

itinerarios
educativos

la revista anual del INDI



Autoridades Universidad Nacional del Litoral

Enrique Mammarella
Rector

Miguel Irigoyen
Secretario de Planeamiento
Institucional y Académico

Ivana Tosti
Directora Centro de Publicaciones

Laura Tarabella
Decana Facultad de Humanidades y Ciencias

Coordinación editorial: María Alejandra Sadrán

Diseño de interior y tapa: garigliotti

sobre un original de **Tè tintas**

Corrección: Laura Prati

ediciones  **UNL**

Facundo Zuviría 3563

(3000) Santa Fe, Argentina

E-mail: editorial@unl.edu.ar

www.unl.edu.ar/editorial

ISSN 1850-3853

itinerarios **educativos**

la revista anual del INDI

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente, FHUC

año 13
número 13
santa fe
argentina
2020

Itinerarios Educativos.

Revista del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI),
Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL

Esta publicación anual coloca en diálogos diversos trabajos que aportan avances en el conocimiento de los tópicos propuestos para cada número sobre temáticas educativas. Está destinada a docentes, investigadores, estudiantes de este campo y público interesado en el tema. Tiene como objetivos fundamentales difundir las actividades del INDI y promover la socialización de innovaciones pedagógicas, informes de avances o resúmenes de tesis, resultados de investigaciones y otras acciones referidas a lo educativo. También pretende facilitar intercambios con otras facultades e instituciones vinculadas a la formación docente, siempre orientados a proporcionar un espacio de reflexión en torno a las problemáticas educativas.

Bases de datos

- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- Catálogo ^{2.0} Latindex (Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)
- Directorio Latindex (Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)
- REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)
- LatinREV – FLACSO (Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades)
- IRESIE – UNAM (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)
- BINPAR (Bibliografía Nacional de Publicaciones Periódicas Registradas)
- LATINOAMERICANA (Asociación de revistas académicas en Humanidades y Ciencias Sociales)
- MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas Actualidad Iberoamericana (Índice Internacional de revistas en idioma castellano)
- Malena (Base de datos de políticas y derechos editoriales del CAICYT - CONICET)
- ERIHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

Versión digital

ISSN 2362-5554

Disponible en la Biblioteca Virtual de la UNL

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/>

E-mail de contacto

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Canjes y suscripciones

Programa de Desarrollo Editorial. Secretaría de Investigación.
Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Ciudad Universitaria. Paraje El Pozo – 53000ZAA
Ciudad de Santa Fe. Provincia de Santa Fe. Argentina
(0342) 4575105 INT. 123 – publicaciones@fhuc.unl.edu.ar

Dirección

- Dra. Victoria Baraldi (Universidad Nacional del Litoral;
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)

Consejo Editorial

- Esp. Nélica Barbach (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Dra. Julia Bernik (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Mg. Susana Mayer (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina)

Comité Científico Asesor

- Dr. Jurjo Torres Santomé (Universidad De La Coruña, España)
- Dra. Gloria Edelstein (Universidad Nacional de Córdoba;
Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Prof. Alicia W. de Camilloni (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Dra. Sandra Carli (Universidad de Buenos Aires;
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)
- Dra. Elena Achilli (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Prof. Susana Celman (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Lic. Germán Cantero (Universidad Nacional de Entre Ríos;
Universidad Nacional de Luján, Argentina)
- Dr. Félix Temporetti (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Mg. Margarita Valiente (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Prof. Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis, Argentina)
- Dra. María Elena Candiotti (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)

Consejo de Redacción

Responsable científica:

- Dra. Victoria Baraldi (Universidad Nacional del Litoral;
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)

Editora:

- Prof. Carina Toibero (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Traducción científica y técnica del inglés

- Esp. María Inés Fidalgo (Instituto de Desarrollo y Diseño; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)

Traducción científica y técnica del portugués

- Mg. Angélica Ilha Gonçalves (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil)

Comité evaluador de este número

- Marcelo Andelique (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Rosario Badano (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Santiago Bellomo (Universidad Austral, Argentina)
- Tamara Beltramino (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Gabriela Bergomás (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Julia Bernik (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- María Elena Candiotti (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Laura Cesio (Universidad de la República, Uruguay)
- Mariela Coudannes (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Gloria Edelstein (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Bruno Ferreira Santos (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil)
- Elena Gasparri (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Nora Grinóvero (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Alba Imhof (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Carolina Kauffman (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- María del Valle Ledesma (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Evelina León (Instituto Nacional de Limnología UNL-CONICET, Argentina)
- María del Pilar López (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Susana Mayer (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina)
- Ernesto Meccia (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- María Cristina Nin (Universidad Nacional de La Pampa, Argentina)
- Pedro Núñez (CONICET/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Héctor Odetti (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Liliana Petrucci (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Wanda Polla (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Ana Pía Rabuffetti (Instituto Nacional de Limnología UNL-CONICET, Argentina)
- Milagros Rafagheli (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Liliana Rossi (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Gabriela Sabulsky (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- María del Rosario Solhaune (Universidad Católica de Santa Fe, Argentina)
- Leonardo Tell (ISP N°8 "Almirante Guillermo Brown", Argentina)
- Teresa Tendero (España)
- Carina Toibero (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Virginia Trevignani (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Sumario

Presentación	
Victoria Baraldi	9
Investigación	
Alfabetización audiovisual: un análisis de materiales didácticos en producción	
Martina Ramirez	15
La escuela privada en Entre Ríos: análisis de los motivos de las familias en la elección de escuela secundaria	
Virginia M. Kummer	32
Espacios de participación estudiantil y perspectiva de derechos en escuelas secundarias de una ciudad intermedia de la provincia de Córdoba	
María Silvina Baigorria, Claudio César Acosta, María Florencia Castillo y Giuliana Lara Marclé	51
Culturas políticas y senderos pedagógicos: la reforma educativa inconclusa en Santa Fe (1983–2019)	
Juan Cruz Giménez y Marcelino Maina	67
Desigualdades sociales y trayectorias de rendimiento académico en niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina	
Emilce Degoy y Silvina Berra	85

Experiencias y proyectos

Talleres experimentales para contribuir a la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria
Mauro Porcel de Peralta, María Silvana Reyes y Héctor Odetti 112

Escuebichos. Cuando te pica el bicho de la educación
Elizabeth Achares y Fabricio Almada 122

El trabajo colaborativo en red interinstitucional como experiencia de profesionalización y modo de abordar la educación en pandemia
Adrián Galfrascoli, Silvia Veglia, Verónica Lopez, Silvana Astesana, Natalia Haesler, Adriana Lamperd y Wanda Polla 133

La articulación entre la Educación Media y Educación Superior.
La experiencia del Programa NEXOS 2019 en la Escuela N° 511
Juana Azurduy de la ciudad de Santa Fe, Argentina
Agustina Belén Huespe, Macarena Santa Cruz y Emilce Lucía Carollo..... 147

Construcción curricular en los nuevos espacios del diseño secundario.
El Holocausto como propuesta de investigación en el Seminario de Ciencias Sociales
Gustavo Daniel Raynoldi 156

Ensayo

Palabra, silencio e igualdad de las inteligencias.
Pensar la *praxis* docente desde un realismo-pragmático salvaje
Juan Diego García 169

Entrevista

Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación.
Entrevista a Diana Mazza
María Florencia Di Matteo 183

Presentación

Pandemia y después

El cierre de la convocatoria del número 13 de *Itinerarios Educativos* coincidió con las primeras manifestaciones de COVID-19 en la Argentina. Dicha coincidencia, explica por qué los artículos presentados aquí aun no reflejan la diversidad de modificaciones que esta situación fue provocando, a excepción de un artículo que fue aceptado a posteriori –con expresa solicitud y sometido luego evaluación- que da cuenta de una experiencia promovida por docentes a partir de este punto de inflexión.

Cabe destacar que, a pesar de todos los cambios suscitados por la pandemia en todas las esferas de la vida cotidiana y laboral, pudimos continuar trabajando para hacer posible la publicación de este número en los tiempos inicialmente estipulados. Por eso, en nombre de todos los integrantes de la revista, agradecemos una vez más a todos los que hacen posible esta publicación y, especialmente a los evaluadores que aceptaron leer y analizar los trabajos enviados, a pesar de las nuevas y múltiples tareas asumidas en esta situación de excepción.

Esta pandemia inició una etapa inédita en nuestras vidas, no solo por la magnitud de su expan-

sión sino por el carácter multidimensional de sus efectos, algunos visibles en el corto plazo y otros inciertos a futuro. Se trata de una crisis sanitaria que puso al descubierto injusticias sociales, modos de vida y distintos valores puestos en juego en las políticas públicas de los distintos países afectados. Se sabe que el virus azota a los más desprotegidos por su condición social, a los adultos mayores, a quienes presentan otras patologías y tiene mayor impacto sobre las poblaciones que habitan en países en donde sus gobiernos no tienen a la salud pública y a los derechos humanos como prioridad.

Cuando la ciudad de Santa Fe se inundó en el año 2003, fueron las instituciones educativas y sus docentes, quienes prioritaria y rápidamente dieron contención a la población afectada. Hoy son más «servidores públicos» -como nos enseñaron en la escuela primaria- que trabajan diaria y denodadamente con distintas funciones y tareas, para asistir a los enfermos, a las nuevas generaciones y a los desamparados. Estamos en un escenario de dolor, de pérdidas, de circunstancias que dejará huellas en nuestra memoria, un escenario que esperamos también traiga cambios en nuestras formas de vivir, curar y enseñar.

Hace décadas que en las ciencias sociales se habla de incertidumbre. Ahora, al decir de Morin, nos encontramos en un «festival de incertidumbres». Cuándo estarán patentadas las vacunas y disponibles para las mayorías; cómo y cuándo se retomarán los eventos sociales masivos; qué impacto habrá provocado la pandemia en las economías, las subjetividades y la vida cotidiana; cómo se reinstalará la escena pública escolar, son algunas de las tantas preguntas que hoy solo tienen como respuestas, un conjunto de conjeturas. «Volver a la normalidad», no es un camino posible. Las realidades y procesos humanos no son reversibles. Quizá volvamos a ciertas rutinas, pero volveremos distintos. Entonces, no se trata de esperar un retorno a lo anterior, se trata de aprovechar la oportunidad para fortalecer lazos de solidaridad entre grupos, pueblos y naciones; revisar los modos del habitar el espacio y las formas de producción que no signifiquen un vínculo extractivista con la naturaleza; imaginar otras formas de manifestaciones artísticas; y, de acuerdo a nuestro oficio, pensar en nuevos vínculos pedagógicos que, basados en la confianza y el afecto, potencien a los sujetos.

Los artículos del número 13

Ahora sí, nos referiremos a los trabajos que conforman este número: cinco corresponden a la sección **investigación**, cinco son relatos de **experiencias y proyectos**, un **ensayo** y una **entrevista**.

En algunos de los artículos se trata de escritores noveles, que comparten sus experiencias docentes por primera vez.

Los trabajos de **investigación** se fueron centrando en distintas cuestiones: Martina Ramirez estudia los procesos por los cuales se configura el sentido del concepto *alfabetización audiovisual* inscripto en dos materiales didácticos producidos por instituciones estatales argentinas en el período 2007-2017. Virginia Kummer indaga los motivos expresados por los padres acerca de la elección de escuelas privadas con diferentes características, dentro de la ciudad de Paraná. María Silvina Baigorria, Claudio Acosta, María Florencia Castillo y Guiliiana Marclé analizan la construcción de la perspectiva de derechos en tres escuelas secundarias insertas en contextos de desigualdad social en una ciudad intermedia de la provincia de Córdoba. Juan Cruz Gimenez y Marcelino Maina analizan culturas políticas y senderos pedagógicos en la provincia de Santa Fe, en el período 1983-2019, y este análisis les permite comprender la indefinición de una ley educativa provincial durante este período democrático. Emilse Degoy y Silvina Berra se ocupan de demostrar la relación entre las desigualdades sociales y trayectorias de rendimiento académico en niños y niñas de la ciudad de Córdoba. Todos los trabajos presentados constituyen valiosos aportes para comprender distintas preocupaciones y realidades educativas, a la vez que introducen nuevas miradas sobre los objetos analizados.

En cuanto a las **experiencias**, tres de ellas están vinculadas a la enseñanza de ciencias naturales: Mauro Porcel de Peralta, Silvina Reyes y Héctor Odetti informan sobre talleres implementados para la formación de docentes en la provincia de Santa Fe; Elizabeth Achares y Fabricio Almada, comparten la experiencia de enseñar biología en comunicación con otros espacios curriculares y otras instituciones de la región; Adrián Galfrascoli, junto a colegas de distintos institutos de formación docente de la provincia de Santa Fe, relatan la experiencia de haberse constituido en comunidad virtual con el propósito de construir conocimientos sobre las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales en el marco del aislamiento social obligatorio. Vinculados por el común denominador de las ciencias naturales, quedan planteadas las relaciones docentes-alumnos, la formación docente, la comunicación entre partes y la comunicación entre instituciones.

Otra de las experiencias, en este caso relatada por Agustina Huespe, Macarena Santa Cruz y Emilce Carollo, comunica las acciones desarrolladas en una escuela de la ciudad de Santa Fe enmarcadas en *Nexos*, un Programa de Articulación y Cooperación Educativa diseñado desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, desde el cual se organizaron espacios de acción conjunta entre la Universidad e instituciones de nivel secundario.

La quinta experiencia está presentada por Gustavo Raynoldi quien comparte el modo en que la indagación sobre la *Shoá* pudo tener lugar en el Seminario de Ciencias Sociales de una escuela secundaria y en articulación con otras disciplinas del nivel.

El **ensayo** de Juan Diego García tomó como punto de partida la falta de circulación de la palabra en sus clases, y lejos de victimizarse o quedarse en la inercia, interpela su propio relato y propone otras miradas con aportes propios del campo de la filosofía.

Finalmente, en la **entrevista** que María Florencia Di Matteo realiza a Diana Mazza, se resalta la dimensión emocional en las prácticas educativas. Allí la entrevistada responde con solvencia acerca de las distintas aristas que esta dimensión plantea en los vínculos pedagógicos.

Por último, agradecer al personal del Museo de Arte Contemporáneo que nos ha facilitado, por segundo año, parte de su patrimonio. En esta ocasión seleccionamos obras del artista Raúl Riso para la tapa e inicios de secciones.

Victoria Baraldi

Investigación



S/T de la serie «De la isla» por Raúl A. Riso / Técnica: óleo s/tela / Año: 2011
Número: 997 / Dimensiones: 70 x 50,5 cm. / Sede: MAC Casa central

Alfabetización audiovisual: un análisis de materiales didácticos en producción

MARTINA RAMIREZ ⁽¹⁾

Fecha de recepción: 19/03/2020

Fecha de aceptación 02/07/2020

Resumen. El presente trabajo es el avance de una investigación que realizamos en el marco de la tesina correspondiente a la Licenciatura en Letras (FHUC-UNL). Nuestro corpus está conformado por dos materiales didácticos sobre alfabetización audiovisual. El primero (Caso I) fue realizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2007). El segundo (Caso II) fue desarrollado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2017). Ambos textos fueron seleccionados por fundamentar su propuesta en los estudios visuales (Mitchell, 1994; Mirzoeff, 1999). El concepto de *tradición selectiva* (Williams, 1977) y la *teoría de los discursos sociales* (Verón, 1987) nos permitieron comparar ambos textos considerando las siguientes variables: 1) marco teórico, 2) políticas educativas referidas a la democratización de dispositivos tecnológicos, 3) actualización del discurso pedagógico sobre alfabetización audiovisual. El Caso I inscribe el *efecto de sentido de cientificidad* (Verón, 1987) ya que realiza una *reinención categorial situada* (Gerbaudo, 2011) de los desarrollos teóricos que actualiza. El Caso II manifiesta un uso aplicacionista (Gerbaudo, 2011) de la teoría e inscribe regulaciones para el trabajo con lo audiovisual que lo vinculan con el discurso pedagógico de principios del siglo XX en Argentina (Serra, 2011).

Palabras clave. democratización de dispositivos tecnológicos · materiales didácticos · estudios visuales · alfabetización audiovisual

(1) Escuelas secundarias (Santa Fe). Egresada del Profesorado de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y estudiante avanzada de la Licenciatura en Letras en dicha casa de estudios. Actualmente se encuentra realizando su tesina de grado bajo la dirección del Dr. Daniel Gastaldello.
ramirezdelarosa@gmail.com

Audiovisual Literacy: an Analysis of Didactic Material in Production

Abstract. This article presents the advances of research carried out to finish a degree of Bachelor of Arts in Literature at the Faculty of Humanities and Sciences of Universidad Nacional del Litoral in Santa Fe, Argentina. The corpus consists of two educational materials on audiovisual literacy. The first one (Case I) was produced by the Ministry of Education, Science and Technology of Argentina in 2007. The second one (Case II) was published by the Ministry of Education of the province of Santa Fe (Argentina) in 2017. Both texts were selected because they based their proposals on visual studies (Mitchell, 1994; Mirzoeff, 1999). The concept of 'selective tradition' (Williams, 1977) and the 'theory of social discourses' (Verón, 1987) allowed us to compare both texts considering the following variables: 1) theoretical framework; 2) educational policies related

to the democratization of technological devices; 3) the pedagogical discourse on audiovisual literacy. It is considered that Case I introduces the effect of the sense of scientificity (Verón, 1987) as it comes up with a situated categorical reinvention (Gerbaudo, 2011) of updated theological developments. On the other hand, Case II reveals an applicationist use of theory (Gerbaudo, 2011) and defines regulations for working with audiovisual resources that relates it to the 20th Century pedagogical discourse in Argentina (Serra, 2011).

Keywords. democratization of technological devices · educational materials · visual studies · audiovisual literacy

1. Introducción

El presente trabajo da cuenta del avance de una investigación en curso que se desarrolla en el marco de la tesina de grado correspondiente a la Licenciatura en Letras (FHUC-UNL). En esta indagación nos interesa estudiar los procesos por los cuales se configura el sentido del concepto *alfabetización audiovisual* inscripto en dos materiales didácticos producidos por instituciones estatales argentinas en el período 2007-2017.

Por un lado, nuestro corpus incluye al Caso I titulado *Eje 2: uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: alfabetización audiovisual: módulo para docentes*. El mismo fue producido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el marco del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) que se desarrolló entre los años 2004 y 2007 en Argentina.⁽²⁾

(2) <http://www.bnm.me.gov.ar/gigat/documentos/EL003230.pdf>

Por otro lado, el Caso II es el *Programa de Alfabetización Audiovisual del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe* (2017). Este se encuentra destinado a docentes y estudiantes de los niveles de educación primaria y secundaria, y continúa la línea conceptual propuesta por el Plan Nacional de Educación Digital (PLANIED) del Ministerio de Educación de la Nación (Valenzuela y Moschini, 2018: 3). El PLANIED surgió en el año 2016 y abarcó los Programas Conectar Igualdad, Primaria Digital y el resto de las acciones del Ministerio de Educación orientadas a la vinculación de la educación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Rivas, 2018: 13). Cabe destacar que este plan se desarrolló durante la gestión presidencial de Ing. Mauricio Macri y que por el momento desconocemos si continuará en ejecución. Por último, se materializa en un aula virtual⁽³⁾ que se encuentra embebida en el sub portal web del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Ahora bien, ¿Por qué nos preocupa la alfabetización audiovisual? Consideramos que dicho concepto resulta una abstracción problemática ya que los sentidos que adquiere en cada propuesta pedagógica son muy cambiantes. Por eso decidimos entenderlo como un problema que debe historizarse del mismo modo en que para Raymond Williams son un problema los conceptos *sociedad* y *economía*. Para este autor, la sociedad fue «la camaradería activa, la compañía, el “hacer común”» antes de que fuera considerada la descripción de un sistema u orden general, y la economía fue el control de un hogar familiar antes de convertirse en la descripción de un sistema de producción, distribución e intercambio. Por ello propuso recuperar el proceso de generación de sus formas (Williams, 1977: 21) para entenderlos en su dimensión procesual e histórica.

En este trabajo nos interesa abordar la categoría de alfabetización audiovisual (en adelante AA) debido a que la misma entra en tensión con el término *alfabetización en lecto escritura* (Torres, 2011: 61). Torres se pregunta si los múltiples usos metafóricos que se le han otorgado últimamente a la palabra «alfabetización» (alfabetización digital, tecnológica, audiovisual) constituyen un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1948) para la enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela secundaria. Su artículo «Alfabetización: voces y metáforas» (Torres, 2011) nos resulta significativo

(3) <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/blog/alfabetizacion-audiovisual/>

porque aborda un proyecto desarrollado en el ISP N°20 «Senador Néstor Juan Zamaro» de la localidad de San Justo (Santa Fe, Argentina) que tuvo lugar en el marco de los Proyectos de Mejoramiento de la Escuela Media que fueron respaldados y financiados por el Ministerio de Educación de la Nación (2005-2006). Este proyecto se desarrolló mediante seminarios y talleres destinados a docentes de cinco escuelas medias de dicha localidad. Uno de los módulos trabajados se tituló «Acerca de la lectura, la escritura, las viejas/nuevas tecnologías y la escuela. Repensando el proyecto alfabetizador». A modo de reflexión sobre esta experiencia, la autora manifiesta que en determinados proyectos sobre alfabetización informática, digital o multimedia, no quedaba claro a qué refieren estas categorías y que inclusive su ambigüedad puede llegar a obstar la enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación (Torres, 2011: 61).

Esta problemática nos generó la inquietud sobre la construcción del sentido de la AA, en tanto consideramos que este concepto combina y pone en tensión a la enseñanza del cine, de la lectura y de la escritura de manera específica en cada propuesta pedagógica que versa sobre dicho contenido.

1.2 Corpus

El criterio de construcción de nuestro corpus consiste en seleccionar propuestas elaboradas por ministerios de educación que definen la AA desde la perspectiva de los estudios visuales (Mitchell, 1994; Mirzoeff, 1999). Al mismo tiempo, los casos seleccionados inscriben un distanciamiento explícito respecto de la semiología propuesta por Roland Barthes en *Mitologías* (1957) y respecto de «los famosos y consagrados textos de Roland Barthes sobre el análisis de las imágenes publicitarias» (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017: 3). Esto sucede en ambos programas a pesar de haber sido publicados con una década de diferencia y de pertenecer a distintas jurisdicciones gubernamentales, Nación y provincia de Santa Fe respectivamente. Por un lado, en el Caso I se sostiene que

Con la semiología, las imágenes y los medios empezaron a leerse a partir del modelo textual, es decir, como signos (significante- significado) que deben descifrarse. (...) Hace diez o quince años se constituyó un nuevo campo, los estudios visuales, que ha seguido el camino abierto por los estudios culturales, pero introduciendo algunas modificaciones. (...) los estudios visuales se centran en la 'condición del espectador' (Guasch, 2005: 64) y en cómo las imágenes ejercen *poder*, tienen *autoridad* y producen *efectos*. Estos son aspectos singulares e innovadores de este campo de estudio, y por eso lo estamos eligiendo como marco teórico para enfocar nuestro análisis e intervenciones pedagógicas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 20- 21).

Por otro lado, y en la misma línea, en el Caso II se legitima la perspectiva propuesta por los estudios visuales debido a que «abandonan la idea de que la lectura es el modo privilegiado de abordar los acontecimientos visuales» (Programa de Alfabetización Audiovisual del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2017: 3). Al final de esta oración hay una nota al pie en la que se alude a los estudios visuales como perspectiva superadora de la semiología:

Esta postura teórica fue la que sostuvo la Semiología a partir de los famosos y consagrados textos de Roland Barthes sobre el análisis de las imágenes publicitarias. En este sentido, los estudios visuales resultan un abordaje superador de las hipótesis centrales de la semiología, ya que pone en el centro del análisis el poder sensual del lenguaje visual, lo que lo diferencia de la cultura letrada y del texto. (Programa de Alfabetización Audiovisual del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2017: 3).

De este modo, nos interesa indagar el proceso por el cual los estudios visuales se consolidan como lugar teórico de definición de la AA en materiales educativos producidos por instituciones estatales, lo cual supone como ya dijimos, la exclusión de otras perspectivas teóricas. Cabe aclarar que nuestro corpus no es exhaustivo ya que aún nos resta seguir identificando propuestas que presenten las características mencionadas. Es un corpus en construcción.

2. Método

Nuestra lectura respecto de los procesos de construcción del sentido de la AA inscripto en el corpus, se sostiene en el modo en el cual Williams comprende el funcionamiento de la *hegemonía* (Williams, 1977: 131-132). Con el objetivo de investigar los procesos por los cuales la hegemonía se configura en tanto sentido de realidad, el teórico inglés propuso las categorías de dominante, residual y emergente (Williams, 1977: 143). En primer lugar, lo dominante puede ser entendido como las prácticas, valores y significados que reafirman lo hegemónico. Esta dimensión del proceso social total depende del funcionamiento de la tradición selectiva, la cual constituye una fuerza que selecciona elementos del pasado para ratificar un presente e indicar las direcciones del futuro (Williams, 1977: 139). Un actor clave en la construcción de esta tradición, son las instituciones, como ya veremos más adelante. En segundo lugar, lo residual, se encuentra constituido por experiencias, significados y valores formulados en el pasado que luego fueron re interpretados, diluidos, excluidos y evaluados por lo dominante en el presente mediante las operaciones de la tradición selectiva (Williams, 1977: 144). En tercer lugar, lo emergente son nuevos significados, valores y prácticas que son alternativos u opuestos respecto de lo dominante (Williams, 1977: 145-146). Estas conceptualizaciones nos resultan operativas para comprender el funcionamiento de nuestro corpus en el marco del sistema educativo, ya que las instituciones educativas son las principales agencias de transmisión de la cultura dominante (Williams, 2012: 59- 60).

En este trabajo lo que nos interesa estudiar es el funcionamiento de la tradición selectiva mediante un análisis interdiscursivo de nuestro corpus, con el fin de brindar una lectura tentativa respecto de las variables que inciden en la configuración del sentido de la alfabetización audiovisual. Con *análisis interdiscursivo* nos referimos a la perspectiva que propuso Eliseo Verón en «El sentido como producción discursiva» (1987). Verón a partir del pensamiento ternario sobre la significación (Peirce y Frege) postuló que el conocimiento es un efecto de sentido generado por un sistema productivo integrado por tres dimensiones: producción, circulación y reconocimiento. De este modo, todo texto o paquete textual presenta marcas (huellas discursivas)

de operaciones, que permiten determinar sus condiciones de producción, es decir, los discursos que restringieron las condiciones de posibilidad de dicho texto. Al mismo tiempo, dichas marcas permiten identificar las condiciones de reconocimiento de un texto inicial, es decir sus lecturas que se materializan en otros textos (Verón, 1987: 130).

Con respecto al análisis de la tradición selectiva, es decir, de las selecciones que instituciones como los ministerios de educación realizan para instalar un determinado sentido sobre la alfabetización audiovisual en un momento específico, consideramos tres variables: 1) el marco teórico de cada caso (que incluye la actualización de los estudios visuales y el distanciamiento respecto de Mitologías (Barthes, 1957) y de los textos de Roland Barthes que abordan la publicidad); 2) las políticas relativas a la implementación de dispositivos tecnológicos en el sistema educativo, y 3) el discurso pedagógico sobre alfabetización audiovisual. Cabe aclarar la selección de las mencionadas variables se sostiene en que momentáneamente son las que observamos en la delimitación del sentido del concepto AA en cada caso. Entendemos a estas variables como dimensiones de análisis que permiten designar los elementos que son transformados y re interpretados en la formulación de las propuestas pedagógicas de los Casos I y II.

2.1. Análisis

Con el fin de empezar a definir las operaciones que ejecuta la tradición selectiva (Williams, 1977: 140) en nuestro corpus, entendimos que esta tradición opera sobre dos discursos: el científico (Verón, 1987) y el político (Verón, 1996). En una primera instancia, consideramos importante tener en cuenta estos dos discursos porque entendemos que sus interacciones se ponen en juego en las tres variables que mencionamos respecto del funcionamiento de la tradición selectiva.

En primer lugar, abordaremos la variable del marco teórico. Al respecto notamos diferencias en cuanto a los modos en los cuales son reinterpretados los estudios visuales en ambos casos. Por un lado, en el Caso I se explica por qué se adopta dicho enfoque para pensar la alfabetización audiovisual

(Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 21) en el marco de un razonamiento propuesto en el cuerpo del texto que historiza la conformación del campo de los estudios visuales. Es decir, no se realiza una mera mención de dicha perspectiva sino que se la presenta como una deriva de los estudios culturales que trabaja de manera interdisciplinaria nutriéndose de la historia del arte, la teoría del cine, el periodismo, el análisis de los medios, la sociología, la filosofía, la antropología y la literatura (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 22). Por otro lado, en el Caso II también se manifiesta de manera explícita la adopción de los estudios visuales pero esto se realiza en una nota al pie y no en el cuerpo del texto de la fundamentación. A continuación, citamos un pasaje del primer apartado titulado «Bienvenidos» que se encuentra en el aula virtual del Caso II:

Se trata de un abordaje sencillo sobre temas puntuales, desde una mirada integradora de las necesidades de aprendizaje conjunto de estudiantes y docentes en su tarea cotidiana. Contempla el objetivo en común de aprender a expresarnos utilizando el lenguaje audiovisual y las redes.

La amplitud y complejidad de esta dimensión expresiva se encuentra sistematizada en una propuesta metodológica basada en investigación propia y compilada que incluye conceptos, ejemplos, sugerencias, materiales realizados, enlaces, documentos para descargar y compartir, apoyo en consultas a los tutores virtuales y foros para poner en común los procesos y resultados. El marco teórico se puede profundizar a partir de las lecturas adjuntas a cada módulo. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017)

En esta cita se menciona que el «marco teórico» puede ser profundizado a partir de las lecturas adjuntas, debido a que la teoría no se encuentra incluida dentro del desarrollo de la propuesta. Dicho desarrollo aborda determinados temas (Ciudadanía en entornos digitales; Uso del material audiovisual en el aula; Elementos del lenguaje audiovisual; Gramática de la producción audiovisual; Realización integral de audiovisuales y Formatos audiovisuales en contexto escuela), pero no recupera ni problematiza la bibliografía que cita: Dussel (2007), Braslavsky (2003), Mirzoeff (1999), Hall (1980), Barbero (2002) y Southwell (2013); por lo que su tratamiento queda relegado a

un segundo plano. En otras palabras, no existe una *reinención categorial situada* del marco teórico que legitima la propuesta:

El concepto de reinención categorial situada busca poner a la vista los actos de creación gestados en la traducción teórica que se distingue de la mera adopción de ‘lo nuevo’ con independencia tanto del contexto de producción de la teoría como del contexto de empleo, que se aparta de la (pseudo) legitimación de prácticas por la apelación a las ‘citas de autoridad’ pegoteada como ‘marco teórico’ o ‘corolario’ de lo que se describe. (Gerbaudo, 2011: 23)

Esta observación nos condujo a preguntarnos por el modo en el cual fue producido cada caso en términos de material didáctico, lo que nos llevó a observar más allá de la apropiación de los estudios visuales. En consecuencia, en el Caso I notamos un afán por re contextualizar las perspectivas teóricas que se recuperan y por volverlas a pensar en el contexto de nuestro país. En otras palabras, notamos que se intenta dar cuenta de que la construcción del conocimiento es histórica y que debe ser operativa para pensar los problemas que interpelan a las y los destinatarios de la capacitación, lo cual puede enmarcarse dentro de la perspectiva de la pedagogía para la comprensión (Perkins, 2003: 80). A continuación, citamos un pasaje correspondiente al Caso I:

El papel de la televisión y las imágenes audiovisuales en la vida de las personas, en la política y en la cotidianidad viene siendo puesto en discusión hace años. Un sociólogo de la cultura británico, que vive actualmente en los Estados Unidos, ofrece un dato curioso. En su estudio sobre por qué importan los medios, J. Fiske dice que en el año 1992 la opinión pública estadounidense fue dominada por tres hitos: la carrera presidencial, un incendio en Los Ángeles y una madre soltera llamada Murphy (Fiske, 1994: 1). Esa madre soltera llamada Murphy no es otra que Murphy Brown, la protagonista de la serie que planteó por primera vez en décadas las andanzas de una abogada madre soltera. No solo tuvo altos índices de audiencia, sino que el vicepresidente Dan Quayle le echó la culpa de los levantamientos de Los Ángeles en ese año, por ser un claro ejemplo de la élite libertina de Hollywood y favorecer la decadencia moral del país.

Podríamos buscar situaciones similares en Argentina. Algunas telenovelas han tenido y aún tienen la capacidad de paralizar al país cuando se acerca el desenlace (...). En febrero de 2004, *Los Roldán*, un programa costumbrista protagonizado por un personaje sexualmente ambiguo se convirtió en objeto de debate nacional al plantear la integración de las travestis a la trama de las parejas sentimentales... (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 15)

En este pasaje identificamos operadores que recontextualizan lo formulado por Fiske, el autor mencionado en el primer párrafo de la cita. En primer lugar, la expresión «Un sociólogo de la cultura británico» permite ubicar epistemológica y geográficamente al autor de la conceptualización. En segundo lugar, la operación de ejemplificación utilizando un caso argentino para dar cuenta de las condiciones de reconocimiento o lectura (Verón, 1987: 19) de determinados programas televisivos, también demuestra la cercanía que pretende establecerse entre las y los destinatarios del material, y las conceptualizaciones teóricas que el mismo desarrolla. Estas menciones explícitas de la recontextualización de determinados conceptos, las observamos también en la cita de *Apocalípticos e Integrados* de Umberto Eco (1965) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: 16); en el desarrollo sucinto del contexto histórico en el que se desarrolló la Escuela de Frankfurt (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 16); en la mención de lo postulado por Stuart Hall (1973) en el marco de los Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 17); en la presentación del trabajo de Susan Sontag, *Ante el dolor de los demás* (2003) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 28). Es decir que la recontextualización explícita de los conocimientos científicos es una regularidad en este texto.

Paralelamente a la recontextualización, notamos que en el Caso I se suele explicitar la transposición didáctica (Chevallard, 1985) de los contenidos seleccionados. Es decir, que se pone de manifiesto que dicha propuesta es el resultado de decisiones arbitrarias que implican la selección y recontextualización de contenidos que fueron realizados en un contexto de producción académica. Así, se manifiesta que la lógica de los medios audiovisuales se abordará desde «diversos enfoques teóricos» (Ministerio de Educación,

Ciencia y Tecnología, 2007: 11); se menciona que se presenta un «resumen» de los orígenes y las características centrales de la fotografía, el cine y la televisión (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 13); se muestra el carácter histórico y construido de las categorías ya que se menciona «Estos vocablos, inventados hace relativamente poco tiempo...» (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 13). Se historiza las categorías *género documental* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 35), *género telenovela* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 40), *arte* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 63), *fotografía, cine y televisión* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 27); así como también se desambigua las categorías utilizadas como se ve en la definición de *imagen* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 47). Consideramos que todos estos son elementos que demuestran la tematización de la doble relación de estos conocimientos con «lo real», lo cual genera el efecto de sentido de cientificidad propio del discurso científico (Verón, 1987: 23).

Como mencionamos anteriormente en otros términos, este efecto de cientificidad no se presenta en el Caso II debido a que las producciones teóricas no son abordadas en el desarrollo de la propuesta pedagógica. Entonces, dado que el objetivo de este caso es el desarrollo de las competencias necesarias para la expresión audiovisual y la puesta en circulación de las experiencias de escuelas primarias y medias (Valenzuela y Moschini, 2018: 8), propusimos como hipótesis de trabajo que este caso selecciona y ratifica una serie de políticas educativas orientadas a la democratización del acceso a dispositivos tecnológicos, así como también una posición del discurso pedagógico respecto de la implementación del cine en el sistema educativo existente a principios del siglo XX. A continuación desarrollaremos estos dos puntos que fueron nombrados anteriormente como las variables de análisis de la tradición selectiva número 2 y 3.

En primer lugar, respecto de la variable número 2 sobre la democratización de dispositivos tecnológicos, notamos en el aula virtual del Caso II la presencia de producciones audiovisuales realizadas en escuelas primarias y secundarias de diferentes localidades de la provincia de Santa Fe. En dichas producciones se escenifica un grupo de personas expertas en realización

audiovisual que acuden a las escuelas con los dispositivos tecnológicos necesarios para realizar producciones audiovisuales como cortometrajes, tutoriales, video clips y comunicación de proyectos que se realizaron en las escuelas. Esta escenificación y el tratamiento de la realización audiovisual como un contenido que es abordado en el aula virtual del programa, nos permiten poner en serie a este caso con otras intervenciones del estado realizadas con el fin de generar un acceso masivo a dispositivos tecnológicos, como lo fue Conectar Igualdad en el año 2010.⁽⁴⁾ En este sentido, podemos notar que históricamente las políticas destinadas a la implementación de dispositivos tecnológicos en escuelas se redujeron a garantizar el acceso a los mismos y a proveer una alfabetización que se limita al conocimiento de la manipulación técnica de los artefactos y sus algoritmos básicos, sin poner en sistema ese conocimiento con la producción audiovisual proyectada a la resolución de problemas. En consecuencia, consideramos que el entrecruzamiento entre los discursos científico y político permitiría explicar, parcialmente, por qué el Caso II presenta una propuesta que contradice a la misma bibliografía teórica que cita a modo de fundamentación. Si atendemos al artículo citado de Inés Dussel (2007) en el Caso II, observamos que la autora recupera a Didi Huberman, quien manifiesta que para ver hay que saber, porque no se puede ver lo que no se conoce. De este modo plantea poner puntos de contacto entre un abordaje de la imagen y diferentes disciplinas del conocimiento como la semiología visual, la historia, la crítica cultural, la ética, la economía y la tecnología (Dussel, 2007: 11).

Ahora bien, si ponemos en sistema el Caso II con otros documentos producidos por diferentes entes estatales observaremos que la orientación hacia el uso instrumental de lo audiovisual resulta una regularidad. Si atendemos al Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina (López, Lugo y Toranzos, 2014) realizado por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de los Estados Iberoamericanos, podemos manifestar que las políticas educativas vinculadas con TIC que tienen lugar en la provincia de Santa Fe como lo es el Caso II, constituye un fenómeno que depende de políticas nacionales e internacionales, y de una diversidad de procesos interrelacionados y diferentes.⁽⁵⁾ En este sentido, dicho informe sostiene

(4) En el año 2010 el estado argentino lanzó el Programa Conectar Igualdad (PCI): «un programa de alfabetización digital basado en el llamado Modelo 1 a 1 (una computadora por alumno), el programa se propuso (y hasta la fecha ha logrado) distribuir más de tres millones de netbooks entre estudiantes y maestros de las escuelas secundarias públicas de toda Argentina.» (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger Lascano, 2014: 92)

(5) Véase en este informe el Plan de Acción Regional sobre la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe (eLAC) (López, Lugo y Toranzos, 2014: 58).

que los programas que se desarrollaron y que continúan actualmente en los países de América Latina están orientados a garantizar el acceso a dispositivos tecnológicos; al mismo tiempo que presentan una concepción de «alfabetización» en términos del aprendizaje de un saber instrumental (un «saber usar» los dispositivos tecnológicos), pero no en el sentido de producir un conocimiento nuevo (López, Lugo y Toranzos, 2014: 48, 60). En síntesis, si atendemos a la bibliografía citada en el Caso II y a lo que el mismo performativiza, observamos una contradicción entre ambos factores, ya que si bien en la bibliografía está citada la perspectiva de Inés Dussel (2007) que propone un abordaje holístico de los textos audiovisuales, el programa reduce el tratamiento de los mismos al ámbito de su producción técnica.

En segundo lugar, para leer la variable número 3 referida al discurso pedagógico sobre alfabetización audiovisual nos valemos de la tesis doctoral de Silvia Serra (2011) que se titula *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Aquí la autora sostiene que en 1925 el discurso pedagógico inscripto en las revistas de su corpus (*El Monitor de la Educación Común* y *La obra*) establecía regulaciones respecto del uso del cinematógrafo. Al mismo tiempo, las películas que podían ser vistas, eran en su mayoría documentales debido a que el cine ingresó en el sistema educativo con el objetivo de ampliar la mirada sobre los contenidos que eran impartidos por las y los maestros. Es decir que primaba la función ilustrativa del cine respecto de los contenidos que eran trabajados en el aula (Serra, 2011: 112).

Lo desarrollado por esta autora nos sirve para pensar nuestro corpus en línea con la conformación del discurso pedagógico sobre el trabajo con lo audiovisual en Argentina. Consideramos que mientras el Caso I se distancia de la perspectiva que tuvo el discurso pedagógico en la asimilación del cine a principios de siglo XX, el Caso II se inscribe en ese modo de trabajo. Esto se debe a que el Caso I brinda herramientas para interpretar lo audiovisual y un acercamiento a la producción del mismo desde la experimentación; mientras el Caso II propone de antemano las temáticas sobre las cuales se deberán producir los cortometrajes realizados por las y los estudiantes de las escuelas primarias y secundarias: contenidos de Educación Sexual Integral,

Pedagogía Emprendedora y Feria de Ciencias. En consecuencia, podemos manifestar que en el Caso II se hace presente el elemento regulatorio del discurso pedagógico que ya se observaba a principios de siglo XX. Esto es significativo ya que a principios de siglo XX, el cine dentro del sistema educativo asimiló las características del proyecto modernizador y homogeneizador del Estado Nación. Se trató de producir «espectadores educados» poseedores de un régimen escolar de la mirada (Serra, 2011: 132).

3. Conclusiones y algunas preguntas

Dado lo desarrollado hasta aquí, podemos establecer lo siguiente. Por un lado, si consideramos el Caso I, es posible manifestar que el mismo se caracteriza por inscribir un efecto de sentido de cientificidad mediante la reinención categorial situada que realiza de determinados desarrollos teóricos (estudios visuales, estudios culturales, Escuela de Frankfurt, Semiología de Roland Barthes, entre otros). Además, dado que su objetivo es brindar herramientas para interpretar fotografías, programas televisivos, películas, y publicidades, y también abordar la realización audiovisual con un fin experimental y no comunicativo, podemos afirmar que su perspectiva no es instrumental ya que no plantea la necesidad de abordar lo audiovisual para producir un mensaje. Por otro lado, notamos que el Caso II no inscribe el efecto de sentido de cientificidad, debido a que actualiza la teoría de un modo aplicacionista (Gerbaudo, 2011:22) con el fin de legitimar su propuesta pedagógica. Paralelamente, implementa un modo de entender el uso de los dispositivos tecnológicos que se restringe al acceso a los mismos: cámaras, iluminación, sonido para construir mensajes orientados por regulaciones específicas (la expresión de experiencias que ocurren en el ambiente escolar). Podemos conjeturar que en este caso no se espera que las y los estudiantes y docentes propongan algo diferente de lo establecido por el mismo programa.

Ahora bien, Triquell y Ruiz establecen que las imágenes ocupan un lugar central en la lucha por la imposición de sentidos por su carácter icónico e indicial (2011: 11). Es decir que las imágenes poseen un lugar preponde-

rante en la puesta en circulación de determinadas representaciones dado que inscriben una relación menos mediatizada que lo lingüístico con un supuesto referente real. Dado esto podemos preguntarnos: ¿Qué implicancias tiene que el Estado proponga un programa de AA como el del Caso I o como el del Caso II en relación con las lecturas que generan sobre lo audiovisual? ¿A efectos de qué el Caso II vuelve a instalar un empleo regulado de lo audiovisual, observado a principios del siglo XX en el sistema educativo argentino? Estas son algunas de las preguntas que podemos formular en este momento y que esperamos que nos permitan continuar con esta indagación en curso.

Referencias bibliográficas

Bachelard, G. (1948) *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, Trad. Babini, J., 2000

Barbero, J. (2002) Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*, OEI, N° 0

Barthes, R. (1957) *Mitologías*. Buenos Aires: Siglo XXI. Trad. Schmucler, H. 2010

Benítez Larghi, S., Lemus, M., Welschinger Lascano, N. (2014). La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar: Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta educativa*, Vol. 2, N° 42, pp. 86-92. Recuperado en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7478/pr.7478.pdf

Braslavsky, B. (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 24, N° 2, pp. 2- 17

Chevallard, Y. (1985) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. Trad. Gilman, C., 2009

Didi-Huberman, G. (1997) *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial. Trad. Pons, H.

Dussel, I. (2007). *Los desafíos de las nuevas alfabe-*

tizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Seminario virtual. Recuperado en: <https://sites.google.com/site/asociacionaana/las-nuevas-alfabetizaciones-en-el-nivel-superior>

Eco, U. (1965) *Apocalípticos e integrados. Palabras en el tiempo*. Madrid: Lumen, Trad. Boglar, A., 1977

Fiske, J. (1994) *Media Matters. Everyday Culture and Political Change*. Minneapolis: University of Minnesota Press

Frege, G. (1971) *Ecrits logiques et philosophiques*. París: Seuil. Trad. Imbert, C.

Gerbaudo, A. (2011). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. Gerbaudo, A. (directora) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria argentina* (pp. 17-30) Santa Fe- Rosario: Universidad Nacional del Litoral- Homo Sapiens

Guasch, A.M. (2005) Doce reglas para una Nueva Academia: La «Nueva Historia del arte» y los Estudios audiovisuales. Brea, J. L. (comp.) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal

- Hall, S. (1973)** Encoding and Decoding in the television discourse. *CCCS selected working papers*. Vol. 2, pp. 386-398
- Hall, S. (1980)** Codificar y Decodificar. *Culture, media y language*. Londres: Hutchinson.
- López, N., Lugo, M. T. y Toranzos, L. (2014)**. *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado en: http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007)**. *Eje 2: Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación. Alfabetización audiovisual. Módulo para docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003230.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2017)**. *Programa de Alfabetización Audiovisual*. Recuperado de: <https://campuseducativo.santafe.gob.ar/alfabetizacion-audiovisual/>
- Mirzoeff, N. (1999)**. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós. Trad. García Segura, P., 2003
- Mitchell, W.J.T. (1994)**. *Picture Theory. Essays on verbal and visual representation*. Chicago: Universidad de Chicago
- Peirce, C.S. (1897)** *Fundamento, objeto e interpretante*. C.P. 2.227-229 y 2444n1. Trad. Restrepo, M., 2003
- Perkins, D. (2003)**. *El contenido. Hacia una pedagogía de la comprensión*. Barcelona: Gedisa
- Rivas, A. (2018)** *Un sistema educativo digital para la Argentina*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC)
- Serra, S. (2011)** *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo
- Sontag, S. (2003)** *Ante el dolor de los demás*. Bogotá: Alfaguara. Trad. Major, A.
- Southwell, M. (2013)** *La escuela ante nuevos desafíos: participación ciudadana y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana
- Torres, N.P. (2011)**. Alfabetización: voces y metáforas. Gerbaudo, A. (directora) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria argentina* (pp. 52-64) Santa Fe- Rosario: Universidad Nacional del Litoral- Homo Sapiens
- Triquell, X y Ruiz, S. (2011)**. Introducción. *Fuera de cuadro. Discursos Audiovisuales desde los Márgenes* (pp. 9- 14) Villa María: Eduvim
- Valenzuela, P y Moschini, A. (2018, septiembre)**. *Alfabetización Audiovisual en las escuelas: una metodología interdisciplinaria para la construcción de subjetividades en la cultura digital*. Ponencia presentada en *XX Encuentro Internacional Virtual Educa. Educando el presente, conectando el futuro y IX Foro Multilateral de Educación e Innovación*. Organizado por el Gobierno de la República Argentina, la Ciudad de Buenos Aires, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Secretaría General de Virtual Educa. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado en: <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/argentina2018/NOHTbgQtU5C4E0wcWhOEVTojOpIGMm93Kypmq4IW.pdf>
- Verón, E. (1987)**. Lo ideológico y la científicidad; El sentido como producción discursiva. *La semiosis social*. (pp. 13-26, pp. 124-133) Barcelona: Gedisa. Trad. Lloveras, E.
- Verón, E. (1996)**. La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. Verón, Arfuch, Chirico, De Ipola, Goldman, González Bombal y Landi. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos* (pp. 11- 26). Buenos Aires: Hachette

Williams, R. (1974). La tecnología y la sociedad. *Televisión: tecnología y forma cultural*. (pp. 21- 45) Buenos Aires: Paidós. Trad. Bixio, A, 2011

Williams, R. (1977). La hegemonía; Tradiciones, instituciones y formaciones; Dominante, residual y emergente. *Marxismo y literatura* (pp. 129-149) Península: Barcelona. Trad. Di Masso, P, 1997

Williams, R. (2012). Literatura y sociología; Base y superestructura en la teoría cultural marxista. *Cultura y Materialismo* (pp. 27-71) Buenos Aires: La marca editora. Trad. Droznes, A.

La escuela privada en Entre Ríos: análisis de los motivos de las familias en la elección de escuela secundaria

VIRGINIA KUMMER ⁽¹⁾

Fecha de recepción: 09/03/2020

Fecha de aceptación: 26/06/2020

Resumen. Este artículo analiza los motivos de las familias que envían sus hijos a la escuela secundaria pública de gestión privada. El estudio se focaliza en la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos. La relevancia del tema es ciertamente alta, dado que se trata de una problemática que ha atravesado en toda su historia el sistema educativo argentino y continúa teniendo hoy, plena actualidad. La realidad muestra que, al menos, un número importante de provincias argentinas, está caracterizado por el éxodo de los sectores medios hacia la oferta privada, no siendo una particularidad exclusiva de la escuela secundaria, sino también de otros niveles del sistema educativo. Metodológicamente, el análisis se basa en un conjunto de entrevistas semi-estructuradas a padres con hijos en escuelas privadas secundarias. A tal fin, fueron seleccionadas mediante un muestreo intencional, cuatro escuelas privadas de la ciudad de Paraná, consideradas representativas a nivel teórico y definidas por su singularidad y carácter idiosincrático. Los resultados indican que la escuela privada oferta una educación diferenciada, que es considerada por las familias una estrategia adecuada para proyectar el futuro de sus hijos. Motivos como la tradición familiar, la disciplina y contención social, la laicidad y el tamaño de la institución, se encuentran en el origen de esta elección.

Palabras clave. escuela privada · motivos · estrategias familiares · nivel secundario · educación diferenciada

(1) Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Orientación en Planeamiento y Administración de la Educación. Magister en Educación con Orientación en Historia y Prospectiva (FCDU/UNER), Doctora en Ciencias Sociales (UNER). Titular Ordinaria de Metodología de la Investigación Social, Licenciatura en Comunicación Social (FCEDU/UNER) y Metodología de la Investigación, Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (FADU/UNL). Ha participado en proyectos de investigación vinculados al área educación-política y sociedad. virginia.kummer@uner.edu.ar

Private School in Entre Ríos: Analyzing Families' Reasons for Choosing Secondary Schools for their Children

Abstract. This article analyzes the reasons why families choose to send their children to public secondary schools that are managed by privates. The study focused on the city of Paraná, capital of the province of Entre Ríos, Argentina. This issue has gained relevance for constituting a problem that has been always present throughout the history of Argentine educational system. Reality shows that, at least, an important number of Argentine provinces are characterized by an exodus of middle-class sectors to the private offer, this being in no way an exclusive feature noticed for secondary schools but also for other levels of the education system. As regards the applied methodology, the analysis was based on a set of semi-structured interviews held with

parents of children attending private schools. To this end, four private schools in the city that were considered representative at a theoretical level and defined by their uniqueness and idiosyncratic character were selected by means of an intentional sampling. Results indicated that private schools offer differentiated education, which is regarded by families as an appropriate strategy to plan their children's future. Different reasons such as family tradition, discipline, social support, secularism, and the institution size constitute the roots of this choice.

Keywords. private schools · reasons · family strategies · secondary level · differentiated education

Introducción

El análisis de los motivos de las familias para elegir la escuela de sus hijos, supone analizar la reflexividad de los padres (Van Zanten, 2007) en su carácter de ciudadanos y actores sociales. El conocimiento de las estrategias que están poniendo en juego, es fundamental para el campo de las políticas educativas, las que constituyen sin duda, una oportunidad para que el Estado pueda mediar e intervenir en las dinámicas societales, sobre todo, en aquellas que generan resultados no siempre deseables para la equidad del sistema educativo.

Bourdieu (2011) subraya la importancia de la familia conformada para y por la acumulación y la transmisión, en las estrategias educativas. Advierte que, para comprender las estrategias colectivas de las familias es necesario conocer el volumen y la estructura del capital que ellas tienen para transmitir, y por lo tanto, la posición de cada una en la estructura de distribución

de las diferentes formas de capital. Para el sociólogo francés, *capacidad*, *estrategia* y *recursos* se encuentran íntimamente ligados. En la medida en que se acumulan recursos –económicos, culturales, sociales– se modifica la capacidad de una familia de dar respuesta a los problemas planteados en la educación de sus hijos, lo cual también ocurrirá en la medida en que se observan y aprenden, e incluso se redefinan, las estrategias que estas ponen en práctica.

De este modo, la elección de escuela, debe ser entendida al interior de dinámicas más amplias de reproducción cultural y social, en un ámbito en el que los límites entre agencia y estructura, autonomía y restricción, son difíciles de determinar. Asimismo, los motivos, valoraciones, expectativas de las familias, no pueden separarse del marco local y las particularidades de este.

En tal sentido, la focalización del análisis en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, obedece a una cuestión de factibilidad pero también teórica. El subsistema privado de educación posee en el contexto provincial, características distintivas y singulares que ameritan considerar a la investigación como un estudio de caso, sin desmedro de que en algunas de las variables estudiadas pueda ser representativa de situaciones comunes al resto de las realidades provinciales, por ejemplo, en lo que refiere a la localización de escuelas privadas en zonas predominantemente urbanas (variable espacial), a la escasa regulación del sector por parte de los Estados provinciales (variable histórico-política) y a la falta de criterios objetivos para la adjudicación de subsidios a las escuelas privadas (variable histórico- político-económica). Con respecto al desarrollo del sistema educativo público de gestión privada en la provincia⁽²⁾, los resultados de una investigación llevada adelante por Ossanna y López (2011) –el único antecedente específico sobre el mismo fenómeno y contexto en estudio– permiten corroborar que los gobiernos provinciales entrerrianos favorecieron el desarrollo de la educación privada durante el período 1976-1987. El cambio de tipo de gobierno no alteró sustancialmente esa actitud o *coincidencia* –tal como la denominan los autores– la cual corresponde más específicamente al nivel de la ideología (idea del valor de lo privado en relación con lo público, concepto de subsidiariedad del Estado, derechos de la familia sobre la educación de sus hijos)

(2) De ahora en adelante se utilizará la expresión educación privada con el fin de agilizar la lectura del texto. Del mismo modo se utiliza el genérico escuela en el sentido de toda institución que imparta educación.

que al de la política partidaria. Las formas en las que el gobierno provincial favoreció al subsistema privado fueron diversas: adjudicación creciente de partidas presupuestarias para el pago de sueldos, subsidios y transferencia de bienes, ventajas legales a las instituciones privadas–autonomía creciente de los controles del Estado–, participación y cuasi control asegurado de los sectores privados en la administración pública de la educación privada, entre otros. El discurso de la subsidiariedad, la presión de las asociaciones patronales y la preponderante influencia de la Iglesia Católica, aparecen como respaldo teórico y empírico de la tendencia privatizante.

En cuanto a la escuela secundaria provincial, presenta un escenario con altos niveles de inequidad y uno de los desafíos más profundos en términos de política educativa provincial. Un documento de UNICEF (2011), sobre los indicadores educativos de la provincia de Entre Ríos, señala que entre los 12 y 14 años, la cobertura se ha incrementado entre 2001 y 2010. En este último año, el 95,5% de la población de este tramo asiste a la escuela. Sin embargo, en el tramo comprendido entre los 15 a 17 años, el 22, 2% de la franja etaria no lo hace. El abandono y la retención de matrícula por repitencia reduce el flujo de alumnos grado a grado y solo el 33, 4% de los alumnos que asisten con edad teórica a 1er año llegan al último año de secundario sin repetir⁽³⁾

El documento de UNICEF indica que en el año 2010, aproximadamente uno de cada cuatro inscriptos en la primaria y secundaria asiste a un establecimiento de gestión privada. En el nivel inicial esta proporción se incrementa al 31% de los alumnos, y en el secundario orientado se sitúa en 27%. Destaca el crecimiento sostenido en el nivel primario desde el 2002 en adelante, y el salto en la secundaria orientada entre 2004 y 2006. Es probable, señala la misma fuente, que en el nivel secundario este incremento se deba al efecto conjunto entre un pasaje de alumnos del sector estatal al privado, junto con un incremento del abandono en las escuelas de gestión pública. En el caso del nivel inicial, este incremento del sector privado se debe al efecto conjunto de un pasaje de alumnos del sector estatal, junto con una mayor ampliación de cobertura en las edades tempranas⁽⁴⁾.

El análisis que a continuación se presenta indaga sobre los motivos de los padres que eligen el circuito privado de la educación para sus hijos. En tal

(3) En relación al año 2001, se evidencia también una mejora, que se reconoce principalmente en la disminución del porcentaje de población que no asiste y no accedió al título secundario, que desciende casi 6 puntos porcentuales entre el 2001 y el 2010. Sin embargo, algunos de los indicadores del nivel muestran cifras preocupantes, entre estos la sobreedad, que contribuye a perfilar las características de la progresión de los alumnos. En el inicio del secundario, se incrementa significativamente la cantidad de alumnos que asisten con sobreedad. En el 7° grado asisten con edad teórica el 60% de los alumnos, mientras que el 22% repitió una vez, y el 18% repitió dos o más veces. La disminución de la matrícula entre 8° y 9° grado, y en los grados 11 y 12, es producto combinado del abandono y la retención de matrícula por repitencia, que reduce el flujo de alumnos grado a grado. Como consecuencia de este desgranamiento, solamente 7.000 alumnos llegan al último grado del secundario sin repetir. Representan el 33,4% de los alumnos que asisten con edad teórica a 1er grado.

(4) Desde otra dimensión de análisis, relativa a los niveles de logro de los alumnos, el Informe, basado en los resultados de la prueba ONE 2010, señala que las escuelas urbanas privadas muestran resultados significativamente más altos que las escuelas estatales, en todos los grados y áreas, con brechas que oscilan entre los 21 y 28 puntos porcentuales.

(5) Desde el punto de vista de su territorio, el principal problema urbanístico que tiene la ciudad está constituido por los arroyos intra-urbanos, que conforman, en todos los casos, barreras de segregación. Siguiendo a Svampa (2008), definimos la segregación como la distancia –insalvable y permanente- entre los diferentes componentes de la sociedad, que muestra la consolidación de un modelo específico de socialización, basado en el contacto entre grupos homogéneos desde un punto de vista social y racial. Con excepción de los barrios que rodean el microcentro de la ciudad, el resto de los barrios presenta un empobrecimiento general, tanto en las condiciones de vida de sus habitantes como en los indicadores censales del barrio. Esta digresión interesa para comprender el mapa de las escuelas seleccionadas, porque asumimos que las escuelas difieren entre sí por su ubicación espacial y, al mismo tiempo, la ubicación espacial determina el nivel socio-económico del alumnado.

(6) El trabajo de campo fue llevado adelante durante los años 2014-2015 y constituyó el insumo de la tesis de doctorado titulada *La escuela secundaria privada en la ciudad de Paraná (Entre Ríos), composición del campo y criterios de diferenciación, defendida y aprobada en el año 2016.*

sentido, la escuela secundaria pública de gestión privada, en tanto dimensión de la desigualdad educativa, oferta una educación diferenciada que despierta motivos diferenciales en las familias, para proyectar el futuro de sus hijos. Hemos incluido en el análisis una referencia a los denominados *migrantes*, padres de hijos que comenzaron la escuela secundaria en una escuela pública pero que, por los motivos que exponen, cambiaron sus hijos a la oferta privada de educación.

Las escuelas privadas en el contexto local: tradición y catolicismo, laicismo y mercado

En la muestra de escuelas seleccionadas para el estudio, catolicismo, laicismo, tradición y mercado se encuentran en grados variables. El nivel socioeconómico de los estudiantes de las escuelas confesionales varía según la zona de localización y resulta relativamente homogéneo en cada una de ellas; pero el conjunto cubre un espectro que va desde la clase media hasta sectores de barrios muy carenciados⁽⁵⁾.

Dos variables intervinieron en el criterio de selección de escuelas: nivel socioeconómico del alumnado y carácter confesional o no confesional de las mismas. Se asume entonces, que los colegios difieren entre sí, porque atienden a poblaciones de distinto nivel socioeconómico (Alto-medio alto (Colegios D y A), Medio/ medio bajo (Colegio B), Medio bajo/ bajo (Colegio C). Durante la investigación⁽⁶⁾ fueron realizadas 27 entrevistas a padres y madres, apoderados, personal de los colegios, funcionarios y técnicos provinciales. Se incluyeron padres de establecimientos privados confesionales no incluidos en esta muestra y también padres que envían sus hijos a escuelas públicas de gestión estatal. El análisis realizado parte de considerar que los casos analizados, no son representativos de la variedad de opiniones posibles sobre el sistema educativo local o incluso sobre una misma escuela. Son representativos *de puntos de vista de grupos específicos*, ya que los padres no buscan, como los investigadores, contar y analizar este conjunto de opiniones para proponer interpretaciones sobre las representaciones de la escuela, sino para asegurarse de la pertinencia de su elección con respecto

a familias y profesionales que comparten puntos de vista similares (Van Zanten, 2007, p. 257).

La tradición familiar, la religión y la enseñanza en valores como los principales motivos de la elección

La tradición familiar es el principal motivo de elección en los colegios privados católicos, dependientes de congregaciones religiosas que en la mayoría de los casos presentan un *carisma particular* (Ocampo, 2012) y que atienden a poblaciones de nivel socio-económico alto y medio alto.

El Colegio A es un establecimiento con estas características. El alumnado es de nivel socioeconómico alto y medio alto y así lo ha sido desde su origen. El colegio funciona a dos cuadras del centro cívico de la ciudad de Paraná, en zona residencial. La escuela secundaria posee alrededor de 400 alumnos y recibe subsidios del Estado para el pago de los haberes de los docentes. Dirigido desde su creación en el año 1913 por los Hermanos de la orden, desde el año 1999 la dirección de la institución está a cargo de laicos. Este señalamiento no es menor, en tanto varios padres entrevistados, manifestaron un malestar muy grande sobre distintas dimensiones de la actual dirección, estableciendo notorias diferencias con la época en la cual los Hermanos estaban a cargo de la dirección del colegio. En tal sentido, resulta llamativo que en varios casos, se muestren claramente a favor de una dirección por el clero religioso antes que por laicos. Esta situación no es privativa del Colegio A. Consideramos que es un rasgo distintivo de la ciudad de Paraná, donde la Iglesia Católica tiene un fuerte peso, evidenciado entre otros indicadores, en la cantidad de católicos *de acción*, siguiendo la clasificación propuesta por Mallimaci (2015).

La tradición familiar es el motivo *dominante* de elección de escuela en los padres que envían sus hijos al Colegio A. Todos estos padres poseen no solo capital económico, sino también cultural, social y simbólico. Son padres con nivel superior o universitario completo y se desempeñan en trabajos bien remunerados de la administración pública nacional, provincial o municipal y/o tienen emprendimientos privados. Una madre, ingeniera agrónoma,

dueña junto a su familia de un importante emprendimiento agro-alimenticio de la ciudad de Paraná, señala:

En el momento que elegimos, mi esposo había ido a escuela privada, yo había ido a escuela privada, y, bueno, por eso elegimos por la educación privada. (...) Y el Colegio A específicamente (...) mi esposo era ex alumno, muy contento con eso, y bueno, por eso (Madre 2, Colegio A)

En general, la mayor parte de los padres son ex-alumnos del colegio. Para ellos, el Colegio A garantiza una educación en valores, que adquiere distintas connotaciones al momento de ser definida. Para algunos, alcanza una dimensión moral, para otros, se encuentra más cercana a una dimensión social:

Uno prioriza (...) la educación en los valores, en el compartir, en el respeto, en el ver en el otro lo que necesita. Y creo que en eso la escuela hace mucho hincapié. (...) Porque incluso los docentes eran muchos de los mismos que había tenido mi esposo en ese momento (Madre 2, Colegio A)

El colegio elegido es la prolongación de la casa. La importancia de la educación de la escuela es relativizada en función de la educación de la casa, lo cual reproduce a nivel opinión de los padres el principio de subsidiariedad estatal, según el cual el Estado debe cumplir un rol secundario o complementario frente a otros agentes del ámbito privado, como las familias o las instituciones religiosas.

Variaciones en la formación: formación integral y formación religiosa

En cuanto al sentido de la formación religiosa, si para algunos padres pasa por una cuestión de comodidad en el sentido de «*ahí tenemos todo*», se trata para otros de una formación más integral, sustentada en valores cristianos, en un estilo de trabajo particular signado por la convivencia. Lo cierto es que la cuestión amerita complejizar el sentido de tal afirmación, habida cuenta que la formación en valores religiosos surge como un motivo importante,

tanto en padres que envían sus hijos a las escuelas de la muestra como a otros colegios privados católicos.

Lo advertido en primer lugar, acerca de una cuestión cómoda y *económica* aparece señalado una madre:

Bueno, ¿ves?, eso tampoco no te dije. A los chicos les enseñan catequesis ahí, les hacen tomar la confirmación, la comunión. Yo no tengo que mandarlo extra a Lucas a ningún lado. (Madre 6, Colegio C)

Sin embargo, varios padres del Colegio A, refieren a la formación religiosa como una formación integral, que articule los valores cristianos con el compromiso social. Se vincula por ejemplo, con la *Pastoral*, un tipo de acción que suma al asistencialismo, las tareas de monitoreo, planificación y ejecución de planes sociales provenientes del Estado (Mallimaci, 2015). Se trata de padres con preocupaciones sociales, que enfatizan la fuerte dosis de compromiso social de esta actividad:

Bueno, a la tarde [contesta acerca de si la escuela ofrece actividades extra-curriculares] solamente educación física, ahora contraturno, y después una oferta más religiosa, casi social religiosa que es la Pastoral, que ellos hacen convivencia, actividades lúdicas y terminan sexto año misionando en el norte, apadrinan a algunas escuelas del norte y después, bueno, ellos van y dan algún tipo de servicio. [Le pregunto si esa dimensión es importante para su hija] Sí, sí, sí. Ella participó el año pasado y quedó chocha porque ella, bueno, es muy crítica a su vez de lo religioso (Madre 1, Colegio A)

Estos padres se piensan a sí mismos y a sus hijos con conciencia social y valoran que estos se formen en un ambiente heterogéneo, tanto desde el punto de vista social como cultural:

Saber que era una escuela privada pero muy heterogénea en su conformación, en los grupos; sabíamos que había de todo. Estaban gente con mucha plata, pero también sabíamos que había gente de humilde para abajo, y nos gustaba esa mezcla (Madre 1, Colegio A)

Resta mencionar aún, un tercer grupo de padres que, siguiendo a Mallimaci (2015) denominamos católicos de acción. Estos, señala el autor, suelen sentirse decepcionados, porque se dan contenidos, pero no se insiste en la vivencia de la fe, tal como lo indican los siguientes testimonios:

(...) nosotros somos católicos practicantes. Y entonces nuestro primer interés fue ese, mandarlos a una escuela religiosa. Nos decepcionamos mucho en ese sentido, porque no era lo que esperábamos en cuanto a la religión, digamos. Pero en cuanto a la parte educativa yo estoy re conforme (Madre 4, Colegio A)

La elección basada en la contención social y la disciplina

En el caso del Colegio C, una institución pública de gestión privada católica, dependiente del Arzobispado de Paraná, que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico medio bajo, bajo y marginal, la elección comprende tres dimensiones: 1) buscar una alternativa a la escuela pública, 2) que en la escuela haya disciplina y 3) que sea un ámbito de contención social.

A pesar de tener una escuela pública a dos cuadras de su casa, esta madre –empleada doméstica, esposo policía- envía su hija a la escuela C, a treinta cuadras de su casa. Señala de la experiencia en la escuela pública de gestión estatal, a la cual concurrieron -durante los primeros años de escolarización- su hijo mayor y también su hija:

Y, la escuela privada, en mi caso, digamos, tengo una [escuela pública] cerca de mi casa que, por ejemplo, yo llevaba los chicos a la escuela, nunca tenían clase, es muy 11) lento el [aprendizaje] (Madre 5, Colegio C)

De todos modos, gran parte de su familia, -que vive en la zona de la escuela C-, asistió a la misma, de modo que enviar su hija a esta, fue un *desenlace natural* luego de la experiencia de sus primeros hijos. Se muestra conforme con su elección y manifiesta, además, la importancia que tiene, para ella y su marido, que sus hijos reciban educación religiosa dentro del mismo

establecimiento educativo al que concurren, porque de ese modo no deben mandar a los niños por separado a catequesis. También destacó el bajo costo de la cuota.

Con referencia a la disciplina, una madre señala:

Y, la educación; que las maestras no faltan; la disciplina; en la enseñanza que les hacen; que no hay peleas; el vocabulario (...) Catequesis. Mucha retención, los retienen mucho a los chicos. Las docentes te ayudan mucho, colaboran con los chicos. Y después hay mucha disciplina, mucha disciplina (Madre 6, Colegio C)

Esta última opinión pone en evidencia que para poblaciones de nivel económico medio-bajo, bajo y marginal, la escuela privada parroquial, es una opción, en el sentido postulado por Gamallo (2007), al afirmar que la `fuga` hacia la escuela privada, producida sobre todo a finales del año 2002, incluye a alumnos provenientes de los quintiles de ingresos más bajos.

Si continuamos con el análisis, identificamos como dimensiones del mismo concepto de disciplina, la referencia de los padres a la organización interna de la escuela: el cumplimiento en los horarios de entrada y salida y *durante* la jornada escolar, la dimensión burocrática-administrativa y en menor medida, el uso de un uniforme escolar. Una consecuencia de lo anterior, es la seguridad con la cual los padres envían sus hijos a la escuela, traducida en el hecho de no poder retirarlos en cualquier momento y por cualquier persona:

La diferencia notable es la organización interna y la rigidez frente a ciertas normas que son normas comunes que uno aplica cuando va a una escuela privada o que uno aplica cuando dice, bueno, a ver, el uniforme. En las escuelas públicas tenés uniforme, pero no te obligan; tenés horario de entrada, pero son flexibles; tenés la puerta abierta; formación a la bandera se hace una especie de formación. (Padre 4, otra escuela privada católica, se desempeña como docente en una escuela técnica de la ciudad)

En cuanto a la contención social presenta distintos matices. Uno está dado por el acompañamiento psicopedagógico y psicológico de la institución:

Hay de todo un poco, hay tanto padres separados, padres que son adictos a la droga, eh... hay chicos que, ¿cómo se llama?, han muerto papá y mamá y la abuela se hace cargo del hijo. Hay chicos complicados también; pero hay un grupo de psicólogos, psicopedagogas que ayudan mucho a los chicos (Madre 6, Colegio C)

Sin embargo, más allá de este acompañamiento, existe un seguimiento más bien tutorial, basado en la escucha a los alumnos. En el caso de la Escuela C, y tal como fue relatado por su secretario, en la misma entrevista inicial a los futuros docentes, se les explicita que el objetivo de la escuela es ayudar y acompañar al alumno.

Queríamos una escuela laica, chica y sin paros

La escuela B es un establecimiento privado, creado y administrado por personas físicas, con fines de lucro, que atiende a poblaciones de nivel socio-económico medio y medio bajo -empleados públicos y empleados de comercio- aunque también algunos funcionarios y empleados del gobierno.. En el año 1996, se puso en funcionamiento la sala de cinco años y a partir de este año, se fueron abriendo los cursos. La primera promoción de egresados de sexto año –modalidad bachiller con orientación en economía y gestión de la organización- fue en el año 2008.

Los motivos de elección de escuela expuestos por estos padres, se vinculan de forma negativa con las carencias de la escuela pública de gestión estatal, antes que por ventajas explícitas de la institución de referencia. Al mismo tiempo, ponen de relieve la importancia de canales informales de comunicación en el medio local, donde la información sobre la escuela se adquiere más por vínculos en el ambiente laboral que por un contacto directo con la institución:

Nosotros buscábamos, inicialmente pensábamos en la escuela pública. El tema era los paros y la falta [de] los días perdidos de estudios. Y él [se refiere a su marido], no quería una escuela religiosa, quería una laica; entonces, cuando le tocó a Franco empezar la escuela él trabajaba en el SAIE, entonces se enteró de esta escuela que estaba formándose,

porque era el segundo año que trabajaba, y tenía buena referencia. Es más que nada por ese tema, [aclara] de los paros y las pérdidas, los días perdidos que no se recupera en los chicos (...) Así que es él [se refiere a su marido] el que quería una escuela chica, que era nueva, y que no había paros (Madre 8, Colegio B)

La elección por ser una escuela chica está vinculada al interés de los padres porque sus hijos reciban una atención personalizada, similar al caso anterior. Al igual que en otras escuelas privadas no confesionales, que surgieron en la década del noventa -en la cual la reconfiguración de la educación otorgó legitimidad a la educación como objeto de beneficio económico, de manera contratada y vendible-, en esta escuela es visible una disminución en la calidad de la oferta académica. No solo faltan los docentes –indican los entrevistados- sino que ha disminuido también la calidad educativa de ciertos espacios curriculares que supieron ser de excelencia en la década del noventa:

Él tuvo una buena base de matemática [se refiere a la educación que recibió su primer hijo, que hizo la escolaridad entre los años 1996- 2009], que le sirvió un montón en la facultad; una buena base de inglés, porque tienen un montón de trabajos que hacer en inglés y lo hace todo en inglés y no fue más que a la escuela, no fue a maestra particular ni a ningún lado. Y cuando él iba yo no me acuerdo que haya habido tampoco mucha falta de docentes; ahora con Sofía sí faltan más los docentes en la secundaria. Faltan docentes y tienen horas libres. Con Franco no era así, no faltaban así los docentes, era raro. (Madre 8, Colegio B)

En cuanto a la matrícula de este establecimiento, si bien nunca numerosa, ha disminuido en forma notable en los últimos años, egresando en el año 2015 solo siete alumnos.

El fortalecimiento de redes y lazos sociales como motivos predominantes

El Colegio D, es una escuela pública de gestión privada, creada y administrada por personas físicas, con fines de lucro, que atiende a poblaciones

de nivel socio-económico medio alto y alto. La mayoría de los padres son profesionales, con nivel universitario completo, con ejercicio en la actividad privada y con emprendimientos también privados. Al igual que el colegio B, su creación data de la década del noventa, año 1993.

El alumnado del colegio D es la manifestación más acabada de la afirmación de Cervini (2002, 2003) al señalar que la incidencia de la herencia cultural familiar del estudiante individual, opera a través del agrupamiento en instituciones escolares. Los *culturalmente iguales* tienden a estar institucionalmente juntos, subraya el autor y en este caso, el colegio presenta la mayor homogeneidad social de todas las instituciones analizadas.

Un motivo es dominante en la elección de escuela: fortalecimiento de capital cultural y de capital social. Los padres persiguen no solo un interés formativo sino también social, evidenciado en la utilidad que las redes sociales construidas en el tránsito por la escuela, sirvan en el futuro, para su hijo o hija. Tal como sostenía una docente de arte, que se desempeña en tres escuelas privadas de la ciudad, madre a su vez de una hija en la escuela D, los alumnos se mueven en grupos que casi parecen tribus, y esto sucede todo el tiempo, trascendiendo el tiempo escolar, *próximos en el espacio social*:

Estos grupos [se refería a bandas de punks mientras dictaba una clase] se manejan con determinados códigos, al igual que ustedes se manejan con determinados códigos, ustedes son una tribu también; más allá de esa crítica que uno hace, que si usan, que si no usan, que si tienen ritos que a nosotros nos parecen extraños, este... ustedes hacen esto, esto; porque son eso, son como tribus, todos van al mismo club, todos se compran la ropa en los mismos lugares (Docente y madre 14, Colegio D)

Aún en el caso de alumnos que se han cambiado de una escuela privada a otra –en este caso, la madre da clases en el colegio A y notaba que la calidad de la educación era en esta, mucho más alta que en la escuela a la cual asistía su hija- la relación con los nuevos compañeros fluye de manera natural:

Entonces, a la semana empieza ya allá en [el Colegio A], los amigos que son del club, del Rowing, eh... la esperan en la puerta un rato antes, la hacen sentar al lado, o sea, la integran inmediatamente. Y bueno, ella termina tercero, cuarto y quinto en el colegio [A].

O sea, no hizo toda su trayectoria, sino que la hizo inicialmente en el Cristo y después pasó a [Colegio A] (Docente y madre 13, Colegio A)

Los migrantes: la escuela privada como segunda opción

Aún en padres de nivel socioeconómico medio y capital cultural, la escuela estatal es referida como la primera opción en la cual pensaron al momento de elegir la escuela de sus hijos. Los testimonios evidencian que en gran parte, la situación de deterioro de las escuelas estatales a raíz de paros y días sin clases, no es nueva, y se remonta a la década del noventa, cuando iniciaron su escolaridad los hijos mayores de algunos padres entrevistados, que hoy tienen en promedio 25 años.

En todos estos padres, opera una auto-justificación de la opción elegida, en parte porque muchos de ellos fueron a escuelas estatales, en parte por una valoración del Estado como principal responsable de la educación.

Nosotros buscábamos, inicialmente pensábamos en la escuela pública. El tema era los paros y la falta [de] los días perdidos de estudios. Es más que nada por ese tema, [aclara] de los paros y las pérdidas, los días perdidos que no se recupera en los chicos (Madre 8, Colegio B)

A la falta de días de clase por distintos motivos: paros y asambleas docentes, fumigación, factores climáticos, este padre suma otro elemento más, vinculado a la dimensión organizacional de la institución y a la seguridad que estos padres migrantes encuentran en la escuela privada:

Lo otro bueno que tiene esa escuela es que nadie sale sin permiso. Vos entrás a la escuela y ya sos parte de la escuela, si querés salir te anotan, te registran, o te vienen a buscar (Padre 4, otro colegio privado católico)

La migración puede darse también por la falta de respuestas frente a dificultades particulares tales como síndromes, discapacidades u otras. En el caso de este padre, encontró en la escuela privada el ámbito propicio para

la inserción de su hijo diagnosticado con Asperger. Recuerda que cuando su hijo empezó el jardín de infantes lo querían hacer repetir jardín, y fue el momento en que iniciaron distintos tratamientos psicopedagógicos y cambiaron al niño a una escuela privada:

La contención que tuvo en [la escuela privada católica a la cual lo cambiaron], a nivel psicopedagogo, a nivel maestras, con respecto a lo que venía en [la escuela estatal] la cuestión de que siempre le falta algo, veo que hay predisposición de los profesores, vos te podés acercar a la escuela a charlar y no es una escuela muy cerrada, podés tener el acceso a cada profesor, siempre tenés que tener acceso mediante nota, o sea, la formalidad ellos, la formalidad y la burocracia la tienen muy presente (Padre 4, otro colegio privado católico)

La *contención* toma la forma en estos casos, de atención personalizada. El acompañamiento y el seguimiento son aspectos muy valorados por los padres. Se infiere también que valoran la motivación y compromiso de los docentes con el aprendizaje de los alumnos al mismo tiempo que se observa una sensación de control directo a los docentes, realizada tanto por los padres como por la dirección de la misma escuela.

Con excepción de los padres que han elegido la escuela para sus hijos por tradición familiar, la mayor parte de los padres entrevistados asistieron a establecimientos públicos de gestión estatal en el ámbito local. Ello se explica en parte, porque hasta la década del noventa no hubo en la ciudad de Paraná demasiadas escuelas privadas secundarias –en su mayoría las privadas eran las pertenecientes a las congregaciones religiosas- pero también porque la educación privada fue una opción solo para las familias que contaban con recursos suficientes para garantizar no solo el pago de una cuota –aunque fuera de bajo costo-, sino también otros gastos: uniforme, traslado, útiles escolares.

Un padre señala que cuando él inició la escuela secundaria, *lo cercano y lo barato* fue la única opción. Cuando los tiempos mejoraban y si la economía familiar lo permitía, algún hermano asistía a escuela privada:

Mi hermana, por ejemplo, ya hizo... yo con mi hermana me llevo siete años de diferencia, hizo privada primaria y secundaria (...) ella se mantuvo, digamos, en lo privado por una cuestión de que ya había un poco más de recursos (Padre 4, otro colegio privado católico)

El testimonio prueba que el crecimiento de la oferta privada sucede a la par del mejoramiento en las condiciones económicas del país y de la región. Al mismo tiempo, pone en evidencia uno de los motivos del crecimiento sostenido de la educación privada católica de bajo costo, habida cuenta de las características del medio local, una ciudad en la cual la mayor parte del empleo es proveído por el Estado nacional, provincial o municipal.

A modo de conclusión

La evidencia empírica ha demostrado que los padres no solo elaboran verdaderas estrategias de elección de escuelas, sino que además, ponen en marcha iniciativas propias.

En alguna dimensión de análisis, el caso local presenta semejanzas con la descripción que la bibliografía internacional hace de la elección de padres de clase media. Por ejemplo, Olmedo Reynoso y Santa Cruz Grau (2008), señalan que las familias de clase media primero eligen el tipo de producto particular que quieren y después se deciden por la escuela concreta que les ofrece el producto. Este es el caso de muchos padres entrevistados, quienes manifestaron el *motivo dominante* por el cual seleccionaron la escuela, que dio origen luego, a la decisión final sobre la misma.

En el caso analizado, los motivos dominantes son la tradición familiar y la enseñanza en valores (Colegio A), ser una alternativa a la escuela pública, la disciplina y la contención social –aunque también la enseñanza en valores religiosos- (Escuela C), laicidad y el carácter *chico* de la institución (Escuela B) y el fortalecimiento de capital cultural, social y simbólico en la escuela de más alta homogeneidad social de la muestra (Colegio D). Los padres entrevistados manifiestan que existe en las escuelas privadas organización interna, disciplina y cumplimiento de normas. Perciben que los docentes de las instituciones privadas están controlados por los mismos padres y por la

dirección, que en cada escuela asume un estilo diferente. En este marco, cobra sentido la tarea de acompañamiento que –hemos supuesto– permite activar el capital cultural de los alumnos en las escuelas privadas que atienden a poblaciones con niveles socioeconómicamente bajos y marginales. Aunque no en todos los casos, surge de las entrevistas una auto-justificación de los padres de clase media que envían sus hijos a escuelas privadas, aludiendo al no cumplimiento de la función básica de la escuela pública de gestión estatal, esto es, el no dictado de clases por distintas causas. La mayor parte de los padres entrevistados asistieron a escuelas públicas de gestión estatal, lo cual pone en evidencia que el *mercado de la educación local*, es un fenómeno relativamente reciente, que puede ubicarse en la década del noventa.

Sin embargo, fue en el período posterior a la crisis acaecida en diciembre del año 2001 cuando comenzó el éxodo de los sectores medios y medios bajos a la escuela privada. Durante esta década, elementos propios del mercado se recuperaron y se introdujeron en el ámbito educativo: la libre elección de los padres a elegir la oferta educativa más adecuada para sus hijos, la autonomía de las escuelas y la competencia entre ellas, evidenciada en la necesidad de captar *clientes* en un reducido mercado local.

Todo parece indicar, que a pesar de la pérdida gradual del poder adquisitivo –motivada entre otros factores por la elevada inflación de los últimos años– de la clase media local, compuesta en su mayor parte por asalariados del sector público y privado del sector servicios, estos sectores no han retornado a la escuela pública estatal.

Sin embargo, otras causas pueden invocarse también. Hoy la clase media local no envía sus hijos a la escuela pública estatal y, del mismo modo que se ha diversificado y no constituye un estrato social homogéneo, se ha diversificado también la oferta escolar. Parafraseando a Wortman (2009), la clase media sigue creyendo que la educación es prioritaria para el ascenso social, pero percibe que esta debe ser privada. La educación pública es considerada un espacio social inseguro, más vinculado a la contención social de alumnos difíciles, que a la formación del capital cultural y social. En el contexto local, la escuela secundaria presenta evidencias de un profundo proceso de fragmentación, en el cual los alumnos de los distintos

colegios privados entre sí y con colegios de la oferta estatal, pertenecen a mundos culturales que difieren entre sí en virtud de los valores, las expectativas y los modos de vida que los organizan (Tiramonti y Ziegler, 2008, p. 29). En tal sentido, la heterogeneidad social –que supo tener la escuela pública en la ciudad, hasta fines de la década del ochenta -según testimonios de los padres entrevistados- va en vías de extinción.

Referencias bibliográficas

Bourdieu P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Cervini, R. (septiembre-diciembre 2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445-500. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_54/nr_603/a_8218/8218.pdf

Cervini, R. (febrero, 2003). Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel. *Education Policy Analysis Archives*, 11(5). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n6/>

Gamallo, G. (2011). Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y educación privada. *Revista de Instituciones, familias y mercados*, 55, 189-233. Recuperado de: https://www.esade.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/riim55_9_gamallo.pdf

Gutierrez A. (2005). *Las prácticas sociales, una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Gutierrez A. (2011). Clases, espacio social y estrategias. Una introducción al análisis de la reproducción social. En P. Bourdieu (2011). *Las estrategias de la reproducción social* (pp. 9-22). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Mallimaci, F. (2015) *El mito de la argentina laica. Catolicismo, política y estado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital intelectual.

Ocampo, M. (2012). Modelos escolares católicos y cultura escolar. *Página Educativa*, 5(1), 55-78. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v5n1/v5n1a04.pdf>

Olmedo Reynoso A. Santa Cruz Grau E. (2008) Las familias de clase media y la elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2) 1-30. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122ART7.pdf>

Ossanna E. Y López M. P. (2011). *Educación, sociedad y política: la escuela privada en Entre Ríos, 1976-1987*. Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.

Svampa M. (2008). *Los que ganaron: la vida en los countries y en los barrios privados*. 2ª edición. Buenos Aires: Biblos.

Tiramonti G. (comp.). (2007). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G., Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades.* Buenos Aires: Paidós.

UNICEF. (2011). *La educación en cifras. Provincia de Entre Ríos. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo.*

Van Zanten A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social* 245(16), 245-278.

Veleda C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense, en M. Narodowski y M. Gomez Schettinni: *Escuelas y Familias.* Buenos Aires: Prometeo.

Wortman A. (agosto/noviembre, 2009). La clase media argentina ya no existe. Muros de la cultura, nuevas tecnologías y desigualdad social. *Revista Umbral de América del Sur*, 9. Buenos Aires, Argentina: CEPES.

Espacios de participación estudiantil y perspectiva de derechos en escuelas secundarias de una ciudad intermedia de la provincia de Córdoba

MARÍA SILVINA BAIGORRIA⁽¹⁾

CLAUDIO CÉSAR ACOSTA⁽²⁾

MARÍA FLORENCIA CASTILLO⁽³⁾

GIULIANA LARA MARCLÉ⁽⁴⁾

Fecha de recepción: 28/12/2019

Fecha de aceptación: 03/07/2020

Resumen. Este trabajo presenta resultados parciales de un proyecto de investigación que tuvo como propósito cardinal estudiar la construcción de la perspectiva de derechos en tres escuelas secundarias insertas en contextos de desigualdad social en una ciudad intermedia de la provincia de Córdoba. Se identificaron los sentidos que los y las jóvenes construyen en relación con las prácticas que las escuelas institucionalizan como potenciadoras de derechos, en el proceso dinámico y complejo de construcción de ciudadanía en conexión con un contexto de reemergencia neoconservadora que disputa sentidos sobre la perspectiva de derechos en las escuelas. Se analizan las prácticas de los y las jóvenes en los centros de estudiantes de las tres escuelas y el espacio de las asambleas escolares para luego problematizar cómo estas tensionan y /o potencian la perspectiva de derechos que las instituciones asumen en sus proyectos institucionales.

Palabras clave. derechos · jóvenes · ciudadanía · escuelas

(1) Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Especialista en Docencia Universitaria y Licenciada en Psicopedagogía. Docente de la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Directora del Proyecto de investigación: La trama de los derechos en escuelas de nivel medio: ¿Conquistas, concesiones o mandatos? Tensiones entre la contra-hegemonía y la reproducción. Un estudio en tres escuelas de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto (2016-2019) Aprobado por SECYT. UNRC. Directora de becas de ayudantía de investigación de SECYT-UNRC

sbaigorria@hum.unrc.edu.ar

(2) Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Maestrando de la Maestría en Ciencias Sociales de la UNRC. Profesor de Historia. Docente de las cátedras de Sociología, Sociología de la Educación y Política Educativa de la Facultad de Cs. Humanas de la UNRC. Co- director de becas de ayudantías de investigación de SECYT-UNRC.

cacosta@hum.unrc.edu.ar

(3) Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía. Ayudante de la cátedra de Sociología de la educación. Becaria de investigación Prácticas de participación juvenil y perspectiva de derechos. «Un estudio en centros de estudiantes de tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto en contextos desiguales». 2018-2019. chinaacastillo@gmail.com

(4) Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía. Ayudante de la cátedra de Sociología de la educación. Becaria de investigación «La perspectiva de derechos en el espacio escolar: construcciones juveniles. Estudio en una escuela secundaria de la ciudad de Río Cuarto». 2018-2019. giulianalaramarclé@gmail.com

Areas for Student Participation and the Rights Perspective in Secondary Schools

Abstract. This paper presents partial results of a research project aimed at studying the construction of the rights perspective in three secondary schools dealing with social inequality contexts in an intermediate city of the province of Córdoba. The present work addresses the senses conveyed by youngsters in relation to the practices institutionalized by schools as rights enhancers in the dynamic and complex process of constructing citizenship within a context of neoconservative

re-emergence that dispute over senses about the rights perspective in schools. The practices of youngsters in student councils of three schools and the areas for school assemblies are analyzed so as to question how they strengthen and/or put a strain on the rights perspective taken on for institutional projects.

Keywords. Rights · youngsters · citizenship · schools

Introducción

Este trabajo presenta resultados parciales de un proyecto de investigación que tuvo como propósito estudiar la construcción de la perspectiva de derechos en tres escuelas secundarias insertas en contextos de desigualdad social en una ciudad intermedia de la provincia de Córdoba. Se presentan aquí algunas reflexiones a partir del trabajo desarrollado de dos becas de ayudantías de investigación⁽⁵⁾ que analizaron las prácticas de participación estudiantil en tres escuelas secundarias durante el año 2018. Se identificaron los sentidos que los y las jóvenes construyen en relación con las prácticas que las escuelas institucionalizan como potenciadoras de derechos en el proceso dinámico y complejo de construcción de ciudadanía. En el marco de estos trabajos se estudió particularmente dos espacios de participación juvenil en las escuelas: los centros de estudiantes y las asambleas escolares (espacio existente en una de las escuelas).

El artículo aborda algunas de las notas características de las luchas de sentido sobre la perspectiva de derechos en el actual contexto de reemergencia neoconservadora, para luego problematizar cómo los y las jóvenes significan los espacios de participación escolar. Nos orientaron interrogantes tales como: ¿Qué procesos de construcción de derechos se configuran en escuelas insertas en contextos desiguales? ¿Cuáles son las prácticas que

(5) Becas de Investigación «Centenario de la Reforma» (BECER 2018) SECYT. UNRC. «La perspectiva de derechos en el espacio escolar: construcciones juveniles. Estudio en una escuela secundaria de la ciudad de Río Cuarto» y «Prácticas de participación juvenil y perspectiva de derechos. Un estudio en centros de estudiantes de tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto en contextos desiguales». Ambos trabajos de becas se inscriben en el Proyecto de Investigación PPI «La trama de los derechos en escuelas de nivel medio: ¿Conquistas, concesiones o mandatos? Tensiones entre la contra-hegemonía y la reproducción. Un estudio en tres escuelas de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto» (2016-2018) Aprobado por SECYT. UNRC

los y los jóvenes estudiantes realizan en relación a esta perspectiva? ¿Qué sentidos construyen sobre las prácticas institucionalizadas como ampliadoras o potenciadoras de derechos? Pretendemos así aportar algunas reflexiones desde el campo de la Sociología de la Educación crítica en relación a esta temática.

Derechos y ciudadanía en la escuela

En estos últimos años la embestida de gobiernos neoconservadores en América del Sur (Chile, Brasil, Ecuador y en Argentina con la administración de Cambiemos, entre otras experiencias similares) ha potenciado un proceso de desmantelamiento de los avances en torno a los derechos de niñas, niños y jóvenes; en este marco, las políticas arremeten contra la «agenda de derechos» y promueven un retroceso de las conquistas logradas (Rodríguez 2018). Cabe destacar que, a pesar de estas reemergencias neoconservadoras, las luchas sociales locales y globales, en clave de procesos históricos, habían logrado sancionar un conjunto de ordenamientos jurídicos que regularon y respaldaron la perspectiva de derechos, más o menos distantes de las prácticas territoriales e institucionales que reaseguraran su cumplimiento efectivo. A pesar de la adhesión al nuevo paradigma de derechos, las instituciones estaban aún lejos de generar los cambios sustantivos que posibilitaran reducir, por ejemplo, las desigualdades acrecentadas por la implementación de políticas neoliberales de los '90 (Llobet 2013). Si bien no se desconoce el avance fundamental que significó este conjunto de normas y tratados, estos han tenido un eco diferente en territorios heterogéneos y desiguales y en las diferentes experiencias escolares, a veces para generar procesos inclusivos, otras para contrarrestarlos.

Según Barna (2013) la perspectiva de los derechos al convertirse «herramienta potente, versátil y maleable» encuentra terreno fértil para ser utilizada estratégicamente por grupos y sectores con antagónicas concepciones y posicionamientos sobre niñeces y adolescencias políticamente opuestas. Es un campo de disputa cuyas expresiones se dan cita de manera distinta según las dinámicas sociales y las diversas coyunturas políticas, se pretende

fundamentar posicionamientos políticos y epistemológicos frente a niñas, niños y jóvenes en donde se ponen en juego valores y cosmovisiones a veces opuestas. Se genera entonces una paradoja: bajo el paraguas de los derechos se cobija un abanico de posiciones contrarias. Entonces, la sola referencia a la perspectiva de derechos no implica asumir una posición intrínsecamente emancipadora, pues es foco de luchas de sentido y de apropiación para su definición.

Por otra parte, G. Magistris (2013) advierte sobre la emergencia de un «magnetismo incuestionable, rígido, cerrado en sí mismo» acerca de los derechos, expresado en un discurso casi naturalizado que ha ganado legitimidad en el espacio escolar, con carácter prescriptivo de prácticas. Su carácter abstracto y totalizante dificulta considerar las condiciones de clase social, de género y de etnia para comprender las desiguales formas de cumplimiento y vulneración de los derechos de los y las jóvenes. Este carácter totalizante promueve también la naturalización de la perspectiva de derechos en las escuelas y obtura la visibilización de cómo se producen prácticas y sentidos en contextos particulares.

En relación a la comprensión de ciudadanía juvenil plena Morales y Magistris (2018) nos insinúan sobre el carácter limitado y restringido que resultó el derecho a la participación manifiesto en la Convención de los Derechos del Niño. Se habilitó así una versión instrumental de la misma, dando lugar a una ciudadanía de segundo nivel o una existencia pre-ciudadana: acentuado por un enfoque de carácter proteccionista que debilita y restringe avances a una integralidad que amplíe las posibilidades de participación. (Baratta en Magistris 2018). Para Fuentes y Nuñez (2015) la ciudadanía es un signifi-cante amplio, asociado a la participación, la democracia, la convivencia, la disciplina, la autoridad, la politicidad. En Argentina, en las últimas décadas la ciudadanía en la escuela adquirió nuevos sentidos debido a la creciente masificación del sistema y el ingreso a la educación secundaria de sectores históricamente excluidos, así como la consolidación de un entramado legislativo que reconoce los derechos de los jóvenes, entre ellos, el de su participación política en la construcción de la convivencia escolar.

Por su parte Giroux (1993) sostiene que la ciudadanía debe ser congruente con los postulados de una democracia crítica, pues una ciudadanía desde

una perspectiva crítica y emancipatoria implica «un proceso de diálogo y compromiso arraigados en una creencia fundamental en la posibilidad de vida pública en el desarrollo de formas de solidaridad» (Giroux 1993:17). Se trata, al decir del autor, de un proceso de producción cultural que sea referencia para la «eliminación de aquellas condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, brutalidad y marginación, frecuentemente expresada por medio de formas sociales que encarnan intereses raciales, clasistas y sexistas» (Giroux 1993:21) y que colaboren a la conformación de relaciones no enajenantes. En tal sentido, el ejercicio de la ciudadanía crítica en la escuela debería poner en cuestión las relaciones de poder y los conflictos que de ellas se desprenden (Hernandez 2013).

Referir al ejercicio de ciudadanía desde una perspectiva emancipatoria que apunte a consolidar la perspectiva de derechos nos remite a pensar la participación desde la politicidad, es decir, lo político en la escuela atendiendo a la dimensión de conflictividad y antagonismo, la dimensión de bien común y de espacio público (Larrondo 2013).

La participación de las y los jóvenes en espacios escolares

Existen diversidad de formas, situaciones, repertorios en cuanto a la participación de las y los jóvenes en las escuelas secundarias (Nuñez 2010, Larrondo 2013). La modalidad clásica a través de los centros de estudiantes enmarca formas de participación pero no las agotan. Nos preguntamos entonces: ¿Qué procesos de construcción de derechos se configuran en escuelas insertas en contextos desiguales? ¿Cuáles son las prácticas que los y las jóvenes estudiantes realizan en relación a esta perspectiva? ¿Qué sentidos construyen sobre las prácticas institucionalizadas como ampliadoras o potenciadoras de derechos?

Presentaremos aquí resultados parciales de un estudio realizado en escuelas secundarias privadas de una ciudad intermedia de la provincia de Córdoba durante el año 2018. Entendemos que prácticas y sentidos son parte de una misma trama que despliegan los actores intervinientes en la vida escolar, por

(6) El estudio se desarrolló en tres escuelas privadas de una ciudad intermedia de la provincia de Córdoba. Si bien todas ellas son de gestión privada difieren entre sí pues están insertas en contextos desiguales. Dos de ellas (privadas no confesional) fueron creadas en la década del '90 orientadas a recibir a sectores medios y medios altos de la ciudad. Este tipo de escuelas en general proponen proyectos pedagógicos identitarios cimentados en la formación crítica intelectual, la formación humanística y artística, a veces con tintes innovadores. La población estudiantil que mayoritariamente asiste a estas escuelas son hijos de profesionales, pequeños empresarios, trabajadores formales. Una de ellas situada aproximadamente a 8 km. del centro, se halla anclada en la zona neurálgica del cordón industrial de la ciudad, la otra institución está ubicada en el macro-centro. A ambas asisten jóvenes que provienen de diferentes puntos de la localidad, pues su población busca un tipo de perfil institucional educativo específico. La otra escuela es un Anexo de modalidad rural en espacio urbano y funciona como anexo de una escuela confesional. Está inserta en un barrio popular, ubicada en la periferia urbana al sureste de la ciudad. En general asisten jóvenes del mismo barrio o de las cercanías cuyas condiciones de vida son de vulnerabilidad, muchos de ellos fueron excluidos de otras escuelas. Esta institución creada en 2008 es el resultado

eso para conocer los sentidos que los y las jóvenes construyen en relación con los derechos en la escuela, se estudió particularmente las prácticas de los Centros de Estudiantes Secundarios (en adelante CES) y las Asambleas Escolares (en adelante AE). Para ello se utilizó la perspectiva metodológica etnográfica, desde la cual se realizaron entrevistas grupales a estudiantes, observación de espacios de participación y análisis de documentos (actas de reuniones, producciones como consignas y participación en las redes sociales) en las tres escuelas en donde desarrollamos el proyecto de investigación ya mencionado. El trabajo de campo fue realizado durante el ciclo lectivo de 2018. En el caso de los CES se procedió a una entrevista grupal semi-estructurada a los miembros cada uno de estos espacios. Para el caso de las AE (espacio institucionalizado en una de las escuelas) se consumó un trabajo de campo de tipo etnográfico a través del cual se observaron un total de 9 asambleas realizadas en los tres primeros años de la escuela (turno mañana). Se efectuaron además 6 entrevistas grupales semiestructuradas a estudiantes delegados de todos los cursos de la escuela. La selección de las escuelas sigue un criterio de muestreo teórico según el perfil institucional y las condiciones socio-económicas de su población y el tipo de gestión privada. Todas asumían el enfoque de derechos en sus proyectos institucionales, pero además representan poblaciones escolares diferentes y desiguales entre sí. A una de las instituciones concurren sectores medios altos, a otra concurren sectores medios y trabajadores y a la otra institución asisten jóvenes de sectores populares⁽⁶⁾.

Sobre los centros de estudiantes

¿Cuáles son prácticas que los y las jóvenes llevan a cabo en los CES^{(7)?}, ¿Qué finalidades le atribuyen a estos espacios? ¿Para qué participan? ¿Qué significaciones se construyen? Pudimos advertir que los y las jóvenes realizan una multiplicidad de prácticas en estos espacios de participación, a las que hemos agrupado en: prácticas organizativas para sostener estos espacios de participación (elecciones), prácticas cooperativas con las instituciones (arreglos edilicios, cobertura de materiales, etc.) y prácticas de asistencia

y/o participación social (apoyo escolar, visitas a geriátricos). También desde los centros se realizan prácticas a las que denominamos «de mediación», desde las cuales se interviene para resolver conflictos entre pares, entre estudiantes, docentes y autoridades (situaciones particulares y conflictivas con algún docente, negociaciones con las autoridades).

A partir de las entrevistas y las observaciones hemos advertido cómo las prácticas en los CES se encuentran atravesadas por el impulso y sostén de los adultos. Por ej. en aquellas de tipo organizativas para garantizar la continuidad de los CES, se entablan relaciones de tutela, acompañamiento y promoción por parte de los docentes, coordinadores/ tutores o directivos. En este sentido aparece como muy importante la promoción y sostenimiento que las instituciones dan a la permanencia y hasta la existencia de los CES de cada escuela; este escenario se corresponde también con el propio marco normativo⁽⁸⁾ que contempla la presencia de un profesor asesor para potenciar su funcionamiento. Esto parece conjugarse con significaciones por parte de los y las estudiantes: las instituciones «*garantizan todo*», «*gracias a la escuela podemos participar*». Se trama a su vez, sedimentos de construcciones hegemónicas arraigadas en muchos de los adultos sobre los y las jóvenes como seres inmaduros, irracionales, vulnerables a partir de las cuales se justifican ciertas prácticas proteccionistas de tutela y acompañamiento. En otras prácticas la incidencia de los adultos es más implícita y se evidencia en cómo los y las estudiantes asumen intereses y discursos de profesores y equipos de gestión institucional. Expresado por los mismos estudiantes como: «*la institución nos pide que colaboremos en...*», «*hay muy buena onda, nosotros colaboramos con todo lo que los profes nos sugieren*», «*tenemos suerte que en esta escuela podemos participar*» (Estudiantes 5º año CES). Este tipo de prácticas analizadas son consonantes con los hallazgos del estudio de Larrondo (2013). En estas prácticas de actuar mancomunado y de tipo solidarias, lo participativo se esgrime «como único o principal articulador de las acciones colectivas» (Larrondo 2013: 56), aunque quizás carente de potencialidad política. Se evidencia también en todos los CES un fuerte lazo de pertenencia institucional, que imprime un sello en propósitos y horizontes de cada grupo estudiantil. Los sentidos del ejercicio de la ciudadanía a través de este tipo acciones quizás construya

de una historia de proyectos socioeducativos barriales desde la militancia social y luego institucionalizada y amparada bajo la órbita privada. Asisten en general hijos de familias con trabajo informal, algunas de ellos ligados a la economía popular.

(7) La LEN (Nº26.206) reconoce la importancia de la participación de los estudiantes: art. 126, inciso h, menciona que las y los alumnas/os tienen derecho a: «Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema». A su vez la ley Nacional Nº 26877 /2013 promueve la creación de los CES reconociendo el valor de la participación en el funcionamiento democrático de las instituciones. De esta manera se debe promover y garantizar la existencia de estos espacios. A su vez el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba a partir de la Resolución Nº 124 de 2010, autoriza la constitución y funcionamiento de un organismo de representación estudiantil en las escuelas de la provincia. En ella además se aprueba el Estatuto Modelo para Centros de Estudiantes.

(8) Res 124/10 Anexo. Art. 41. El Centro de Estudiantes contará con el asesoramiento de un profesor del establecimiento en calidad de asesor, quien lo asistirá tanto en la observancia de

la normativa vigente y en la correcta determinación de su contabilidad, y colaborará en todos aquellos aspectos que él considere necesario para el mejor cumplimiento de las funciones propias del Centro de Estudiantes.

un sujeto participativo, solidario en un clima escolar que se caracteriza por «*la buena onda*». Estas prácticas pueden ser tributarias de una matriz escolar que invisibiliza la naturaleza política de los antagonismos y conflictos, negando así la capacidad de agencia de los y las jóvenes que los ubica en una situación de apoliticidad y minoridad. (Falconi 2004)

Así pues, hay en las prácticas y en las «cosas dichas», un ejercicio ciudadano que, en la escuela, se presenta como «*ensayo*», como preparación para la vida adulta, con regulaciones que condensan un modo correcto de participar, donde todo está «*dado*», «*concedido*» por los adultos. En consonancia con lo planteado por Hernandez (2013), consideramos que la escuela no puede ser pensada como laboratorio de ejercicio de la ciudadanía, como un entorno protegido o antesala para la vida adulto, sino como un creciente involucramiento en los problemas públicos por parte de los y las jóvenes.

Observamos cómo la autonomía, en los procesos participativos, se ve «*inducida*» por visiones adultocentristas, teñida por las necesidades escolares y quizás por una cosmovisión neoconservadora que se expresa en los límites que las instituciones generan para la participación escolar. Recurrimos aquí a pensar este tipo de prácticas en la escuela a partir de la figura de «*ciudadanía instrumental*» (Nuñez 2019), figura que, según el autor, cristaliza un modo de hacer política, en este caso realizando tareas colaborativas o compensando algunas de las actividades que le competen a la institución. Además Nuñez y Litichever (2015) señalan cómo las instituciones estructuran límites y posibilidades con las que los y las jóvenes cuentan en el momento de exigir o presentar demandas. Existen también tensiones entre los marcos normativos habilitantes a la participación política escolar (leyes, resoluciones, políticas públicas, espacios de participación juvenil) y la persistencia de resabios de temor a la política partidaria dentro de la escuela. En el actual contexto de reemergencia neoconservadora es posible aventurar que la resolución de estas tensiones se puede orientar en una dirección opuesta a la ampliación y ensanchamiento de las posibilidades que los y las jóvenes tienen para materializar la participación como ejercicio de derechos y construcción de ciudadanía escolar.

También identificamos otro tipo de prácticas que suponen procesos de participación y que emergen de la agenda estudiantil, como las propuestas

de formación y discusión de temáticas consideradas de actualidad. Son desarrolladas en el espacio institucional aunque con el recaudo de no asumir explícitos posicionamientos políticos partidarios. Para todos los miembros de los centros estos son espacios para debatir y para elaborar proyectos de acuerdo a sus propios intereses pero intentando evitar controversias y confrontaciones entre el colectivo estudiantil y la institución, primando así los intereses comunes en resguardo de una cierta neutralidad (Larrondo 2013). Aunque no de manera generalizada podemos advertir algunos límites que los propios estudiantes ponen a temáticas y posturas que puedan generar controversias con el mundo adulto (docentes, padres) o con los mismos pares. Estos mismos jóvenes, con el propósito de no generar desacuerdos en el espacio escolar, sobrellevan participaciones por fuera de la escuela, en espacios donde sí asumen posiciones políticas (por ej. En la lucha por la despenalización del aborto, Ni una menos, Marcha de la Gorra). Como expresa Reguillo Cruz (2000) son formas de participación desde abajo que escapan a las formas tradicionales de concebir el ejercicio político y a sus escenarios habituales y que expresan un encuentro de intereses entre condición estudiantil y condición juvenil (Reguillo Cruz 2008). En este punto nos preguntamos qué alcance disruptivo tienen este tipo de prácticas que emergen en escenarios no escolares pero mantienen y responden a la lógica hegemónica de concebir la escuela y sus espacios de representación desde la neutralidad. Podríamos decir que esa polisemia con la que se comprende la perspectiva de derechos (Barna 2013) y la participación en la escuela se condensa en estas tensiones entre prácticas atravesadas por regulaciones institucionales y aquellas que parecen expresar mayor autonomía. No obstante, esta delimitación no escapa a las contradicciones propias de todo proceso social en donde se traman dinámicamente los avances y retrocesos del ejercicio de la ciudadanía en la escuela.

En una de las escuelas que asisten jóvenes de clase media reparamos en una práctica que, a nuestro entender, se presenta como disruptiva entre el CES y la institución. Uno de los centros protagonizó tensiones con la dirección escolar en relación con la implementación de las pruebas «Aprender». Los y las estudiantes cuestionaron la implementación de la prueba, cuestión que se articuló con otros CES a través de la UES⁽⁹⁾. La negativa a realizar

(9) Unión de Estudiantes Secundarios. Espacio que nuclea a varios centros de estudiantes de las escuelas secundarias de la ciudad fundamentalmente identificadas con el campo popular.

la prueba se fundamentaba en que la misma era expresión de las reformas neoliberales planificadas para el secundario, situación que enfrentó al CES con las autoridades escolares. Como resultado de esta tensión se dejó a voluntad de cada uno participar o no del operativo de evaluación. Nos preguntamos si este camino resolutivo fue producto de una estrategia disuasiva de la institución o producto de una negociación con las autoridades. La incomodidad «política» que generó este posicionamiento fue advertido por ellos mismos como una de las únicas cuestiones en donde «*hubo tironeos y tensiones*» con la institución. (Estudiante 6to año del CES). Subyace a esta práctica la «potencialidad de una conflictividad y de una direccionalidad hacia las autoridades y/o el espacio público» (Larrondo 2013: 53).

La participación así parece estar facilitada y a la vez regulada por el marco institucional, es decir el derecho a la participación es cedido pero, a la vez, tutelado. De esta manera, quizás las fronteras entre autonomía y tutela se encuentran en tensión, las significaciones que se desprenden de cómo los y las jóvenes significan la participación tensiona a su vez la perspectiva de derechos.

El puntapié o motivo de origen de estas prácticas, se encuentran en lo que los y las estudiantes consideran «injusticias». Estas se inscriben en las condiciones materiales de los grupos y en las agendas que van surgiendo al calor de los procesos sociales, políticos, culturales del contexto epocal, acciones que parecen encausarse en una participación más autónoma que desborda las prácticas reguladas por «lo escolar» y que expresaría injusticias visibilizadas y de derechos por conquistar.-

Una de las preguntas que orientó nuestro estudio fue cuáles sentidos se construían sobre perspectiva de derechos en contextos escolares atravesados por la desigualdad. Si bien este punto debe profundizarse, hasta el momento hemos identificado algunas diferencias y contrastes sobre todo entre las prácticas de los CES de la escuela inserta en contexto popular y aquellas prácticas de las escuelas de clases medias y medias altas. Concebimos a las desigualdades desde un enfoque multidimensional que abarca tanto las condiciones materiales y objetivas en la distribución de los recursos y el control de acceso a los mismos como a las asimetrías simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (Bourdieu; 1998).

Por su parte, G. Therborn (2015) distingue tres dimensiones que conforman las desigualdades; la vital, la existencial y la de recursos. En el último ítem ubica a la educación, pues la entiende como uno de los bienes o recursos que contribuyen a la reproducción o producción simbólica-material importante para la vida social.

Si analizamos los procesos de participación en clave de desigualdad podemos problematizar algunos puntos: las diferentes y desiguales condiciones de vida y capitales en juego (Bourdieu 1998) de los y las jóvenes de sectores populares quizás potencie procesos de sostén y acompañamiento institucional ante trayectorias escolares dificultosas, frecuentemente resultantes de procesos de vulneración de derechos y de exclusión social. Los sentidos construidos en torno al valor de la escuela en este sector como: «un lugar de escucha, de comprensión y de diálogo» atraviesa las significaciones sobre la participación y permite quizás potenciar una autonomía progresiva en el ejercicio de los derechos.

Las condiciones materiales y la vivencia de necesidades básicas insatisfechas tiñen también las prácticas de los CES, el reclamo que realizan los y las jóvenes de sector popular en relación con la necesidad de ampliación del espacio escolar⁽¹⁰⁾ (frente a una infraestructura muy limitada); el desarrollo de tareas como realizar un ropero y producción de algún alimento expresan prácticas que responden a necesidades básicas insatisfechas; mientras que en los otros CES algunas de sus tareas implican embellecer y mejorar el espacio cotidiano escolar.

Sobre las Asambleas Escolares

En una de las escuelas estudiamos particularmente el espacio de las Asambleas escolares (AE)⁽¹¹⁾ A partir de las observaciones caracterizamos estos espacios como de socialización escolar, de elaboración de acuerdos y de diálogo entre los distintos actores institucionales. En los primeros años las temáticas abordadas se vinculan con la circulación de información institucional, el conocimiento de normas y reglas de convivencia, y de trabajo escolar: esperar por la palabra, registrar días y horas de examen, información

(10) Las demandas y propuestas que se identificaron en este CES se vinculan con la ampliación del edificio escolar por la restricción del espacio a las que los y las estudiantes perciben como limitante para la inclusión escolar de otros jóvenes del barrio.

(11) Las asambleas fueron un espacio creado por el colectivo docente para potenciar la circulación de la palabra y el diálogo con los y las jóvenes. Desde la creación de la escuela se realizan con mayor sistematicidad en los primeros años (de 1° a 3°). Son coordinadas por las tutoras -actores claves- encargadas de hacer un seguimiento de tipo socio-afectivo y pedagógico de los estudiantes. También se realiza quincenalmente una asamblea general al inicio de la jornada diaria donde se socializan los temas y problemáticas comunes. La asamblea es un espacio de participación muy propio del campo de la militancia social, según actores institucionales (docentes, tutores y coordinadora) se la recupera como herramienta para potenciar la participación juvenil en la dinámica escolar.

(12) Quienes coordinan las AE son los docentes tutores o docentes responsables de las diferentes áreas de conocimientos.

sobre materias previas, criterios de evaluación, formas de trabajo estudiantil, expectativas institucionales, etc. Por otra parte se observa, en la dinámica institucional, cómo estos espacios promueven la elaboración de acuerdos ante situaciones de conflictos interpersonales, y ante la necesidad de acordar pautas de trabajo pedagógico y de participación. En los primeros cursos, se identificaron instancias de búsqueda de acuerdos frente a la presencia de distintos conflictos como por ejemplo, problemas de discriminación en algunas clases de educación física, el no cumplimiento de las normas de convivencia dentro del aula, y particularmente en tercer año se abordaron situaciones de tensión en los vínculos interpersonales entre pares. En palabras de algunos estudiantes, *«gracias a las asambleas, ya no nos peleamos tanto»*.

Pudimos percibir cómo prevalece la palabra por parte de quienes coordinan⁽¹²⁾ las AE en el primer año. No obstante esta situación va cambiando y se evidencia mayor apropiación y participación de las y los estudiantes en los acuerdos de convivencia en los años más altos.

Nos interesó también indagar las valoraciones de los y las jóvenes sobre este espacio institucional. A partir de las entrevistas reparamos que significan centralmente a las AE como espacios de participación: es el lugar de escucha y de diálogo así como la posibilidad para proponer o reclamar a la escuela asuntos diversos. Expresan sentirse: *«fortalecidos»*, *«con derecho a opinar»* reconociendo que *«nos podemos expresar libremente»*. Por otra parte, también valoran este espacio por permitir la resolución de conflictos en relación con cuestiones de convivencia escolar entre pares y con adultos de la institución. Se expresa por ejemplo: *«ahí arreglamos las cosas cuando nos peleamos»* (Estudiantes de 2º y 3º año). También reconocen que constituyen espacios de reflexión frente a algunas situaciones cotidianas o coyunturales barriales, locales o de la situación del país. En estos espacios se incorpora la discusión de temas de la agenda social-política actual. Algunos de estos temas son propuestos por el equipo de docentes y otros provienen de los y las estudiantes. *«El otro día charlamos el tema de los precios, porque antes comíamos dos comidas ahora no... yo no puedo tomar más coca... yo lo dije a la mañana y hablamos de la inflación y eso»* (Estudiante 3º año). Advertimos la importancia que tiene este espacio para la participación estudiantil y para la construcción de la pertenencia institucional. Los y las

estudiantes significan a las AE como espacios de democratización escolar, aunque estas asumen en algunos momentos un formato que se acerca a la socialización institucional, pues parecen configurarse en espacios reguladores para la vida cotidiana escolar. Cuando el accionar se centra en promover la convivencia, las experiencias son favorables para recrear un orden escolar desde la apropiación de las normas, como parte del proceso de aprendizaje con participación activa de los y las jóvenes y no una mera inducción o imposición. (Paulin, 2009) Si bien el autor refiere a las distintas modalidades que han asumido los consejos de convivencia podemos trazar similitudes con este tipo de experiencias asamblearias, en relación con la creación de un espacio de diálogo y de ejercicio de derechos.

No obstante, este proceso se vehiculiza a través de una progresiva apropiación de las normas y reglas de convivencia indispensables para favorecer y sostener procesos educativos inclusivos. Según Paulin y Tomassini (2007) se han conformado distintas modalidades institucionales que posibilitan la emergencia de diferentes escenarios de acuerdos de convivencia en donde los actores despliegan prácticas de inducción, resistencia y /o apropiación. Pudimos notar momentos de tensión entre propuestas de estudiantes y el proyecto inclusivo que la escuela sostiene, por ejemplo cuando ante determinados conflictos se reclama a la escuela alguna sanción punitiva para algún compañero. Esta situación tensiona el espacio de la misma asamblea así como el ideario institucional basado en los derechos juveniles. No siempre promover la circulación de la palabra habilita a propuestas democráticas, pues suele arraigar versiones conservadoras del sentido común, sobretudo en esas tramas de significaciones que se despliegan producto de procesos previos de trayectorias escolares: historias de fracasos, abandonos, interrupciones temporarias, sanciones vivenciadas.

Esta modalidad institucional que es un espacio de elaboración de acuerdos para la convivencia puede ser significada como promotora de participación. Quizás sea un dispositivo a partir del cual se favorezca y avance en la concreción del derecho a la educación, y se constituya en un espacio de aprendizaje, ejercicio de convivencia y ciudadanía, pues la apropiación progresiva de las normas básicas institucionales para posibilitar el aprendizaje, la construcción de la pertenencia institucional, la apropiación del espacio,

la construcción de la valía personal y grupal para proponer, reclamar y ser tomados en cuenta, son algunos de los aspectos que identificamos como fomentados por el espacio asambleario, aun cuando existan tensiones y contradicciones propias de toda dinámica socio-institucional.

A modo de cierre

La perspectiva de derechos implica un posicionamiento ético y político que debe atravesar las instituciones y los procesos escolares cotidianos. En este marco la construcción de ciudadanía, a través de la participación estudiantil, es una de los nudos centrales para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de los y las estudiantes. Como vimos, la participación estudiantil a veces se encauza en espacios institucionalizados, otras veces transita recorridos extraescolares. La construcción de ciudadanía se expresa en una variedad de prácticas, algunas de ellas más cercanas a ampliar la perspectiva de derechos desde un ejercicio autónomo, otras quizás ligadas a las formas tradicionales de ejercicio de ciudadanía escolar.

Esta heterogeneidad conlleva ribetes desiguales pues son expresiones de las desiguales condiciones de vida de los y las jóvenes. Por otra parte, la segmentación de nuestro sistema educativo hace que, también, la construcción de la perspectiva de derechos asuma tintes diferentes según la clase social de la población escolar, pues expresa formas diferentes y desiguales de transitar las experiencias escolares y de construir ciudadanía. Todos estos propósitos disputan sentidos a un contexto de reemergencia neoconservadora que promueve prácticas punitivas a la participación juvenil, criminaliza la protesta social, ataca los movimientos juveniles. No obstante, advertimos también cómo la construcción de la perspectiva de derechos, sus sentidos y significaciones se halla en permanente disputa, asediada por la perspectiva hegemónica pero también batallada por nuevas emergencias contra-hegemónicas que hacen avizorar un horizonte de mayor democratización escolar y social.

Referencias bibliográficas

Barna, A. (2013). Los derechos del niño. Un campo en disputa. *Boletín de Antropología y Educación* volumen 4, (05), 21-25.

Bourdieu, P. (1998). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo. Bs. As. Provincia de Córdoba. Res 124/2010. Estatuto Modelo para Centros de Estudiantes. Boletín Oficial AÑO XCVIII - TOMO DXLIII - N° 82 CORDOBA, (R.A.) 30/04/10. Recuperado de: [10https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/09/300410_seccion1.pdf](https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/09/300410_seccion1.pdf)

Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles. ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *Revista de temas sociales*, Kairós año 8 N°14.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid. Siglo XXI Editores.

Hernandez, A. (2013). Ciudadanía, democracia y participación: un estudio de casos en escuelas secundarias de la Ciudad de Córdoba Polifonías. *Revista de Educación*. Año VII N| 15. 2019. pp 17-53

Larrondo, M. (2013). *Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires Propuesta Educativa*, núm. 39, junio, 2013, pp. 51-58 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041710007>

Llobet, V. (2013). La producción de la categoría «niño-sujeto-de-derechos» y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina. CLACSO. *Pensar la infancia desde América Latina* (pp18-209). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf>

Magistris, G. (2013). *El magnetismo de los derechos: desplazamientos y debates en torno a los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Serie Documentos de trabajo. Red de posgrados N° 40. CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140207020945/Magistris.pdf>

Magistris, G. y Morales, S. (2018). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Bs. As. Editorial Chirimbote. El colectivo.

Núñez, P. (2010): *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de General Sarmiento- IDES, Buenos Aires.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Bs.As. Ediciones del Aula Taller.

Núñez, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, 56 (1), 155-177.

Fuentes, S. y Núñez, P. (2015). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002–2012). *Espacios en Blanco*, 25, 351-372.

Paulin, H. (2002). Los consejos de convivencia en las escuelas secundarias: sentidos, lecciones y desafíos. *Revista Hoy la Universidad*, Versión Digital, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, setiembre de 2009. recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0250_02.pdf

Paulin, H. y Tomssini, M (2007). Inducción, apropiación y resistencia. Discusiones sobre el concepto de socialización en las prácticas educativas. *Revista Conciencia Social*. Año VII N° 10.UNC.

Paulin, H. y otros (2012). Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2012, vol. 1, no 1.

Reguillo Cruz, R. (2000) *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá. Editorial Norma.

Reguillo Cruz, R. (2008). *Jóvenes imaginados. La disputa por la representación contra la escencialización*. Recuperado de: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rpc/v13n16/v13n16a02.pdf>

Rodríguez, E. (2018). Emputad@s y disputad@s: miradas neoliberales, neoconservadoras y neodesarrollistas sobre l@s jóvenes en América Latina en Vazquez; Ospina. y Domínguez (comp). *Juventudes e Infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. (pp 27-43) Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20180803020740/Juventudes.pdf>

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Culturas políticas y senderos pedagógicos: la reforma educativa inconclusa en Santa Fe (1983–2019)*

JUAN CRUZ GIMÉNEZ⁽¹⁾

MARCELINO MAINA⁽²⁾

Fecha de recepción: 30/03/2020

Fecha de aceptación: 31/07/2020

Resumen. El presente trabajo indaga el sistema educativo en la provincia de Santa Fe durante el período democrático pos 1983. Un sistema que se caracteriza por la persistencia de culturas políticas divergentes con una tradición de caducidad parlamentaria que resiste todo intento de reforma integral hacia un nuevo campo normativo pedagógico y educativo. El objetivo es identificar dos procesos reformistas en escenarios gubernamentales alternados entre oficialismo y oposición con un similar resultado: reformas educativas inconclusas. Investigar tensiones, impugnaciones, restricciones y actores gravitantes en clave de culturas políticas.

Palabras clave. Reformas educativas · culturas políticas · transiciones · decisionismo democrático

* Se exponen aquí algunas ideas debatidas, como miembros del Grupo Responsable, en el proyecto de investigación «Culturas políticas y discursividad. Santa Fe, 1912-2001», que con la dirección de Bernardo Carrizo se lleva adelante en la Facultad de Humanidades y Ciencias, en el marco de la Programación CAI+D 2016 de la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNL.

(1) Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral (FHUC/UNL). Profesor y Licenciado en Historia (UNL), Magister en Ciencias Sociales (tesis en curso), docente de grado en la FHUC y de la FCJS/UNL, docente de área Investigación Educativa (Instituto Superior N° 6) en Coronda, Santa Fe. Integrante de grupo CAID 2016. Coordinador junto a Bernardo Carrizo de *Auroras en Provincia, Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909 - 2009)*, Ediciones María Muratone, Santa Fe, 2011. Coordinador junto a Bernardo Carrizo de *La política en las tramas educativas*, Paraná, Del estante editorial, Editorial La Hendija, 2017. cruzjuan74@hotmail.com

(2) Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral (FHUC/UNL). Profesor de Historia y Magister en Ciencias Sociales (UNL), docente de grado en la FHUC/UNL. Coordinador de: *Justicia y derechos humanos en la construcción de la democracia*, Ediciones UNL, 2011 y autor de «Santa Fe» en Marcela Ferrari y Virginia Mellado (comps.), *La Renovación Peronista: organización partidaria, liderazgo y dirigentes, 1983 - 1991*, EDUNTREF, 2016. Ha participado como coordinador en reuniones científicas; evaluador de artículos, jurado de concursos e integrante de comisiones evaluadoras, director y miembro de tribunales de tesis de posgrado y grado. Ha publicado artículos y participando activamente en la gestión de la FHUC/UNL. marcelinomaina@hotmail.com

Political Cultures and Educational Paths: the Unfinished Education Reform in Santa Fe (1983-2019)

Abstract. This paper explores the education system in the province of Santa Fe, Argentina, during the post-1983 democratic period. A system characterized by the persistence of divergent political cultures with a tradition of constitutional expiration that resists all attempts at comprehensive reform towards a new regulatory pedagogical and educational field. The objective is to identify two reform processes in governmental scenarios of

political alternation with a similar result: unfinished education reforms. This objective includes studying tensions, challenges, restrictions, and gravitating actors in terms of political cultures.

Keywords. education reforms · political cultures · transitions · democratic decisionism

Introducción

Desde fines de los años ochenta del siglo XX, la educación es un campo abordado a partir de una perspectiva interdisciplinaria en la que se cruzan aportes provenientes desde la historia, sociología, ciencia política e historia de la educación. Al mismo tiempo la educación es, en sí misma, un campo en términos analíticos, o sea, una «red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones...» (Bourdieu y Wacquant, 1995:64). Como tal, el campo educativo nos permite poner en debate algunos temas, dilemas y perspectivas: instituciones, discursos, culturas políticas, imaginarios, reformas educativas, entre otros.

A partir de lo anterior, consideramos que la política y lo político atraviesan a la educación, además el vínculo entre lo nacional y lo provincial da cuenta de las condiciones multiescalares de los posibles abordajes del fenómeno educativo. En este trabajo nos centraremos en los procesos que reclaman su condición de pertenencia al entramado de las culturas políticas que participan de la invención de los diferentes itinerarios educativos que se definen en clave de políticas públicas. El terreno de la cultura política proporciona un abanico de matices que puede darnos las pistas para comprender la

complejidad de los fenómenos sociales e indagar con otra perspectiva la dinámica de las instituciones. En el análisis de la cultura política, Héctor Schmucler señala que: «Hablar de innovaciones en la cultura política solo es posible pos facto, es decir, tras la verificación de una práctica. Si la cultura política no se agota en los lenguajes que la enuncian, la cultura política de un momento determinado es reconocida por los lenguajes que produce» (Schmucler, 1990:132-133).

Finalmente intentamos proponer y promover una consideración acerca de aquello que se denomina sistema educativo: entendemos que debemos pensar en la posibilidad de considerar la noción de sistema como un dilema. Más aún, proyectamos una mirada que instale la idea de lo educativo como una organización desorganizada puesto que de esa manera se ven incluidas dinámicas que rompen con la presunta secuencia lineal y homogénea de los procesos históricos. Incluimos la propuesta categorial de la incertidumbre y la complejidad como fenómenos matriciales de esta propuesta de análisis. Claramente desde la incierta transición democrática, y de allí en adelante, volvieron a ser revisados en clave educativa temas como la problemática estatal, la formación de la ciudadanía, la democracia y el autoritarismo en la educación, la gobernabilidad, entre otros tópicos como señala Laura Rodríguez (2013). En la década de los 90, este debate se vio fuertemente estimulado por la *Reforma Educativa*, que dio lugar a la generación de una importante cantidad de trabajos académicos a favor y en contra de ella, en una densificación del campo y en la consolidación de grupos de investigación. Los fenómenos propios de los años 80's ya mencionados, y los procesos de reforma neoliberal del Estado de los 90 (en especial de la educación y el agravamiento de la crisis de la educación pública), la aparición de la sociedad digital globalizada y las luchas de los grupos sociales por sus derechos demandaron la generación de respuestas y análisis que interpelaron a los historiadores de la educación.

Entonces, enfocando directamente el objeto de nuestro interés en el campo educativo durante la transición hacia la incierta democracia de los ochenta, un primer interrogante replica en cómo actuaron las culturas políticas luego del período dictatorial: los legados, las transiciones postergadas y las irresueltas. En ese registro, constatar que una prolongadísima temporalidad

que comienza a fines de los años cincuenta con la sanción en 1949 de la última ley de educación provincial vigente en el distrito Santa Fe, señala la sedimentación de procesos, hitos, marcas y fenómenos culturales que atravesaron aquella legislación y con profundas mutaciones de aplicación y grandes vacíos de legislación, depositan la misma ley aún vigente en los albores de la tercera década del siglo XXI. Por lo tanto, entendemos que luego de la trágica experiencia del terrorismo de Estado, tanto en la Nación como en la provincia -recordemos la configuración constitucional federal de nuestro país- estaban en condiciones de debatir y proponer futuridades posibles; aunque -para nuestro caso en el plano educativo- se visibilizaba simultáneamente un «...cuadro donde se superponían los problemas introducidos por la experiencia autoritaria reciente con otros de más vieja data.» (Schmucler: 1990, 137-138)

Invocando el marco político, entendemos que es imprescindible considerar que desde 1983 la provincia fue gobernada por el Partido Justicialista hasta 2007 y desde esa fecha hasta 2019 por la coalición denominada Frente Progresista Cívico y Social. La hegemonía peronista durante los años 80's, 90's y primera parte del siglo XXI, tiene a su vez momentos e hitos interesantes de recuperar pues al menos hasta 1991–1993 la vida política estuvo dominada por una coalición de diferentes fragmentos del peronismo que intervenía en la designación de los cargos políticos y moldeaba el funcionamiento institucional en Santa Fe. Entonces, ¿qué aspectos deberíamos destacar de los dilemas que la transición proponía en términos culturales y educativos? A la cuestión de la imposición de una cultura del miedo, sumaríamos los derivados de la crisis económica de fines de los 70 y principios de los 80, junto con las consecuencias del largo proceso de descentralización educativa que, activado a partir de la apertura política democrática en clave federal, generó dificultades importantes al momento de procurar, desde el ámbito nacional, construir políticas educativas de alcance general.

Si desde una perspectiva macro la construcción de un proyecto democrático se transformaba al calor de una verdadera explosión de civilidad en un futuro posible, en el espacio provincial santafesino, no ajeno a este clima de época, se generaba una situación clave en términos políticos: la provincia se transformaba en el bastión más importante de los sectores peronistas

derrotados. Este dato definirá una relación progresiva y acentuadamente conflictiva con el gobierno nacional. Especialmente en 1980 se cierra una larga transición institucional que, comenzando a fines de la década del 60, se extiende hasta la definitiva desaparición de la Escuelas Normales en 1969. Y, a la par, se va operando lentamente en la confirmación de una especie de consenso tácito: la descentralización educativa. Así, la década del 80 comienza con una carga de sedimentaciones que remiten a transformaciones institucionales que, a caballo de una crisis global, marcará a aquella como un período de transición y, en consecuencia, de incertidumbre institucional en clave multiescalar nacional y provincial.

De este modo, consideramos que se refuerza la idea de cómo en el volátil escenario transicional que abarca los años 80's y 90's las culturas políticas heredadas de aquellos pasados-presentes se constituyen en contundentes desafíos para la construcción e invención de paradigmas societales democráticos, en particular hacia el interior del plano educativo. Desde la cima del Estado nacional y al interior de las experiencias subnacionales, la pregunta por la/s reforma/s adquirió alta contemporaneidad. En nuestro caso, la actualización del debate en torno a reformas educativas.

Entendemos que dos senderos se entrecruzan en ese recorrido: el primero, remite a las innovaciones a propósito del gobierno de la educación durante la gestión del gobernador José M. Vernet (1983-1987) y el derivado de las aspiraciones del II Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988). El segundo deriva de una compleja y laberíntica transición que posicionó propuestas de reformas educativas que encontraron en el II Congreso Pedagógico Nacional su horizonte más ambicioso y el proceso que reveló la mayor parte de las tensiones corporativas encerradas en la discusión en torno a la educación. Los años ochenta y la invención democrática encuentran a las prácticas y representaciones educativas inmersas en un espiral acumulativo de tensiones que, traccionando las experiencias previas en una dinámica de centrifugación de los sentidos, promueve una dinámica de bloqueos corporativos y políticos que nos muestran a escala: política partidaria, legislativa, política corporativa (sindicatos, iglesia, etc.) e inclusive al interior del gabinete provincial: la constitución de un clímax de empate y de ausencia de una construcción discursiva y de políticas públicas educativas que se transforma en hegemónica.

En el artículo aquí desarrollado nos detenemos en dos coyunturas dominadas por los vientos de reformas pedagógicas e institucionales en educación, ambas son pensadas como un necesario ejercicio reflexivo en clave de rupturas y continuidades para el caso santafesino. Los dos proyectos de reformas educativas impulsados desde el poder ejecutivo, liderando un proceso de aportes y debates para la construcción de consensos que en un caso (2005-2007) y en el otro (2016-2019) no lograron su cometido: una nueva ley de educación. Dos escenarios que remiten a culturas políticas heterodoxas pero atravesadas por una misma paradoja: la clausura electoral. Entonces, siendo esta la primera estación de este trabajo, y tomando como punto de partida los legados de los autoritarismos, emerge la apuesta por la invención democrática como horizonte de expectativas; pero al mismo tiempo, el peso específico de aquellos legados traducidos en la combinación compleja de varias culturas políticas de largo desarrollo, conducen a un callejón sin salida aparente para aquellos proyectos que ambicionan reformar los relictos dispersos de la educación provincial y, porque no, nacional.

Reforma Educativa y Estado Provincial

Desde aquellas consideraciones, se vuelve imprescindible pensar las iniciativas oficiales y el contexto de estrategia estatal que promovieron y promueven reformas en el campo educativo. Thomas Popkewitz ha llamado la atención sobre el significado y uso del concepto *reforma en educación*. En primer lugar, en tanto la historicidad del concepto tiene dinámica propia, allí apela a una ecología de las reformas en educación donde el ambiente institucional es clave.⁽³⁾ Dicha ecología, está determinada por las pautas de regulación social de la escolarización. Una afirmación de ingreso: los alcances de una reforma no se reducen a una ley o proyecto de ley. Siguiendo a Popkewitz la referencia es a un proceso que emerge en sus dimensiones. A saber: Utilizo aquí el concepto de estado para referirme a algo más que a la política gubernativa o la legislación oficial. Se usa como una categoría teórica para explorar cómo se aplicaron las estrategias para construir la reforma, las categorías y distinciones empleadas para describir los

(3) Popkewitz considera estos tres interrogantes: ¿En qué consisten las reformas educativas? ¿Cuáles son los diversos significados que adoptan con el paso del tiempo? ¿De qué manera se elaboran esos significados como elementos de relaciones de poder? Los discursos de las reformas educativas aparecen aquí investigados desde un punto de vista temático más que cronológico.

fenómenos escolares, y cómo los contextos sociales de la formación del profesorado y de la escuela interactúan en tanto que prácticas de gobierno que producen valores sociales y relaciones de poder (Popkewitz, 1994:76)

En segundo lugar, las distinciones y categorías que subyacen a las prácticas educativas no son términos neutrales y descriptivos; la amalgama de acciones y de prácticas discursivas se interpreta como un tipo particular de conocimiento históricamente elaborado en el que se inscriben ciertas formas de actuar, sentir, hablar y ver el mundo. Estudiar la reforma escolar es interpretar cómo las categorías y los propósitos políticos van disciplinando y configurando nuestros sentidos de la elección y la posibilidad. Los debates parlamentarios son comprendidos como escenarios de disputa de proyectos formulados para la regulación estatal de la educación. Aquí la motivación por definir un primer enfoque de aproximación a saberes especializados, la agencia estatal y las interpretaciones dominantes que interpelan a las prácticas educativas en la provincia durante los años del retorno democrático en las administraciones justicialistas (1983–2007).

Como antecedentes, es posible afirmar que la educación santafesina, a diferencia de otros escenarios provinciales o regionales, se caracteriza por una constante: la ausencia de reformas integrales desde mediados del siglo XX.⁽⁴⁾ El campo educativo provincial está regulado, tal como mencionamos más arriba, por la ley N°3554 de agosto de 1949 en forma continua hasta nuestros días. Dicha norma, consecuencia de la máxima armonía hegemónica del peronismo santafesino luego de la reforma constitucional de 1949 (con mayoría parlamentaria) reemplaza la ley escolar de 1886.⁽⁵⁾ Hay que tener en cuenta que la ley 3554 fue derogada y suspendida por el decreto ley 8199 de 1956 como consecuencia de la etapa de proscripción que caracterizó al posperonismo luego de la Revolución Libertadora (1955) sin ser reemplaza hasta hoy por una nueva norma integral. Esta novedad aparentemente menor, se contrapone al resto de los Estados provinciales en Argentina que durante la década de 1990 encontraron normas sancionadas y aprobadas para la regulación de la educación, acompañando el proceso de reforma liberal del campo educativo a partir de la ley nacional conocida como Ley Federal de Educación.⁽⁶⁾

(4) Desde el campo especializado, Thomas Popkewitz (1994) ha llamado la atención sobre las reformas en educación.

(5) La tradición normativa y reformista sobre el gobierno de la educación en la provincia de Santa Fe es un campo fértil para nuevos estudios provenientes de perspectiva de historia regional de la educación. No abundan los trabajos académicos en esta materia, tarea que compartimos Bernardo Carrizo, Marcelino Maina, Juan Cruz Giménez en conjunto con colegas docentes en archivos institucionales y equipos de investigación. Consecuencia de dicha motivación resultó la publicación *Auroras en Provincia* (2010) y la necesidad de ampliar la escala de observación, el trabajo en archivos, los diálogos académicos y el intercambio de experiencias relativas a pensar el gobierno de la educación en esta clave.

(6) La tradición hegemónica y académica dominante en el mundo anglosajón durante los 80 y 90, de impronta estructuralista ha impactado en el escenario de Argentina en los últimos años; cabe citar el trabajo dirigido y coordinado por Axel Rivas (CIPPEC, 2008, 2010) como resultado de un extenso y profundo trabajo publicado como: *Gobernar la educación; Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas.*

(7) Se especifica que la regulación estatal sobre el sistema educativo en su totalidad contempla un conjunto complejo de aristas sobre los actores que integran dicho sistema en sus roles y funciones. En Santa Fe, las leyes vinculadas al campo educativo y sancionadas durante la década de 1990 solamente se relacionan a la regulación de aspectos laborales (incompatibilidades, régimen de disciplina docente, jubilación del docente y licencia por maternidad). Por lo que no se analizan aquí como norma integral que regule al sistema en su conjunto.

(8) La ausencia de una normativa que regule el funcionamiento de un Consejo Provincial de Educación en el caso analizado es un indicador que deja al descubierto la inexistencia de instancias colegiadas y resolutivas propias al campo educativo. La gestión territorial (de la educación provincial) se divide hasta la actualidad por decreto del poder ejecutivo en nueve direcciones regionales (decreto 456 de 1986), y regula roles, misiones y funciones de equipos supervisivos y directivos. Mientras que el decreto 4597 de 1983 reglamenta licencias, franquicias y justificaciones para el personal docente y auxiliar docente. La ley de disciplina para el personal docente fue sancionada en 1988.

(9) Durante 1994 se sanciona la ley de incompatibilidad docente (11237) vigente en la actualidad.

Transición y reformas inconclusas

El acceso a los archivos disponibles en el período que nos ocupa, da cuenta de la abundante existencia de proyectos de ley para regular la educación en la provincia: más de una docena de proyectos se encuentran archivados en la categoría «caducados». Categoría que indica la pérdida de estado parlamentario y la consecuente ausencia de norma mayor; como contrapartida, son varios los instrumentos reguladores, como: decretos, resoluciones y digestos que orientaron las conductas de los actores del campo educativo desde el retorno de la democracia.⁽⁷⁾

Recuperando algunos planteos, cuando se piensa en el marco político santafesino lo primero a señalar es que, desde el regreso de la democracia, la provincia ha sido gobernada ininterrumpidamente por el Partido Justicialista. A pesar de la hegemonía peronista en este período (24 años), un corte muy claro puede establecerse entre las décadas del 80 y del 90 en tanto transiciones en tiempos de democracia. Durante el primer período, la vida política estuvo dominada por una coalición de diferentes fragmentos del peronismo que intervenía en la designación de los cargos políticos y controlaba el poder de los dos gobernadores que se sucedieron: José María Vernet (1983 - 1987) y Víctor Reviglio (1987 - 1991). El sistema educativo se reguló por decretos en función de prioridades: el ordenamiento territorial y administrativo, facultades jerárquicas de equipos supervisivos y de conducción escolar, la regulación de licencias laborales y una ley relacionada con la disciplina para el personal docente.⁽⁸⁾

A partir 1992 se inicia un decisivo segundo momento durante las administraciones de Carlos Alberto Reutemann (1991–1995 y 1999-2003) y luego la continuidad gubernativa del justicialismo con el gobierno de Jorge Obeid, también en dos oportunidades (1995-1999 y 2003-2007).⁽⁹⁾ En el marco de la contextualización del campo educativo, es necesario plantear el mapa de los actores que intervienen en la formulación e implementación de las políticas públicas educativas. El hecho que en Santa Fe, a diferencia de otras provincias, no exista un órgano colegiado como el Consejo de Educación -o figura similar- deja en manos de un solo organismo -el Ministerio de Educación- el gobierno y la gestión de la educación, otorgándole al Poder Ejecutivo un rol central en el desarrollo de las políticas educativas.⁽¹⁰⁾ Al

contrario, el Poder Legislativo se caracteriza por su debilidad, su dependencia del Ejecutivo y la escasa autonomía propia a la hora de regular la educación. Durante esta primera etapa de gobiernos justicialistas y coaliciones cuyo eje era el peronismo, los perfiles de los ministros de educación elegidos respondieron a un impulso de reordenamiento del sistema: fueron todos abogados o ingenieros con poca o nula experiencia en el ámbito educativo, pero con una fuerte impronta en la negociación y la administración eficiente. El primero de los ministros, Danilo Kilibarda (ex integrante de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Legislatura provincial), realizó un diagnóstico detectando las «zonas oscuras» del Ministerio y dio los primeros pasos hacia el reordenamiento, entre otros, modificando la estructura del organigrama.⁽¹¹⁾

Luego de una breve experiencia de Ricardo Kauffman en la cartera educativa, la gestión iniciada por Fernando Bondesío siguió un plan de eficiencia. El nuevo ministro, partiendo de una firme convicción sobre las modificaciones que debían realizarse y contando con un fuerte apoyo político, logra por fin introducir varias medidas duras y dolorosas en pos del reordenamiento de distintos aspectos del sistema y del fin de los paros docentes.

La primera de estas conquistas se plasmó en la profundización de la regionalización, la suspensión de las comisiones de servicio –espacio destinado por excelencia a otorgar cargos públicos sin demasiada justificación–, el traslado del control de las licencias del personal docente bajo la órbita del Ministerio de Educación –que antes estaban bajo dependencia del Ministerio de Salud– y el reordenamiento de los subsidios otorgados a los establecimientos de gestión privada. La segunda, sostenida por el cansancio de las familias que reclamaban la asistencia regular de los maestros a las escuelas, fue la consecuencia de la introducción del presentismo en el salario docente, medida que modificó sustancialmente las relaciones entre los gremios y el Estado.⁽¹²⁾ El acceso al archivo de la legislatura de la provincia de Santa Fe permite encontrar los proyectos de ley «Regulando el sistema Educativo en la provincia» en su situación de «caducados». Por mencionar solo un caso,

(10) El entonces subsecretario de educación, el profesor Bernardino Turri, define clara y duramente la evaluación que se hacía del sistema en el Ministerio: «...el sistema educativo está roto, dañado por todo tipo de anomalías (...). A medida que avanzamos vamos notando las profundas deficiencias en la faz organizativa (...). El docente, además de sus problemas económicos, estaba tapado por una maraña de situaciones irregulares. Nuestra primera tarea, en consecuencia, es ordenar el sistema, tratando de que cada uno de sus integrantes cumpla con su función (...). Hay que desmalezar, recrear el servicio. » Sin embargo, la gestión de Kilibarda finalizó antes de cumplir tres meses por «diferencias de estilos» con el gobernador, respecto de la modalidad de negociación gremial.

(11) Ver la propuesta de Mariano Sironi (UNR) sobre «El rol del Estado en el ámbito educativo en la provincia de Santa Fe» analiza las tensiones propias del proceso de descentralización en el ámbito educativo en la provincia de Santa Fe durante los años 1987–1995. Investigando las dimensiones vinculadas a la matriz estadocéntrica y las reformas neoliberales en dicha escala.

(12) En este marco, y teniendo en cuenta la escasez de proyectos de ley propuestos por la legislatura comparada a la superabundancia de decretos y resoluciones, la tarea del legislativo parece especialmente dedicada a influir sobre el Poder Ejecutivo

para lograr que «vea con buenos ojos» (tal es la fórmula que introduce las demandas) la satisfacción de los pedidos del territorio representado.

Así, la atención particular prestada, especialmente por los senadores, a las solicitudes (más o menos justificadas) de edificios, cargos, infraestructura, material didáctico, surgidas en los departamentos que representan, parece caracterizar su función. Al respecto, ciertas visiones críticas insisten sobre las distorsiones que crea en el conjunto del sistema este modo de gestión de las necesidades.

(13) Además de Rébola se pueden mencionar los proyectos presentados por los diputados Sánchez (2000), Gutiérrez (1998), Favario (1995), Robles (1993), Cantero (2006), Marcucci (2010) entre otros.

(14) Adriana Cantero asumió como Ministra de Educación de la Provincia de Santa Fe en octubre de 2005 como reemplazo de su antecesora Carola Nin. El entonces gobernador Jorge Obeid tomó la decisión en un escenario de conflicto con el gremio docente luego de 24 días con medidas de fuerza. La gestión de Cantero, aunque sostenida hasta el final de mandato de Obeid, estuvo atravesada por resistencia gremial del sur provincial, la crisis con el referente de Educación Técnica prof. Fernando Pisani y fuertes críticas por la demora en la implementación de programa educativo en materia de Educación Sexual, acompañada por acciones

el diputado Alejandro Rébola ingresa proyectos del mismo tenor en 1996, 1998 y 2000.⁽¹³⁾

Consideramos importante, a continuación, hacer referencia a la coyuntura reformista convocada desde el Ministerio de Educación a cargo de Adriana Cantero, parte del equipo del ejecutivo provincial a cargo de Jorge Obeid en su segundo mandato.⁽¹⁴⁾ El proceso de convocatoria para el debate, aportes y consensos a docentes, equipos directivos y supervisores se puso en marcha desde junio de 2006 a propósito de la agenda propia de la cartera educativa nacional en función de lograr consensos para un nuevo cuerpo normativo que deje atrás la Ley Federal de Educación de 1995. El 5 de julio de 2006 se llevó adelante una jornada nacional de trabajo sobre estos temas:

En la jornada nacional se propone un documento donde estarán los principios de la educación actual, es un debate abierto, donde las escuelas producirán un informe, que se elevará al supervisor, él elaborará un resumen de las tendencias, y nosotros vamos a trabajar en cada regional, para hacer un informe regional que será elevado a Buenos Aires. Tenemos que pensar que una ley siempre es una ley en perspectiva, se piensa en una apuesta a futuro. Tenemos que pensar qué otras cosas queremos que constituyan en una meta para la educación argentina.⁽¹⁵⁾

El clima de reforma educativa en nación como en provincia busca resultados concretos en plazos inmediatos. En nación, la etapa coordinada por Daniel Filmus como ministro del gobierno de Néstor Kirchner está atravesada por una nueva contienda electoral que tendrá consecuencias directas en el proceso de consultas iniciado. En la provincia de Santa Fe, Adriana Cantero socializa una cruzada con expectativas fundantes, pues para la ministra la coyuntura que inaugura la primera década del siglo XXI constituye una oportunidad única para una reforma profunda y estructural de la educación provincial. En un artículo de opinión, la funcionaria de la cartera educativa realiza un detallado análisis del escenario santafesino que da cuenta la sanción de un nuevo marco normativo nacional (la ley de Educación N°26.206):

La Argentina ha comenzado a transitar un tiempo de transformaciones estratégicas en su sistema educativo: nueva estructura, más modalidades, expansión del nivel inicial y también de la educación secundaria, fortalecimiento de la educación técnico-profesional, creación de un sistema de formación docente que incluye institutos superiores y universidades, extensión de la obligatoriedad de cursado. (Cantero, 2008:12)

El horizonte de la reforma educativa nacional, con una fuerte crítica a su normativa anterior (Ley Federal de Educación de 1990) se replica en el escenario provincial a partir de indicadores que Cantero (2008:22) identifica como insuficientes y necesitan una adecuación a los desafíos predominantes: «Pensar en una educación obligatoria de trece años nos obliga a mirar las trayectorias escolares de nuestros niños y adolescentes hoy, con un trayecto con idéntico mandato de solo diez años y que aún no hemos logrado cumplir».

Otro punto bisagra, al que Cantero (2008:22) presta atención en el proceso de reforma está en el 9º año del sistema o el puente entre el nivel EGB 3 y el ciclo Polimodal, como profunda barrera de acceso y continuidad:

Por otra parte, los operativos de evaluación indican niveles de desempeño que ponen en cuestión la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Señalan claramente que el 9º año de EGB en 2005 sigue siendo un año significativamente vulnerable y, en tanto «puente» hacia el ciclo orientado de la educación media, condiciona la posibilidad del acceso a conocimientos más complejos. Pero además, si bien con mejores resultados, los aprendizajes básicos tampoco se logran en los años iniciales de la escuela primaria con la claridad debida.

El sistema educativo integral en su nivel secundario presenta dificultades a superar desde una mirada sistémica. En este sentido, Cantero afirma:

Diseñar una escuela secundaria pensada para los adolescentes y para enfrentar la masividad del alumnado nos pondrá en situación de definir nuevas propuestas curriculares (será necesario analizar críticamente el ciclo orientado y los sistemas de evaluación). Requerirá además un trabajo particularmente destinado a recuperar la unidad pedagógica, y el esfuerzo por determinar una organización que permita: reconfigurar los puestos

de respaldo a la jerarquía eclesiástica determinante en el campo educativo provincial. Ley de Educación Sexual Nº 10.947, provincia de Santa Fe, 1992. Obsérvese que durante el año 2005 se modifica la ley de jubilaciones del personal docente (Nº 12464) o «nueva ley de jubilaciones».

(15) *El Litoral*, «Día histórico para la docencia argentina», entrevista a la ministra Adriana Cantero, Santa Fe, 05/07/2006.

(16) «Una política de Estado para la Educación Santafesina. Documento para el debate», Ministerio de Educación, Gobierno de la provincia de Santa Fe, julio de 2007, imprenta oficial. Entre los desafíos se distinguen el ingreso, la permanencia, la formación y el egreso de alumnos en sus distintos niveles.

(17) *El Litoral*, (26/11/2007) p. 4

de trabajo, generar nuevos roles y funciones, fortalecer las tutorías y los dispositivos de apoyo, planificar acciones de seguimiento del alumnado. Se hace indispensable planear la ampliación de la cobertura mirando zonas rurales y urbanas más vulnerables y atender al mismo tiempo la necesidad de mejorar la relación matrícula-docentes en las localizaciones superpobladas, así como también en las más carentes de profesorado (Cantero, 2008:23).

El Ministerio propone para la consulta, análisis y aporte un documento titulado «Una política de Estado para la Educación Santafesina», que puede ser útil para la comprensión del contexto y de los fundamentos de la futura norma. De este modo, con la consulta 2007 se renueva la participación, se profundizan los debates, se afinan los consensos y la provincia de Santa Fe aparentemente se encamina a su ley de Educación.⁽¹⁶⁾ Dicho documento consta de 10 apartados, presenta estadísticas sobre las trayectorias educativas e identifica desafíos de la realidad educativa. Durante el año 2007 se llevaron adelante elecciones nacionales y provinciales. En la provincia de Santa Fe, la convocatoria a las urnas definió el final de una larga hegemonía ininterrumpida del peronismo provincial en el ejecutivo provincial luego del retorno a la democracia en 1983.

En este contexto de transición, la ministra Cantero se fijó como meta dejar preparado el proyecto de ley educativa provincial, y así lo hizo. Con resistencia en varios frentes, se dio a conocer en las escuelas el documento titulado «Una política de Estado para la educación santafesina. Síntesis final». *El Litoral* en su edición del día 26/11/2007 da a conocer la novedad:

...recién salida de la imprenta oficial, la publicación contiene una presentación donde asegura que el proyecto de ley es producto del debate con docentes y distintos protagonistas del sistema educativo. Luego expone una síntesis de lo discutido en la Mesa Ampliada con los representantes de la comunidad y, finalmente, presenta el proyecto *per se* con sus 164 artículos.» El documento síntesis final se organiza en partes. Como epílogo, se asegura que el escrito podrá «ser corregido, mejorado y rediscutido» dado que la pretensión es «señalar un rumbo, establecer bases para una política de Estado».⁽¹⁷⁾

En la transición gubernativa y política, el equipo de gestión entrante de Hermes Binner con Élda Rasino como ministra de Educación, solicitó a la

gestión saliente de Obeid que no envíe a la Legislatura ningún proyecto de ley educativa.⁽¹⁸⁾ En ese mismo sentido, se pronunció el gremio AMSAFE -de la educación pública- que no participó de la convocatoria de Cantero a debatir sobre la futura ley en la Mesa Ampliada. Solamente envió un documento crítico y algunas líneas de reflexión, pero no estuvo presente en las rondas de consulta. Sobre el contenido elaborado por la (por entonces) ex ministra Cantero, el proyecto no define a la educación como un servicio público esencial, una cuestión que ponía en alerta al sindicato docente que ve en esa concepción una restricción al derecho a huelga. Sin embargo, introduce otras cuestiones que generan controversia. Por ejemplo, la idea de incluir a la familia como «agente natural y primario» de la educación, y de considerar entre los fines de la enseñanza la formación integral de las personas, que incluye la «dimensión religiosa». Estos conceptos son vistos por algunos sectores como un avasallamiento a la educación laica. El proyecto propone, además, la creación de un Consejo Consultivo de la política educativa, y promueve que las escuelas privadas que atienden a la población de menores recursos sean incluidas en los aportes regulares que el Estado provincial destina, por ejemplo, a mantenimiento e infraestructura.

Decisionismo democrático y nuevos intentos de reformas

En este punto, haremos referencia a la segunda etapa de una reforma inconclusa (el proyecto de ley de Educación que obtuvo media sanción en la cámara de diputados de la provincia (y una notable resistencia y rechazo en la cámara de senadores). Las experiencias del Frente Progresista y las fuerzas aliadas que desplazan al justicialismo de la casa gris son tres: Hermes Binner (2007 – 2011), Antonio Bonfatti (2011 - 2015) y Miguel Lifschitz (2015 – 2019).⁽¹⁹⁾

Durante las administraciones de Binner y Bonfatti no fue posible ni prioritaria la promoción de reforma legislativa alguna sobre el campo educativo. En este sentido, los cuadros de gestión educativa participaron orgánicamente del Consejo Federal de Educación e innovaron en programas y ejes de acción que materializaron en las escuelas y las comunidades educativas un aire de

(18) «Enviamos el documento a la Casa de Gobierno, y lo estamos repartiendo en las escuelas y a los miembros de la comunidad que participaron del debate. También se lo remitiremos a los legisladores y a las autoridades entrantes», señaló a *El Litoral* la ministra Cantero. Consideró que el texto de ley «es un muy buen trabajo» y evitó opinar sobre si Jorge Obeid debería enviar el mensaje a la Legislatura para su tratamiento. «Es una decisión que tiene que tomar el gobernador», se limitó a decir. De no hacerlo, señaló que el trabajo no habrá sido en vano puesto que «la reflexión y la participación son marcas que quedan en los actores, que son los mismos que supuestamente tendrán que producir otro trabajo». Binner aprobó la vigencia en sus primeros días de gestión de la ley N° 12799 que ordena al personal docente en tareas diferentes, transitorias o definitivas.

(19) Las ministras de educación durante las administraciones del Frente Progresista a partir del año 2007 fueron: Élide Rasino (gobierno de Hermes Binner), Leticia Mengarelli (durante 10 meses) y Claudia Balagué (gestiones de Antonio Bonfatti y Miguel Lifschitz).

(20) Entre las medidas innovadoras se destacan: ley de paritarias docentes (12.958/2008), ley comités mixtos para la docencia (12.913/2008), régimen de convocatorias para concursos y titularizaciones, la jerarquización del área de Bienestar Docente a cargo de Leonardo Panozzo, leyes modificatorias al régimen de jubilación docente. Además de la aprobación de una secuencia de decretos como: decreto 257/2008 que determinó la finalización de exigencias de postítulos en la formación superior como consecuencia directa de la aplicación de la ley de Educación Superior; decreto 2128/2013 reglamentación de la carrera para docentes de educación artística; creación de juntas de escalafonamiento por decreto 1339/2008; reorganización y modernización de procedimientos administrativos por decreto 4171/2012; decretos de franquicias por maternidad (1494/2009 para docentes de nivel inicial y 4192 para modalidad especial; decreto 2703/2010 integración institucional NNyA con discapacidad.

(21) La aprobación del decreto 2288/2016 conocido como Protocolo para el abordaje institucional de acceso a la justicia de NNyA víctimas de delitos y abusos fue un documento que entró en vigencia en la etapa de Miguel Lifschitz.

primavera.⁽²⁰⁾ Un repaso somero del conjunto de medidas normativas -en su mayoría decretos- fija prioridades en la ejecución de políticas educativas en cada etapa de gobierno. En el caso de Hermes Binner, regulaciones para la institucionalización del Bienestar Docente y una recuperación de la tarea docente en un proceso progresivo de acciones y medidas que clausuren la etapa de reformas neoliberales iniciadas durante la década de 1990. Las adecuaciones normativas de la gestión de Antonio Bonfatti reordenaron el sistema único de reglamentación de la carrera docente -a través decreto 3029/2012- y cambios en la ponderación de antecedentes profesionales. Durante 2016 el gobernador Miguel Lifschitz anunció la intención de elaborar una ley educativa provincial.⁽²¹⁾ Así, en la Cámara de Diputados se presentaron cuatro iniciativas. La propuesta de Alejandro Boscarol (UCR Frente Progresista Cívico y Social) impulsa la obligatoriedad del nivel inicial desde los tres años, la autoevaluación y la creación de consejos escolares. Además, establece que se destine a la educación un porcentaje de recursos no inferior al 35 por ciento del presupuesto anual. Por otra parte, los diputados Rubén Giustiniani y Silvia Augsburger (Igualdad y Participación) presentaron dos iniciativas. Allí se establece que la educación pública es gratuita, laica, igualitaria y obligatoria desde los tres años hasta finalizar el secundario. Además, establece como derecho de los estudiantes, recibir educación sexual integral, desarrollar los aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y participar en la elaboración de las normas de convivencia escolar. Por su parte, Verónica Venas (Pares, FPCyS) presentó un proyecto para crear la Universidad de Santa Fe, organizada en base a los institutos de formación superior de la provincia. Del mismo modo, los diputados Carlos del Frade y Mercedes Meier (Frente Social y Popular) hicieron su propuesta. Entre otros puntos, el proyecto establece la obligatoriedad del nivel inicial desde los cuatro años y la transferencia progresiva de las escuelas privadas subvencionadas por el Estado. Además, busca garantizar un porcentaje de recursos no inferior al 40 por ciento del presupuesto anual de la administración provincial.⁽²²⁾

Una síntesis de los proyectos presentados en la cámara de diputados fue posible a mediados de 2018, incluso la apertura legislativa a especialistas permitió la incorporación de un documento base para la discusión a cargo

de la Universidad Nacional del Litoral. Equipo integrado por Investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), junto con especialistas de otras facultades de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), presentaron un dossier con aportes para su tratamiento a los integrantes de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados provincial. En el mismo sentido, tuvieron la voluntad de hacer lo propio con los senadores provinciales. La dinámica de trabajo en la UNL, especialmente con sede en la Facultad de Humanidades y Ciencias, consistió en entrevistas a los legisladores que elevaron proyectos de ley; generación de documentos y de un informe final que fue elevado al Ministerio de Educación Provincial. El documento elaborado recomienda:⁽²³⁾

Un sistema educativo satisfactorio se caracteriza por algunos atributos: cobertura, retención, graduación, financiamiento, personal, articulación entre niveles, calidad y otros resultados como los aprendizajes logrados por los alumnos o las calificaciones profesionales de su personal. La educación debe servir para la distribución social del conocimiento, la movilidad social ascendente y el avance de la paz y la civilización. La identificación y formulación clara de los problemas públicos, que describen las limitaciones o fallas en aquellos logros, son una condición virtuosa de todo el sistema institucional. Requiere información y racionalidad, debate, conocimiento histórico, comparación y reflexividad sobre los cambios imperantes y acerca de los futuros deseables. (FHUC, 2017:36)

Siguiendo con la dinámica deliberativa de la ley presentada en la Legislatura, luego del breve festejo oficialista en la cámara baja, el proyecto de ley de Educación generó controversias. *El Litoral* (17/10/2018) confirma que, si bien la iniciativa había sido votada por unanimidad meses atrás en la Cámara de Diputados, y celebrada por todos los sectores políticos con representación parlamentaria, algunas modificaciones al texto original abrieron una instancia de objeciones:

Desde que el proyecto ingresó a la Cámara de Senadores, comenzaron a oírse voces disidentes que no habían cobrado relevancia durante el tránsito del debate en Diputados. Se trata de la iglesia católica, que a través de los obispos de diferentes arquidiócesis, reclamó ser escuchada y planteó objeciones a la media sanción. Los prelados se reunieron,

(22) La cruzada reformista por una nueva carta provincial y el rediseño integral de una ley que regule la educación provincial, impulsada desde la gestión inaugurada por Miguel Lifschitz (PS-FPCyS) constituye un nuevo escenario de debate. Dicho escenario está atravesado por la dinámica propia de los actores gravitantes en el contexto santafesino; por un lado, la legitimidad y respaldo legislativo no está claro que sea posible de consolidar (con más posibilidades en diputados que en senadores). Esto fue imposible en las agendas parlamentarias y la relación de fuerza con las gestiones de los gobernadores que lo antecedieron (Hermes Binner y Antonio Bonfatti) con clara minoría legislativa. Por otra parte, la estructura gremial hegemónica tampoco ha reconocido la tarea como prioridad en la agenda inmediata, es otro factor clave a resolver y el futuro aún es incierto. La Iglesia aún no se ha pronunciado al respecto en modo oficial, sí se ha iniciado un debate académico con las Universidades regionales, UNL y UNR. Y una fuerte convocatoria a la sociedad civil, educadores, especialistas y gobiernos locales en: www.santafe.gov.ar/leyeducacion

(23) La comisión de especialistas abordó orientaciones sobre objetivos, propósitos y rol del Estado; gobierno y financiamiento de la educación; igualdad y calidad educativa; educación superior y formación docente. En el documento «Aportes para el debate de una ley de educación en la provincia

de Santa Fe» se destaca que «los debates y definiciones fundamentales para avanzar en una Ley de Educación podrían ser pensados desde dos aristas: sobre lo estructural; y sobre el contenido». El equipo de docentes e investigadores estuvo conformado por Laura Tarabella, Claudio Lizárraga, Natalia Díaz, Bárbara Mántaras, Nora Grinóvero, Julia Bernik, Marcelino Maina, Victoria Baraldi, Mariela Coudannes, María Laura Sabas, Emanuel Ferreyra, Marcel Blesio, Sofia Cattáneo, Gabriela Andretich, Andrea Hernán y Adolfo Stubrin. Este grupo interdisciplinario de especialistas ya habían presentado, en 2017, un primer informe comparativo de los diferentes proyectos elaborados en el ámbito legislativo, así como de la normativa vigente. (24) *El Litoral* (17/10/2018) p. 4 (25) Un día después, el 11/10/2018 *El Litoral* informa sobre el encuentro entre referentes de la iglesia y los senadores justicialistas alrededor de estas objeciones. «... miembros de la Iglesia Católica fueron recibidos por varios de los 11 senadores que conforman el bloque del PJ. Tal como antes se reunieron con legisladores radicales, ahora fue el turno de la bancada mayoritaria. Asistieron monseñor Eduardo Martín, arzobispo de Rosario y presidente de la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal; monseñor Gustavo Help, obispo de Venado Tuerto; presbítero José Luis Ayala, delegado episcopal para la Educación; y el presbítero Osvaldo Macerola. También Javier Bilbao y Walter Van

primero, con los senadores del bloque de senadores del Frente Progresista; luego, con los del justicialismo que tiene mayoría en la Cámara.⁽²⁴⁾

Allí, plantearon su discrepancia y hablaron de un «acuerdo» que no fue tenido en cuenta a la hora de votar la ley.⁽²⁵⁾

Más allá de la intención del Ejecutivo de buscar consensos a través del diálogo, el proyecto original sufrió aportes importantes en el debate de la cámara de diputados lo que generó polémicas y resistencias. Algunos colegios confesionales de la ciudad distribuyeron un documento a su alumnado emitido por el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC).⁽²⁶⁾ El escrito plantea que dicha reforma «con inclusión de ideología de género como obligatoria en las escuelas es un intento más (...) para que sea el estado el que legisle sobre la moral del ciudadano».⁽²⁷⁾

Prospectivas

Con la inquietud y la convicción que estamos ante un escenario en permanente cambio y con posibles novedades a futuro en lo que respecta a este tema entendemos que es viable generar una serie de consideraciones y prospectivas a modo de cierre del presente artículo:

a. Los debates pasados, nacionales y provinciales, y los que vendrán claramente verán nuevamente presentes las presiones corporativas por fuera de los debates legislativos que exponen la larga tradición de estas prácticas políticas que se caracteriza por su dinámica extrainstitucional y habitualmente desconocedora de los parámetros de definición legislativos que combinan, en una república democrática: legalidad y legitimidad.

b. Lo anterior no insta a desconocer las mencionadas voces (gremios, prensa, ONG, iglesia), pero señala la necesidad de propiciar su visibilización pues las corporaciones -desde las religiosas a las gremiales- se caracterizan por una forma de hacer política que consiste en negar que se está haciendo política. Anulando así la posibilidad deliberativa, matriz última de la invención democrática en términos sustantivos.

c. La licuación de las configuraciones partidarias tradicionales y el predominio de alianzas y coaliciones de lugar a una imprescindible recuperación y análisis de las culturas políticas prevaletentes y la sedimentación de tradiciones que tienden, nocivamente, a naturalizarse.

d. La invención democrática, una agenda progresista que ponga en prioridad los temas y dilemas del siglo XXI, y el debate en torno al decisionismo democrático deben ser aspectos propios del futuro debate en torno a una nueva ley de Educación.

e. El reformismo, polisémica expresión ampliamente disputada por diferentes tradiciones políticas, conlleva varios debates a su interior: uno de ellos es si estamos ante un verdadero sistema educativo -aspecto tratado en el artículo-; otro son las novedades en el campo cultural y de los nuevos derechos que debe incorporarse a esta dinámica.

Inacabado recorrido que hoy presentamos y que anima dos intereses: el abordaje académico de las culturas políticas y los itinerarios educativos en clave del reformismo a escala provincial y, por otro lado, el impacto de estos debates en la invención de una democracia verdaderamente sustantiva.

Meeegot, según lo que se informó oficialmente. Los recibieron el presidente del bloque Armando Traferri, y sus pares José Baucero, Osvaldo Sosa, Ricardo Kaufmann, Joaquín Gramajo, Alcides Calvo, Rubén Pirola, Guillermo Cornaglia y Eduardo Rosconi.»

(26) El texto está fechado en setiembre de 2018 en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y fija postura sobre las reformas que intentan introducirse a la ley de Educación Sexual Integral (ESI) a nivel nacional. (27) *El Litoral*, 17/10/2018, p. 7

Referencias bibliográficas

Arata N. y Casanello C. (2006). «Para una mirada genealógica de los Atlas de la educación. El informe Ramos: política, educación y territorio en la Historia de la Instrucción Primaria de la República Argentina», ponencia presentada en las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. La Plata (mimeo).

Ascolani, A. (1999). (comp.): *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario: Ediciones del Arca.

Ascolani, A. (2001). «La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente. Ediciones y demanda institucional», en *Revista Brasileira de História da Educação/ SBHE* N° 1.

Beech, J. (2003). «*Docentes del Futuro: La influencia de las Agencias Internacionales en las reformas de Formación Docente en Argentina y Brasil en los 90*»

en Lázaro Lorente, L. y Martínez Usarralde, M. (Eds) (2003). *Lecturas de Educación Comparada Y Educación Internacional*, 227-255, Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México, pp. 229.

Braslavsky, C. (1980). *La educación argentina (1955-80). El País de los Argentinos*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Cantero, Adriana (2008): «La ley de Educación Nacional 26.206 y el desafío de la obligatoriedad extendida», en *VII Congreso Internacional de Educación*, Buenos Aires, Santillana.

Carrizo, B.; Giménez, J.C. (2017). *La política en las tramas educativas*, Paraná: Editorial La Hendija.

- Cirigliano, G. (1969).** *Educación y política: el paradójico sistema de la educación argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Cucuzza, H. R. (1996).** (comp.): *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chartier, A. M. (2008).** «¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?» en Anuario de Historia de la Educación N° 9, Buenos Aires: SAHE/Prometeo.
- Dupuy, R., (2014).** *Manual de derecho administrativo laboral docente. Normativa vigente en el sistema educativo provincial*. Edición compilada y comentada. Santa Fe, Jurídica Panamericana, segunda edición.
- Ginestet, M., Meschiany, T. y Paredes, L. (2007).** «Travesías historiográficas en la historia de la educación. Balances y perspectivas en panorámica», ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (mimeo).
- Paviglianiti, N. (1993).** «Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional», Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Popkewitz, T. (1994).** *Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. Universidad de Wisconsin Madison, Revista de Educación N° 305.
- Popkewitz, T. (2000).** *Sociología política de las reformas educativas*. Tercera Edición (1ra. Ed.: 1994), Madrid: Morata.
- Puiggrós, A. (1997).** «Espiritualismo, normalismo y educación», en Puiggrós, A. (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2002).** *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rivas, Axel (2004):** *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*, Buenos Aires: Granica.
- Rivas, A. [et. al.]:** *Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas*, CIPPEC: Buenos Aires.
- Rodríguez, L. G. (2013).** «La educación en los últimos treinta años» en *Cuestiones de Sociología* (9), 305-310. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5896/pr.5896.pdf
- Russen, J. (1992).** «El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral», en *Propuesta Educativa* N° 7, Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.
- Schmucler, H. (1990).** «Innovación de la política cultural en la Argentina» en AA.VV., *¿Hacia un nuevo orden estatal en América Latina?, Innovación cultural y actores socioculturales*, Argentina, Buenos Aires, Clacso, Biblioteca de Ciencias Sociales.
- Suasnabar, C. (2004).** *Universidad e Intelectuales. Educación y política en Argentina (1955-1966)*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Weinberg, G. (1985).** *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Desigualdades sociales y trayectorias de rendimiento académico en niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina

EMILSE DEGOY⁽¹⁾

SILVINA BERRA⁽²⁾

Fecha de recepción: 14/02/2020

Fecha de aceptación: 25/08/2020

Resumen. En un contexto de pobreza pero de alta tasa de escolarización, se examina si existen diferentes trayectorias de rendimiento académico (RA) asociadas a características socioeconómicas en niños/as de Córdoba-Argentina. Se realizó un estudio de cohortes prospectivas con escolares, en el que se obtuvieron mediciones anuales del rendimiento académico y mediciones basales de características sociales: sexo, escolaridad materna, estrato ocupacional, nivel socioeconómico (NSE) y capacidad intelectual (CI). Se definieron cuatro trayectorias de RA a partir de las calificaciones en Lengua y Matemática obtenidas por los/as niños/as al inicio y final del seguimiento, y su condición de Promovidos/No promovidos en cada ciclo lectivo: distinguida, satis-

factoria, regular, insatisfactoria. Se utilizaron modelos de regresión logística binomial y multinomial para examinar la presencia de desigualdades sociales. Se encontraron diferencias significativas en la trayectoria de RA según las variables socioeconómicas estudiadas cuyo efecto no fue independiente de la capacidad intelectual. A su vez, la capacidad intelectual se vio fuertemente asociada con la escolaridad materna, estrato ocupacional y NSE. Se corrobora la presencia de desigualdades sociales en la CI y las trayectorias de rendimiento académico de los escolares.

Palabras clave. desigualdades sociales · rendimiento académico · trayectorias · infancia · escuela primaria

(1) Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Doctora en Ciencias de la Salud por Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la UNC. Investigadora en el Centro de Investigación Epidemiológica y en Servicios de Salud de la Escuela de Salud Pública, FCM, UNC. Ha sido Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y Profesional Adscripta en la Cátedra de Metodología de la Investigación, Facultad de Psicología, UNC.
edegoy@gmail.com

(2) Licenciada en Nutrición, Máster en Salud Pública, Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora Titular (DS) de Metodología de la Investigación, Escuela de Fonoaudiología; Profesora Adjunta (DS) en la Escuela de Salud Pública de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Investigadora Adjunta de la Carrera de Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS).
sberra@unc.edu.ar

Social Inequality and Academic Achievement Trajectories of Schoolchildren in the City of Córdoba, Argentina

Abstract. In a context of poverty but with a high schooling rate, this work is intended to elucidate if children in Córdoba, Argentina, show differences in their academic achievement (AA) trajectories associated with socioeconomic characteristics. A prospective cohort study was conducted with schoolchildren, in which annual measurements of AA and baseline measurements of social characteristics were collected: sex, mother's educational level, parental occupational stratum, socioeconomic level (SEL) and intellectual capacity (IC). Four categories were defined for academic achievement trajectories according to their scores obtained in the subjects of Language and Mathematics at the beginning and end of the conducted analysis, and in relation to their promotion or not to the next grade by the end of each school year. The four categories for trajectories were: distinguished,

satisfactory, regular, and unsatisfactory. Binomial and multinomial logistic regression models were used to examine the presence of social inequalities. Significant differences were found in academic achievement trajectories depending on the studied socioeconomic variables, whose effects were not independent of the intellectual capacity. Intellectual capacity was strongly associated with mother's educational level, parental occupational stratum, and SEL. The influence of social inequalities on intellectual capacity and academic achievement trajectory was proved.

Keywords. social inequalities · academic performance · trajectories · childhood · primary school

Introducción

La investigación sobre el desarrollo humano ha tenido en la epidemiología del ciclo de la vida un aporte teórico-metodológico para lograr visiones más dinámicas de la salud y contemplar diferentes experiencias en la vida temprana conjuntamente con los de la vida posterior para identificar procesos de riesgo y protección que se van sucediendo a lo largo de la vida (Kuh et al., 2003). En ese marco, las interrelaciones entre educación y salud son descritas mediante diferentes mecanismos (Suhrcke y De Paz Nieves, 2011; Lynch y von Hippel, 2016) y, a su vez, se les reconoce un impacto en las diferencias que puedan encontrarse en la vida adulta. Incluso se señala que la experiencia escolar puede expresar desigualdades sociales en salud, en tanto posibilidades distintas de asistir a la escuela, diferentes niveles de preparación para aprender y dispares resultados escolares (Rajmil et

a/. 2010). En el marco de un proyecto de salud infantil, en el ámbito de escuelas primarias públicas municipales de la ciudad de Córdoba, Argentina (Degoy y Berra, 2018), este trabajo emerge por la inquietud de conocer el efecto que pueden tener determinantes sociales en un trayecto educativo, como parte de una tesis doctoral⁽³⁾.

La educación primaria en Argentina se ha destacado históricamente por su rápida y amplia expansión. Sin embargo, para garantizar el derecho a la educación, el acceso a la escuela debe complementarse con la generación de condiciones adecuadas para asegurar la continuidad y calidad en las trayectorias educativas de la población. En este sentido, es necesario distinguir entre dos tipos principales de exclusión educativa: las que expresan inequidades de acceso y permanencia, y las que expresan inequidades de progresión. Esta última, hace referencia a la exclusión latente, potencial o silenciosa de la educación primaria y secundaria e incluye a aquellos niños, niñas y adolescentes que se mantienen escolarizados pero con una experiencia educativa signada por *fracasos* y, como consecuencia de ello, en riesgo educativo (UNESCO-UNICEF, 2012).

El reconocimiento de estos tipos de exclusión es fundamental en los países que han alcanzado o están próximos a alcanzar la escolarización universal de sus niños, niñas y adolescentes ya que, en estos casos, el interrogante sobre la (in)equidad educativa se desplaza casi totalmente hacia el perfil de distribución de los logros de aprendizajes curriculares (Cervini, 2002). En Argentina, en el año 2016, el 98,7% de los niños y niñas entre 6 y 11 años de edad asistía a la escuela primaria, y no había diferencias en la tasa de escolarización según su pertenencia a los distintos estratos socio-económicos. Sin embargo, las tendencias en los ritmos y la calidad de los aprendizajes obtenidos por los más chicos son preocupantes, según lo revelan informes con resultados de la Evaluación Nacional Aprender (Ministerio de Educación, 2016; en cumplimiento con la Ley 26.206) al señalar un aumento de la tasa de repitencia en el nivel primario de educación para el conjunto del país, y resultados poco satisfactorios de los escolares en materias troncales como Lengua y Matemática, siendo más frecuente este tipo de resultados entre los/as niños/as de sectores más carenciados (Cardini, Sanchez y Rivas, 2016).

(3) Trayectorias de rendimiento académico y salud autopercebida en niños y niñas asistentes a escuelas municipales de la ciudad de Córdoba (Argentina). Un estudio de dos años de seguimiento. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Dirigida por la Dra. Silvina Berra. Defendida el 12 de Agosto de 2019.

En este escenario, avanzar en la construcción de la equidad educativa requiere hacer foco en las desigualdades sociales que puedan producirse una vez dentro de la escuela, esto es, en los logros y trayectorias escolares diferenciales que puedan surgir a partir de diferencias socio-económico-culturales propias de los/as alumnos/as (López, 2005), pero que pueden colocar a ciertos grupos de niños y niñas en una situación de desventaja educativa. El rendimiento académico (RA), desde una perspectiva clásica, es definido como un indicador del aprendizaje alcanzado por el alumno y es el criterio que tradicionalmente se ha adoptado para medir el *éxito/fracaso* escolar (Navarro, 2003). Con ello, entendemos que, tal y como se encuentra estructurado nuestro sistema educativo, el RA constituye su núcleo duro y es lo que habilita el progreso y la continuidad dentro de él. El bajo desempeño académico y su corolario, el *fracaso* escolar, refieren a alumnos que no logran el rendimiento deseado dentro del tiempo estipulado y, consecuentemente, aparecen como malos estudiantes (Gonzalez-Pienda, 2003). Algunas veces se trata de una situación poco duradera y transitoria; otras veces, es recurrente y sus resultados negativos pueden comprometer sus estudios y porvenir (Terigi, 2009).

En este estudio, se utiliza el término *trayectoria de rendimiento académico* para referir al despliegue temporal de las calificaciones obtenidas por los niños y niñas. De acuerdo con Briscioli (2017), la idea de *trayectoria* es un concepto teórico metodológico amplio que, más allá de la temática particular abordada, centra su atención en la interpretación de los fenómenos a lo largo del tiempo, busca comprenderlos en su multidimensionalidad y tiene en cuenta el entramado existente entre las distintas esferas de la vida de las personas.

En la actualidad, se reconoce que el desempeño escolar es un fenómeno complejo y multideterminado por factores tanto de tipo personal como contextual. Dentro de los factores contextuales se suele distinguir entre variables socio-ambientales, institucionales e instruccionales. Las variables socio-ambientales refieren al estatus social, familiar y económico que se dan en el medio lingüístico y cultural específico en el que se desarrolla el individuo. Algunos autores sostienen que, dentro de estas, la familia es la que mayor peso tiene en relación al rendimiento escolar, ya que en su seno es donde se

inicia el proceso de socialización, se aprenden los primeros roles, normas y modelos de conducta, se empieza a conformar la imagen de sí mismo y la jerarquía de valores que cada niño y niña pondrá en práctica a la hora de su aprendizaje y desempeño dentro de la escuela (Gonzalez-Pienda, 2003). Mientras una gran parte de los trabajos interesados en indagar el modo en que la familia influye tanto en el desarrollo como en los resultados escolares de los/as niño/as han puesto foco en las características psicosociales del ambiente familiar (por ejemplo, características de la relación entre padres e hijos o el nivel de implicación de los padres en la educación de sus hijos), otros han hecho énfasis en sus características estructurales como la posición social, nivel cultural, recursos económicos, etcétera (Gonzalez-Pienda, 2003). En este sentido, estudios realizados en otros contextos y con énfasis en las características estructurales del ambiente familiar señalan una fuerte asociación entre variables socioeconómicas y el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para superar las exigencias de la escuela (Noble, Norman y Farah, 2005), mientras que otros reconocen al nivel socioeconómico y la escolaridad materna como importantes predictores del éxito escolar de los/as niños/as (Greg, Morris y Rodrigues, 2011; Magnuson, 2007; Davis-Kean, 2005).

En Argentina, sin embargo, hasta donde se conoce, es poco claro el efecto atribuible al nivel de pobreza/riqueza relativa del hogar sobre los resultados del aprendizaje (Gertel, 2006). Aún se observa una primacía de estudios y modelos explicativos de rendimiento escolar centrados en las características individuales del alumno, siendo pocos los trabajos que han indagado en qué medida variables socioeconómicas influyen en los logros escolares de los más jóvenes (Krüger, 2013) y sin incorporar a las habilidades cognitivas en el análisis de esta relación. Si bien la asociación entre rendimiento escolar y aptitudes cognitivas, en particular la capacidad intelectual, ha sido ampliamente constatada (Lemos *et al.*, 2008), la incorporación de lo contextual lleva a pensar que, mientras la capacidad intelectual afecta el rendimiento académico, los aspectos socio-económico-culturales condicionan ambos, al desempeño escolar y la capacidad intelectual de niños y niñas.

Por lo anteriormente expuesto, este trabajo plantea como objetivo examinar la presencia de desigualdades sociales en la capacidad intelectual y las tra-

vectorias de rendimiento académico durante el Segundo Ciclo de Escolaridad Primaria (4to a 6to grado) en niños y niñas asistentes a escuelas públicas municipales de la ciudad de Córdoba-Argentina.

Método

Diseño y participantes

Se realizó un estudio de cohortes prospectivas en el ámbito de escuelas primarias públicas municipales de la ciudad de Córdoba-Argentina, que inició en el año 2014 cuando los participantes asistían a 4to grado, con seguimiento hasta el 2016, durante el cual se obtuvieron mediciones anuales de la variable rendimiento académico, y mediciones basales de las características sociales.

El sistema educativo municipal cuenta con un total de 37 escuelas, cuya población proviene de familias en situación de mayor desventaja socioeconómica respecto del resto de escuelas de la ciudad (públicas provinciales o de gestión privada), y la cual reside mayoritariamente en barrios de la periferia urbana. La población del estudio fueron alumnos regulares de 4º grado de escuelas públicas municipales de la ciudad de Córdoba que, en 2014, contaban con una matrícula de 1594 niños/as. Para el proceso de muestreo, en estudios anteriores se estratificaron las escuelas existentes en dos grupos: aquellas con más del 75% de padres con al menos educación primaria completa ($n=20$) y las que están por debajo de este umbral ($n=17$). Diez escuelas fueron seleccionadas al azar del primer grupo y nueve del segundo. De estas 19 escuelas, se eligieron las 10 con mayor matrícula para realizar este estudio. De este modo, la muestra incluyó a todos los estudiantes de 4º grado de las escuelas seleccionadas, alcanzando un grupo de 533 escolares.

Procedimiento

Los objetivos y las características del estudio se explicaron a directivos de las escuelas y cuidadores del niño (madre, padre o tutor legal) durante una reunión escolar. Cuidadores que no asistieron a la reunión recibieron una nota explicando el estudio, invitándolos a participar y proporcionándoles distintos medios de contacto con las investigadoras responsables en caso de dudas e inquietudes. Después de suministrar toda la información necesaria sobre el estudio a la comunidad escolar, se gestionó un consentimiento informado comunitario.

La recolección de datos se realizó en las escuelas e implicó dos instancias. La primera, incluyó una primer visita de presentación de las investigadoras y del estudio a los escolares, en donde además, se les entregó una encuesta en sobre cerrado para sus cuidadores solicitándoles que se la hagan llegar por su intermedio, y una vez completa, la traigan de vuelta, también en sobre cerrado, a la escuela; una segunda visita, en la cual personal técnico entrenado recogió las encuestas de adultos completas y llevó a cabo una administración colectiva guiada en el aula de cuestionarios para niños y niñas; y una tercer/cuarta visita para recuperar cuestionarios de adultos completos faltantes y administrar cuestionarios a niños/as ausentes en la visita anterior. La segunda instancia de recolección de datos consistió en, una vez finalizado cada ciclo lectivo comprendido en el seguimiento, solicitar a las escuelas el registro de calificaciones finales de los/as niños/as del año lectivo anterior.

Durante todas las etapas de la investigación, se respetaron las Directrices para la Investigación en Salud Humana del Ministerio de Salud de Argentina, y el protocolo de trabajo fue aprobado por el Comité de Ética para la Investigación en Salud de Niños y Adultos (CIEIS del niño y del adulto - Polo Hospitalario) en abril de 2012.

Variables e instrumentos

Rendimiento académico (RA): se determinó a partir de las calificaciones alcanzadas por los/as niños/as al concluir el año escolar en las materias de Lengua escrita y Matemática aritmética, las cuales se obtuvieron de los registros escolares proporcionados por las oficinas administrativas de las

escuelas participantes del estudio. En el nivel primario de educación de la Provincia de Córdoba, los/as niños/as son evaluados por sus docentes usando una escala cualitativa ordinal con 5 niveles: No Satisfactorio (NS), Satisfactorio (S), Bueno (B), Muy Bueno (MB), y Excelente (E), debiendo aprobar todas las materias de la currícula con al menos una calificación de Satisfactorio para pasar al siguiente grado. Si en el último trimestre del ciclo lectivo, el/la niño/a obtiene un No Satisfactorio en alguna de las asignaturas de la currícula, debe rendir un examen complementario; si lo aprueba es promovido al grado siguiente, y si lo desaprueba debe re-cursar el grado, o como lo que frecuentemente se denomina *repetir de grado*.

En este trabajo se seleccionaron las asignaturas de Lengua y Matemática porque constituyen núcleos de aprendizaje prioritarios (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005), y porque son las materias en las que los escolares presentan con mayor frecuencia calificaciones No Satisfactorias, convirtiéndose en las asignaturas decisivas para la promoción de un grado a otro, y por ende, para el progreso dentro del nivel primario de educación. En el momento basal se agrupó a los/as niños/as en tres categorías, los que obtuvieron: *No satisfactorio (NS)*; *Satisfactorio-Bueno (S-B)*; y *Muy Bueno-Excelente (MB-E)*. Esta agrupación se utilizó para definir las trayectorias de rendimiento académico.

Trayectorias de rendimiento académico: refieren a las tendencias que siguen las calificaciones de los y las escolares a lo largo del periodo de tiempo estudiado. Para definir las se tuvo en cuenta: a) la calificación del tercer trimestre en Lengua y Matemática (NS/B-S/MB-E) obtenida por los/as niños/as al inicio y al final del seguimiento, según hayan mejorado, mantenido o disminuido su RA de un momento a otro, y b) su condición final (Promovido/No promovido) en caso de que hayan rendido examen complementario. Se definieron cuatro tipos de trayectorias para cada asignatura: *Distinguida*: refiere a un desempeño del niño/a en la escuela que se ajusta a las exigencias académicas, obteniendo y manteniendo en el tiempo calificaciones sobresalientes en las instancias evaluativas observadas; incluye a los/as niños/as que, al inicio y al final del seguimiento, mantuvieron calificaciones E-MB, tuvieron E-MB pero disminuyeron a B-S, y aquellos que teniendo calificaciones B-S

mejoraron a E-MB; *Satisfactoria*: se trata de un desempeño del niño/a suficiente para cumplir con los requerimientos de la escuela manteniendo las calificaciones medias de la escala de calificación; incluye los escolares que mantuvieron calificaciones B-S durante el periodo estudiado; *Regular*: se trata de una experiencia escolar que va al ritmo establecido por la escuela pero con dificultad, requiriendo instancias y esfuerzos complementarios para la obtención de calificaciones satisfactorias, por lo que roza el límite del riesgo educativo. Incluye a los/as niños/as que, a lo largo del periodo estudiado, tenían NS y mejoraron su rendimiento a B-S, los/as que mantuvieron calificaciones NS pero que aprobaron el examen complementario siendo promovidos/as de grado, y aquellos escolares con calificaciones satisfactorias que disminuyeron su rendimiento a NS pero que también aprobaron el examen complementario y promovieron de grado; *Insuficiente*: refiere una experiencia educativa signada por bajos rendimientos, y como consecuencia de ello, a niños/as en riesgo educativo; incluye a los/as niños/as con calificaciones NS que desaprobaron el examen complementario y que, durante el periodo estudiado, repitieron de grado al menos una vez.

Escolaridad materna: fue informada por los adultos responsables de los/as niños/as mediante una encuesta elaborada a tal fin. La escolaridad materna se definió por el nivel escolar más alto completado por la madre de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2012), a partir del cual se conformaron dos niveles de categorías: madres con educación *secundaria incompleta o menos*, y madres con educación *secundaria completa o más*.

Estrato ocupacional: la categoría ocupacional de la persona principalmente responsable del sustento familiar (sostén del hogar) fue informada por los adultos responsables de los/as niños/as, y se utilizó para definir estratos ocupacionales relacionados con la estratificación social de la Argentina (Sabulsky y otros, 1995): el *estrato alto* incluyó a las categorías ocupacionales de empleadores, profesionales y asalariados jerárquicos, el *estrato medio* a trabajadores por cuenta propia y asalariados estables cuyo trabajo no es

manual; el *estrato bajo* a asalariados estables cuyo trabajo es manual, y el *estrato muy bajo* a asalariados no calificados y trabajadores temporarios.

Nivel socioeconómico (NSE): se indagó mediante la escala Family Affluence Scale (FAS) (Currie *et al.*, 2008), que evalúa la disponibilidad en el hogar (y el número) de autos y computadoras, habitación propia e individual del niño/a y vacaciones familiares en los últimos 12 meses. Es ampliamente utilizada en encuestas autoadministradas a escolares por el alto porcentaje de respuestas de niños/as y adolescentes, así como por tener una aceptable correlación con la categoría ocupacional de los padres y el nivel de ingresos de la familia (Boyce, Torsheim, Currie y Zambon, 2006). El puntaje del FAS se categorizó en: *NSE bajo* (puntaje: 0-3), *medio* (puntaje: 4-5), y *alto* (puntaje: 6-9).

Capacidad intelectual (CI): fue medida con el Test de Matrices Progresivas de Raven (Escala Coloreada) (Raven, Court y Raven, 1993), el cual se administró de manera colectiva y en aula, corroborándose previamente la consistencia interna, fiabilidad test-retest y validez de constructo del test aplicado de esta manera (Degoy y Berra, 2016). Esta prueba evalúa el razonamiento analógico, la percepción y la capacidad de abstracción de los niños/as participantes permitiendo obtener una medida general de inteligencia. Puntuaciones iguales o menores al percentil 50 (P50) del conjunto de esta muestra se consideró una capacidad intelectual *inferior al término medio*; P50 hasta P75, una capacidad intelectual de *término medio*; y puntuaciones iguales o mayores al P75, una capacidad intelectual *superior al término medio*.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de las características de la muestra en el momento basal y en el seguimiento calculando las distribuciones de frecuencias de las variables estudiadas. Las asociaciones entre variables se exploraron utilizando el test de chi cuadrado, con un nivel de significación estadística en el valor de $p < 0.05$. Modelos de regresión logística binomial y multinomial con odds ratios (OR) e intervalos de confianza del 95%,

fueron utilizados para examinar la presencia de desigualdades sociales en las trayectorias de rendimiento académico, ajustando por capacidad intelectual. Los datos recopilados se analizaron utilizando la versión 18 de SPSS para Windows.

Resultados

En el momento inicial participaron 494 escolares y en el seguimiento 438 (tasa de respuesta: 82,2%). La edad media de los/as niños/as al inicio del estudio fue de 9,5 años (Desviación Estándar (DE) = 0,65; Rango= 9 a 12 años), y de 11,6 años al final del seguimiento (DE=0,66; Rango= 11 a 14 años). El 15% de los escolares presentó sobreedad, es decir una edad superior a la considerada teórica para el grado que cursan. Al inicio del estudio, hubo una proporción similar de niños y niñas, las madres del 65% de los escolares informaron un nivel de escolaridad de secundaria incompleta o menos, el 50% de las personas sostén de hogar se clasificaron en el estrato ocupacional muy bajo, y el 14% de los/as niños/as declaró bajos recursos económicos familiares ubicándose en el nivel socioeconómico inferior. Porcentajes similares se observaron entre los/as participantes del seguimiento a los 24 meses. En comparación con los/as no participantes, los/as participantes del seguimiento mostraron una mayor capacidad intelectual y mejor rendimiento académico tanto en Lengua como en Matemática. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos/as que participaron del seguimiento y quienes no, según sexo, edad escolar, escolaridad materna, estrato ocupacional y NSE (Tabla 1).

Tabla 1.

Características de la muestra en momento inicial y según participación en el seguimiento a los 24 meses. Periodo 2014-2016.

	Inicio		Participantes del seguimiento		No participantes del seguimiento		P ^a
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	
Sexo							
Masculino	51	(252)	50	(211)	58	(41)	0.136
Femenino	49	(242)	50	(212)	42	(30)	
Edad escolar							
Edad teórica	85	(412)	86	(362)	78	(50)	0.091
Sobriedad	15	(75)	14	(61)	22	(14)	
Escolaridad materna							
≤ Sec. incompleto	65	(289)	66	(261)	57	(28)	0.151
≥ Sec. completo	35	(157)	34	(136)	43	(21)	
Estrato ocupacional							
Muy Bajo	50	(177)	50	(157)	44	(20)	0.441
Bajo	29	(104)	29	(92)	27	(12)	
Medio	21	(76)	21	(63)	29	(13)	
Alto	0	(0)	0	(0)	0	(0)	
Nivel socioeconómico							
Bajo	14	(68)	14	(58)	14	(10)	0.284
Medio	51	(249)	50	(208)	59	(41)	
Alto	35	(173)	36	(173)	27	(19)	
Capacidad intelectual							
Inferior	21	(85)	19	(72)	46	(13)	0.002
Término medio	54	(225)	56	(215)	36	(10)	
Superior	25	(104)	26	(99)	18	(5)	
Rendimiento Lengua							
E-MB	30	(148)	31	(133)	21	(15)	<0.001
B-S	60	(294)	61	(257)	52	(37)	
NS	10	(52)	8	(33)	27	(19)	
Rendimiento Matemática							
E-MB	32	(156)	33	(138)	25	(18)	<0.001
B-S	58	(289)	61	(258)	44	(31)	
NS	10	(49)	6	(27)	31	(22)	

^a Valor p prueba chi cuadrado

La proporción de escolares que fueron clasificados en el rango de una CI superior al término medio fue similar entre niños (24%) y niñas (25%). Se confirmó asociación entre la capacidad intelectual y todas las características socioeconómicas analizadas. Aquellos niños/as cuyas madres reportaron un nivel de escolaridad de secundario incompleto o menos (OR=0,31; IC95%=0,19–0,49), cuyo sostén del hogar se ubica en el estrato ocupacional categorizado como muy bajo (OR=0,44; IC95%=0,23–0,83), y que refirieron un menor NSE (OR=0,33; IC95%=0,14–0,78), presentaron menos posibilidades de un CI superior al término medio que aquellos escolares con madres con mayores niveles de escolaridad, de estrato ocupacional medio, y NSE alto (Tabla 2).

Tabla 2.

Asociación entre características socioeconómicas y capacidad intelectual en escolares de la ciudad de Córdoba-Argentina.
Periodo 2014-2016.

	Capacidad Intelectual						p ^a	CI Superior al término medio vs resto ^b	
	Superior		Término medio		Inferior			OR	(IC 95%)
	%	(n)	%	(n)	%	(n)			
Sexo									
Masculino	24	(52)	51	(108)	25	(54)	0.044	0.98	(0.63-1.52)
Femenino	25	(53)	60	(128)	15	(34)		1	
Total	24	(105)	55	(236)	21	(88)			
Escolaridad materna									
≤ Sec. incompleto	17	(44)	56	(147)	27	(71)	<0.001	0.31	(0.19-0.49)
≥ Sec. completo	40	(54)	51	(69)	10	(13)		1	
Total	25	(98)	54	(216)	21	(84)			
Estrato ocupacional									
Muy bajo	22	(33)	56	(85)	23	(35)		0.44	(0.23-0.83)
Bajo	27	(23)	52	(44)	21	(18)	0.048	0.59	
Medio	38	(25)	52	(34)	9	(6)		1	
Total	27	(81)	54	(163)	19	(59)			
Nivel socioeconómico (FAS)									
Bajo	13	(7)	58	(32)	29	(16)		0.33	(0.14-0.78)
Medio	25	(51)	53	(109)	22	(46)	0.047	0.74	
Alto	31	(46)	54	(81)	15	(23)		1	
Total	25	(104)	54	(222)	21	(85)			

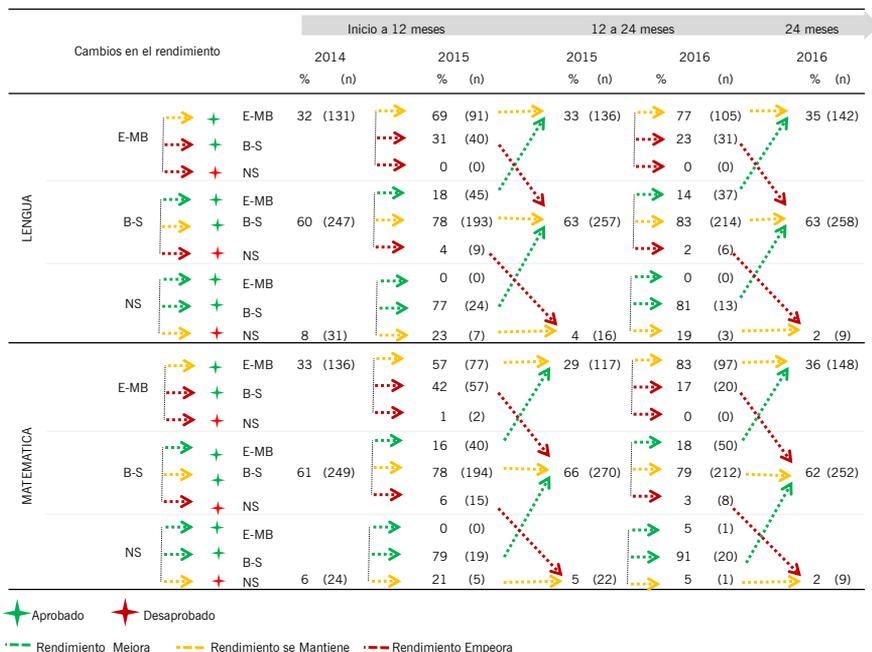
^a Valor de p en prueba chi cuadrado

^b Modelo de regresión logística binaria. Evento: CI superior al término medio.

La Figura 1 presenta la distribución de frecuencias de las calificaciones del tercer trimestre en Lengua y Matemática, y su progresión durante los dos años de seguimiento señalando la proporción de niños/as que, de un ciclo lectivo a otro, mejoran, mantienen o disminuyen su rendimiento académico. Allí puede observarse que al inicio del estudio, un 32% de los escolares presentó calificaciones E-MB en Lengua. La mayoría de ellos (69%) mantuvo esta calificación de un año a otro, y los que disminuyeron su rendimiento (31%) lo hicieron obteniendo calificaciones B-S, pero ninguno/a de ellos/as llegó a desaprobar la asignatura. Respecto al grupo con NS en Lengua, se observa una disminución de la proporción de niños/as con estas calificaciones desde el momento basal a los 24 meses (que va de un 8% a 2%), lo cual indica que este grupo mejora su rendimiento a lo largo del seguimiento, pero ninguno/a de ellos/as logra obtener las calificaciones máximas de E-MB. Tendencias similares a las descriptas se observan en Matemática, en ambos grupos de rendimiento.

Figura 1.

Distribución de frecuencias de las calificaciones del tercer trimestre en Lengua y Matemática, y su progresión durante el periodo de seguimiento (2014-2016).



El 37% (n=166) de los escolares presentó una trayectoria distinguida, el 50% (n=226) satisfactoria, el 8% (n=36) regular y el 5% (n=26) insatisfactoria (Tabla 3). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en la trayectoria de rendimiento académico según sexo, escolaridad materna, NSE y capacidad intelectual. Las niñas presentaron un mejor rendimiento que los niños, ya que se observó una mayor proporción de niñas (44%) que de niños (30%) con trayectoria distinguida, y una mayor proporción de niños (11%) que de niñas (5%) con trayectoria regular. Por otro lado, la trayectoria distinguida se observó con mayor frecuencia entre aquellos/as niños/as cuyas madres alcanzaron una escolaridad de secundario completo o más que entre aquellos/as con madres con niveles de escolaridad

más bajos (48% vs 32%), con padres/madres del estrato ocupacional medio en comparación con los de estrato ocupacional bajo o muy bajo (53% vs 37%), entre los/as niños/as que informaron un mejor NSE que entre los/as que informaron un peor NSE (45% vs 24%), y entre aquellos/as con puntuaciones más altas en el test de capacidad intelectual que entre los que obtuvieron puntuaciones más bajas (58% vs 15%). Las trayectorias regulares e insatisfactorias de los escolares fueron más frecuentes entre los niños y niñas de niveles más bajos de escolaridad materna, estrato ocupacional, NSE y capacidad intelectual (Tabla 3).

Tabla 3.

Distribución de frecuencias de las trayectorias de rendimiento académico en función de característica socioeconómicas y capacidad intelectual en escolares de la ciudad de Córdoba, Argentina. Periodo 2014-2016.

	n	Trayectoria Distinguida		Trayectoria Satisfactoria		Trayectoria Regular		Trayectoria Insatisfactoria		P ^a
		%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	
Sexo										
Masculino	223	30	(66)	54	(120)	11	(25)	5	(12)	0.004
Femenino	229	44	(100)	46	(106)	5	(11)	5	(12)	
Total	452	37	(166)	50	(226)	8	(36)	5	(24)	
Escolaridad materna										
≤ Sec. incompleto	284	32	(91)	53	(149)	9	(23)	7	(19)	0.005
≥ Sec. completo	141	48	(68)	43	(61)	6	(9)	2	(3)	
Total	425	37	(159)	49	(210)	8	(34)	5	(22)	
Estrato ocupacional										
Muy Bajo	160	37	(59)	48	(76)	11	(17)	5	(8)	0.135
Bajo	94	37	(35)	53	(50)	7	(7)	2	(2)	
Medio	64	53	(34)	42	(27)	3	(2)	2	(1)	
Total	318	40	(128)	48	(153)	8	(26)	3	(11)	
Nivel socioeconómico (FAS)										
Bajo	59	24	(14)	59	(35)	7	(4)	10	(6)	0.041
Medio	215	34	(73)	54	(116)	8	(18)	4	(8)	
Alto	159	45	(71)	43	(69)	8	(12)	4	(7)	
Total	433	37	(158)	52	(220)	8	(34)	5	(21)	
Capacidad intelectual										
Inferior	79	15	(12)	63	(50)	11	(9)	10	(8)	-
Término medio	225	39	(87)	50	(112)	7	(16)	4	(10)	
Superior	101	58	(59)	39	(39)	3	(3)	0	(0)	
Total	405	39	(158)	50	(201)	7	(28)	4	(18)	

^a Valor p prueba chi cuadrado

^b Se omite la prueba chi cuadrado porque la frecuencia de una de las casillas es menor a 5

Finalmente, en la Tabla 4, se presenta el análisis multivariado y multinomial, que permite observar la asociación de las principales variables del estudio, donde se destaca la fuerte asociación entre las variables socioeconómicas y las trayectorias regular e insatisfactoria, teniendo a la trayectoria distinguida como referencia. Las trayectorias regular e insatisfactoria, tal y como fueron aquí definidas, remiten a niños y niñas en riesgo educativo (UNESCO-UNICEF, 2012). La trayectoria regular hace referencia a escolares con bajo rendimiento académico, y por lo tanto, con dificultades en la calidad de los aprendizajes adquiridos, mientras que la trayectoria insatisfactoria remite a escolares con dificultades tanto en la calidad como en los ritmos de aprendizaje, ya que incluyó a quienes repitieron de grado.

Puede observarse asociación entre el sexo masculino y el estrato ocupacional muy bajo con la trayectoria de rendimiento académico regular. Los niños, en comparación con las niñas (OR=3,44; IC95%=1,58-7,46), y los escolares con padres/madres con un estrato ocupacional muy bajo, en comparación con los de estrato ocupacional medio (OR=4,89; IC95%=1,06-22,50), presentaron más chances de una trayectoria regular que una trayectoria distinguida. Por otro lado, niveles de escolaridad materna y NSE más bajos se encontraron fuertemente asociados a una trayectoria insatisfactoria del rendimiento escolar. Aquellos niños/as con madres con una escolaridad de secundario incompleto o menos, en comparación con los/as que tienen mamás con escolaridad de secundario completo o más, tienen una probabilidad 4,73 veces superior de presentar una trayectoria de RA insatisfactoria antes que una trayectoria distinguida. En la misma dirección, al comparar los escolares de un NSE bajo con los de un NSE alto, los/as niños/as de menores recursos presentan 4,34 veces más chances de presentar una trayectoria insatisfactoria que una trayectoria de RA distinguida. En cuanto a la capacidad intelectual, se observó que a medida que aumenta el puntaje obtenido en la prueba de CI, las posibilidades de obtener una trayectoria satisfactoria (OR=0,86; IC95%=0,82-0,91), regular (OR=0,83; IC95%=0,77-0,90) o insatisfactoria (OR=0,75; IC95%=0,69-0,82) son menores que la de obtener una trayectoria distinguida. Sin embargo, al ajustar los modelos por capacidad intelectual, se observa que las OR de las variables sociales se mantienen altas aunque pierden significación estadística.

Tabla 4.

Asociación entre características socioeconómicas y trayectorias de rendimiento académico en escolares de la ciudad de Córdoba, Argentina. Período 2014-2016.

		Trayectoria de rendimiento académico					
Sexo	n	Satisfactoria (n=226)		Regular (n=36)		Insatisfactoria (n=26)	
		ORc (IC 95%)	ORa (IC 95%)	ORc (IC 95%)	ORa (IC 95%)	ORc (IC 95%)	ORa (IC 95%)
Masculino	223	1.71 (1.14-2.57)	1.70 (1.09-2.64)	3.44 (1.58-7.46)	3.04 (1.27-7.27)	1.51 (0.64-3.57)	1.02 (0.35-2.91)
Femenino	229	1	1	1	1	1	1
Escolaridad materna							
≥ Sec. incompleto	284	1.82 (1.18-2.81)	1.49 (0.93-2.41)	2.07 (0.91-4.73)	1.78 (0.65-4.85)	4.73 (1.34-16.64)	1.64 (0.41-6.50)
< Sec. completo	141	1	1	1	1	1	1
Estrato ocupacional							
Muy Bajo	160	1.62 (0.88-2.98)	1.36 (0.71-2.64)	4.89 (1.06-22.50)	3.58 (0.75-17.10)	4.61 (0.55-38.45)	1.99 (0.19-20.72)
Bajo	94	1.79 (0.92-3.49)	1.71 (0.83-3.51)	3.4 (0.65-17.54)	1.72 (0.28-10.36)	1.94 (0.17-22.43)	1.77 (0.13-23.99)
Medio	64	1	1	1	1	1	1
Nivel socioeconómico							
Bajo	59	2.57 (1.27-5.19)	2.10 (0.97-4.51)	1.69 (0.47-6.01)	1.41 (0.32-6.27)	4.34 (1.26-14.90)	2.07 (0.46-9.26)
Medio	215	1.63 (1.05-2.54)	1.56 (0.97-2.53)	1.45 (0.65-3.24)	1.87 (0.73-4.75)	1.11 (0.38-3.22)	0.85 (0.24-2.98)
Alto	159	1	1	1	1	1	1
Capacidad Intelectual							
Puntaje Test Raven	405	0.86 (0.82-0.91)		0.83 (0.77-0.90)		0.75 (0.69-0.82)	

La categoría de referencia es: Trayectoria Distinguida (n=166)

ORa = Modelo de regresión multinomial ajustado por capacidad intelectual.

Se utilizó el puntaje directo de la prueba de capacidad intelectual porque algunas de sus categorías presentaron frecuencia cero.

Conclusiones

Los resultados de este estudio dan cuenta de la presencia de desigualdades sociales en las trayectorias de rendimiento académico de niños/as asistentes a escuelas primarias públicas de la ciudad de Córdoba-Argentina. Se observó que las variables socioeconómicas aquí consideradas tienen impacto sobre las trayectorias de rendimiento académico, pero que su efecto no es independiente de la capacidad intelectual. A su vez, la capacidad intelectual de los escolares se encontró fuertemente asociada con la escolaridad materna, el estrato ocupacional y el nivel socioeconómico de las familias, viéndose desfavorecidos en las posibilidades de desarrollo de esta capacidad los niños y niñas de sectores más vulnerables. Esto sugiere que hay una desigualdad anterior a, y fundante de, las que se dan dentro de la escuela, y que tienen que ver con desigualdades sociales en las posibilidades de desarrollo de las capacidades cognitivas necesarias para poder cumplir satisfactoriamente con las exigencias de la escuela y transformar las oportunidades educativas en resultados.

La trayectoria regular fue más frecuente en niños. Las diferencias en el rendimiento académico entre varones y mujeres han sido reportadas en estudios previos (Echavarrí, Godoy y Olaz 2007; Myhill y Jones, 2006) que, al igual que el presente trabajo, coinciden en señalar un mejor rendimiento académico de las mujeres. La hipótesis de la semejanza de género propuesta por Hyde (2005) sugiere que niños y niñas son más parecidos que diferentes en la mayoría de las variables cognitivas (Zell, Krizan y Teeter, 2015; Hyde, 2014). Los resultados de este estudio son congruentes con esta hipótesis, ya que no se encontraron diferencias por sexo en la capacidad intelectual de los escolares, siendo las diferencias en las trayectorias de rendimiento académico entre niños y niñas significativas independientemente de la CI. Existen estudios que han posicionado el debate sobre el bajo rendimiento de los niños como una cuestión de género, y lo describen como una respuesta a la cultura masculina en la que se encuentran inmersos (Younger, Warrington y Williams, 1999). El escenario escolar aparece aquí como un espacio de demostración de masculinidad, en el que los varones manifestarían un sí mismo masculinizado de diversas maneras, como por ejemplo, a través del desafío a las figuras de autoridad, la confrontación abierta con los docentes,

por medio de la desestimación de los asuntos académicos, rudeza e impulsividad en los tratos; comportamientos que son legitimados y tolerados en tanto ejercidos por niños y considerados masculinos, pero que van en contra de lo que la escuela suele calificar como propio de un buen alumno. A su vez, las maestras también se encuentran atravesadas por las construcciones de género y la idea de que niños y niñas son diferentes en cuanto a actitudes hacia la escuela, motivación, madurez, responsabilidad, comportamiento e identificación con el espíritu escolar. Los niños son vistos como más negativos y necesitando competencia, disciplina, estructura y apoyo; las niñas, como más trabajadoras, teniendo una mejor motivación, siendo más cooperativas en el aula y estando mejor organizadas con respecto a la tarea (Arnot y Gubb, 2001, en Myhill y Jones, 2006). Así, el niño inteligente pero inquieto, disruptivo, y de bajo rendimiento, y la niña estudiosa, tranquila, obediente, y de alto rendimiento, se describen conforme a las normas de género y son considerados como típicos de su género. Según señalan Jones y Myhill (2004), estas construcciones de identidad de género producen expectativas estereotipadas y diferenciales sobre el comportamiento y los logros académicos de niños y niñas, que influyen en el trato que se le da en el aula y en la evaluación que se hace de ellos y ellas, situando a los niños como más propensos a ser elegidos como estudiantes que no alcanzan resultados escolares esperados.

La variable de estrato ocupacional considerada en este estudio, que se asoció con la trayectoria regular, responde a la clase social, esto es, al sistema de estratificación que clasifica a las personas por su acceso diferencial a recursos materiales, sociales y culturales. La investigación sobre estereotipos asociados a la clase social ha sido poco desarrollada hasta ahora, a pesar de ser un determinante fundamental del curso de la vida de cualquier individuo. Algunos estudios (Durante y Fiske, 2017; Croizet y Millet, 2012; Gorski, 2012) sostienen que, en diversos contextos, las personas de estratos sociales más bajos son consideradas muchas veces como menos competentes, vagas y poco interesadas por la educación que las de estrato alto, y que estos estereotipos impactan en el desempeño de distintas pruebas de rendimiento y capacidad. Se ha documentado también, que las personas de estratos sociales más bajos expuestas a estos estereotipos de clase

informan una mayor ansiedad ante los exámenes, una menor confianza en sus capacidades y una menor identificación con los dominios académicos (Spencer y Castano, 2007), lo que podría explicar que los y las escolares con padres de estrato ocupacional más bajo presenten resultados académicos inferiores respecto de aquellos/as de estrato más alto.

La trayectoria insatisfactoria se observó con mayor frecuencia en escolares de bajos recursos socioeconómicos y con madres con menores niveles de escolaridad. Hertzman y Power (2003) sostienen que las circunstancias socioeconómicas y el capital cultural de las familias afectan a los/as niños/as porque dan forma a sus entornos próximos y a sus interacciones con ellos, ya que condicionan el acceso a espacios, tanto físicos como sociales, que les provean la estimulación, apoyo y cuidados necesarios para el máximo desarrollo de sus capacidades. Por su parte, Taylor, Clayton y Rowley (2004) han propuesto el concepto de *socialización académica* proporcionando un marco para comprender cómo la situación socioeconómica, y en particular la escolarización de las madres, influyen en los logros académicos de sus hijos/as. La socialización académica refiere al conjunto de procesos mediante los cuales, dentro del núcleo familiar, se moldean comportamientos, creencias, habilidades y actitudes de los/as niños/as para promover experiencias escolares exitosas. Así, por ejemplo, se ha observado que madres con mayores niveles de educación crean ambientes enriquecedores de lenguaje y alfabetización exponiendo a los/as niños/as a un lenguaje y vocabulario complejo, involucrando a los/as niños/as en actividades de aprendizaje tales como lectura, buscando oportunidades de aprendizaje estructurado, fomentando el pensamiento independiente y la resolución de problemas (Davis-Kean, 2005). En este sentido, una mejor situación socioeconómica y un mayor nivel de educación de los padres se traduce en un entorno más rico en recursos materiales y simbólicos que impactan en el desarrollo de las habilidades cognitivas y el desempeño escolar de niños y niñas. Las mejoras en la socialización académica que pueden resultar, particularmente del aumento de la educación materna, pueden ser especialmente importantes para los niños y niñas que se enfrentan a múltiples fuentes de desventaja y que ya comienzan la escuela en una situación de desventaja respecto de sus pares más favorecidos (Magnuson, 2007).

De este modo, resulta interesante una lectura del rendimiento académico desde la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner (1986), la cual postula que, aunque la familia es el contexto principal en el que tiene lugar el desarrollo humano, no deja de ser uno de los varios entornos en los que el desarrollo ocurre, y por lo tanto, sus procesos no son independientes de los que operan en los demás espacios. A la vez, reconoce que hay entornos externos a los/as niños/as, en los que ellos/as no pasan su tiempo, pero en los que ocurren hechos que afectan sus entornos inmediatos de desarrollo, como por ejemplo el mundo laboral y las redes de apoyo sociales de sus padres; y un macrosistema, el cual refiere al sistema de creencias y la organización política, social y económica de una determinada región, que configura la forma y modos de relación de los sistemas de menor orden anteriormente mencionados, condicionando también las posibilidades de desarrollo humano. La lectura del desempeño escolar desde esta perspectiva, permite considerar los procesos sociales proximales y distales que afectan la forma en que los niños y niñas se desempeñan en la escuela.

Los datos aquí aportados se circunscriben al ámbito de las escuelas públicas municipales de la ciudad de Córdoba, ya que la muestra no incluyó a niños/as asistentes a escuelas públicas provinciales o a instituciones privadas. No obstante, dan cuenta de la magnitud de desigualdades sociales dentro de un sector que ya cuenta con cierta segregación, en tanto la población que asiste a las escuelas municipales presenta una situación de mayor desventaja socioeconómica respecto de los/as que concurren al resto de las escuelas de la ciudad. En este sentido, si la muestra fuera representativa del conjunto de escolares de Córdoba, incluyendo a los estratos sociales más altos y respondiendo a la perspectiva teórico metodológica que sustenta el presente estudio, la magnitud de las diferencias encontradas en la capacidad intelectual y las trayectorias de rendimiento académico sería mayor. Por otro lado, el tamaño de la muestra limita la precisión de las mediciones y las pruebas estadísticas, lo que puede sesgar lo observado respecto de la asociación entre las trayectorias de rendimiento académico y las variables sociales analizadas.

Gran parte de los abordajes del rendimiento académico han dejado en segundo plano las variables de índole social por considerarlas distales y difí-

ciles de modificar (Caso-Niebla y Hernandez-Guzman, 2007). Sin embargo, una posible y necesaria ruta de intervención debe dirigirse a mejorar los recursos socioeconómicos y culturales de las familias (Magnuson, 2007). Mientras la tarea de la justicia educativa es lograr que las características socioeconómicas de los/as estudiantes y las características diferenciadas entre las escuelas no sean impedimento para que los niños y niñas tengan una educación que les provea mejores oportunidades de vida, la equidad como inclusión, implica la necesidad de generar en todos las capacidades mínimas necesarias para funcionar en la sociedad (López, 2005). Esto excede las responsabilidades individuales de alumnos/as, familias y escuelas, y atañe a una política integral de Estado. La reducción de las desigualdades en las condiciones socioeconómicas de las familias es una vía alternativa y necesaria de intervención de las políticas estatales para mejorar los resultados académicos de los más chicos, ya que podrían tener impacto en los entornos físicos y sociales en los que los/as niños/as son criados y, con ello, en las posibilidades del desarrollo de sus recursos cognitivos, determinantes de sus resultados académicos y de desigualdades sociales de la vida adulta. Los resultados que aquí se muestran aportan datos para promover iniciativas públicas destinadas a reducir el riesgo educativo. Se requiere de un análisis específico y situado para comprender los obstáculos que en la actualidad presenta el acceso al derecho social a la educación, y avanzar en futuras investigaciones y políticas públicas que aborden la problemática del desempeño escolar desde una perspectiva más amplia e integral, como por ejemplo la que ofrece la teoría ecológica. Tener en cuenta las influencias externas que afectan la capacidad de familias y escuelas para fomentar el desarrollo pleno de los más pequeños, permitiría alternativas de intervención superadoras de las que, tradicionalmente, se han dirigido a intervenir directamente con niños/as en riesgo de *fracaso* escolar mediante acciones predominantemente paliatorias y con abordajes de tipo clínico e individual.

Referencias bibliográficas

- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., y Zambon, A. (2006).** The family affluence scale as a measure of national wealth: Validation of an adolescent self-report measure. *Social Indicators Research*, 78(3), 473–487.
- Briscioli, B. (2017).** Aportes para la construcción conceptual de las «trayectorias escolares». *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 609-639.
- Bronfenbrenner, U. (1986).** Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, (22) 723–742.
- Cardini, A., Sánchez, B. y Rivas, A. (2016).** Reflexiones sobre Aprender 2016. Buenos Aires: CIPPEC. Disponible en: <http://www.cippec.org/publicacion/reflexiones-sobre-aprender/>.
- Caso-Niebla, J., y Hernández, L. (2007).** Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501.
- Cervini, R (2002).** Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445-500.
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., y Richter, M. (2008).** Researching health inequalities in adolescents: the development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) family affluence scale. *Social Science y Medicine*, 66(6), 1429-1436.
- Croizet, J.C. y Millet, M. (2012).** Social class and test performance: From stereotype threat to symbolic violence and vice versa. In M. Inzlicht y T. Schmader (Eds.), *Stereotype threat: Theory, process, and application* (pp. 188–201). New York, NY: Oxford University Press.
- Davis-Kean, P. E. (2005).** The influence of parent education and household income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Degoy, E., & Berra, S. (2018).** Differences in health-related quality of life by academic performance in children of the city of Cordoba-Argentina. *Quality of Life Research*, 27(6), 1463-1471.
- Degoy, E. y Berra, S. (2016).** *Fiabilidad y validez de la aplicación colectiva de un test de capacidad intelectual en escolares de la ciudad de Córdoba-Argentina*. Presentación en el 18 Encuentro Nacional de Investigación Pediátrica de la Sociedad Argentina de Pediatría. Disponible en: http://www.sap.org.ar/docs/congresos/2016/Investigaci%C3%B3n/programa_final_investigacion.pdf.
- Durante, F. y Fiske, S. T. (2017).** How social-class stereotypes maintain inequality. *Current Opinion in Psychology*, (18) 43-48.
- Echavarri, M., Godoy, C. y Olaz, F. (2007).** Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329.
- Elder, G. (1994).** Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4–15.
- Gertel, H., Giuliodori, R., Herrero, V., Fresoli, D., Vera, M.L. y Morra, G. (2006).** Análisis multinivel del rendimiento escolar al término de la educación básica en Argentina. Anales de la XLI Reunión de la AAEP. www.aaep.org.ar.
- González-Pienda, J. A. (2003).** El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, (7) 240-247.
- Gorski, P.C. (2012).** Perceiving the Problem of Poverty and Schooling: Deconstructing the Class Stereotypes that Mis-Shape Education Practice and Policy. *Equity y Excellence in Education*, 45(2), 302-319.

- Greg, D., Morris, P. y Rodrigues, C. (2011).** Does Money Really Matter? Estimating Impacts of Family Income on Young Children's Achievement with Data from Random-Assignment Experiments. *Developmental Psychology*, 47(5), 1263-1279.
- Hertzman, C., y Power, C. (2003).** Health and human development: understandings from life-course research. *Developmental Neuropsychology*, 24(2-3), 719-44.
- Hyde, J. S. (2005).** The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, (60), 581-592.
- Hyde, J. S. (2014).** Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, (65), 373-398.
- Jones, S. y Myhill, D. (2004).** «Troublesome boys» and «compliant girls»: gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547-561.
- Kuh, D., Ben-Shlomo, Y., Lynch J., Hallqvist J., Power, C. (2003).** Life course epidemiology. *Journal of Epidemiology Community Health*, 57(10): 778-783.
- Krüger, N. (2013).** Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(86).
- Lemos, G., Almeida, L.S., Guisande, M.A. y Primi, R. (2008).** Intelligence and academic achievement: analysis of its relationship during schooling. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 83-99.
- López, N. (2005).** Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. IPE_ UNESCO, Bs As. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf>
- Lynch, J.L., von Hippel, P.T. (2016).** An education gradient in health, a health gradient in education, or a confounded gradient in both?. *Social Science & Medicine*, (154) 18-27.
- Magnuson, K. (2007).** Maternal education and Children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology*, 43(6), 1497-1512.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005).** Núcleos de aprendizajes prioritarios, 2do Ciclo EGB/ nivel primario. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriculo/publicaciones/nap/nap_egb2.pdf.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2016).** Aprender: dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender>.
- Myhill, D. y Jones, S. (2006).** «She doesn't shout at no girls': pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99-113.
- Navarro, R. (2003).** El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Noble, K., Norman, F., y Farah, M. (2005).** Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74-87.
- Rajmil, L., Díez, E., Peiró, R. (2010).** *Desigualdades sociales en la salud infantil*. Informe SESPAS 2010. Gaceta Sanitaria, (24), 42-48.
- Raven, J. C., Court J. y Raven J. (1993).** *Test de matrices progresivas. Escalas coloreada*. Manual. Bs. As.: Paidós.
- Sabulsky, J., Batrouni, L., Carballo, R., Reyna, S., Quiroga, D., Roitter, H. D., Gorostiaga, H. y Brizuela, M. (1995).** Alimentación en el primer mes de vida por estratos sociales, Córdoba, Argentina. *Boletín Oficina Sanitaria Panamericana*, 119 (1), 15-27.
- Sistema de Educación de Tendencias Educativas en América Latina – SITEAL (2017).** Sistema de Educación de Tendencias Educativas en América Latina. Perfiles de País ARGENTINA. Disponible en: <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/4/argentina>.

Spencer , B. y Castano, E. (2007). Social class is dead. Long live social class! Stereotype threat among low socioeconomic status individuals. *Social Justice Research*, (20), 418-432.

Suhrcke, M., De Paz Nieves, C. (2011). *The impact of health and health behaviors on educational outcomes in high-income countries: a review of the evidence.* Copenhagen, Denmark: World Health Organization, Regional Office for Europe. 2011.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39.

Taylor, L.C., Clayton, J.D. y Rowley, S.J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178.

UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011.* Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO-UNICEF (2012). *Completar la escuela: un derecho para crecer, un deber para compartir.* Recuperado de www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-UNESCO-UNICEF-AGO-2012.pdf.

Younger, M., Warrington, M. y Williams, J. (1999). The gender gap and Classroom Interaction: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341.

Zell, E., Krizan, Z. y Teeter, S.R. (2015). Evaluating gender similarities and differences using metasynthesis. *American Psychologist*, (70), 10-20.

Experiencias y proyectos



S/T de la serie «De la isla» por Raúl A. Risso / Técnica: óleo s/tela / Año: 2008
Número: 1004 / Dimensiones: 24 x 32 cm. / Sede: MAC Casa central

Talleres experimentales para contribuir a la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria

MAURO PORCEL DE PERALTA⁽¹⁾

MARÍA SILVINA REYES⁽²⁾

HÉCTOR ODETTI⁽³⁾

Fecha de recepción: 14/04/2020

Fecha de aceptación: 31/07/2020

Resumen. El presente trabajo describe la realización de talleres de capacitación docente llevados a cabo en dos escuelas primarias de la provincia de Santa Fe, con el objetivo de divulgar el conocimiento científico-tecnológico a través de la realización de actividades prácticas, experiencias y demostraciones propias de disciplinas como la Química, la Física y la Biología. En cada encuentro se priorizó la difusión de estrategias, herramientas y técnicas innovadoras que permitieron actualizar contenidos estructurantes de las Ciencias Naturales, poniendo en valor el laboratorio móvil. Al finalizar los talleres se hicieron encuestas a las y los participantes para conocer sus apreciaciones. Los resultados fueron altamente satisfactorios valorando como muy buenas las actividades propuestas, pudiendo concluir que la incitativa resultó motivadora e innovadora, ya que facilitó diferentes estrategias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel primario.

Palabras clave. educación primaria · talleres docentes · Ciencias Naturales · laboratorio

(1) Facultad de Biología y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral (FBCB/UNL). Licenciado en Biotecnología. Doctorando en Educación en Ciencias Experimentales. Becario de Agencia en la Cátedra de Química General e Inorgánica de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Docente de Nivel Medio. Miembro de proyectos de investigación de la UNL. maurodp@yahoo.com.ar

(2) Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral (FHUC/UNL). Licenciada en Biodiversidad, Magister en Ciencia y Tecnología de los Alimentos y Doctora en Educación en Ciencias Experimentales. Docente-Investigadora en la Cátedra de Química General e Inorgánica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Miembro de proyectos de extensión e investigación en el marco de la UNL. mariasilvinareyes@hotmail.com

(3) Facultad de Biología y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral (FBCB/UNL). Bioquímico y Doctor en Ciencias Biológicas. Profesor Titular Exclusiva del Dpto. de Química General e Inorgánica de la FBCB/UNL. Categoría I del Programa de Incentivos. Director de la Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales y del Doctorado en Educación en Cs Experimentales. Director del Programa de Enseñanza Pre-Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral. hodetti@fbc.unl.edu.ar

Experimental Workshops as a Contribution to Teaching Natural Sciences in Primary School

Abstract. This work describes the development of teacher training workshops at two primary schools in the province of Santa Fe, Argentina, which were intended to spread scientific and technological knowledge through practical activities, experiences, and demonstrations of disciplines such as Chemistry, Physics, and Biology. In each meeting, priority was given to the demonstration of innovative strategies, tools, and techniques that enabled the updating of structuring contents of Natural Sciences, highlighting the value of a mobile laboratory. At the end

of the workshops, participants were surveyed to find out their appreciations. Results were highly satisfactory, the proposed activities being assessed as very good. This allowed us to conclude that the initiative was motivating and innovative, since it promoted various didactic strategies for teaching Natural Sciences at primary level.

Keywords. primary education · teaching workshops · Natural Sciences · laboratory

Introducción

En la actualidad, tanto la sociedad en general como el sistema educativo en particular, muestran interés en identificar qué aprenden y qué deberían aprender los/las estudiantes en el área de las Ciencias Naturales.

La Ley de Educación Nacional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007) establece en el punto «s» del Artículo 11 el «Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea». Bajo esta premisa los objetivos, metodologías y recursos puestos en juego para la enseñanza fueron variando con el tiempo, acompañando las producciones teóricas y las propuestas de enseñanza que se iban generando en los países centrales, en Latinoamérica y en nuestro propio país. En los acuerdos que se han suscripto alrededor de este tema se han involucrado ámbitos de enseñanza tanto de nivel primario como secundario, de instituciones estatales y privadas. También se han visto envueltos los dedicados a la producción de conocimientos científicos y tecnológicos (universidades, centros de investigación, etc.).

Mellado (2003) señala que si existe una falta de reflexión por parte del docente sobre la naturaleza del conocimiento científico, esto hace que se

dificulte el desarrollo de competencias científicas. Se requiere un cambio de actitud docente, de manera de enriquecer su práctica. El desarrollo de competencias científicas en los estudiantes obedece al conocimiento didáctico del contenido, lo que involucra a la disciplina, la pedagogía y la contextualización (Chona *et al.*, 2006). Particularmente en las escuelas, los/las docentes se enfrentan a grandes carencias, que tienen que ver con la poca importancia que se le da a la enseñanza de las ciencias experimentales: hay escasa o nula cantidad y calidad de recursos para la enseñanza (libros, propuestas, materiales de laboratorio) y falta de infraestructura adecuada para actividades científicas. Sumado a esto, el tiempo de clases en los primeros años de la educación es insuficiente, por lo que se abocan a la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas (lo que se podría subsanar en parte, teniendo cargos para personal de apoyo en actividades experimentales). Más allá de la estructura de las instituciones, es conocido que existen debilidades en la cantidad y calidad de ofertas de formación continua de los docentes en ejercicio.

Si nos centramos particularmente en la provincia de Santa Fe, el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria en vigencia, aprobado en 2009, fue pensado con el fin de unificar los fragmentados planes de estudio del profesorado de educación primaria de instituciones terciarias públicas y privadas de la provincia (Ministerio de Educación, 2009). Una consulta del documento muestra que solo se menciona una vez la palabra «laboratorio» en todo el plan de estudios, dentro de la currícula del taller «Ciencias Naturales para una cultura ciudadana», que se dicta en el primer año de la carrera. Esto conlleva a los/las docentes a no sentirse seguros en desarrollar actividades experimentales por desconocimiento e inseguridad debido a que no se formaron durante su trayectoria estudiantil. Otra consecuencia de desestimar las actividades experimentales como parte del aprendizaje en la formación de los/las futuros/as docentes, es la falta de espacios físicos habilitados a tal fin en las instituciones educativas primarias, o que aquellos lugares que fueran destinados a laboratorios sean finalmente empleados como depósitos de libros, artículos de educación física, archivos de la escuela, etc. Esta situación ha sido relevada en diferentes escuelas

que participaron de proyectos de investigación educativos llevados a cabo por nuestro grupo de investigación.

A través del plan Ciencias Naturales para Todos, promulgado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina a través de la Dirección Nacional de Gestión Educativa y su Dirección de Educación Primaria (Consejo Federal de Educación, 2012), se inició un proceso de desarrollo profesional docente, priorizando un trabajo reflexivo respecto de la aplicación de la indagación, en la didáctica de las ciencias naturales. Del mismo modo, se intentó acercar la cultura científica al aula incorporando los modos de construcción en las Ciencias Naturales como objetivos centrales de la enseñanza.

El proyecto tenía por objetivo generar mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales según lo descripto por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el segundo ciclo de la enseñanza primaria (Ministerio de Educación, 2005), facilitar el acceso al profesorado y al estudiantado al instrumental y material bibliográfico, promover el aprendizaje a través de procedimientos científicos escolares y repensar las prácticas, dinámicas y tiempos en el aula de forma de generar mejores estrategias de trabajo. Lamentablemente, este plan no tuvo continuidad en el tiempo e incluso los materiales disponibles en línea fueron dados de baja. Sumando a esto, durante los recorridos de nuestro grupo de investigación a escuelas primarias se constató que, si bien en la mayoría de los establecimientos educativos contaban con este material, el mismo se conservaba con el empaque usado para su transporte ya que los docentes no lo usaban en sus clases. Frente a esta realidad, se decidió llevar a cabo talleres de capacitación para docentes de escuelas primarias cuyo principal objetivo fue la divulgación del conocimiento científico-tecnológico por medio de la realización de actividades prácticas, experiencias y demostraciones de fenómenos físicos, químicos y biológicos. Por otro lado, también se priorizó la difusión de estrategias, herramientas y técnicas innovadoras que permitan actualizar contenidos estructurantes de las Ciencias Naturales, poniendo en valor el laboratorio móvil.

Toda instancia de taller, al igual que cualquier proceso educativo, busca promover entre los y las participantes, un cambio conceptual, actitudinal y valorativo sobre un tema, objeto o actividad determinada. Los talleres tienen

la particularidad de integrar, en su propia dinámica, la teoría con la práctica. De este modo, el experimento, como recurso didáctico, resulta sumamente valioso por contener *per se*, esa dicotomía teoría-práctica, la cual exige la participación cognitiva y física de los y las estudiantes (Rodríguez Sánchez y Vargas Ulloa, 2009).

En el presente trabajo, se describen una serie de experiencias de laboratorio llevadas a cabo junto con las y los docentes participantes, como así también sus apreciaciones y perspectivas para un trabajo a futuro.

Metodología

Se realizaron instancias de capacitación situada en dos escuelas de la provincia de Santa Fe: una ubicada en la ciudad de Reconquista -en el norte provincial- y otra localizada en Santa Fe capital. Cada instancia fue realizada con la modalidad taller y tuvo una duración de tres horas. Se trabajaron contenidos estructurantes de las disciplinas que conforman el área Ciencias Naturales: materia y sus transformaciones, estados de agregación, mezclas homogéneas y heterogéneas, métodos de fraccionamiento y métodos de separación de fases, células, seres vivos y sus características, funciones de nutrición, química de alimentos, entre otros.

En cada una de las experiencias se utilizaron sustancias de la vida cotidiana de fácil accesibilidad, resguardando la integridad física de los y las estudiantes y los y las docentes. También se propició el uso de cámaras fotográficas y celulares para la captura de microfotografías. Cabe señalar que a la mayoría de las experiencias realizadas se les asignó un nombre metafórico, dando cuenta de un uso connotativo del lenguaje.

A modo de resumen de lo antes expuesto, se presenta la Tabla 1, donde además se especifican los materiales de laboratorio utilizados, el cual fue entregado el marco del programa “Ciencias Naturales para Todos”.

El detalle de cada una de las experiencias antes descriptas puede ser consultado en el libro *El Laboratorio en el Aula* (Reyes y Granados, 2017). Al finalizar las instancias de capacitación se suministró a cada docente una encuesta con la finalidad de conocer aspectos vinculados a las actividades

Tabla 1.

Resumen de las experiencias presentadas en el taller, considerando los contenidos curriculares y el material disponible en las escuelas a partir del plan “Ciencias Naturales para Todos”.

Material Disponible	Contenido Curricular Trabajado	Nombre y/o Descripción de la Experiencia
Microscopios, porta y cubreobjetos. Pipeta Pasteur. Bisturí	Seres Vivos – Células. Alimentación y Nutrición.	Observación de células vegetales y animales. Observación de gránulos de almidón en diferentes muestras de alimentos.
Papel de filtro. Vasos de Precipitados. Varilla. Capilares.	Mezclas homogéneas y métodos de fraccionamiento.	Separación de los componentes de una tinta a través de una cromatografía en papel: resolución de una situación problemática.
Tubos de ensayo. Gradilla Vasos de Precipitado.	Mezclas heterogéneas. Densidad y Miscibilidad.	“Semáforo líquido”, “Arco iris de Azúcar” y “Torre de Colores”: realización de mezclas heterogéneas utilizando soluciones de diferentes densidades.
Placas de Petri. Vasos de Precipitados. Pipetas Pasteur.	Alimentación y Nutrición. Reacciones Químicas.	“Detective Alimentario” Realización de experiencias para la determinación cualitativa de proteínas y almidón en diferentes muestras alimentarias.
Erlenmeyer. Probeta. Cucharita.	Reacciones Químicas.	“La Naranja Infladora”: obtención de dióxido de carbono a partir de la reacción entre el ácido cítrico y el bicarbonato de sodio.

experimentales que realizan en el aula, las dificultades que encuentran y sus apreciaciones sobre el taller. Las encuestas fueron suministradas en dos formatos: escrita y en Google Formularios, para docentes que no pudieran completar la encuesta finalizado el taller (link de acceso es <https://forms.gle/ihvkrWa3m38zdW58>). En la Tabla 2 se detallan las preguntas realizadas.

Resultados

De los cuarenta y cinco docentes que participaron en los talleres, dieciocho respondieron a la encuesta. Cabe destacar que se les envió por correo electrónico a todos/as los/as participantes un link para completarla de forma online con recordatorios semanales durante dos meses. En cuanto al

Tabla 2.

Preguntas realizadas a los docentes a manera de evaluación del taller.

Datos Personales	Dirección de mail
	Asignatura que dicta
Sobre la experimentación en clases	¿Solía emplear experiencias prácticas en sus clases? Si, No, A veces
	¿Cree que las empleará ahora? Si, No, A veces
	¿Cuáles cree que son las dificultades que puede tener su aplicación?
	¿Cuáles tópicos cree que podría abordar con ellas?
Evaluación del Taller	¿Cómo evaluaría el Taller? ¿Qué incorporaría o sacaría?
	Si lo desea, puede dejar un comentario o sugerencia.

análisis de las encuestas, encontramos que ocho de los dieciocho docentes que respondieron ya realizaban con frecuencia algún tipo de experiencia en sus aulas, cinco solo lo realizaban circunstancialmente, mientras que cinco no lo hacían. Al preguntarles si a partir del dictado del taller consideran que comenzarían a realizar más trabajo de laboratorio solo dos personas contestaron que no, pero debido a que no encontraban relación con su espacio curricular o a que ya no ejercerían como docentes por las recientes titularizaciones de cargos directivos. Finalmente, cuando se les preguntó por posibles dificultades que encuentran al momento de aplicar experiencias en el aula la mitad de las respuestas revelaron la ausencia de dificultad para llevar a cabo este tipo de experiencias. Dos docentes respondieron que necesitan tener una mayor formación en el uso de material de laboratorio y conceptos asociados. Un mismo número manifestó que la posibilidad de la

rotura de los materiales de laboratorio, es una limitante a la hora de llevar a cabo las experiencias. También comentaron que tener muchos alumnos, espacio de laboratorio reducido o la edad del estudiantado, eran factores que los hacían evitar este tipo de instancia de aprendizaje. Finalmente, algunos participantes comentaron que la falta de tiempo para llegar a dar todo lo que la currícula dictamina hace que no realicen experiencias en el laboratorio. Respuestas similares fueron obtenidas por García-Ruiz y Orozco-Sánchez (2008), donde a través de encuestas a docentes de nivel primario, los mismos reconocieron que hacían uso de cuestionarios, resúmenes, exposiciones orales de los temas con la ayuda de esquemas o ilustraciones y lectura del libro de texto, pero en muy pocas oportunidades se realizaban en actividades experimentales o prácticas, argumentando que no cuentan con la formación adecuada, como así tampoco con el material correspondiente.

Cuando se les preguntó sobre los tópicos con los que trabajarían en el laboratorio, obtuvimos respuestas similares entre docentes de la misma institución. En una de las escuelas, plantearon que emplearían experiencias para trabajar el método científico o como un recurso disparador para despertar curiosidad en sus estudiantes; mientras que, en la otra escuela, se limitaron a repetir los contenidos del taller en cada una de sus respuestas. La mayoría de los y las docentes lo calificó como «Excelente», «Interesante» o «Muy bueno», remarcando la utilidad de este tipo de instancias de formación. Solo una docente comentó que le parecía «bueno» pero debido a que el taller se dictó a fines de año y consideraba que este tipo de formación solo debe darse al inicio del ciclo lectivo.

Resultados similares, en cuanto a la buena recepción de estas prácticas, fueron obtenidos por García-Ruiz y Orozco-Sánchez (2008), Zabalegui y Santos Duarte (2014) y Furlani *et al.*, (2016), donde equipos de docentes-investigadores realizaron talleres en diferentes instituciones educativas con el objetivo de acercar contenidos estructurantes de las Ciencias Naturales a través de la experimentación.

Finalmente, cuando preguntamos por posibles sugerencias y comentarios, los y las participantes plantearon la necesidad de seguir realizando talleres con cierta periodicidad, con temáticas diversas, y la edición de algún material escrito. Este último aspecto fue llamativo, puesto a que el plan «Ciencias

Naturales para todos» incluía material impreso. Cuando decidimos explorar el sitio web del Ministerio de Educación de la República Argentina encontramos que el enlace hacia los libros que podían usar los y las docentes con experiencias para aprovechar el material de laboratorio brindado, ya no existía.

Consideraciones finales

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, consideramos que el dictado de los talleres fue altamente satisfactorio. Sin embargo, la sostenibilidad en el tiempo de estas propuestas de capacitación, requiere de una planificación estratégica y del pronunciamiento de políticas públicas acordes, con el propósito de privilegiar los procesos cognitivos para el desarrollo de diferentes habilidades. En este sentido y tomando palabras de Harlen (2008), estamos convencidos que enseñar a pensar científicamente, permite a los estudiantes acceder a modos de razonamiento basados en la evidencia, brindando la satisfacción de encontrar respuestas por uno mismo a nuevos interrogantes, permitiendo flexibilidad en el pensamiento y fundamentalmente, promoviendo en el estudiantado la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo.

Agradecimientos

El equipo de investigación agradece la financiación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT N° 2016 – 0594). Agradecemos además a las escuelas participantes, sus equipos directivos y docentes por la participación de los talleres y la respuesta de las encuestas.

Esta investigación se llevó adelante en el marco de la tesis doctoral «Propuestas Innovadoras en la Enseñanza de las Ciencias Experimentales: el rol de las preguntas-problematizadoras del docente y el alumno en distintos niveles del Sistema Educativo» (Expte. N° 933348 – 18; Res. N° 394).

Referencias bibliográficas

Chona, G., Arteta J., Fonseca, G., Ibáñez, X., Martínez, S., Pedraza, M., & Gutiérrez, M. (2006). ¿Qué competencias científicas desarrollamos en el aula? *Revista TEΔ Tecné, Episteme y Didaxis*, (20), 62-79.

Consejo Federal de Educación (2012). Resolución CFE N° 188/12. Argentina. Disponible en <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion1/Resoluci%C3%B3n%20188-12-con%20anexos.pdf>. Última revisión 08/07/2020.

Furlani, M., Palma, S., Rebecchi, S. y Salsi, S. (2016). Apertura al conocimiento en Ciencias Naturales a través de la experimentación. *Revista +E*, (6), 352-359.

García-Ruiz, M. y Orozco-Sánchez, L. (2008). Orientando un cambio de actitud hacia las Ciencias Naturales y su enseñanza en Profesores de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (3), 539-568.

Harlen, W. (2008). *Teaching, learning and assessing science K-12*. Londres: SAGE Publications.

Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (3), 343-358.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. (2005). Núcleos de Aprendizaje Prioritario para el 2° Ciclo de la EGB/Nivel Primario. Argentina. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000972.pdf>. Última revisión: 08/07/2020.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. (2007). Ley Nacional de Educación N° 26.206 «Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa». Argentina. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002609.pdf>. Última revisión 08/07/2020.

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. (2009). Resolución N° 528, Expediente N° 00401-0187301-7. Santa Fe, Argentina. Disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122509/606630/file/528-09%20Primario.pdf>. Última revisión: 08/07/2020.

Reyes, M.S. y Granados, D.I. (2017). *El laboratorio en el aula*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Rodríguez Sánchez, K. y Vargas Ulloa, K. (2009). Análisis del experimento como recurso didáctico en talleres de ciencias: el caso del Museo de los Niños de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (1), 1-20

Zabalegui, M. F. y Santos Duarte, C. (2014). Espacios alternativos de enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación en Biología*, 17 (2), 111-117.

Escuebichos. Cuando te pica el bicho de la educación

ELIZABETH ACHARES⁽¹⁾

FABRICIO ALMADA⁽²⁾

Fecha de recepción: 07/02/2020

Fecha de aceptación: 31/07/2020

Resumen. El presente trabajo busca compartir y reflexionar a partir de prácticas en el campo de las Ciencias Naturales, la experiencia educativa *Escuebichos*⁽³⁾ desde la cual se intenta pensar los tiempos y los espacios, la transmisión de conocimientos y el lugar de las Ciencias en la escuela. Es una propuesta que busca el protagonismo de los⁽⁴⁾ estudiantes en la construcción activa del conocimiento desde la experimentación, el arte y el juego como herramienta pedagógica. *Escuebichos* posibilitó el acercamiento con otras instituciones/organizaciones escolares y con otros actores barriales que participaron en distintas dinámicas propuestas centrando a la escuela como lugar en común. También propone «El baúl viajero», con la intención de llegar a las escuelas a partir de muestras interactivas para compartir la experiencia en busca de multiplicarla y generar nuevos proyectos. Es un trabajo interdisciplinario entre las cátedras de Biología, Matemática, Lengua, TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), Taller de fotografía y murales de primer y segundo año de la escuela secundaria.

Palabras clave. ciencias naturales · conocimientos · interdisciplinariedad · estudiantes

(1) Escuela Secundaria N° 28 «Ntra. Sra. de Guadalupe» (Paraná). Profesora de Enseñanza Primaria y Profesora en Educación Especial, UADER. Estudiante de la Licenciatura de Análisis e Intervención en Instituciones Educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

elizabethachares416@gmail.com

(2) Escuela Secundaria N° 28 «Ntra. Sra. de Guadalupe» (Paraná). Profesor de Educación Secundaria en Ciencias Naturales, UADER. Diplomatura en Sociedad y Ambiente de Facultad de Filosofía y Letras, UBA estudiante de la Licenciatura de Análisis e Intervención en Instituciones Educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

almadafabricio@hotmail.com

(3) Link al sitio web de la propuesta: <https://guadalupe2019.wixsite.com/escue-bichos>

(4) El presente artículo, si bien está redactado en masculino, a modo de no obstaculizar la lectura y la traducción del artículo a otros lenguajes, hacemos referencia y reconocimiento a todas las identidades de género.

Escuebichos. When you are bitten by the education bug

Abstract. The current paper is intended to share and reflect on an educational experience called *Escuebichos* (from Spanish terms for 'school' and 'bugs') which is aimed at considering the various constructs of time and place at school, knowledge transfer, and the position and importance that Natural Sciences are assigned at school. This proposal seeks to make students play a leading role in the active construction of knowledge while dealing with experimentation, art, and game as pedagogical tools. *Escuebichos* provided the possibility of working along with other institutions and organizations in the neighborhood that can actively participate in the

proposed activities, schools being the common place. This experience also included 'the travelling trunk' with the aim of taking itinerant exhibitions to different schools so as to share the experience, multiply the idea, or generate new educational projects. This interdisciplinary work was carried out within the subjects of Biology, Mathematics, Language, ICT, and a Photo and Graffiti Workshop; and the involved students were attending the first and second year of secondary school.

Keywords. natural sciences · knowledge · interdisciplinary work · students

Algunas consideraciones

La experiencia *Escuebichos* nace de un proyecto denominado «Ciencias en todas partes», cuyos destinatarios fueron alumnos de primero «C» y segundo «D» en la cátedra de Biología de la escuela Secundaria.

Es una propuesta que plantea una alternativa en el cotidiano de la escuela, los vínculos, la construcción del conocimiento, las decisiones entorno al currículum, la enseñanza basada en la producción de ideas científicas y el acento en el aspecto empírico de la Ciencias Naturales.

Las acciones buscaron abarcar la diversidad de estudiantes, poniendo en cuestión la segmentación propia del nivel, en lo que respecta a edades, turno de cursado y contenidos curriculares. Esto implicó trabajos compartidos entre ambos cursos, agrupándose de forma alternada entre los estudiantes de primero y segundo, propiciando actividades en común e intercambio de ideas. En cuanto a los contenidos escolares que se fueron trabajando, en forma articulada entre los grupos, se propuso una continuidad de dos años, profundizándolos en sus trayectos y reformulándolos en base a los recorridos realizados. Otras consideraciones que se tuvieron en cuenta a la

(5) Informe del progreso educativo de Argentina (2018). Argentina en deuda educativa.

Aprender es un derecho - Proyecto Educar 2050

(6) El término *deserción* es utilizado por las políticas educativas como un indicador de la composición de la matrícula en la escuela secundaria, y si bien podemos obtener porcentajes de ingreso y egreso, no reflejan las condiciones que generan el desgranamiento.

hora de armar el proyecto es el sostenimiento de las trayectorias escolares⁽⁵⁾ de los estudiantes que ingresan al primer año y pasan al segundo, así como los de segundo que pasarían a tercero. Intentando dar respuesta a una de las problemáticas institucionales respecto a la cantidad de repitencia y «deserción»⁽⁶⁾ en dichos años.

Contextualizando

La experiencia se desarrolló en la Escuela Secundaria N° 28 «Ntra. Sra. de Guadalupe», que se encuentra hacia el oeste, en el B° La Floresta de la ciudad de Paraná, es un edificio nuevo que desentona con una fisonomía barrial gastada y de carácter arrabalero. Se trata de una escuela pública de las que denominan urbano-marginalizadas, donde «marginalizadas» no opera como una característica inherente a la institución sino como una consecuencia de las políticas socio-económicas, donde asisten estudiantes de los alrededores.

La organización escolar es atravesada permanentemente por los vínculos entre los diferentes sujetos que la habitan; para el proyecto «Ciencia en todas partes» y en el que devino, *Escuebichos*, se pone mucho énfasis en la construcción y sostenimientos de los lazos que se generan. Mónica Maldonado (2006) dirá que la escuela secundaria «representa un lugar que entrecruza grupos humanos heterogéneos que portan saberes e historias personales y sociales diferentes (...)», y es en esta dirección, donde la construcción colectiva con ambos cursos de estudiantes se vuelve primordial, porque la pertenencia a un grupo es muy significativa para ellos. Esto también implicó pensar nuestra cotidianeidad escolar y modos de participación, dada la segmentación de la escuela secundaria, en cuanto a división de cursos y contenidos curriculares, a lo etario, lo cultural y social.

Maldonado planteará: «*Separación y unidad, diferenciación y uniformidad, son algunas de las cuestiones que se confunden desde el sentido común de quienes conformamos las escuelas.*»

Repensar el curso hoy, implica, por un lado, reconocer que hay una historia incorporada social, cultural e institucionalmente. Historia que no puede soslayarse y que es necesario desnaturalizar. Unidad y separación coexisten en una relación dinámica y compleja» (P.48)

En este sentido, las diferentes actividades programadas buscaron entrelazar historias y saberes, distintas acciones y espacios, como el aula articulada con las salidas de campo, las actividades en los cursos y propuestas entre cursos, el abordaje teórico con lo empírico y el trabajo individual con el grupal.

Introducción

La primera instancia consistió en la construcción de elementos para la recolección de especies animales (peces, insectos y moluscos) y vegetales (diferenciándolas en acuáticas y terrestres, estas últimas entre herbáceas y leñosas). Esta actividad se enmarcó en los espacios curriculares de Biología donde se trabajó el concepto de taxonomía y sistemática y en Matemática figuras y cuerpos geométricos, temas que se abordaron para la construcción de cajas y camas entomológicas, mediomundos y redes de captura de insectos.

Luego se planificó una salida de campo a la costa del río Paraná, Bajada Grande, zona cercana a la escuela para efectuar la recolección y clasificación. Para esta dinámica se procedió a dividir a los estudiantes en grupos para tareas determinadas como: recolección de hojas y frutos para la conformación de un herbario, captura de peces e insectos.

Estas actividades despertaron el interés y entusiasmo de los estudiantes que se manifestó en el aporte de otras especies animales (tortugas, insectos como arañas y cucarachas de agua, ranas y lagartijas), recogidas por cuenta propia desde sus casas.

Las dinámicas y acciones realizadas en la propuesta nos permiten pensar en las distintas dimensiones de la experiencia cotidiana escolar, Elsie Rockwell (1995) dirá que: «*Las escuelas reflejan tradiciones de muchas épocas de la evolución educativa del país.*», donde son estas dimensiones, las que atraviesan toda la organización y las prácticas institucionales de la escuela.

(7) Los trayectos de formación complementaria están enmarcados dentro la resolución 4250/12 del Consejo General de Educación, que plantea propuestas específicas por parte de cada escuela de acuerdo a las particularidades de la misma

(8) El cargo de referente técnico escolar fue creado por la provincia en el año 2011 por Resolución N° 1515 del Consejo General de Educación en el marco de la implementación del Programa Nacional «Conectar Igualdad». Cumple con la función de asegurar la conectividad, mantenimiento de netbooks y capacitación.

En esta experiencia podemos describir algunas como: la estructura de la experiencia escolar y las formas de participación en la trasmisión del conocimiento, la presentación del conocimiento escolar y la definición escolar del aprendizaje. En lo que respecta a la propuesta consideramos que estas dimensiones se dan muchas veces de forma simultánea.

Desarrollo - Nuevos espacios pensando en las formas de participación

Una segunda instancia implicó, a partir del material recolectado, la construcción de diversos acuarios y terrarios, los cuales contenían peces y caracoles además de plantas acuáticas, tortuga, ranas, lagartija y arañas.

Para la conservación de insectos el trabajo de laboratorio consistió en la preparación, fijación y montaje de las especies en cajas entomológicas.

A la propuesta de trabajo se suma el taller de fotografía correspondiente al espacio de Formación Complementaria⁽⁷⁾ donde los estudiantes de primer año a partir de algunos conceptos básicos realizaron macrofotografías con los distintos insectos presentados en las cajas.

Con la idea de mostrar el proceso que se venía realizando, se construyó un perfil de Instagram «Instagram1» para visibilizar las fotografías capturadas. A partir de ellas, los alumnos de segundo año, trabajaron análisis de textos y elaboración de síntesis con las características principales de los invertebrados. A esta acción se suma el referente técnico escolar de la institución⁽⁸⁾ quien en varios encuentros posibilitó la creación para cada estudiante de una cuenta de correo electrónico y de un perfil personal para dicha red, con el propósito de participar de la cuenta @escuebichos.

Construyendo un logo, conocimiento de algo más...

Al publicar las fotografías en la red social surgió la necesidad de elaborar un logo. Para ello se pensaron dos instancias en el marco de la visita al Museo de Ciencias Naturales y Antropológicas «Antonio Serrano» de la ciudad de Paraná.

La primera instancia previa a la visita, en una plaza cercana los estudiantes se dividieron en grupos; a cada uno de estos se les entregó una serie de figuras con diferentes tipos de animales relacionados a las especies capturadas (anfibios, reptiles, peces, artrópodos). La consigna consistió en armar «bichos raros» a través de recortar y luego pegar, combinando las diferentes partes. La segunda, dentro del museo, donde debían completar una ficha técnica, elaborada con anterioridad por los docentes, registrando datos mediante la observación de las especies expuestas en el lugar.

Una vez concluido el armado de los «bichos», se realizó una preselección de algunos con la ayuda del profesor del taller de murales⁽⁹⁾ con el cual realizarían el «Logo»

En la presentación de la propuesta se pensó en la forma en la que habitualmente se ordenan y presentan los conocimientos, en el cotidiano de la escuela, para lo cual se trabajó con ideas previas de los estudiantes, buscando rescatar el mundo natural, de la manera que lo viven y fomentando la creatividad, siguiendo ciertas pautas de trabajo, pero que intentaron salir del aspecto formal de los contenidos escolares.

A estas acciones se sumaron la visita a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, que organizó un circuito interactivo de «BIO- vivencias» y a la Reserva Ecológica Ciudad Universitaria (RECU), como otra forma de abordar los conocimientos, las cuales sirvieron para la sensibilización y tomar ejemplo para futuras actividades.

Si bien los cambios en las políticas educativas, han marcado modificaciones en las propuestas curriculares, vemos que los contenidos se muestran en forma gradual y con una presentación formal y concreta, elementos gráficos, lenguaje específico, formas de proceder, donde los manuales de ciencias aparecen como orientadores de temas, reforzando muchas veces una visión estática de la ciencia. En la organización escolar conviven distintas «estructuras de participación», marcadas por una asimetría entre el docente y el alumno en cuanto a los conocimientos y que marcan en consecuencia un distanciamiento con estos últimos. Desde estas dinámicas se buscó darles mayor participación a los estudiantes en la construcción de las diferentes propuestas, por ende, otro vínculo.

(9) Posteriormente en un encuentro programado para tal fin, se realizó una selección más acotada por parte de los chicos, se trabajaron algunos conceptos en torno a las características que debe conformar un logo y teniendo en cuenta dichos bocetos, se eligieron dos que serían los representativos del proyecto.

- (10) Las aulas fueron acondicionadas con dibujos e imágenes temáticas utilizando pinturas y gigantografías de algunos bichos raros inventados para el logo, lo que también abarcó el pasillo de la institución. Al mismo tiempo, se intervinieron artísticamente los cristales de las ventanas.
- (11) La biblioteca, se reordenó en dos lugares marcadamente distintos dentro del mismo espacio, uno de ellos destinado a la lectura—escritura y el otro a la muestra. En esta última, se armaron tarimas para la exposición de los distintos acuarios y terrarios, se decoraron paredes, se ambientó con una pintura de un paisaje costero y se delimitó a través de cordeles la zona.

Preparación de la muestra y de los contenidos

Pensando los diferentes espacios que normalmente transitamos, se planteó una producción dinámica y colectiva del conocimiento, donde estudiantes y docentes construimos de manera conjunta las formas en que habitamos esos lugares. Para ello se dispusieron dos espacios; las aulas⁽¹⁰⁾ de los cursos participantes y la biblioteca⁽¹¹⁾.

Cabe aclarar que, previamente a la muestra, se iniciaron las actividades específicas con destino a la misma. En un primer momento se comenzó con la cartelera para señalar espacios y dentro de estos, los sectores de exposición como el área de botánica, entomológica, acuarios, terrarios, literatura y juego.

A su vez, se propuso la construcción de tarjetas en formato cartón por parte de los estudiantes que, junto con fotografías tomadas en las distintas instancias, pudieran plasmar la síntesis y el valor de la experiencia.

También se organizó un Taller de Serigrafía, en donde los estudiantes y docentes, además de aprender la técnica, estamparon cada uno en sus remeras el logo.

Otro paso importante fue la difusión e invitación, donde se visitaron escuelas primarias y otras organizaciones de las zonas y se enviaron comunicados institucionales a las familias. Con la misma intensidad, se realizó una nota en la radio de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FM 100.3) y en el Canal 9 de Paraná.

De la muestra participaron los sextos años de las escuelas primarias «La Delfina» y «Bazán y Bustos», por ser las instituciones desde donde provienen la mayoría de nuestros estudiantes, niños del barrio que asisten a la Biblioteca Popular «Nora Cortiñas», todos los cursos de la escuela, docentes, familiares y vecinos.

Conclusión - La muestra y la Ciencia

La muestra consistió en dos momentos o instancias. La primera⁽¹²⁾, en el aula, presentaba un relato cronológico que narraba las distintas etapas de la experiencia y donde se podían, a través de soportes gráficos y electrónicos, visualizar el relato de la experiencia. La segunda instancia se encontraba en la biblioteca, sala de exposición permanente, donde podían observar los diferentes sectores, acuarios, terrarios, sector de cajas entomológicas. Además, se contó con un sector de juego donde experimentaban la tarea de un paleontólogo, mirar imágenes de criaturas mitológicas en 3D, técnica de fijación y montaje de insectos en cajas entomológicas y la construcción de bichos.

La muestra, además de presentarse como síntesis de lo que se trabajó en el año, se realizó con la intención de acercarse a las familias de los estudiantes, los vecinos del barrio, organizaciones barriales y para establecer lazos con las escuelas primarias de la zona. Esto implicó mirar la escuela y su proceso de producción de conocimientos, cómo se enseña ciencias en la escuela y la mirada social de esta.

Si bien se hace un gran esfuerzo para repensar nuestras prácticas pedagógicas y existen sobrados ejemplos de nuevas producciones, lo cierto es que en la escuela sigue imperando un enfoque tradicional en la transmisión de conocimientos, donde el docente expone el saber a aprender, con un contenido casi «dogmático», y con clases teóricas y experiencias de laboratorio que algunas veces solo son confirmativas de la teoría, al menos en lo que refiere a las Ciencias Naturales.

En este proceso de producción también se intentó acercar el conocimiento escolar de Ciencias Naturales a lo cotidiano y trabajar desde lo que se denomina, el aspecto empírico de la ciencia. Melina Furman (2018) dirá: *«Las ciencias naturales constituyen un intento de lograr descripciones precisas y explicaciones comprensivas del mundo que nos rodea y esto supone la existencia de una realidad que aprehendemos con nuestros sentidos.»*

En este caso, la muestra de alguna manera expone los resultados de viajes⁽¹³⁾ realizados durante el año, trabajo de campo, experiencias de laboratorio, donde las actividades planteadas buscaron acercarse al mundo de

(12) Al iniciar el recorrido por el lugar interactuaban con la página de Instagram «Instagram2» @escuebichos, observaban los procesos de construcción de camas y cajas entomológicas, el análisis del material bibliográfico para la elaboración de reseñas, los pasos en el diseño del logo, fichas técnicas completadas en la salida al museo, remeras estampadas en el taller de serigrafía y muestra fotográfica.

(13) Museo de Ciencias Naturales y Antropológicas «Antonio Serrano», Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, que organizó un circuito interactivo de «BIO- vivencias» y a la Reserva Ecológica Ciudad Universitaria.

(14) Consideramos de relevancia señalar la ausencia del Estado para sostener propuestas educativas innovadoras impulsadas desde las escuelas por fuera de los lineamientos preestablecidos en la currícula.

los fenómenos naturales, donde prime la observación, la experimentación y el «descubrimiento».

El baúl viajero: la ciencia en todas partes

La idea de construir un baúl viajero surge debido al impacto que la difusión de la muestra generó en docentes de otras instituciones, que por diferentes motivos no pudieron asistir, pero manifestaron su interés en visitarla. Este contendrá camas y cajas entomológicas, herbario, muestra fotográfica, Tablet para interactuar con el Instagram del proyecto, los juegos y la literatura. Se evaluará la posibilidad de llevar un terrario. En este sentido, el baúl, permitirá compartir la experiencia a otras escuelas con el objetivo fomentar e impulsar propuestas innovadoras y divulgar la ciencia.

A modo de cierre

En dicha experiencia se trabajó con el formato de taller interdisciplinario porque, a nuestro entender, propone una dinámica diferente de participación, en cuanto a tiempos (porque fueron distintos a los preestablecidos), lugares (aula, biblioteca, museo, plaza, etc.) que ocupamos para realizar las actividades, como así también la forma de construcción de conocimiento. Pensar lo edilicio y lo pedagógico, las formas de habitarlo y la conformación de nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje.

Cada experiencia desarrollada tuvo un trabajo previo con contenidos teóricos, lo cual implicó pensar cómo llevar adelante ese contenido, la pertinencia y la forma de abordarlo.

Desde un principio, la puesta en marcha del proyecto demandó un aporte económico constante que se fue acrecentando, debido a la ramificación de actividades que surgían. Estos aportes destinados a la compra de material pedagógico, insumos y salidas siempre fueron provistos por estudiantes, docentes e institución⁽¹⁴⁾.

Esta experiencia posibilitó resignificar lo colectivo, no solo desde el trabajo entre docentes, sino también con los estudiantes desde sus aportes e intereses en cada paso de la construcción de la muestra y del proyecto en sí, además de acercarnos a las escuelas primarias y organizaciones barriales. Permitió impulsar una dinámica diferente a los procesos escolares que veníamos llevando a cabo, permitiendo concentrar acciones aisladas de años anteriores ofreciendo a los estudiantes una experiencia de enseñanza y aprendizaje acorde los objetivos.

Acercó a los estudiantes a una mirada más activa de la ciencia, donde no solo pudieron aprender de conceptos entomológicos -como características de los insectos recolectados-, conceptos ecológicos -como el de ecosistema, nicho ecológico-, trabajar con conceptos matemáticos, conceptos de las artes visuales -como colores y texturas- sino también a experimentar y construir desde sus vivencias escolares cotidianas, lo cual se vio reflejado en una muestra que se hace a modo de síntesis y evaluación de todo lo aprendido durante el año.

Escuebichos es una experiencia que nos mostró una nueva forma de construir la escuela, de pensar la Ciencia y el conocimiento, pero sobre todo de cómo hacer una escuela entre docentes y estudiantes.

Referencias bibliográficas

Furman, M.; Golombek, D.; Gellon, G.; Rosenvasser Feher; E. (2018). *La Ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Maldonado, M. (2006). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90.* Buenos Aires: Eudeba.

Rockwell, E. (1995). *De Huellas, Bardas Y Veredas. Una historia cotidiana en la escuela,* en Rockwell, E. [comp.]. *La escuela cotidiana.* México: FCE, pp. 13-54.

Cantero, G.; Celman, S.; Ullua, Z.; Grinovero, N.; Andretich, G.; Altamirano, S.; Chaperó, L.; Fernández, S.; Olivieri, P.; Rapeti, M. (2004). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela.* Buenos Aires: Aula XXI.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique.

Diker, G. (2013). «¿Es posible promover otra relación con el saber? ». Reflexiones en torno del proyecto DAS. En Baquero, R., Diker, G. y G. Frigerio (compiladores) *Las formas de lo escolar.* Paraná: La Hendija.

Dussel, I.; Gutierrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires: Manantial.

Saleme de Burnichon, M. (1997). *Decires.* Córdoba: Narvaja.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Documentos

Diseño Curricular de la Provincia de Entre Ríos del Nivel Secundario.

Informe del Progreso Educativo (IPE) de Argentina (2018). *Argentina en deuda educativa. Aprender es un derecho.* Diálogo Interamericano - Proyecto Educar 2050.

Resoluciones: N° 1515/11; N° 4250/12 del Consejo General de Educación.

El trabajo colaborativo en red interinstitucional como experiencia de profesionalización y modo de abordar la educación en pandemia

ADRIÁN GALFRASCOLI⁽¹⁾

SILVIA VEGLIA⁽²⁾

VERÓNICA LOPEZ⁽³⁾

SILVANA ASTESANA⁽⁴⁾

NATALIA HAESLER⁽⁵⁾

ADRIANA LAMPERD⁽⁶⁾

WANDA POLLA⁽⁷⁾

Fecha de recepción: 26/06/2020

Fecha de aceptación: 25/08/2020

(1) Instituto Superior de Profesorado N° 4, Ángel Cárcano, Reconquista, Santa Fe. Profesor de Ciencias Naturales. Magister en Didáctica de las Ciencias Experimentales (UNL) adriang@trcnet.com.ar

(2) Escuela Normal Superior N° 30, Domingo F. Sarmiento, Esperanza, Santa Fe. Profesora de Biología (UNL). Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales para la Educación Primaria (INFOD). vazzolerveglia@gmail.com

(3) Instituto Superior de Profesorado N° 64, Ana María Fonseca, Santo Tomé, Santa Fe. Profesora de Ciencias Naturales. Especialista en Especialización Superior en Investigación Educativa (ISM) vrnclopez86@gmail.com

(4) Instituto Superior de Profesorado N° 64, Ana María Fonseca, Santo Tomé, Santa Fe. Profesora de Biología (UNL). Especialista en Ecología Acuática Continental (UNL) silvanaastesana@gmail.com

(5) Instituto Superior Particular Incorporado N° 4031, Francisco Castañeda, Santa Fe Capital. Profesora de Biología (UNL). Diplomada en Enseñanza de las Ciencias (FLACSO). n.haesler2014@gmail.com

(6) Instituto Joaquín V. González, de Rafaela N° 2, Rafaela, Santa Fe. Profesora en Ciencias Naturales. Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales para la Educación Primaria (INFOD) adrilampert71@gmail.com

(7) Instituto Superior de Profesorado N°8, Alte. Guillermo Brown, Santa Fe; Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL), Santa Fe Capital. Profesora de Biología (UNL). Doctora en Ciencias Biológicas (UNSA). wandapolla@fhuc.unl.edu.ar

Resumen. Este artículo expone la experiencia en red desarrollada por formadores de formadores del campo de las Ciencias Naturales, de seis Institutos de Educación Superior de la provincia de Santa Fe, durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio, debido a la pandemia de COVID-19. La suspensión de las actividades de enseñanza en los espacios físicos tradicionales y la irrupción del modelo de educación a distancia, como alternativa para dar continuidad a los procesos formativos en el Nivel Superior, supuso un acontecimiento al que hubo que hacer frente. El desconcierto de los primeros días dio paso a una iniciativa colectiva, plural y de cooperación, enmarcada en un proyecto de investigación, mediante el trabajo colaborativo en red que impidió que quedáramos atrapados por la inmovilidad. El trabajo, desarrollado completamente gracias a las tecnologías digitales de comunicación, no solo nos permitió construir conocimientos sobre las prácticas de enseñanza de las ciencias desarrolladas en escuelas primarias durante las primeras semanas de la cuarentena, sino que, además, generó un ámbito democrático de participación en comunidades virtuales, en el que el intercambio de saberes, materiales y experiencias diversas nos enriqueció profesional y humanamente. El siguiente texto concreta nuestro esfuerzo por sistematizar la experiencia grupal.

Palabras clave. pandemia · enseñanza de las ciencias · trabajo colaborativo en red · comunidades virtuales · sistematización de experiencias.

Collaborative and Interinstitutional Networking as a Professional Way of Addressing Education During the COVID-19 Pandemic

Abstract. This article presents an experience dealing with a network developed by trainers of educators in the field of Natural Sciences working in six Higher Education Institutes in the province of Santa Fe, Argentina, during the period of preventive and mandatory social isolation due to the Covid-19 pandemic. Suspension of teaching activities in traditional physical spaces and the subsequent irruption of the distance education model as an alternative to give continuity to training processes at Higher Education was an event that urged to be faced. The initial confusion gave way to a collective, plural, and cooperative initiative, framed in an interinstitutional research project through collaborative networking that prevented us from being trapped by immobility.

The work –fully developed by means of digital communication technologies– not only allowed us to build knowledge about Natural Science teaching practices developed in primary schools along the first weeks of the quarantine, but it also generated a democratic and participatory environment in virtual communities. This exchange of diverse knowledge, materials, and experiences enriched us at both professional and human level. The present work addresses our effort to systematize the group experience.

Keywords. Pandemic · natural science teaching · collaborative networking · virtual communities · systematization of experiences

Introducción

En este artículo queremos compartir una experiencia de trabajo colaborativo en red desarrollada por formadores de formadores de seis Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe: el ISP N° 8 «Alte. G. Brown», el IES N° 64 «Ana María Fonseca», el ISP N°4 «Ángel Cárcano», el ISP N° 2 «Joaquín V. González» y el ISPI N° 4031 «Fray Francisco de Paula Castañeda» y la ENS N° 30 «Domingo F. Sarmiento». La red se conformó con el propósito de desarrollar un proyecto de investigación gestado a partir de la necesidad de generar conocimiento diagnóstico sobre la enseñanza de un área específica en el contexto de emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19. Si bien no desconocemos que la pandemia provocó cambios en todos los ámbitos: político, económico, social, cultural, etc., el compromiso asumido por este equipo de trabajo es la investigación de un recorte de las manifestaciones del fenómeno: el educativo. Y, dentro

de este campo, focalizamos la atención sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en escuelas de Educación Primaria.

La interrupción repentina de las actividades escolares presenciales produjo desconcierto en el profesorado del Nivel Superior. Pero superado el primer asombro, rápidamente los colectivos institucionales comenzaron a buscar, diseñar y ensayar propuestas para sostener las prácticas educativas y evitar que la distancia física produzca la ruptura del lazo formativo. En este contexto, emerge también, la necesidad de generar conocimientos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que acontecen en otros niveles del sistema, atravesados por la misma situación. El saber generado quedaría disponible para interpretar e intervenir en situaciones similares que potencialmente podrían presentarse en el futuro. Pero, además, nos permitiría construir un diagnóstico riguroso y fundado, a la vez que enriquecería nuestro desempeño como profesionales de la Educación Superior. En este marco, el equipo de trabajo elaboró un proyecto de investigación que ha tomado como objeto «las estrategias de enseñanza de las Ciencias Naturales, que los docentes de escuelas primarias desarrollaron durante el primer período de aislamiento social obligatorio». En las coordenadas históricas actuales y con ese interés nos preguntamos ¿Cómo resuelven la enseñanza de las Ciencias Naturales los maestros de Educación Primaria ante la imposibilidad de encontrarse de manera presencial con sus alumnos? El doble desafío que el equipo tuvo que enfrentar fue el trabajo colaborativo, plural y horizontal en el marco de un proyecto de investigación y el empleo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como herramientas insustituibles, tanto para la interacción de los miembros como en la metodología para recoger los datos en la investigación.

El trabajo en red ha posibilitado generar un espacio de intercambio de experiencias y saberes en el que nos hemos enriquecido mutuamente. Las constricciones y las potencialidades de la modalidad virtual nos llevaron a vincularnos desde otro lugar, a ser creativos, buscar estrategias, dispuestos a intentar cambiar modelos tradicionales y encontrar roles más participativos, para que esta situación en emergencia se traduzca en cambios innovadores en las prácticas educativas cotidianas.

Experiencia colectiva

Seguramente, ninguno de nosotros (quienes escribimos este artículo y quienes lo están leyendo) imaginó, a principios del 2020, un escenario escolar en el que las aulas estuvieran vacías por tanto tiempo. Lo más probable es que ninguno haya podido anticipar que las tradicionales escenas educativas se verían profundamente trastocadas; que los rituales y las prácticas escolares cotidianas, naturalizados por su rítmica repetición, se verían interrumpidos abruptamente. Este fenómeno, derivado de la pandemia que sacudió fuertemente a todo el sistema educativo y que moviliza aún a intelectuales, académicos, especialistas y docentes, se inició, en nuestro país, el 16 de marzo. La pandemia no nos encuentra entramados en una red. La red es la respuesta que supimos construir para volver el fenómeno inteligible; este entramado interinstitucional que fue consolidándose es el producto de una búsqueda que iniciamos colectivamente para poder darle sentido a la realidad que se nos presentaba problemática, para volver a encontrar un lugar, nuestro lugar, desde el que poder asir la realidad, comprenderla e intervenir en ella; para poder repensar nuestra intervención en un territorio desconocido al que entramos sin brújula y sin mapa. Nuestra experiencia se inscribe en este contexto, surge inesperadamente, sin planificarla, sin haberla previsto. Y, como toda experiencia,

irrumpe ante lo que era lo previsto, lo sabido; no puede estar sometida a control, ni ser producto de un plan. Por eso obliga a pensar, para ser acogida en su novedad, como lo que no encaja, o lo que necesita de un nuevo lenguaje, una nueva expresión, o un nuevo saber para dar cuenta de ella. (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 24)

No hubo proyecto previo, el proyecto vino después. Y mientras lo íbamos imaginando, mientras iba cobrando forma y su forma se delineaba en un texto escrito, cada vez más formal, cada vez más estructurado, cada vez más parecido a los textos canónicos en los que se plasman los proyectos de investigación, nuestros saberes, nuestras expectativas, nuestras sensaciones, nuestros pensamientos y hasta nuestros cuerpos encontraron en el equipo de trabajo un espacio donde poder desplegarse, cuestionarse, transformarse. En el grupo de trabajo los saberes se ponen en suspenso, se

abre el espacio para la pregunta, se abandonan algunas certidumbres, se canaliza la curiosidad epistémica, se inauguran otros conocimientos y se comienza a delinear un camino que no admite al caminante solitario, por el contrario, como en las procesiones de fe, se trata de un peregrinar colectivo, social, un andar en el que nos encontramos, en el que nos transformamos con otros. La educación es de por sí compleja y, en este contexto de pandemia en particular, se volvió ante nuestros ojos un objeto opaco, un ente problemático. Desde los estudios sociales críticos Larrosa (2006) sugiere poner la mirada en la experiencia como posible ingreso a la complejidad. El mismo autor menciona que la experiencia es un concepto en el que se condensan preguntas transdisciplinarias y es el lugar desde donde podemos dar ingreso a los estudios sociales en general y educativos en particular. Para hablar de experiencia debemos trazar un límite entre el yo y lo otro, entre el yo y algo distinto de mí, aquello que no soy yo y que no depende de mí, pero que, sin embargo, me conmueve, deja una huella en mí: un acontecimiento. Siguiendo a Jorge Larrosa:

podríamos decir que la experiencia es «eso que me pasa». No lo que pasa, sino «eso que me pasa» algo que me conmueve. «Eso» que nos pasa es distinto a nosotros, exterior a nosotros, e implica reconocer que existe otro, alguien que no somos nosotros, o algo exterior a nosotros que nos resulta extraño. (Larrosa, 2006: 88)

En la experiencia, eso que pasa no nos es indiferente, nos sacude, nos sensibiliza, nos conmueve. Como vemos, nos despegamos de la concepción de experiencia que se emplea usualmente en ciencias naturales; no se trata de experiencias como experimentos, de condiciones que podamos controlar, manipular. La experiencia a la que hacemos referencia escapa a nuestro control, tiene para nosotros, un carácter vivencial, subjetivo y subjetivante.

La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, 2006: 89)

Pero que el lugar de la experiencia seamos nosotros mismos no implica un proceso de ensimismamiento, sino de reflexión. Nos sumergimos en un movimiento de ida y vuelta que nos conduce al encuentro del acontecimiento para darle sentido y, en esa dinámica, encontrarnos también nosotros. Larrosa (2006) sostiene que el lugar de la experiencia es el sujeto y, por tanto, toda experiencia es, siempre, experiencia de alguien, fenómeno subjetivo. En ese sentido, si bien el acontecimiento es único, cada uno de los que participamos de este proyecto tuvo un encuentro singular con aquel, esto es, cada uno de nosotros lo ha vivido de una manera particular, ha tenido una experiencia personal del mismo.

Como se puede inferir de lo que venimos planteando, el sujeto de la experiencia no es un ser pasivo al modo de los organismos que responden a estímulos externos. El sujeto de la experiencia es un sujeto activo, pero, además es un ser sensible, vulnerable, expuesto, abierto a su propia transformación. La experiencia hace que cambien sus palabras, sus representaciones, sus ideas explicativas, etc. porque es experiencia de su propia transformación; «de hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma» (Larrosa, 2006: 90).

A pesar de este carácter personal y subjetivo de las experiencias, a partir de ellas es posible construir conocimientos rigurosos. Experiencias como la que vivimos, directamente relacionadas con el campo de la educación, con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, pueden ser objeto de sistematización. Con la metodología adecuada y la rigurosa vigilancia epistemológica, experiencias singulares como la nuestra, pueden transformarse en conocimiento disponible y comunicable mediante documentación narrativa. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas, por ejemplo, viene consolidándose como un campo fecundo para recuperar el saber producido

por docentes anónimos en aulas de distintos contextos, desde hace por lo menos dos décadas. Los trabajos de Suárez, Ochoa y Dávila (2004), Suárez (2011), Frigerio (2011), Suárez (2015), Suárez y Metzdorff (2018), constituyen solo una pequeña muestra de los desarrollos teóricos, las propuestas prácticas y las experiencias desarrolladas por maestros y profesores que producen conocimientos pedagógicos y los comunican mediante la documentación narrativa. Por medio de la escritura en primera persona, el maestro que narra su experiencia ve transformado su propio pensamiento. La escritura tiene una función epistémica (Marín, 2004) muy poderosa. El sujeto que asume el rol de escritor hace un esfuerzo consciente por explicitar sus ideas y, en ese proceso, se ve en la necesidad de seleccionarlas, ordenarlas y transformarlas (Serrano, 2014). Los textos de trama narrativa que producen los protagonistas de estas experiencias no constituyen un compilado de anécdotas escolares, la experiencia se vuelve conocimiento por medio de y en la narración. Pero, además, la producción de narrativas constituye un medio de subjetivación, el narrador se transforma en sujeto cognoscente. La escritura narrativa de experiencias pedagógicas tiene, para quien escribe, un efecto emancipador. Los docentes, hemos sido durante años, considerados como técnicos; hábiles en la ejecución de procedimientos rutinarios, preestablecidos, prácticos, sobre los que no teníamos amplios márgenes de decisión. Durante la época dorada del tecnicismo los maestros fuimos enajenados de la autoridad para tomar decisiones relevantes sobre los procesos educativos. Perdimos autonomía; nos volvimos dependientes. Al narrar nuestras experiencias, al justificar las decisiones que tomamos desde nuestros marcos teóricos, nos posicionamos como sujetos actores, con poder para decidir, al narrar transformamos la concepción que tenemos de nosotros mismos. Se produce un proceso de subjetivación que rompe con la lógica tecnicista; un proceso de concienciación incluso, porque nos posiciona como sujetos en un contexto de tensiones, de fuerzas, de conflicto que nos obliga a intervenir éticamente.

Entendemos que el saber construido en la experiencia no debe ser visto como un conocimiento práctico-técnico. El conocimiento producido por la experiencia tampoco es absoluto, no lo abarca todo; es abierto y habilita la posibilidad de seguir aprendiendo. Entendemos que «son estos saberes

de la experiencia los que tienen que ser puestos en valor, recuperados y dispuestos para que circulen en los ámbitos de formación docente y también en los de producción de conocimiento pedagógico» (Alliaud, 2017: 46). En la producción de ese conocimiento durante mucho tiempo y desde enfoques tecnocráticos se entendió al docente como un simple operador que seleccionaba métodos, los aplicaba y evaluaba los resultados. Schön cuestiona esto, argumentando que este tipo de racionalidad no puede explicar cómo se toman decisiones en situaciones de incertidumbre, de conflicto, de crisis, que en definitiva sería el contexto que nos atraviesa. La práctica plantea zonas de incertidumbre «que escapan a los cánones de la racionalidad técnica» (Schön, 1992: 20).

La sistematización de experiencias ha sido reconocida como una herramienta útil cuando se pretende diseñar e implementar propuestas de intervención educativa (Abril y Ballesteros, 2019). Estos autores identifican la sistematización como una de las funciones de la investigación «desde» la educación. En ese sentido, la sistematización podría conducirnos a la producción de un repositorio organizado de experiencias, útil, entre otras cosas, para construir el estado del arte de un determinado tópico o formarnos un panorama general sobre iniciativas de nuestro interés. Sin embargo, nos interesa resaltar

que investigar la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo; esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos. (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 45)

Desde este posicionamiento, los docentes nos transformamos en investigadores de nuestra propia práctica. No se trata de establecer leyes nomotéticas ni de caer en la tentación de querer predecir, controlar y replicar los fenómenos que podrían acontecer en el aula. El propósito de investigar la experiencia «es mostrar las relaciones que se establecen entre acontecimientos, condiciones de existencia, significaciones subjetivas y preguntas que nos sugieren» (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 45). Es decir, el proceso de reflexión que desarrollamos nos conduce a una mejor comprensión de la realidad

educativa, nos posiciona en mejores condiciones para poder construir significados, atribuir sentido a lo inédito y, sobre todo, nos habilita a preguntar y preguntarnos. Entendemos que «la sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próxima compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido» (Jara, 2018: 55).

Comunidades virtuales de aprendizaje

Como anticipáramos en la introducción, el grupo de trabajo está constituido por siete profesores del campo de la Didáctica de las Ciencias Naturales, de seis Institutos de Formación Docente de cinco localidades del centro-norte de la provincia de Santa Fe: Rafaela, Esperanza, Reconquista, Santa Fe y Santo Tomé. El trabajo en red se desarrolló completamente por medio de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. No solamente por la distancia física a la que nos encontramos sino porque el contexto de pandemia nos obligó a mantener un aislamiento obligatorio durante más de tres meses. El término comunidad se emplea en un numeroso grupo de contextos. En sentido amplio se lo identifica rápidamente con lo comunitario, se lo relaciona con algo que es común. Wikipedia alude a su origen etimológico y lo define como «grupo de seres humanos que tienen ciertos elementos en común». Enumera entre ellos el idioma, costumbres y valores, entre otros. Esta acepción, por inespecífica, resulta muy general y ambigua. Según esta definición podría ser considerada como una comunidad toda la población de una provincia o un país con la única condición que compartan algo de su cultura. Con un enfoque más especializado, desde el campo de la Antropología, para la definición de comunidad se suele poner énfasis en dos dimensiones: los elementos estructurales, que refieren al territorio, sus organizaciones e instituciones políticas, sociales y económicas; y, los elementos funcionales, entre los que se encuentran las necesidades objetivas del colectivo y sus intereses comunes (Causse Cathcart, 2009). Esta concepción nos posibilita pensar que son comunidades:

un grupo, un barrio, una ciudad, una nación o un grupo de naciones, de acuerdo con los intereses de la clasificación, pues el tamaño de la comunidad depende de la existencia de una estructura potencial capaz de ejercer la función de cooperación y coordinación entre sus miembros. (Causse Cathcart 2009: 13)

Como se ve, el tamaño de la población no es un factor limitante para la conformación de una verdadera comunidad; en cambio, sí lo es su estructura y la posibilidad de que exista una genuina cooperación entre sus miembros. Desde el campo, también especializado, de la Sociología podemos definir comunidad como:

aquella organización social resultante de un proceso donde individuos o grupos comparten actividades objetivas comunes que posibilitan un sentido de pertenencia a ella y que pueden o no compartir territorio común, caracterizada por fuertes lazos de solidaridad, cooperación y ciertas garantías de pertenencia a ellas (...) con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales. (Montoya, Zapata y Cardona, 2002: 38)

Estos autores enfatizan los elementos funcionales de la comunidad y desplazan, a un segundo plano, los elementos estructurales. Pensamos que esta definición nos puede ser útil porque con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y el enorme potencial de internet para estrechar las distancias espaciales, los miembros de un grupo pueden compartir intereses y necesidades objetivos y cooperar fluidamente a pesar de su distanciamiento territorial. En el enfoque sociológico de Montoya *et al.* (2002) se acentúa el hecho de que los miembros del grupo comparten determinadas actividades que los llevan a construir lazos de pertenencia, aunque los individuos que lo constituyan no sean del mismo territorio. En este sentido, un grupo de trabajo como el nuestro, que comparte intereses, necesidades, problemáticas, profesión, formación y el lenguaje propio de una ciencia, también común, puede considerarse una comunidad, aunque efectivamente, nuestros domicilios se encuentren distantes en la geografía. Una comunidad cuyos vínculos se estrechen y cuyos miembros cooperen en la consecución de sus metas compartidas por medio de las herramientas

digitales de comunicación tendría características peculiares y ameritaría una denominación especial. De hecho, este tipo de comunidades no tradicionales a las que, siguiendo a Rheingold (1993), denominaremos *comunidades virtuales*, comenzaron a existir a partir del uso generalizado de internet y la ubicuidad de los microprocesadores. La expresión comunidades virtuales fue empleada por primera vez por Howard Rheingold en un libro que se publicó en castellano bajo el título: *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*. En esa obra «se definen estos espacios como «agregados sociales que emergen desde Internet, y cuya particularidad recae en el hecho de portar discusiones públicas, con suficiente sentido humano para crear relaciones sociales en el ciberespacio» (Ramírez y Amaro, 2013: 2).

Algunos estudios antropológicos, que focalizan el interés en el impacto que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información han tenido sobre el público destinatario, señalan que la expansión de estas herramientas digitales y la especialización progresiva de los contenidos que en ellas se ofrecen han contribuido a fragmentar la audiencia por medio de un proceso de diferenciación y segmentación (Cabero, 2000). Este especialista sostiene que «se está rompiendo el concepto de cultura de masas y su suplantación por la fragmentación de las audiencias y la creación de comunidades virtuales de comunicación, organizadas y orientadas en función de los intereses y actitudes de los que allí participan» (Cabero, 2000: 24). Es decir que, desde que el uso de internet se globalizó y el acceso a los dispositivos tecnológicos digitales (teléfonos celulares, tablets, etc.) se volvió más accesible a mayor cantidad de usuarios, se fue incrementando el número de cibernautas que, espontáneamente, fueron configurando grupos virtuales con intereses comunes y lazos cada vez más estrechos. Los miembros de estas comunidades virtuales

colaboran y se coordinan a través de medios de comunicación, correo electrónico, listas de distribución, tableros de anuncios, grupos o sitios, canales de chat, mensajería instantánea, redes sociales y otros recursos compartidos como bibliotecas, juegos, documentos, nubes, foros de discusión, sitios web, hasta tecnologías más recientes como los diarios o weblogs, o los wikis, así como por otras más especializadas. (Ruiz Aguirre, 2015: 77)

Una de las características distintivas de estos grupos es la adhesión voluntaria de sus miembros, que más allá de un interés central compartido y común rompe con ciertas homogeneidades de clase, género, edad, posición económica, geo-territoriales, entre otras. Esto es, «los espacios de afinidad que se organizan a partir de las nuevas tecnologías tienen en común una tarea, y no se definen prioritariamente por edad o por género o sector social, como puede suceder con los grupos escolares» (Dussel, 2011: 20). Entendemos que «las comunidades virtuales se han convertido en un lugar en el que el individuo puede desarrollarse y relacionarse con los demás, actuando, así como una red y un instrumento de socialización, de esparcimiento, de aprendizaje y de conocimiento» (Ruiz Aguirre, 2015: 77). Siguiendo estos aportes podemos establecer unas coordenadas que resultan de triangular la concepción antropológica de comunidad, con la sociológica y la tecnológica. Estamos en condiciones de afirmar que los miembros de este equipo hemos conformado una comunidad virtual de aprendizaje y desarrollo profesional. En la intersección de estos tres planos podemos reconocer comunidades con las características que definen a la que hemos podido constituir.

A modo de reflexión

La situación de aislamiento social obligatorio a la que nos condujo la Covid-19 dejará profundas transformaciones en las formas de vida en general, y en la educación en particular. Se han escuchado varias voces sostener que la escuela postpandemia no será igual a la que conocíamos. ¿En qué sentido se afirma esto? Si el cambio al que se alude solo se refiere a unas pocas modificaciones cosméticas, como el regreso progresivo de los alumnos a la presencialidad, la adopción de prácticas de enseñanza basadas en la alternancia, la modalidad *blended-learning*, la aplicación de protocolos de prevención, etc. (sin ninguna duda útiles y necesarias) entonces algo cambiaría para que nada cambie. El SARS-COVID-2 puso en jaque a la educación; profundizó la crisis en la que se encontraba. Pero como toda crisis, existe el riesgo, la amenaza, pero también la oportunidad. ¡Ojalá que la escuela postpandemia sea diferente! Que esta situación nos ayude a reflexionar sobre

las diferentes dimensiones de lo educativo; que nos conduzca a reelaborar el currículo, a volver a construir acuerdos respecto de lo que es importante enseñar y a definir cuáles son los aprendizajes irrenunciables que todos los niños y los jóvenes deben conseguir. Ojalá que esta situación nos lleve a revisar las políticas vigentes y a redefinir estrategias que conduzcan a una sociedad más inclusiva y más justa para todos. Una partícula genético-proteica desconocida como SARS-COVID-2, microscópica y aparentemente insignificante, desnudó la brecha que existe entre quienes acceden a las tecnologías y a la conectividad y quiénes no. El trabajo en equipo nos ha posibilitado pensar, con otros, sobre estas cuestiones; intercambiar ideas y argumentos; leer el mundo de manera más crítica.

Trabajar en este proyecto en particular, centrado en el trabajo colaborativo, interinstitucional, mediado por las tecnologías de la información, no fue tarea sencilla. Sin embargo, lo complejo se tornó en oportunidad de recuperar nuestras biografías y experiencias como formadores, nos fortaleció como comunidad de trabajo y aprendizaje, nos hizo superar obstáculos impensados en otros contextos y, por sobre todas las cosas, nos permitió crear un clima de trabajo donde la división de tareas nos potenció, la lectura del «otro» nos ayudó a «crecer» y el trabajo compartido y solidario nos permitió generar vínculos que nos abren puertas para nuevos desafíos.

Una inquietud común, relacionada con la enseñanza de las Ciencias Naturales desde la virtualidad constituyó el eje de nuestra curiosidad epistemológica. La experiencia de trabajo cooperativo nos muestra que pensar colectivamente enriquece nuestros propios espacios de Formación, ya que todos trabajamos en la Didáctica del área de Institutos de Educación Superior y aporta conocimiento disciplinar y didáctico a esta área en un proceso de retroalimentación entre «lo que acontece» en la escuela primaria y «lo que pasa» en los Institutos. Poder pensar colaborativamente en este contexto de pandemia, hacer uso de las nuevas tecnologías de la información para comunicarnos fue una oportunidad en medio de un contexto complejo, para crear un espacio de diálogo, intercambio, debate, profesionalización, que nos prepara más y mejor como formadores para seguir trabajando juntos y asumir nuevos desafíos que permitan generar conocimiento en el área de las Ciencias Naturales.

Referencias bibliográficas

- Abril, D. y Ballesteros, B. (2019).** Sentido y forma de la investigación en Educación Social. En Ballesteros, B. (Coord.), *Investigación social desde la práctica educativa*, pp. 10-30. Madrid: UNED.
- Alliaud, A. (2017).** *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabero, J. (2000).** Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: aportaciones a la enseñanza. En Cabero, J., Salinas, J., Duarte, A. M. y Domingo, J. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, pp. 16-39. Madrid: Síntesis.
- Causse Cathcart, M. (2009).** El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*, N° 3, pp. 12-21.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010).** La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*, pp.20-92. Madrid: Morata.
- Dussel, I. (2011).** VII Foro Latinoamericano de Educación: *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Frigerio, G. (2011).** *Huellas, trazos y trazas para pensar con otros*. Rosario: Homo Sapiens y Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Jara, O. (2018).** *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Larrosa, J. (2006).** Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, [en línea], N° 19, pp. 87-112, <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367> [Consulta: 6-06-2020].
- Marín, M. (2004).** *Lingüística y enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Montoya, G., Zapata, C. y Cardona, B. (2002).** *Diccionario especializado de trabajo social*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Ramírez, D. y Amaro, J.A. (2013).** Comunidades virtuales, nuevos ambientes mismas inquietudes: el caso de Taringa! *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 12, N° 34, pp. 1-14.
- Rheingold, H. (1993).** *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Boston: Addison-Wesley.
- Ruiz Aguirre, E. I. (2015).** Comunidades virtuales de aprendizaje. En Galindo, L. (Coord.), *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*, pp. 77-91. Guadalajara: Editorial Cenid.
- Serrano, S. (2014).** La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), pp. 97-122.
- Schön, D. (1992).** *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, D. (2011).** Indagación pedagógica del mundo escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación. pp. 17-30. *Revista Del IICE*, (30), 17-30. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>
- Suárez, D. (2015).** Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación -acción docente. *Revista Docencia*, N° 55, pp. 16-30.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004).** *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1 «Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica» y Módulo 2 «La documentación narrativa de experiencias escolares». Buenos Aires: MECyT.
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018).** Narrar la experiencia educativa como formación: la documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 28, pp. 49-74. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <https://digital.cic.gba.gov.ar/handle/11746/8589>

La articulación entre la Educación Media y Educación Superior. La experiencia del *Programa Nexos* 2019 en la Escuela N° 511 Juana Azurduy de la ciudad de Santa Fe, Argentina

AGUSTINA BELÉN HUESPE⁽¹⁾

MACARENA SANTA CRUZ⁽²⁾

EMILCE LUCÍA CAROLLO⁽³⁾

Fecha de recepción: 20/03/2020

Fecha de aceptación: 31/07/2020

Resumen. La educación es la práctica social que permite y promueve la adquisición de habilidades, conocimientos y la ampliación de horizontes tanto personales como colectivos. El Sistema Educativo Argentino comprende los niveles de educación inicial, primaria, secundaria y superior; siendo obligatorios los últimos años del nivel inicial, así como los dos niveles siguientes. La Educación Superior comprende: Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con lo establecido en la Ley N° 24.521 e Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial, de gestión estatal o privada. La articulación entre la escuela secundaria y el nivel superior ha sido objeto de análisis en diversas

investigaciones. En este contexto surge el *Programa Nexos*; herramienta que organiza espacios de acción conjunta entre la Universidad y las instituciones de nivel secundario. El mismo está impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación a través de los Consejos Regionales de Planificación de Educación Superior, surge en el año 2016, comenzando a implementarse en el año 2018. El presente trabajo intenta dar cuenta de lo que fue la experiencia en 2019 en el caso de la Escuela EESO N°511 «Juana Azurduy» de Santa Fe (Argentina).

Palabras clave. educación secundaria · educación superior · articulación · *Nexos*.

(1) Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral (FCE-UNL) Licenciada en Economía por la FCE/UNL. Cursando la Maestría en Docencia Universitaria de FHUC/UNL. aguhuespe16@gmail.com

(2) Escuela Superior de Sanidad «Dr. Ramón Carrillo» de la Universidad Nacional del Litoral (ESS-UNL). Licenciada en Terapia Ocupacional de la ESS-UNL - Diplomada en derechos humanos con perspectiva de género- Acción Social y 1) Universidad Tecnológica Nacional. macarenajsantacruz@gmail.com

(3) Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada N° 511 «Juana Azurduy» (Santa Fe). Docente de la EESO N° 511. Profesora en Ciencias de la Educación - UCSE. emilcecarollo7@gmail.com

Articulation between Secondary School and Higher Education. The experience of the 2019's Nexos Program at School Nr. 511 'Juana Azurduy' in the city of Santa Fe, Argentina

Abstract. Education is the social practice that allows and promotes the acquisition of skills, knowledge, and the broadening of both individual and collective horizons. The Argentine Education System comprises the following levels: initial, primary, secondary, and higher education; the last year of initial level being mandatory as well as the following two levels. Higher Education includes state or private (authorized) universities and university institutes –in accordance with the denomination established by Act Nr. 24521– and national and provincial higher education institutes under public or private management. Articulation between secondary school and higher education has been fully analyzed in many recent investigations. In this context, the *Nexos*

Program arises, which is a tool that organizes joint action areas between higher education institutions and secondary schools. It is promoted by the Secretary for University Policies of Argentina through the Regional Boards of Higher Education Planning. The program was first issued in 2016 and it started to be implemented in Santa Fe in 2018. The present work is intended to give an account of that experience in 2019 as regards the case of School Nr. 511 'Juana Azurduy' in Santa Fe (Argentina).

Keywords. secondary school · higher education · articulation · *Nexos*

El Proyecto *Nexos*. Principales implicancias

«*El conocimiento no se adquiere sino que se elabora, construye o produce a través de un proceso complejo y dialéctico*»
Entel (2007)

El Programa de Articulación y Cooperación Educativa *Nexos* fue diseñado desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación a partir del trabajo realizado con los siete CPRES (Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior) como una estrategia de integración entre los niveles y ámbitos del sistema educativo. En él se establecen dos ámbitos prioritarios para promover una política educativa interinstitucional: uno es el que conforman el nivel secundario y el nivel superior, y el otro, al interior de este último, referente a los subsistemas de educación superior existentes en el país.

Siguiendo a Bourdieu y Passeron (2004), «en las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos» (Pág. 14). Dentro de este contexto de masividad y pluralidad, el principal desafío de las Universidades Públicas es brindar educación con calidad e inclusión; y una de las herramientas para poder abarcar a todo el estudiantado que desea ingresar a la Universidad, es acercarle esta institución.

Siguiendo a Ocampo González (2014), el enfoque de educación inclusiva se vislumbra como el principal paradigma del educativo del siglo XXI y, es bajo esta perspectiva de futuro, la necesidad de contribuir a clarificar su matriz epistémica y aquellas condiciones de producción que oportunamente avancen hacia la oficialización de propuestas formativas más centradas en las reales necesidades, intereses y motivaciones de la heterogeneidad presente en todos nuestros estudiantes.

Creado en 2016; el Programa *Nexos* es una herramienta que ayuda a organizar espacios de acción conjunta entre la Universidad y las instituciones de nivel secundario. El objetivo principal es fortalecer el proceso de inserción de los alumnos en el nivel superior, promover la continuidad de sus estudios, formar para el ejercicio de la ciudadanía y brindar las competencias requeridas por el mundo del trabajo.

A partir del año 2016, resultó prioritario para la Secretaría de Políticas Universitarias fortalecer aquellos instrumentos de planificación y articulación de la educación superior, útiles para procesar y encauzar las distintas demandas existentes en el territorio, identificar áreas de vacancia, así como establecer las prioridades y acuerdos para el uso coordinado de las capacidades de las instituciones que conforman el sistema universitario, las provincias, sus territorios y los actores regionales. (Tavela, 2019, Pág. 9)

Los principales ejes de trabajo son: el abordaje de competencias básicas y específicas para el acceso a la educación superior, el reconocimiento de las diferentes ofertas formativas y las experiencias orientadas a la formación de vocaciones tempranas. Mientras que, las líneas de acción de trabajo son: tutorías académicas en las escuelas secundarias, actividades de aproxima-

ción a la vida universitaria, producción de material educativo y estrategias de formación y capacitación permanente.

En la Universidad Nacional del Litoral el Programa se comenzó a desarrollar en el año 2018; participando escuelas del centro y centro norte de la provincia de Santa Fe. Como parte de la experiencia, se realizaron charlas en las escuelas, talleres vocacionales y visitas guiadas a la Universidad.

La propuesta de articulación presentada por el CPRES establece además el desarrollo de la actividad «Acompañamiento de las trayectorias educativas» la cual busca el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes de ambos niveles a los efectos de acompañar el pasaje de un nivel a otro en aquellas escuelas que presentan mayores niveles de vulnerabilidad social y educativa. En 2019 el trabajo de *Nexos* se concentró en dos líneas: La Universidad en tu Escuela y La escuela en tu Universidad. Como parte del trabajo realizado en el marco del Programa, las actividades fueron en conjunto entre docentes de secundario y docentes universitarias. La temática general desarrollada fue: Ciencia, Arte y Conocimiento, asignatura necesaria para ingresar a la Universidad Nacional del Litoral. Se seleccionaron un total de 23 escuelas del centro y norte de la provincia de Santa Fe, entre ellas la EESO N° 511 Juana Azurduy, de la que comentaremos la experiencia en las líneas posteriores. Para la línea 'Innovación educativa', se proyecta producir materiales que contribuyan en la construcción de los proyectos de vida de los alumnos de los últimos años de la escuela secundaria hacia el mundo del trabajo o hacia la continuación de estudios superiores, fortaleciendo las funciones inherentes a la educación secundaria. Para ello, se planea recuperar la producción 'Ciencia, arte y conocimiento' de la UNL. Por su parte, en la línea 'Estrategias de formación y capacitación continua', se propone la realización de una 'Jornada de articulación' en el marco del programa provincial de formación docente permanente 'Escuela Abierta', buscando desarrollar nuevos conocimientos y capacidades para la acción transformadora que caracteriza a todo proceso educativo (Tavela, 2019, Pág. 179).

El Caso de la Escuela Secundaria N° 511 «Juana Azurduy»

«La educación, más que cualquier otro recurso de origen humano, es el gran igualador de las condiciones del hombre, el volante de la maquinaria social»
Horace Mann

La Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada N° 511 «Juana Azurduy» se encuentra ubicada en el Sur de la ciudad de Santa Fe, en la intersección de las calles Entre Ríos y Dr. Zavalla.

A esta institución asisten estudiantes que provienen de los barrios ubicados en el cordón Sudoeste de la ciudad, todos ellos atravesados por problemas socioeconómicos, vulnerados y desfavorecidos: San Lorenzo, Chalet, Varadero Sarsotti y la Villa del Centenario. Las familias se sostienen económicamente a través, en su mayoría, de empleo no formal o de changas, muchos padres e hijos trabajan en la albañilería, en Varadero Sarsotti gran parte vive de la pesca y, en todos ellos, hay familias que perciben algún beneficio social y/o aportes del Estado.

El contexto barrial en el cual los estudiantes se desempeñan está atravesado muchas veces por la inseguridad y marcado por la presencia de bandas territoriales, como así también por diversos tipos de la violencia.

Es así que la escuela, como institución que brega por la inclusión socioeducativa, trabaja para sostener las trayectorias educativas de los alumnos que habitan estos territorios. Se identifica que los concurrentes de dicha institución son adolescentes y jóvenes que manifiestan en la institución escolar un alto ausentismo, sobre-edad, trayectorias fluctuantes o discontinuas, que en diferentes oportunidades no se reconocen como sujetos de derechos ni como ciudadanos comprometidos con su vida y el entorno, y por ende, con pocas posibilidades para pensar cambios que impacten significativamente en su comunidad y en su vida.

Cabe aclarar que la escuela es la única posibilidad que tienen, en la mayoría de los casos, de vincularse con jóvenes de otros lugares, conocer otros territorios, participar de otros formatos y pensar/pensarse en un futuro; por ello se propician salidas, viajes educativos, proyectos interdisciplinarios, encuentros en el Consejo de Convivencia, reuniones en el Foro de la Mujer

(creado hace algunos años por la misma escuela), Kermesse (jornada de juegos didácticos y actividades lúdicas, realizados por los mismos estudiantes en función de los contenidos desarrollados en los espacios curriculares), Jornada de Saberes Populares (se ampliará más adelante) y el presente proyecto de articulación con la universidad.

En cuanto al trabajo realizado con el Programa *Nexos* en esta institución, se pueden enumerar diferentes actividades: en primer lugar, se realizaron reuniones con la docente a cargo del espacio curricular a utilizar y los directivos de la institución. Además, se planificaron varios encuentros en la escuela con tutoras referentes de la universidad, quienes junto a la docente, llevaron adelante el proyecto. En dichos encuentros se utilizaron diversos recursos: videos sobre dimensiones del conocimiento; noticias sobre ciencia y tecnología; artículos sobre avances e innovaciones actuales, y los recursos disponibles en la escuela y al alcance de los estudiantes, como ser celulares y notebooks, para la búsqueda de temas de interés. Se solicitó el trabajo y reflexión de los alumnos en cada clase: la puesta en común de las diferentes opiniones, el diálogo y debate sobre los temas planteados, así como también las actividades en forma grupal como medio de intercambio.

El recurso audiovisual, así como los escritos y noticias, resultaron de gran familiaridad para los estudiantes. Tuvieron gran facilidad en el acceso a los mismos; así como en las diferentes temáticas planteadas.

En la escuela, todos los años para el 12 de octubre, «Día del Respeto a la Diversidad Cultural», se realiza la Jornada de Saberes Populares. Es un encuentro que se organiza como institución, destinado no solo a los chicos/as que asisten a la misma sino a los vecinos, padres y comunidad en general. El objetivo del mismo es la circulación del conocimiento popular a partir de diferentes propuestas y/o talleres de oficio o actividades.

Pensando en esta propuesta que se repite año tras año en la escuela, es que se planificó con los jóvenes poder plasmar el contenido de Ciencia, Arte y Conocimiento antes y durante la jornada. El producto resultante de lo trabajado en los ocho encuentros fue producir las invitaciones para la «Jornada de Saberes Populares». Fueron los estudiantes quienes decidieron realizar dichas invitaciones para ese día utilizando su creatividad en el formato de las mismas, tanto en papel como en formato digital. Esto lo

realizaron de manera grupal, utilizando diferentes recursos como: cartulina, hojas, fibrones, celulares, computadoras.

La producción se realizó de manera grupal utilizando todo el espacio del aula, esto permitió desconstruir la disposición de los bancos y la cercanía tutor-estudiante, invitando a construir dichos roles desde otro modo de vincularnos. En el momento de la producción era donde más preguntas los jóvenes realizaban acerca de la universidad, respecto a los cursos de articulación, las carreras existentes como así también el uso de la Plataforma U. Además, en la misma jornada, los jóvenes realizaron canciones de RAP, relacionando lo trabajado en el aula, su cotidiano y lo que significaba la cercanía de la universidad. Mediante las invitaciones y las canciones elaboradas, fue que se realizó la evaluación final del proyecto.

La experiencia resultó altamente positiva permitiendo no solo un acercamiento entre estudiantes secundarios y docentes universitarios que estimularon y acompañaron en la búsqueda de las diferentes propuestas de la UNL a la población de algunos de los barrios periféricos de la ciudad de Santa Fe, sino que también se pudo trabajar de manera conjunta en la construcción subjetiva de cada uno/a de los estudiantes para que puedan pensar/pensarse como sujetos de derechos con la misma igualdad de oportunidades que el resto de la población. Cabe aclarar que si bien muchos de los alumnos de la escuela manifestaron no continuar con estudios universitarios; muchos otros reflejaron interés y comenzaron a vislumbrar una opción posible.

Una actividad clave en este proceso fue la visita a la Expo carreras de la UNL que permitió darles a conocer a los estudiantes la diferente oferta de carreras, tecnicaturas y cursos ofrecidos por la Universidad y los institutos del Nivel Superior. Las diferentes actividades lograron despertar el interés en el estudiantado secundario.

Conclusiones

«Del diario de un niño de siete años, alumno de la American School de Tánger:

'Me levanto a las ocho y media. Tomo el desayuno. Luego me voy al trabajo'.

Cuando se le preguntó qué quería decir con el 'trabajo' dijo:

'El colegio, por supuesto'»

Burroughs, en Bonafé (1998).

Sin bien hay muchas cuestiones para mejorar y seguir aprendiendo, el trabajo realizado en la Escuela N°511 «Juana Azurduy» en el marco del Programa Nexos trajo muchos beneficios asociados.

No solamente en términos de que los estudiantes puedan conocer y acercarse a la Universidad; sino también como fuente de información para esta Universidad de masas, que recibe año a año a un estudiantado cada vez más heterogéneo y diverso, permitiendo contar con elementos empíricos para pensar las herramientas que el nivel superior necesita para garantizar no solo el ingreso de los estudiantes, sino también la permanencia y egreso de los mismos. Entender y conocer el contexto del cual provienen es la clave fundamental para pensar nuevas estrategias desde un el compromiso social. El origen geográfico, el contexto socio económico, la escuela media de procedencia, el grupo familiar de pertenencia, el género y la franja etaria son algunos de los factores que marcan esta diversidad del alumnado que pretende dejar su paso por la Universidad. No somos ajenos ni podemos serlo, a que las realidades son diversas y los desafíos enormes.

Para esto, es indispensable destacar la importancia del trabajo interinstitucional y las responsabilidades y funciones que corresponden a cada uno de los agentes implicados en la educación, que simultáneamente y de manera conjunta facilitan y estructuran un trabajo colaborativo. La escuela secundaria no es la única institución responsable de acercar estos lazos, el trayecto es, sin lugar a dudas, de a dos.

Se deben tener en cuenta los cambios que vivencian los jóvenes cuando ingresan a la Universidad y más aun lo que significa esta nueva etapa, por eso es indispensable que se garantice la continuidad del proceso de aprendizaje, la formación y el desarrollo integral, dando prioridad a la articulación entre los niveles secundario y superior, para que este tránsito de un nivel al otro

no se experimente como una ruptura o cierre, sino como una transición o paso. Por este motivo es que se considera de suma importancia la realización de este tipo de proyectos, basado en encuentros o jornadas de trabajo en instituciones de nivel secundario que permiten ampliar la mirada, analizando qué implica, qué comprende y qué compete el ingreso a la universidad. Hablar de una verdadera articulación implica tener en claro que el nivel secundario y el superior son parte de un mismo Sistema Educativo, por lo que se los debe entender como niveles enlazados. Seguramente hay mucho por mejorar en este vínculo articulado entre niveles, pero este proyecto intenta sentar las bases para seguir profundizando y permitiendo que jóvenes del nivel secundario conozcan, se interesen e ingresen a la Universidad.

Si en los años venideros no somos capaces de reflexionar más profundamente que hoy acerca de algunas de las complejidades que habitan el corazón mismo de la enseñanza, si no somos capaces de apreciar más plenamente el papel que pueden desempeñar y desempeñan los docentes en nuestra vida, estamos condenados a tener aquellas escuelas y aquellos docentes cuyas potencialidades formativas nunca llegan a realizarse. (Jackson, 1999, p. 10)

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. 2a edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Hidalgo, J. C. (2001). *Economía política y educación superior. Críticas al pensamiento neoliberal*. Santa Fe: Ediciones UNL

Ocampo González, A. (2014). «Los desafíos de la 'inclusión' en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI». Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile). recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/269810151_Los_desafios_de_la_inclusion_en_la_educacion_superior

Sachs, J. (2015). «El año del desarrollo sostenible». New York: Columbia University Press, pp. 544, 2272.

Tavela, D. (2019). «Nexos: la educación como sistema»: programa de articulación entre la universidad y la escuela secundaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. ISBN 978-987-784-024-7

Experiencias Nexos. Recuperado de: <https://www.unl.edu.ar/plataformau/experiencias-nexos/>
Proyecto Educativo Institucional de la E.E.S.O. N°511 «Juana Azurduy». (2009)

Construcción curricular en los nuevos espacios del diseño secundario. El Holocausto como propuesta de investigación en el Seminario de Ciencias Sociales

GUSTAVO DANIEL RAYNOLDI⁽¹⁾

Fecha de recepción: 10/03/2020

Fecha de aceptación: 03/07/2020

Resumen. En este artículo analizamos algunos aspectos del nuevo espacio articulado para el nivel secundario: El Seminario de Ciencias Sociales. Su potencial innovador, y algunas tensiones detectadas entre el diseño curricular y su implementación, son abordados desde una experiencia con alumnos del segundo año de la Escuela Juan Marcos de la ciudad de Santa Fe; quienes trabajaron sobre estudios de caso vinculados a la Shoá, el proceso de persecución y exterminio del pueblo judío europeo ejecutado por el régimen nacional socialista del Tercer Reich alemán, antes y durante la Segunda Guerra Mundial. El diseño curricular del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe respecto al Seminario, el encuadre resolutorio que indica a nuestra jurisdicción educativa la incorporación de temáticas vinculada al Holocausto, y el Trayecto de Formación Docente sobre la Shoá de escala provincial, fueron tres factores que contribuyeron a fundamentar la elección de esta propuesta de enseñanza. La experiencia produjo movilizaciones en varios sentidos, que intentamos relacionar con el espacio todavía en construcción del Seminario, con la expectativa de realizar aportes en nuestra formación y práctica docente.

Palabras clave. Diseño curricular · Seminario · Shoá · interdisciplinariedad, investigación

(1) Licenciado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Docente en las Escuelas Secundarias Juan Marcos N° 3098 y Victoriano Montes N° 441. Autor de: *Mitre Historiador*, 2006, publicado por la *Junta de Historia de la Provincia de Corrientes*. Primer premio del Concurso Nacional de Educación Superior organizado por la citada Junta y el Diario *La Nación* en los cien años del fallecimiento de Bartolomé Mitre. Autor de *Tensiones políticas en el itinerario santafesino de José María Rosa*, ponencia publicada en: Giletta, Carina; Carrizo, Bernardo (Compiladores), *VIII Congreso Regional de Historia e Historiografía*, 2017, UNL. gustanoldi@yahoo.com.ar

Curriculum Development for the New Areas Included in Secondary Education Contents. The Holocaust as a Research Proposal for Seminar of Social Sciences

Abstract. This article deals with some aspects of the new articulated area for secondary level: the Seminar of Social Sciences. Its innovative potential and some tensions detected between curricular design and its implementation are addressed through an experience with students attending the second year of Juan Marcos Secondary School in the city of Santa Fe, Argentina, who worked on case studies about the *Shoah*, the process of persecution and extermination suffered by the European Jewish people under the national socialist regime of the German Third Reich before and during the Second World War. The curricular proposal was

defined according to the curriculum designed by the Provincial Ministry of Education in relation to the Seminar, the decisions of incorporating subjects related to the Holocaust in our educational jurisdiction, and the teaching training course on the *Shoah* offered by the provincial government. The experience brought about high motivation in various ways, which we tried to relate to the Seminar area that was still being constructed.

Keywords. curriculum design · seminar · *Shoah* · interdisciplinary - research

Antecedentes y características del nuevo espacio

La Ley de Educación Nacional del año 2006 constituye un proyecto de reforma educativa que intenta cambiar gran parte de lo establecido en la Ley Federal de Educación del año 1993. En función a ello, las provincias adaptaron sus diseños curriculares con algunos lineamientos básicos comunes, que a la vez reflejan sus propias improntas. La Provincia de Santa Fe, en el año 2014 completó sus modificaciones con algunas propuestas innovadoras respecto a la tradicional atomización por materias. Una de ellas es la organización del Seminario de Ciencias Sociales.

Se otorgó libertad en la selección de contenidos, señalando que

La selección de dichos ejes se concretará en el ámbito de las decisiones pedagógicas de cada institución, dando cuenta de los intereses y problemáticas particulares de los estudiantes, como también de cuestiones locales que atraviesen la práctica escolar. Se sugiere como eje para el planteo de las problemáticas el conocimiento del pasado local,

que puede abordarse a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias, objetos, restos, testimonios, monumentos, escritos, conmemoraciones públicas, museos, filmografía. (Diseño Curricular de Educación Secundaria, 2014:101)

El Diseño señala también que pensar la realidad social es pensar en una complejidad de relaciones sociales y de influencias culturales, por ello el abordaje de la realidad social es necesariamente interdisciplinario. Pero la interdisciplinariedad resulta difícil de lograr ya que los docentes designados son profesores de Historia y Geografía, y las priorizan en sus clases, aunque se predispongan a abordajes más amplios. Se propicia *la investigación como un compromiso colectivo y personal*, pero los estudiantes cuentan con pocos instrumentos y destrezas para tratar problemáticas complejas, no están familiarizados con las diferentes disciplinas y no han sido formados en el método científico de investigación, *como tampoco los propios docentes*. (Baraldi, 2018:135,138-139)

Detrás de las actividades propuestas por un docente subyace su historia de vida, su itinerario educativo y su posicionamiento por un proyecto político-social. «La metodología desde la cual un docente se posiciona como enseñante está en gran parte imbricada con las perspectivas que él adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento». (Edelstein, 1996) El docente define lo metodológico, y esto no es algo técnico, o una secuencia de pasos, sino *un problema de la realidad a indagar*. El contenido y el método se relacionan en los modos de proponer algo. No puede saberse todo de antemano, ya que *lo metodológico es una construcción*. Por otra parte el Seminario, que privilegia la comprensión, requiere un desarrollo de la comprensión propia del docente, porque «aprender a enseñar para la comprensión lleva tiempo, así como un compromiso y apoyo continuo» (Stone Wiske, 1999:30) Se genera un *tópico generativo*, un tema de interés, sobre el cual los alumnos realizan propuestas de trabajo y se definen *metas de comprensión* (Stone Wiske, 1999:311-33)

La tradicional *impermeabilidad* de la escuela frente a lo que ocurre más allá de sus aulas impide realizar *clases interesantes*. Pero el *afuera* ofrece múltiples oportunidades de aprender (Spiegel, 2007:45). En esta experiencia se visitó un lugar de memoria santafesino, en el cual tal vez muchos

han estado sin reparar en su importancia. Fue transformado en un recurso didáctico para la tarea de enseñar y asumir compromisos éticos.

Propuesta Temática

La incorporación de la enseñanza del Holocausto-*Shoá* a los ámbitos educativos fue creciendo a nivel nacional y provincial. Lo observamos en los considerandos de la Resolución 1468 del año 2012 del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, que hace referencia la Ley Nacional de Educación 26.206, la cual en su artículo 92 promueve contenidos que fortalezcan el Estado de Derecho, la vigencia de los Derechos Humanos y la construcción de la memoria colectiva. También alude a la Resolución 80/09 del año 2009 del Consejo Federal de Educación, que aprobó el Plan de Trabajo Enseñanza del Holocausto 2009/2011 a escala nacional; y en su artículo 2° indica que «las autoridades educativas de cada jurisdicción se comprometen a incorporar contenidos curriculares acerca del Holocausto en los establecimientos educativos de dependencia». Ya en su aspecto decisorio, la Resolución provincial 1468 aprueba para Santa Fe el Programa de Formación Docente sobre la *Shoá*. En el año 2015, el Consejo Federal de Educación aprueba la Resolución 260/15 que en su artículo 1° formaliza la creación de la Red Nacional de Educación y Memoria y el Programa de Educación y Memoria⁽²⁾.

La Escuela Secundaria Orientada Particular Incorporada Nro. 3098 Juan Marcos, del barrio Acería de la ciudad de Santa Fe, una institución de gestión privada confesional cristiana evangélica auspiciada por la Asociación Civil de la Iglesia Rayo de Luz, en el año 2018, con alumnos de segundo año del Ciclo Básico, turnos mañana y tarde, introdujo en el espacio del Seminario esta propuesta temática de investigación, teniendo en cuenta que

Existen diversas formas de comprender este proceso histórico, y estos modos han cambiado a lo largo del tiempo, y gracias al aporte de nuevos documentos y estudios de académicos de diversas disciplinas. Hoy es ampliamente aceptado el contenido universal del Holocausto, que incluyó fenómenos como la ideología totalitaria, estado moderno, mecanismos burocráticos de dominio, sistemas bélicos sofisticados, campos de concentración, fenómenos cuya naturaleza la humanidad continúa experimentando. La otra razón es la

(2) La Red Nacional se conformó con referentes de todas las jurisdicciones educativas. El Programa Educación y Memoria se establece para decidir sobre desarrollo curricular, capacitación docente, materiales educativos y proyectos de trabajo, ofreciendo apoyo a los proyectos provinciales, como en el caso de Santa Fe.

particularidad de las víctimas del holocausto, los judíos, y la violencia de los contenidos políticos, raciales y antisemitas proyectados sobre los mismos como consecuencia de su singularidad histórica en el mundo occidental. Es para nosotros los docentes, un imperativo recuperar esas voces que ya no están y que desde la ausencia se hacen presentes para recordarnos el horror (Resolución 1468, 2012)

Desarrollo de la experiencia

Dada la escasa formación de los alumnos, que antes señalamos y parece poco previsto en el diseño curricular, la primera parte del ciclo lectivo intentamos alcanzar nociones básicas sobre el objeto de las ciencias sociales, sus orígenes y características, la metodología de la investigación, los recortes temáticos y temporales, los tipos de fuente y su tratamiento. Luego del receso invernal, atendiendo al carácter colectivo y colaborativo del Seminario, dividimos el curso en grupos de investigación y realizamos la propuesta temática, que sería abordada desde estudios de caso elegidos por ellos. Podían ser historias de sobrevivientes, campos de concentración, o personas que ayudaron a las víctimas. Los casos debían contextualizarse históricamente. Desde la geografía se pudo identificar el área general del proceso y de cada caso particular estudiado, dando cuenta de las modificaciones que las actividades humanas imponen al espacio. También surgieron cuestiones lingüísticas y éticas al abordar ideologías, discursos, prejuicios, valores, y el problema filosófico del *sentido de lo ocurrido*, vinculado a asignaturas como Formación Ética y Ciudadana y Lengua. Solo el tristemente célebre eufemismo *solución final* permitió cierto análisis interdisciplinario, en tanto refleja, junto a otras expresiones, cierta *degradación de la lengua para decir algo inexpresable*, (exterminio de un pueblo) y que se vincula a cuestiones históricas, raciales e ideológicas. Desde la Música se coordinaron interpretaciones musicales en danza, y la Tecnología aportó una mirada sobre el desarrollo de la industria nazi puesta al servicio del exterminio masivo. La propuesta de esta temática universal no contradujo la sugerencia de *conocer el pasado local*, ya que, como veremos, en buena medida se logró armonizar ambas dimensiones. Cada grupo expuso sus primeros avances, presentando

sus fuentes de información, familiarizándose con conceptos como «nazi», «antisemitismo», «campo de concentración» y «Shoá»⁽³⁾, entre otros. Acercándose el fin del ciclo lectivo, se solicitó una monografía que registre lo trabajado por cada grupo. Dada la dedicación observada, decidimos realizar un acto de cierre donde los alumnos expusieran sus conclusiones. Surgió también la idea de aprender y cantar juntos la canción *Sobreviviendo*, del cantautor argentino Víctor Heredia, con soporte musical de los propios alumnos, quienes también formaron un grupo de danza que interpretó la melodía *Caricia sobre el Océano*⁽⁴⁾, parte del fondo musical del film *Los Coristas*, para expresar de otra manera los sufrimientos de las víctimas. Previo al cierre de las investigaciones, se puso en conocimiento de las actividades que realizábamos a la profesora Eugenia Rizzo de la Escuela Judía Bialik de Santa Fe, encargada del Equipo Organizador del Trayecto de Formación Docente: *Enseñar la Shoá. Entre el conocimiento y el recuerdo-una ética del cuidado del otro*, organizado por DAIA⁽⁵⁾ Santa Fe y el Ministerio de Educación Provincial, y que tuve la oportunidad de realizar. Nos alentó a seguir trabajando y planteó como posible actividad que los estudiantes elijan y propongan un nombre para que sea inscripto en el *Paseo de los Justos entre las Naciones*⁽⁶⁾ emplazado en la costanera santafesina, como una forma de acercamiento a un *lugar de memoria*.

Derivaciones fructíferas

En el curso del año 2019, con los alumnos ya en tercer año, recibimos esta propuesta formal, la cual originó una movilización en varios sentidos. *Hacia dentro de la institución escolar*, directivos/docentes/alumnos interesados en cumplir el rol que se nos asignaba como reconocimiento a nuestro interés. Hubo también un acercamiento *entre instituciones educativas*, entre la Escuela Bialik y Juan Marcos lo cual también representó, indirectamente, un acercamiento entre la comunidad judía y evangélica local⁽⁷⁾, que organizaron un primer encuentro en un acto formal, donde nuestros alumnos fundamentaron la elección del nombre de la misionera cristiana holandesa Cornelia Ten Boom, (conocida por el diminutivo de su nombre de pila

(3) Se intenta instalar el uso del vocablo hebreo *Shoá* para reemplazar a *Holocausto*. El Holocausto es una ofrenda de la tradición judía que supone un sacrificio voluntario a Dios, algo totalmente ausente en las víctimas del genocidio. *Shoá* significa *devastación* y obviamente la palabra es más adecuada

(4) Canción del compositor francés Bruno Coulais, autor de la Banda Sonora de la película francesa del año 2004, conocida en Hispanoamérica como *Los Coristas*, musical dramático dirigido por Christophe Barratier.

(5) Delegación de Asociaciones Israelitas argentinas

(6) La institución *Yad Vashem*, creada por el Estado de Israel para honrar a las víctimas y héroes del Holocausto distingue con el título de *Justo entre las Naciones* a personas que sin ser de confesión o ascendencia judía, prestaron una ayuda altruista a las víctimas. De allí el nombre del Paseo santafesino.

(7) Ubicadas al sur y al noroeste de la ciudad, aunque difieren en sus creencias y trasfondos socioeconómicos, realizaron un trabajo educativo conjunto basado en valores comunes. Ver también noticia del segundo encuentro, recuperado de: <https://www.radiojai.com/index.php/2019/11/27/31855/el-homenaje-a-una-justa-entre-las-naciones-que-une-a-jovenes-evangelicos-y-judios/>

(8) Corrie Ten Boom fue reconocida en vida, en el año 1967, como *Justa entre las Naciones*. Su padre Casper y su hermana Elisabeth, póstumamente también fueron distinguidos como tales en el año 2007 (Registro de la institución Yad Vashem sobre la familia Ten Boom)

(9) La Escuela Juan Marcos fue fundada hace tres décadas por el pastor evangélico Julio Caraffa, y cuenta con todos los niveles del sistema educativo: inicial, primario, secundario y terciario.

Corrie). Ella albergó con su familia, durante la Segunda Guerra Mundial, a un gran número de judíos y otros perseguidos políticos, salvando a más de ochocientas personas⁽⁸⁾. Su familia pertenecía a la Iglesia Reformada Holandesa y Corrie fue educada en el amor a Dios, al prójimo, muy distante del prejuicio antisemita. Al ser descubiertos por los nazis fueron arrestados, falleciendo al poco tiempo su padre en prisión. Corrie y su hermana Betsy fueron deportadas al campo de concentración de *Ravensbrook*, donde su hermana falleció. Corrie sobrevivió a la guerra y se tornó una misionera cristiana. En su libro *El Refugio Secreto*, narra sus experiencias durante la ocupación alemana de Holanda.

Los alumnos de la Escuela Bialik, quienes propusieron la base de nombres con que el Paseo ya contaba, nos hicieron partícipes de otras iniciativas valiosas, y el momento se cerró con representaciones musicales en danza y un productivo intercambio entre alumnos, directivos, docentes y ministros religiosos de ambas comunidades.

En este clima nos informaron de la inminente visita a Santa Fe de Hélène Gutkowski, sobreviviente de la *Shoá* en la Francia ocupada por los nazis, para presentar su último libro (Gutkowski, 2019), en el marco del aniversario de *La Noche de los Cristales Rotos*, primer ataque masivo de los nazis contra los judíos. Hélène, actualmente con 77 años, nació en París en 1942 y tuvo que ser entregada por sus padres al cuidado de otra familia para ocultar su identidad judía. Se reintegró a su hogar original luego de la guerra a la edad de ingreso a la escuela primaria. Llegó a Argentina en 1961, se graduó de Socióloga y desarrolló una carrera como escritora y en talleres de memoria. Fue invitada a dar su testimonio en la Escuela Juan Marcos y tuvo la deferencia de reservar un espacio entre sus compromisos. Se convocó a los cursos de primaria y secundaria⁽⁹⁾, y la mayoría escucharon por primera vez a un sobreviviente de la *Shoá*.

No solo debemos recuperar las voces de las víctimas que ya no están, también revalorizar a los sobrevivientes/testigos, *los que están*, dando sentido a su estadía entre nosotros. A ello nos instan las nuevas manifestaciones de antisemitismo y negacionismo, los nacionalismos exacerbados y los discursos xenófobos alarmantes que se consolidan desde nuevas posturas políticas, étnicas y religiosas.

Espacios institucionales extraescolares tales como DAIA filial Santa Fe y la Municipalidad de Santa Fe colaboraron para establecer el Paseo de los Justos entre las Naciones como espacio público de memoria⁽¹⁰⁾, abriéndolo a la realización de este evento educativo en una conmemoración. Es un lugar prácticamente único en Latinoamérica⁽¹¹⁾, enmarcado en la costanera santafesina. En sus inmediaciones la población disfruta momentos de esparcimiento. Allí se rinde homenaje a personas no judías de distintas nacionalidades que, arriesgando y muchas veces perdiendo sus propias vidas y seguridades, salvaron personas de una maquinaria de muerte. Acercándose el 81° aniversario de La Noche de los Cristales Rotos⁽¹²⁾, el 9 de noviembre de 2019, se pensó que sería una fecha oportuna para la inscripción del nombre propuesto. El homenaje sería encabezado por el intendente de la ciudad de Santa Fe y el presidente de la DAIA local. Los medios de comunicación constituyeron otro factor extraescolar que contribuyó a dar difusión a las actividades antes, durante y después de las mismas⁽¹³⁾. Recuerdo la emoción de nuestros alumnos al pensar que serían escuchados por autoridades gubernamentales e institucionales en un acto público, siendo tenidos en cuenta para sumar un nombre a la ciudad, participando en algo significativo que perdurará socialmente. Se sintieron visibilizados en sus trabajos escolares al lograr incorporar una medida de valores esenciales a la convivencia social, así como una mayor conciencia del daño que produce el abandonarlos. Cabe destacar el trasfondo socioeconómico vulnerable de nuestros alumnos, en muchos casos provenientes de familias de constitución atípica y características disfuncionales; adolescentes que padecen vacancias afectivas y materiales. Superficialmente podría pensarse que ello podría inhibir su interés por los efectos del racismo desatado en Europa hace setenta años. Pero las investigaciones produjeron una transposición didáctica, y el aprendizaje no quedó dislocado al momento de apropiarse subjetivamente de los contenidos. El estudio del pasado se tornó para ellos también un problema del presente, ampliando su comprensión y compromiso, jerarquizando sus aportes e integrando espacios. Junto al intendente y otras autoridades civiles⁽¹⁴⁾ y religiosas los alumnos descubrieron la placa de la homenajeada y plantaron un cerezo en su memoria, como símbolo de que a través de su sacrificio la vida puede continuar.

(10) DAIA destacó el Paseo de los Justos. Recuperado de: <https://www.sinmordaza.com/noticia/761467-daia-destaco-el-paseo-de-los-justos-entre-las-naciones.html>

(11) En los museos y lugares de memoria del Holocausto se recuerda principalmente a las víctimas. La singularidad del Paseo está dada en que es un lugar de homenaje a quienes ayudaron a las víctimas.

(12) En alemán *Kristallnacht* o *November pogrome* (pogrom de noviembre). Con estos nombres se conocen a una serie de linchamientos y ataques combinados llevados a cabo por los nazis en Alemania y Austria contra ciudadanos e instituciones judías durante la noche del 9 al 10 de noviembre de 1938.

(13) Homenaje a una justa holandesa, Telefé Santa Fe. Recuperado de: <https://youtu.be/hkbAk7eyAYU>.

(14) Se encontraban presentes también el Secretario de Derechos Humanos y el Secretario de Educación de la Provincia de Santa Fe, y el presidente de la DAIA central de Buenos Aires.

(15) Una evaluación en proceso y de diagnóstico continuo. El espacio se acredita con instrumentos acordes a la modalidad, y en momentos que se considere pertinente. Se recomienda no acreditar los espacios articulados en mesa examinadoras de diciembre/febrero, sino al final del ciclo lectivo.

Reflexiones finales relativas a la construcción curricular

Aunque la fuerte temática del Holocausto fue abordada por alumnos cuyas edades oscilaban entre los 14 y 16 años, el recorrido histórico contribuyó a su formación ética y democrática. No obstante los problemas señalados en cuanto a la interdisciplinariedad, consideramos que estuvo presente en un nivel exploratorio, posibilitando elaborar propuestas más ambiciosas. En cuanto a la investigación, el carácter colectivo y colaborativo propio del Seminario pudo concretarse, y hubo un acercamiento al pasado con recursos sólidos que involucraron dimensiones universales y locales. Entre las fuentes sugeridas en el Diseño Curricular, en este caso tuvieron especial impacto los *escritos*, *testimonios* y *conmemoraciones públicas*. El *lugar de memoria* reemplazó a su equivalente *museos*. Los criterios evaluativos se apegaron a los lineamientos del Programa Secundario Completo de la Provincia de Santa Fe⁽¹⁵⁾

El docente no es un «mero instrumento o agente de transmisión» de lo prescripto, ya que «aquello que se prescribió en el papel se va modelando, enriqueciendo, modificando a partir de los movimientos que genera el desarrollo del programa» (Bernik, 2003:18,21) El espacio del Seminario, aunque con dificultades, poco a poco se abre camino. Terigi señala la existencia de un «trípode de hierro», que resiste propuestas innovadoras en tres niveles: a) Disciplinar-curricular. b) En la formación de los docentes por disciplina c) En la estructura de horas cátedras (Baraldi, 2018:127). El Seminario enfrenta una enseñanza fragmentada y estructurada por materias, muchas veces con poca relación entre ellas. Los docentes están muy ocupados al frente de sus horas cátedras en diferentes instituciones; y, además de su poco tiempo disponible, no han sido formados para abordajes multidisciplinares. Pero el inventario de esta experiencia ha interesado a directivos y docentes de la Escuela Juan Marcos, quienes comenzaron a diseñar un proyecto institucional interdisciplinario vinculado a la enseñanza de la *Shoá* para el segundo año del Ciclo Básico. La temática ya se incorporó formalmente a su planificación anual, y el proyecto involucrará a docentes de varias asignaturas, para encontrar puntos de acuerdo, realizar diagnósticos, trabajar sobre contenidos curriculares comunes y vertebrar propuestas que puedan gestar enfoques al interior de cada área disciplinar y materia, fortaleciendo a la vez

una mirada integral más amplia. También se realizaron modificaciones a las planificaciones del Seminario de primero y segundo año, ya que no existía entre ellas una articulación que denote una continuidad curricular clara en sus objetivos, contenidos y metodología. Trabajar sobre ello permitirá que, al realizarse las investigaciones del segundo año, se encuentren con una mejor base previa, los trabajos presenten mayor solidez, y la trayectoria pedagógica entre primero y segundo año sea más progresiva y gradual en secuencia y profundidad. Los contenidos, sin embargo, son solo un aspecto del currículum, que incluye otros factores que inciden en su alcance o reconfiguración. Las características de los adolescentes, sus intereses/indiferencias por alumno y curso, requieren adaptaciones diversas. Las derivaciones, frustraciones y logros gravitan sobre la construcción del currículum real.

Estas consideraciones al interior del Ciclo Básico podrían tenerse en cuenta también para el Seminario en los años del Ciclo Orientado, ya que persisten problemáticas y posibilidades comunes a todo el secundario. El número de materias vinculadas a las ciencias sociales aumentan en el Ciclo Orientado, permitiendo más enfoques y colaboración conjunta desde/con el Seminario; desafío que se afrontará en mejores condiciones si el recorrido del Ciclo Básico brinda aprendizajes significativos. Socializamos esta experiencia para convalidar una propuesta que se corresponde con las expectativas formales del espacio, desarrollar sus potencialidades, resolver tensiones observadas entre el diseño curricular y su implementación, y realizar aportes que contribuyan a mejorar nuestra formación y práctica docente.

Referencias bibliográficas

Baraldi, Victoria y otros (2018). *Definiciones, interpretaciones y tensiones en la configuración de los nuevos espacios curriculares. El caso del Seminario de Ciencias Sociales*, en Baraldi, Victoria (Comp.), *Educación Secundaria Orientada en Santa Fe. Sujetos y Construcción Curricular en el Ciclo Básico* (p. 127, 135, 138-139), Santa Fe: Ediciones UNL.

Bernik, J. (2003). *Sobre la noción de programa. Cuadernillo del Módulo Final de Integración. Ciclo de Capacitación en Docencia para Profesionales*, Facultad de Humanidades y Ciencias, Centro Multimedial de Educación a Distancia (CEMED). Santa Fe: Ediciones UNL.

Edelstein, G. (1996). *Un Capítulo Pendiente, el Método en el Debate Didáctico Contemporáneo*, en W. de Camilloni A. y otros, *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (p. 75-90). Buenos Aires: Paidós.

Gutkowski, H. (2019). *Querido país de mi infancia: memorias entrelazadas de niños que sobrevivieron en la Francia ocupada y emigraron a la Argentina*. Buenos Aires: Libros El Zorzal.

Spiegel, A. (2007). *Planificando clases interesantes*, Buenos Aires-Méjico: Ediciones Novedades Educativas.

Stone Wiske, M. (Comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión*, Buenos Aires: Paidós

Terigi, F. (2008). *Los cambios en el Formato de la Escuela Secundaria Argentina: Por qué son necesarios. Por qué son tan difíciles*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/4880/e32492a-02524945578429d6ca163d100498b.pdf>

Documentos

Ministerio de Educación de la Nación (1993). Ley Federal de Educación 24.195. Recuperado de https://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/ley_24195.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional 26.206, art. 92 Recuperado de: https://leyes-ar.com/ley_de_educacion_nacional/92.htm

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución 80/09. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13867.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2012). Resolución 1468. Recuperado de: www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/154724/755039/file/Res_1468-12

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada, (p. 98-101) Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>

Consejo Federal de Educación (2015). Resolución 260/15, Programa *Educación y Memoria*. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_260-15.pdf

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2017). Programa Secundario Completo. Recuperado de https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=34

Ensayo



S/T de la serie «De la isla» por Raúl A. Risso / Técnica: óleo s/tela / Año: 2008
Número: 1001 / Dimensiones: 32 x 24 cm. / Sede: MAC Casa central

Palabra, silencio e igualdad de las inteligencias. Pensar la *praxis* docente desde un realismo-pragmático salvaje

JUAN DIEGO GARCÍA⁽¹⁾

Fecha de recepción: 17/02/2020

Fecha de aceptación: 03/07/2020

Resumen. En el presente ensayo proponemos detenernos en torno a un problema recurrente en la *praxis* docente: la falta de circulación de la palabra en el aula, muchas veces acompañada del desinterés y la apatía de los estudiantes en relación con la propuesta didáctica. Para pensarlo proponemos partir de un relato de experiencia propio, donde este problema se hace presente, y luego esbozaremos una perspectiva de análisis de la *praxis* docente, que denominaremos «realismo-pragmático salvaje». La misma nos va a permitir pensar e interrogar el relato de experiencia de un modo singular. Por último, pondremos en relación esta perspectiva con algunas categorías de *El maestro ignorante* de Jaques Rancière, para intentar problematizar la cuestión del habla y el silencio en las clases.

Palabras clave. Rancière · habla · igualdad · impotencia-potencia.

(1) Universidad Católica de Santa Fe (UCSF). Profesor de Filosofía por la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Dicta clases en distintas escuelas secundarias y en la UCSF. Investiga y trabaja temas y problemas relacionados al pensamiento político contemporáneo. jdgar.92@gmail.com

Speech, silence, and equality of intelligences. Thinking the teaching praxis from a wild pragmatic-realistic view

Abstract. The present article proposes to address a recurring problem in the teaching practice: the lack of circulation of speech in the classroom, which is usually accompanied by a widespread apathy among students towards didactic proposals. With the aim of reflecting on this issue, we propose to start from the account of a real case –in our own experience– dealing with this problem, and then we will outline a perspective of analysis of the teaching practice which we call ‘wild pragmatic

realism’. This will allow us to think about and question this narration of experience in a unique way. Finally, we will relate this perspective with some categories of *The Ignorant Schoolmaster* by Jaques Rancière so as to question the issue of speech and silence in class.

Keywords. Rancière · speech · equality · impotence-potency

(2) Para un desarrollo de esta idea dialógica en relación con la enseñanza de la filosofía véase Alejandro Cerletti (2015)

Introducción

En el presente ensayo nos interesa repensar, a partir de un relato de experiencia propio, un problema posiblemente común a otras experiencias docentes: la apatía, el desinterés, la falta de disposición de los estudiantes para participar y hablar en las clases, cuyo efecto combinado conduce a la escasa circulación de la palabra en el aula. Pensar este problema se vuelve apremiante para aquellos que sostenemos una *concepción dialógica* en la construcción, circulación y apropiación de los saberes⁽²⁾.

Mi intención es traer a colación un relato de mi propia práctica personal en una escuela técnica de Santo Tomé (Santa Fe, Argentina), con un 5to año y tomarlo como disparador para la reflexión. Resulta oportuno señalar que tanto la experiencia como el abordaje que vamos a proponer son de carácter particular y no tienen, por tanto, la pretensión de brindar soluciones, alternativas y respuestas generales, sino más bien la intención de exponer ciertas inquietudes y compartirlas, para ver si otros pueden encontrar algún tipo de resonancia en lo aquí planteado.

Entro al aula, saludo y miro. Hoy vinieron casi todos. Igual son pocos. Quince. Comienzo con el tema. Estamos trabajando un texto de Michéy Onfray que habla sobre la técnica y el ser humano. La metodología de

trabajo consiste en hacer una lectura colectiva del texto, cortada con una explicación mía, que intenta rescatar ciertos conceptos centrales. Voy pidiendo que los anoten en sus carpetas, generalmente en forma de esquema conceptual. Me cuesta que los estudiantes intervengan, que hablen. Son muy tranquilos, se «portan bien». Parecen estar siempre cansados. No hablan, no participan. Parecen no estar. Solo se turnan entre dos o tres para ir leyendo. A mis preguntas, generalmente de comprensión, cada tanto sueltan respuestas monosilábicas o interjecciones: «sí», «no», «aja». A veces pienso que siguen las explicaciones, que entienden algo de lo que la planificación supone que deben entender. Otras veces me doy cuenta que efectivamente no. En todo caso, nunca sé con suficiente certeza qué entienden. Qué se llevan de mis clases. Qué efectos produce ¿Hay efectos? ¿Siempre hay efectos?

Empezamos. Pregunto si recuerdan algo. Silencio. Avanzamos en la lectura, pregunto si alguien entendió lo que acabamos de leer. Silencio. Formulo una pregunta sencilla sobre una parte del texto. La tengo que repetir tres veces. Milton finalmente se compadece de mi ridículo: responde a la obviedad de la pregunta. Milton, que en las primeras clases se mostraba activo y revoltoso terminó cediendo al ritmo de los compañeros. Él molestaba a los demás, se paraba, hablaba, rapeaba, pero intervenía, movilizaba algo. A veces creo que prefiero aguantar esa intensidad molesta que la tranquilidad desértica de una clase cuando los otros están pero no están: un sinsentido invade el aula, mi cuerpo, jaquea mi lugar docente, me inmoviliza y dilata al infinito el tiempo.

La crudeza del relato-escena lanza un conjunto de interrogantes:

¿Qué pasa con los jóvenes que asisten a las escuelas y «están en otra», no hablan, no participan? ¿Qué pasa cuando entramos al aula y la disposición a ser parte de la clase no se encuentra en todos los presentes? ¿Qué sucede cuando no necesariamente quienes están, están? ¿Qué hacer con esta suerte de paradoja? Por otra parte, esta pregunta sobre o por el silencio, nos conduce hacia la pregunta por el habla. ¿Qué es, qué significa, entonces, que los estudiantes hablen? Aquí puede ser interesante forzar cierta pregunta tautológica ¿Siempre que el alumno habla, habla? ¿No existe acaso un habla mudo, un habla que en realidad no dice nada? ¿Un habla sin subjetivación? Por el contrario ¿Qué/cómo sería un habla que subjetive?

Hacia un realismo-pragmático salvaje

Antes de intentar abordar estos interrogantes quizás sea preciso exponer desde dónde nos gustaría pensarlos. En este sentido, nos interesa proponer una perspectiva de análisis que podríamos denominar *realismo-pragmático salvaje*. Se trata, antes que de un modo de enunciación, de un modo de percepción, o mejor dicho, de un modo de disponerse para percibir y luego poder analizar, pensar y actuar. Este modo de disponerse nos permite rápidamente alejarnos de ciertas narrativas teóricas de la didáctica, críticas o no, que consideramos, idealizan de diversos modos la *praxis* docente, al presuponer (o proponer) figuras, roles, misiones o mandatos *a priori*, que confían desde el vamos en la existencia (o en la posibilidad de restaurar) un dispositivo institucional y una práctica que como tal, al menos en la experiencia del relato, no existe o no funciona. La suspensión y rechazo a cierta idea o imagen *a priori* de la Escuela y sus distribuciones y roles, a cierta visión «bella» de la *praxis* docente como emancipadora, no es porque tengamos a mano una mejor visión de cómo son o deben ser las cosas, sino porque creemos que estas imágenes lejos de ser operativas, obstaculizan posibles pensamientos y respuestas más eficaces en algunas situaciones concretas, como la aquí propuesta.

Esta disposición para la percepción es realista y pragmática porque parte de lo que hay y se pregunta por las formas de afectarlo (qué funciona, qué produce efectos). Su pragmatismo busca una eficacia específica; no un juicio general y definitivo de cómo deben ser las cosas, sino una acción que busque transformar un estado específico de impotencia por uno de mayor potencia. Para ello quizás sea preciso, en primer lugar, habitar lo disruptivo: desterrar ciertas imágenes y ciertos lenguajes pedagógicos ya tradicionales y suspender ciertas convenciones de las que docentes y estudiantes somos partes y estamos habituados. Es salvaje, justamente, porque para analizar y revisar la propia práctica, precisa correrse del «rol social» del docente, rechazar el «contrato social-pedagógico», para aprender una percepción atenta a los modos en que lo «no-escolar» (Duschatzky y Sztulwark, 2011) se cuele en las instituciones, a fin de poder tomar decisiones a-morales (decisiones pedagógicas que no tengan como criterio algo *más allá* del aquí ahora de la práctica).

Esta propuesta encuentra su anclaje en dos preceptos que pueden ser oportunos para pensar en clave pedagógica. El primero de ellos es de Spinoza, quien al inicio del *Tratado Político* señala, que hay que partir de concebir a los hombres tal cual son y no como pretendemos que sean, si es que queremos plantear algo serio en el orden práctico. (Spinoza, 2014:341) El segundo es del músico Carlos Solari en torno a la escucha: «Escuchar a los pibes y pibas porque en sus nervios hay muchas más información del futuro que las que alguien como yo puede brindar»⁽³⁾. Ambas se acercan quizás a ciertos planteos actuales de Silvia Duschatzky (2017) en torno a la escucha en la escuela. Creemos que esta disposición nos permite situarnos en las condiciones concretas a partir de las cuales tenemos que pensar, revisar e inventar en relación a nuestras prácticas. Su realismo no es cínico o conformista, no implica hacer coincidir lo posible con lo real, sino partir de lo real para ver las posibilidades específicas de afectar *esta* práctica. Desde esta perspectiva podemos hacer torcer la escena del relato propuesto. Podemos desplazarnos de ciertos supuestos que allí el narrador pone en juego y la escena puede ser interrogada y leída de otra manera. En primer lugar, desde este *realismo*, podríamos plantear que la apatía y el silencio de los estudiantes aparece como condición de nuestra práctica y no como algo que falta, algo que estaría funcionando mal del dispositivo institucional, algo que debería darse y no se da. Algo, por tanto, de que lamentarnos. En este sentido, esta perspectiva nos corre de entrada de la victimización propia y la posibilidad de caer en discursos de la impotencia: «Ya no hay tiempo de lamentos». Este *realismo* nos desvía así del círculo de la impotencia propio del eterno lamento de aquello que «debería darse y no se da» y se abre la pregunta en torno a qué se puede hacer, cuando, por ejemplo, el silencio y la apatía constituyen el punto de partida, la premisa, de la *praxis* áulica. En segundo lugar, lo *salvaje* nos permite ir más allá y poner entre paréntesis cierta imagen tradicional que supone y nos dice que cuando entramos al aula *hay* alumnos, y más aún, que estos van a escuchar y participar activamente. Pensar sin este *a priori* del dispositivo institucional que prefigura cierta regulación de los roles y acciones en el aula, quizás nos da más herramientas, más estrategias pedagógicas para nuestra *praxis*. Tercer desplazamiento, lo *pragmático* que toma como punto de partida la premisa de que cuando

(3) La cita pertenece a la emblemática «Conferencia de Olavarría» brindada por la banda el 15 de agosto de 1997 tras la suspensión de un recital previsto para el día siguiente en esa localidad.

entramos al aula los estudiantes no siempre van a estar y que su atención si es que se da será fluctuante, nos permite diseñar otro tipo de estrategias y propuestas que busquen una eficacia específica. Otra vez, no lamentar y ver qué se puede activar. Ni ingenuidad ni quietismo.

Mutismo, pereza e igualdad de las inteligencias

Creemos que este *realismo-pragmático salvaje* nos permite investigar positivamente la materialidad del aula. En el caso de la escena propuesta nos interpela a hacer el esfuerzo por percibir y pensar sin un diagnóstico previo que expresan *este* silencio, *este* desinterés y *esta* apatía de los estudiantes. Se trata de un intento por suspender y aplazar el juicio en torno a qué significan, para disponerse primero en una posición de escucha. En este sentido, esta perspectiva requiere el ejercicio de cierta ignorancia. Una ignorancia que implica poder ir abiertos, sin cifrar del todo y *a priori* las contingencias de las distintas situaciones escolares, permitiendo así experimentar/experimentar la materialidad del aula. Habilita otra percepción de lo que acontece; quizás permite una escucha menos prefigurada y más vital-material de lo que pasa en el aula. Por esto, entendemos que esta perspectiva -que practica cierta ignorancia- puede aliarse para ayudarnos a leer la escena inicial, con ese texto-experiencia de Jacques Rancière titulado *El maestro ignorante* (2007). Aquí se abren nuevos interrogantes ¿Cómo pensar el problema del silencio desde la hipótesis de Jacotot y desde la idea de palabra que aparece en *El maestro ignorante*? ¿Qué pasa con la igualdad de las inteligencias cuando la apatía, el desinterés y la impotencia se apoderan del aula?

En este texto, Rancière, retomando la aventura intelectual de Joseph Jacotot, propone el axioma de la igualdad de las inteligencias: «Todas las inteligencias son iguales, todos los hombres pueden lo que puede un hombre». Hipótesis que no pretende tener un estatus científico (ni biológico, sociológico o psicológico) sino que es un producto político de la imaginación radical (Tatián, 2012:8). La igualdad de las inteligencias no es una Verdad, sino una apuesta práctica a verificar en cualquier situación. Para Jacotot la opinión de la igualdad de las inteligencias es el «sentimiento de que uno puede lo

que pueden los otros en la exacta medida en que los otros pueden lo que uno puede». (Rancière, 2019:61) La voz del maestro ignorante nos aclara que «Nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales, sino en ver qué se puede hacer a partir de esa suposición» (Rancière, 2007:66).

Para Jacotot usar la propia inteligencia no es más que ponerla en movimiento. Si bien todos tenemos la misma inteligencia, todos somos capaces y participamos de una potencia común, no todos la usamos de la misma manera. Según él, la comprensión y el aprendizaje no son solo una cuestión de inteligencia, sino ante todo de voluntad. De allí su segunda tesis importante: «el hombre es una inteligencia al servicio de una voluntad». (Rancière, 2007) Voluntad⁽⁴⁾ e inteligencia son las dos facultades que todo animal razonable, todo ser de palabra, tiene. Mientras que la inteligencia, según el axioma práctico de la igualdad, se encuentra en todo individuo, la voluntad es de naturaleza fluctuante, difusa y variable. Para Jacotot/Rancière la voluntad varía de acuerdo a los intereses, necesidades y circunstancias siempre contingentes que empujan o no a los hombres a poner en movimiento su inteligencia. (Rancière, 2007:72) Esta oscilación de las voluntades explicaría por qué a partir de la igualdad de las inteligencias, sus manifestaciones, no obstante, pueden ser diferentes. La emancipación intelectual no es otra cosa que la conciencia del axioma igualitario y su puesta en práctica, su verificación a través de los efectos materiales que produce el encuentro entre inteligencia y voluntad en el ser hablante. Jacotot llama *atención* a este encuentro, en el cual la inteligencia se somete a una voluntad activa y en búsqueda. Por el contrario, cuando la voluntad se retira, se diluye y su fuerza e intensidad disminuye, estamos ante la desatención, distracción o lo que Jacotot llama *pereza*. (Rancière, 2007:77)

La palabra en el planteo de Jacotot cobra un rol central. La verificación de la hipótesis de la igualdad de las inteligencias «requiere que se empiece a hablar» (Rancière, 2007:40). El maestro ignorante es aquel que organiza su práctica bajo la premisa de la igualdad de los seres parlantes. Es aquel que pone un objeto como vínculo común entre los seres (libro, contenido, recurso) e interroga, no como sabio o maestro a alumnos, sino como los hombres y mujeres interrogan a otros hombres/mujeres. «¿Qué ves? ¿Qué

(4) La voluntad no es pensada por Rancière tanto como el poder de decisión que surge de un sujeto autocentrado, sino como la constancia de un trabajo de experimentación que desplaza los límites consensuales (policiales) de lo que es posible pensar, decir y hacer por los sujetos.

piensas? ¿Qué haces?» El elemento en común o «contenido» no es tanto un saber a adquirir, sino a com-partir (*partage*) para despertar una voluntad perezosa, para mantener encendida la atención y demandar la palabra atenta del otro. La emancipación intelectual necesita que el sujeto empiece a hablar de modo atento usando la propia inteligencia, es decir, sometiéndola a la propia voluntad.

Volvamos a nuestra escena. Los aportes de Rancière nos llevan inmediatamente a pensar entonces el mutismo y la indiferencia de los estudiantes en términos de pereza o desatención; una ausencia de movimiento de la voluntad que no desea implicar su inteligencia. En efecto, en la escena de nuestro relato prima la pereza, ahora bien es posible abrir la pregunta ¿Pereza de quién? ¿Solo de los estudiantes?

En las salas docentes, lugar habitual de lamento e impotencia, muchas veces la respuesta es tan clara como a-problemática: «a los chicos no les interesa nada». La culpa inmediatamente se exilia a ellos, a los padres, al sistema escolar, a la sociedad actual, etc. Desde la perspectiva propuesta, no interesa sostener si estos juicios son verdaderos o falsos, sino marcar que sus efectos no dejan de ser paralizantes. Nos dejan quietos. ¿De qué nos sirve tener una verdad que nos condena a la impotencia? *Prestar atención* a lo que sucede y circula en las salas docentes (en términos de discursos, gestos corporales, frases recurrentes, malestares, juicios valorativos, etc.) pone inmediatamente en evidencia que la pereza no es solo de los estudiantes, sino que esta se relaciona con una más profunda y más general: la pereza de la institución escolar y de nosotros mismos para re-pensar y revisar la desconexión entre el deseo/interés de los estudiantes (que muchas veces ignoramos), nuestra propuesta (cuyo valor generalmente afirmamos dogmáticamente) y el sentido de la escuela (que muchas veces damos por obvio, sin repensarlo). (Creciendo Juntos / Colectivo Situaciones, 2008:66) Una revisión posible de la propia práctica, en relación con el problema de la falta de circulación de la palabra, podría justamente empezar por interrogarnos en torno a los modos en que exigimos o pedimos la palabra, a los modos en que preguntamos en las clases. En la escena propuesta, mis preguntas hacia los estudiantes se dirigen a saber si se había comprendido lo recientemente leído, con lo cual se exigía una respuesta capaz de

reproducir, quizás con otras palabras, *lo mismo* que ya había sido dicho unos minutos antes. Este modo de pedir la palabra limita el habla del otro a meramente reproducir lo ya dicho. Este modo de preguntar es análogo a lo que Rancière/Jacotot llama «preguntas socráticas» y califica como «embrutecedoras». (2007:47) Para Jacotot, la mayéutica de Sócrates es el método explicador por excelencia porque se trata de un modo de preguntar cuyo camino hacia el saber coincide con la constatación de la incapacidad del interrogado para arribar a él por su cuenta. a. Lo que aquí llamaremos «procedimiento socrático» consiste en guiar al estudiante mediante preguntas destinadas a una respuesta unívoca, la cual el docente ya tiene y finge no saber. Aquí los caminos del saber y del habla exigida están marcados de antemano por la planificación y/o el pensamiento del docente, que mediante preguntas buscan *guiar* la palabra del otro. El modo «socrático» de interrogar exige una respuesta que el docente *ya sabe* de ante mano, y en este sentido, busca la palabra anunciada y previsible. Por ello, cierra las respuestas alternativas, aquellas que obliguen al otro a trazar su singularidad a poner realmente en movimiento su inteligencia. Jacotot nos advierte quizás de algo interesante: cuando el docente conoce las respuestas o pregunta esperando una respuesta específica, se corre el riesgo de que él dirija la inteligencia del estudiante a hacer contestar lo que él espera, o que el estudiante someta su inteligencia y palabra a lo esperado por el docente, lo que no deja de ser un modo de enseñar bajo la lógica explicadora, cuyo resultado nunca es la emancipación intelectual, sino el embrutecimiento del otro. El otro no aprende a poner en movimiento su propia inteligencia, sino a someterla a la del maestro explicador. En este sentido, también podemos decir que este habla exigido por la pregunta socrática es una forma de mutismo. El estudiante en caso de hablar es *hablado* por la planificación o por la respuesta que el docente tiene guardada y finge no saber. Su habla no es más que una reproducción de lo esperado, que no exige necesariamente un compromiso activo de su inteligencia y menos aún es un habla capaz de transformar al sujeto que lo enuncia.

Pero a la vez, revisar los modos «socráticos» de preguntar, nos permite conjeturar que este modo de interpelar puede producir en los estudiantes el efecto contrario al pretendido; lejos de lograr que hablen, pareciera que

cuando la preguntas están dirigidas a una «buena» y única respuesta, los estudiantes calculan más la respuesta que van a dar; saben que si responden de modo incorrecto el docente paternalmente va a hacerles saber y exponer ante los demás su ignorancia y luego guiarlos hacia la respuesta correcta, lo cual tiene como efecto que muchas veces opten por quedarse en silencio. Lejos de abrir la pregunta por lo que pueden las inteligencias en movimiento, estas maneras de preguntar pueden obturar cualquier palabra propia de los estudiantes o conducirlos al silencio por «no saber» la respuesta exacta que el docente espera.

A modo de conclusión: habla muda y habla excesiva

En *El maestro ignorante*, Rancière, nos impulsa a pensar que tanto el habla como la escucha son esfuerzos de «traducción» y «contra traducción» que las voluntades implicadas deben llevar a cabo. Para Jacotot, la arbitrariedad de todo lenguaje reúne en la distancia, en el sentido de que obliga a los seres hablantes a comprenderse (traducirse) para poder comunicarse, a la vez que esa distancia, basada en la contingencia de la comprensión de lo que el otro dice, funda una comunidad de las inteligencias, entre los seres capaces de traducirse unos a los otros (Rancière, 2007:80). En este sentido, podríamos asociar el mutismo a la falta de voluntad tanto para expresar (traducir) lo que se ve y se piensa en la materialidad del habla, así como la ausencia de voluntad en contra de traducir o adivinar los pensamientos expresados por los otros, de reapropiárselos uno mismo.

Por otro lado, los aportes de Rancière nos llevan a pensar que toda clase bajo la lógica explicadora constituye cierto *reparto de lo sensible*, cierta estructuración del espacio áulico en términos de lugares, funciones y capacidades de habla que se caracteriza por la exclusión de todo suplemento, de todo exceso no previamente contado. El docente explicador ha planificado, sabe los objetivos, los tiempos y cómo guiar a los alumnos hacia el camino del saber (métodos). Sabe qué palabra cuenta para ello y cuál no, cuándo los alumnos deben hablar y cuándo no. A contrapunto, la emancipación intelectual precisa que se den momentos de habla excesivos, implanificables

e intempestivos. Que emerja e irrumpa aquella palabra que corta el tiempo de la clase y que verifica la potencia de cualquiera a hablar de manera atenta. Este «habla excesivo» interrumpe, modifica y altera aunque sea un mínimo el orden de la clase planificada. Produce un desplazamiento que reconfigura el orden de lo que era pensable, decible y esperable en la clase. No implica meramente que los alumnos hablen cuando su palabra no es exigida, ni que hablen demasiado, sino que su potencia es la «traducción» singular que opera entre lo que fue puesto en común y las relaciones novedosas que es capaz de producir la palabra atenta dicha por cualquiera. Esta palabra atenta que produce una alteración en el paisaje de lo que era esperable que pase en una clase, que re-ordena ese orden de lo planificado, lo previsto y sus relaciones, no es otra cosa que la verificación de la igualdad de las inteligencias, la afirmación de los individuos como fuerzas productivas de pensamiento capaces de pensar nuevos vínculos en relación con lo que fue puesto en común. Y esa palabra excesiva, ese desacato dado por cualquiera, es a la vez la re-apertura práctica de la pregunta más importante de la enseñanza: ¿Quién puede pensar?

Referencias bibliográficas

Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía Educação. *Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil vol. 40 (1, enero-abril), pp. 27-36.

Creciendo Juntos/Colectivo situaciones (2008). *Un elefante en la escuela. Pibes y maestros del conurbano*. Buenos Aires: Tinta de Limón ediciones.

Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Spinoza, B. (2014). *Tratado teológico-político. Tratado político*. Madrid: Gredos.

Rancière J. (2007). *El maestro ignorante*. Tr Claudia Fagaburu. Buenos Aires: El Zorzal Ediciones.

Rancière, J. y Bassas, J. (2019). *El litigio de las palabras. Diálogo sobre política del lenguaje*. Barelona: Ned Ediciones.

Tatián, D. (2012). *Lo impropio*. Buenos Aires: Editorial Excursiones.

Entrevista



S/T de la serie «De la isla» por Raúl A. Risso / Técnica: óleo s/tela / Año: 2012
Número: 996 / Dimensiones: 50 x 37 cm. / Sede: MAC Casa central

Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación

Entrevista a Diana Mazza

POR MARÍA FLORENCIA DI MATTEO⁽¹⁾

En la actualidad hay un retorno de referencias a la educación emocional desde leyes provinciales, diseños curriculares y cursos de formación docente. Se habla de regular, controlar, gestionar y dominar las emociones de los alumnos/ estudiantes, las que se clasifican en positivas y negativas. Dentro de esta corriente, algunos sostienen que este manejo de las emociones debe preceder a la enseñanza de contenidos curriculares para lograr un mayor rendimiento académico. Y se propone este abordaje como respuesta a problemas de desmotivación, apatía, violencia, dificultades atencionales, conflictos y dificultades de índole cognitivo y emocional a través de técnicas de relajación, respiración, escucha empática entre otras. ¿Qué ideas subyacen en este enfoque?, ¿Cómo se piensa a los alumnos/estudiantes, a los docentes y a su trabajo, a la escuela y a la sociedad? ¿Habría riesgos en este modo de pensar? ¿Cuáles?

Creo, en principio, que las preocupaciones actuales que mencionás ponen en evidencia varias cuestiones. Por un lado, pareciera que la escuela hubiera advertido que la vida emocional es parte de la clase y del mundo de la enseñanza y del aprendizaje. Esto no es malo en sí mismo sino, muy por el contrario, representaría un avance en el sentido de cierta toma de conciencia de que existe un nivel de realidad sobre el que es preciso trabajar. Durante mucho tiempo el discurso de la escuela excluyó el problema de la emoción –y

Diana Mazza es Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular regular de la cátedra de Didáctica II de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en temas vinculados a la formación y a la docencia universitaria desde una perspectiva clínica y grupal. Docente de posgrado en diversas universidades nacionales. Fue Vicedirectora del Programa UBA XXI, de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires. Consultora de diversas instituciones educativas y organizaciones empresariales en el ámbito de la formación para el trabajo. Autora de diversas publicaciones en revistas especializadas en educación y de libros, entre ellos *La tarea en la universidad*, editado por Eudeba en el año 2013.

(1) Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Educación, Magíster en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente regular del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de institutos de formación docente. mfdimatteo@gmail.com

aún hoy es posible reconocer temores y resistencia en los docentes y formadores de docentes a trabajar sobre esta dimensión- por considerar que lo que tiene que ver con la subjetividad y la vida interior de los estudiantes no era parte de su competencia ni de su formación. Temores en buena medida fundados en la ausencia, en la formación de docentes, de este tipo de mirada y, consecuentemente, en la falta de herramientas. Pero la segunda cuestión que creo importante señalar es que, aun cuando no todas las ideas que mencionás parecen ir en la misma línea – la idea de control, gestión, dominio, no parecen equivalentes a la de escucha, por ejemplo– sin embargo, parecería existir, en términos generales, cierta hipótesis acerca de que es posible intervenir y gestionar las emociones, introduciendo orden donde hay desorden. Y temo que el problema es algo más complejo.

Quienes se ubican más claramente en una mirada clínica –en la que me incluyo– seguramente sostendrán que la emoción no es algo que pueda ser gestionado y, me atrevería a decir, tampoco enseñado a través de estrategias y técnicas. Es por eso que en la clínica se sostiene más la idea de «elaboración» que la de «gestión». La elaboración da cuenta de un proceso interno, en el que se articulan factores muy diversos de la historia de cada sujeto, por eso es un tema difícil que no debiera ser tomado livianamente.

Otro aspecto importante de lo que traés tendría que ver con otro supuesto que sostiene que *sería preciso trabajar sobre la emoción como condición previa para que la enseñanza se realice y*

los contenidos curriculares puedan abordarse. Este modo de pensar estaría suponiendo que podemos separar tipos de fenómenos que, sin embargo, en la realidad están entrelazados. Me cuesta imaginar que podamos pensar en intervenir sobre el pensamiento-enseñando por ejemplo- sin intervenir simultáneamente sobre la emoción. No se trata de educar la emoción para que se haga posible el pensamiento. Pensamiento y emoción son parte del mismo proceso subjetivo de conexión con el mundo.

Si existe algún riesgo en este modo de pensar creo que es caer en la ilusión de que se puede controlar lo incontrolable.

Focalizando en los alumnos/estudiantes y considerando la importancia que tienen las emociones y los vínculos en el aprendizaje, a través de, por ejemplo, el lugar de la curiosidad, el deseo de aprender, la frustración en el aprendizaje, el trabajo con otros. ¿Desde qué otros enfoques y conceptos podemos pensar esta dimensión emocional para comprender al sujeto que aprende?

El psicoanálisis ha brindado conceptos y categorías de inestimable valor para poder hacer visibles procesos y condiciones de la formación y la enseñanza, que de otro modo quedarían invisibilizados.

En el terreno de la enseñanza estamos acostumbrados a entender el fenómeno de la curiosidad en los estudiantes como un proceso meramente cognitivo. Decimos de nuestros estudiantes que son curiosos cuando advertimos en ellos receptividad a nuestras ideas y a las experiencias que les proponemos, cuando indagan, preguntan, dan a conocer su pensamiento. Sin embargo, el inte-

rés por conocer que lleva al niño, al adolescente o al adulto en formación a ampliar su mirada, a construir un sistema de ideas cada vez más sofisticado y flexible, se ancla en condiciones de naturaleza afectiva. Entrelazado a todo vínculo cognitivo es posible pensar en un vínculo de naturaleza emocional. Dicho vínculo y la forma que este adopta, hace que sea o no posible para el sujeto tolerar la frustración inherente al conocer. Esta idea, proveniente de la línea inglesa del psicoanálisis, es conocida como «tolerancia a la frustración». Hay dos cuestiones en relación con esto que me parecen especialmente interesantes. La primera es que para adquirir conocimiento haría falta desearlo. Es decir, tender a él mediante un proceso de búsqueda. Y la segunda cuestión es que sin tolerancia a la frustración, la búsqueda parece no poder sostenerse.

Creo que, desde una línea más cognitiva, la idea de *motivación* se aproxima al sentido dado al primero de los aspectos. Estaríamos reconociendo la necesidad de un *tender hacia* para que el aprendizaje se produzca. Sin embargo, la idea de motivación no nos basta al momento de comprender por qué en muchas circunstancias esta tendencia a conocer no se concreta, ya sea por predominar la inhibición o el rechazo a conocer, o bien por darse mecanismos evitativos del dolor, como la memorización irreflexiva.

Empezar a percibir que cuando nuestros estudiantes logran, o no, la tarea que les damos movilizan la imagen que tienen de sí mismos -ganan o pierden seguridad y confianza en sus propias posibilidades- nos permite tomar conciencia del efecto

de nuestras palabras y acciones en cada circunstancia. Tenemos responsabilidad no solo en las formas de mediación cognitiva que proponemos sino además, en las condiciones adecuadas para la elaboración de la emoción.

Los docentes también manifiestan sus emociones en la enseñanza y a través de los vínculos con pares y con sus alumnos/estudiantes. Se habla de sufrimiento y malestar docente, de soledad en la tarea de enseñar, de miedos y ansiedades, de impotencia ante ciertas situaciones, de omnipotencia ante otras, de implicación, de deseos, del placer y disfrute en la tarea de enseñar y de afecto en los vínculos. ¿Cómo concebís estos aspectos y qué nos permite pensar esta dimensión psíquico-emocional del docente en las instituciones educativas?

Recuerdo el título de un libro de hace ya unos cuantos años, de una psicoanalista israelí, Ada Abraham, *El enseñante es también una persona*. Creo que aquel título sintetizaba el sentido al que hacés referencia cuando traés el problema del malestar docente, así como el deseo de enseñar. Como cualquier otra profesión, lo que hacemos de alguna manera nos constituye como sujetos. Como sujetos sociales –en términos de adquisición de un *habitus* y del acceso a un campo social– pero al mismo tiempo como sujetos psíquicos. Hay algo del sí mismo que algunos han llamado «sí mismo profesional» que daría cuenta de ese aspecto de nuestra interioridad que se pone en juego en lo que hacemos profesionalmente. Si reconocemos como válida esta hipótesis, formularse la pregunta acerca de por qué somos docentes, de alguna manera es preguntarse por quiénes somos.

Tal vez pueda aclarar esta idea si tomo el mismo problema que traés. Uno puede abordar el problema del «malestar docente» desde una mirada más estructural, en términos de las condiciones objetivas del trabajo docente. Parados en este vértice, el malestar se enlaza a las pobres condiciones materiales, al problema salarial, a las políticas de Estado, a la frecuente falta de respuesta institucional, etc. Sin embargo, una mirada clínica nos permitiría avanzar sobre la forma en que dichas condiciones son vividas y experimentadas por los docentes. En una mirada de este tipo, la idea de «condición objetiva» pierde peso en relación con la importancia que adquiere la idea de «sentido». El sentido que cada docente le atribuye a la situación en la que se encuentra y al lugar que ocupa en ella.

En esta construcción, intervienen factores de naturaleza múltiple y heterogénea: el origen social del docente, su formación, su historia familiar, la imagen que tiene de sí mismo, los lazos que ha podido establecer grupal e institucionalmente, sus expectativas y deseos de transformación de la realidad, la posibilidad de elaboración de su propio narcisismo... Por mencionar solo algunos. Interrogarse por los orígenes del malestar o del sufrimiento en cada caso es, de alguna manera, tolerar la maraña de preguntas. Y utilizo la palabra *maraña* porque creo que ninguno de los elementos que mencioné está aislado de los otros. Esto complica bastante las cosas. Comprender lo que le pasa a cada uno con el propio quehacer es como un trabajo de buceo para el que hace falta paciencia y valentía.

En el terreno de la formación llamamos a esto *reflexión*. Se habla corrientemente de formar docentes reflexivos. Según el marco teórico en el que nos situemos la reflexión puede tomar sentidos diferentes. Si nos situamos en un enfoque clínico, la reflexión puede llegar a niveles de profundidad importantes donde *sí mismo* y *sí mismo profesional*, se tocan. Si eso sucede, es posible conocer algo del propio malestar, del propio sufrimiento o del propio deseo. Y cuando eso pasa, creo que nos volvemos más sabios y menos alienados.

Pensando en las relaciones entre estudiantes y docentes, desde lo académico y desde lo vincular: ¿cuándo esas relaciones posibilitan aprender y cuándo inhiben deseos y procesos subjetivos o grupales? ¿Qué cuestiones podrían estar implicadas en lo que se llaman «problemas de conducta de un grupo» con ciertos docentes o en una mala relación del docente con uno o un grupo de alumnos/estudiantes?

Tu pregunta en este caso avanza más claramente en el terreno de lo intersubjetivo, esto es, de las relaciones. Tanto el psicoanálisis como la psicología social han teorizado sobre lo que nos sucede en el vínculo que establecemos con los otros.

La relación que construimos con nuestros estudiantes no es una relación más. Es una relación asimétrica, con una distribución desigual de poder social, y atravesada por una función de saber. Esto le otorga un carácter especial.

Suele decirse, debido a la primera de estas dos características, que el docente es objeto de depositación de imágenes y afectos que pertenecen a la vida inconsciente de los estudiantes y que se vinculan primariamente a la imagen de sus

padres. A esto el psicoanálisis lo llamó «relaciones transferenciales». Esta depositación puede implicar tanto emociones positivas, de admiración, de afecto, como negativas de rechazo y de resistencia frente a lo que el docente plantea.

No es decisión del docente que esto suceda, sin embargo, estos procesos de naturaleza inconsciente, inervan las relaciones y tienen efectos tangibles en las posibilidades de aprender de cada estudiante.

Concomitantemente con esto, lo que el grupo proyecta sobre el maestro o profesor tiene efectos en él. Efectos particulares de acuerdo con su propia historia de formación, su ideología, su propia imagen de sí, su confianza. Visto desde este polo de la relación, hablamos de «contratransferencia». Dicho en términos sencillos, nos suceden cosas diferentes con distintos estudiantes y distintos grupos dado que cada situación promueve la depositación de imágenes y afectos únicos e irrepetibles. Ahora bien, el hecho de que *estemos ahí para enseñar* comporta una responsabilidad y es la de que la función de saber sea una función real y no ficticia. Y para que esto suceda, algunas condiciones deberían darse. ¿A qué llamamos condiciones? Contamos con una noción que sintetiza de algún modo un complejo conjunto de factores, que es la de «continente psíquico». Un continente es un espacio psíquico –por espacio debe entenderse solo una metáfora– capaz de alojar o dar cabida a contenidos. Se dice que una madre contiene a su bebé si es capaz de interpretar lo que el bebé necesita y otorgándole un sentido, satisface su necesidad de hambre, de

sueño, de abrigo. De modo similar, un docente, un analista, un médico, ofrecen un continente si son capaces de generar un espacio en el que sean toleradas y alojadas las emociones que el estudiante –o paciente– depositan en él, para poder ser elaboradas.

Aparece aquí la idea de *elaboración* que mencioné al comienzo. Es una idea más compleja que la de *gestión* o *control*. Implica poder ponerle nombre a lo que se siente. Hacerlo pensable. Pero esto no depende del uso de determinada técnica. Requiere del encuentro con un otro, dispuesto a entrar en contacto no solo con su pensamiento consciente sino también con su vida afectiva.

Ser un continente para el otro no equivale a ser afectuoso, no es un modo de actuar impuesto. Pero sí implica una actitud de aceptación. Sin una actitud de aceptación del otro es muy difícil poder brindar un continente psíquico. Y esta aceptación o no, se enlaza a aspectos frecuentemente bastante profundos en cada uno de nosotros.

Aun cuando es imposible hacer afirmaciones generales, ya que cada situación es única, es posible pensar en los problemas de conducta como síntoma de vínculos de rechazo social, generando una suerte de círculo vicioso donde tanto docentes como estudiantes se sienten rechazados en una relación mutuamente despojante.

Todos necesitamos ser reconocidos por otro en las relaciones que establecemos. El reconocimiento de un otro es lo que nos constituye como sujetos humanos. En ocasiones, en la enseñanza, en la formación, el gran trabajo es esta lucha por el reconocimiento. Cuando esto se da, parecen

multiplicarse las posibilidades de enseñar y de aprender. Y empiezan a ser posibles los puntos de contacto y los encuentros entre estos dos procesos tan diferentes.

Pero lo angustiante –y todos los que por uno u otro motivo enseñamos, lo sabemos- es que nunca hay garantías. Cada nuevo grupo, cada nuevo estudiante, es un signo de interrogación. Es un desafío que asumimos con curiosidad, pero también con cierto temor. Creo que aprendemos a convivir con esto.

Si consideramos las relaciones y vínculos entre docentes y entre ellos y directivos en instituciones singulares que propician movimientos que van de la problematización a la naturalización de ciertas situaciones de conflicto, ¿qué tipos de vínculos pueden darse en las instituciones educativas?, ¿qué generan en las emociones de docentes y estudiantes?

Creo que esta pregunta plantea un nuevo salto en la complejización del problema de la vida de las emociones. Así como es posible pensar en el docente como continente psíquico de los estudiantes, es posible pensar en las instituciones como continentes psíquicos de sus miembros. Las instituciones cumplen esta función de depósito de ansiedad y, según sea el grado de salud institucional, en el seno de las instituciones y a través de ellas, somos capaces de pensar, producir y establecer vínculos con el mundo.

Sin embargo, dado que las instituciones se hallan conformadas por sujetos humanos, pueden caer en lo que los institucionalistas llaman *procesos regresivos*, en los que los objetivos aparecen desvirtuados y la energía es empleada mayormente en defenderse unos de otros, más que en crecer y

desarrollarse. Cuando esto sucede, las instituciones dejan de oficiar como continentes psíquicos y las personas experimentan distintas formas de sufrimiento. Son ya bien conocidos los trabajos que hablan del sufrimiento institucional así como del sufrimiento de las personas en situación de trabajo. Creo que en la actualidad estamos asistiendo a un cambio importante en el modo de concebir las instituciones y por lo tanto en la forma de vivir en ellas. Lo que Zygmunt Bauman llamó la «modernidad líquida» pareciera estar intervando las relaciones y modelando las expectativas que los sujetos tienen de las instituciones que habitan. Para quienes nos hemos formado en los finales del siglo XX esto es inquietante. Es como si las instituciones estuvieran progresivamente perdiendo su capacidad de continencia. Los actuales cuestionamientos a las figuras de autoridad e incluso al valor del conocimiento podrían ser interpretados como aspectos de esta crisis a la que diversos autores –como Dubet con *El declive de las instituciones*– han hecho referencia.

Así como los docentes necesitan ser reconocidos por sus estudiantes también necesitan ser reconocidos por las instituciones de las que forman parte. Si esto no sucede, adquieren conductas defensivas o –para tomar una noción de Donald Winnicott – desarrollan cada vez más frecuentemente su falso *self*; una suerte de máscara que les permitiría sobrevivir en el medio pero que los empobrece en su interior y en sus posibilidades de ser ellos mismos.

Como mencionás, la naturalización de conflictos y problemas evidentes para un observador externo

podrían ser interpretadas en este sentido. El sufrimiento institucional suele llevar a una suerte de insensibilización, tal vez necesaria para la supervivencia en el medio. Esto parece particularmente evidente en contextos de vulnerabilidad social en los que la magnitud de los problemas a los que se hallan sometidos, por ejemplo, los alumnos en su medio social, lleva a una parálisis o a dinámicas de oídos sordos entre actores institucionales.

Llevados los problemas vinculares a nivel de la institución, suele ser necesario algún movimiento colectivo para hacer posible un proceso de transformación. Esto reviste mucha complejidad. Suele ser necesaria la incorporación de analistas externos para andamiar este proceso.

Para finalizar, quisiera focalizar en esta dimensión de las emociones y los vínculos en la enseñanza, en la formación docente, desde tu experiencia, en el plano de la investigación⁽²⁾. En tu función como codirectora de un proyecto que abordó la residencia docente desde dispositivos de formación y sentidos atribuidos a ella por los estudiantes y, actualmente, codirigiendo otro proyecto, relacionado con el anterior, pero desde un dispositivo de formación de profesores de práctica, ¿Qué aportes nos brindan estos proyectos para pensar la dimensión emocional y vincular en la formación docente?

Creo que el proyecto que venimos desarrollando junto con Marta Souto y un equipo importante de investigadores ha permitido formular algunas hipótesis sobre las particularidades de la formación de docentes, especialmente la formación en las prácticas, y sobre el trabajo de los formadores de prácticas.

Por un lado, permite identificar al espacio de formación práctica y al dispositivo de residencia como lugar neurálgico, muchas veces conflictivo, por articular procesos de diversa índole: la formación de base y la didáctica de las disciplinas; el diseño de la enseñanza; el trabajo en aula en una institución distinta del instituto de formación. Cada uno de estos procesos involucra la participación de distintos actores, la articulación de distintas temporalidades, la utilización de distintos espacios. En esa diversidad opera el formador en las prácticas. Se trata de un trayecto exigente, muchas veces cargado de tensión, para formadores y futuros maestros. Buena parte de la tensión parece originarse en el encuentro entre dos instituciones –instituto de formación e institución receptora– que han sido conminadas a trabajar en forma articulada cuando no están dadas las condiciones para dicha articulación.

El proyecto que nos encontramos desarrollando en este momento intentó avanzar sobre algunos de los problemas detectados ofreciendo un dispositivo de formación, en modalidad de grupo de reflexión, para docentes de práctica, con el propósito de poder hacer pensables los problemas, y generar condiciones de posibilidad para la búsqueda.

(2) Nos referimos a proyectos de investigación financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. El primero se denominó «La residencia docente: sentidos de la formación a partir de estudios clínicos de los residentes en los dispositivos de formación» y el proyecto en curso se llama «La formación docente en las prácticas: un dispositivo de formación de profesores de práctica. Diseño, implementación y análisis». Ambos proyectos tienen la dirección de la Doctora Marta Souto y la codirección de Diana Mazza.

quedará de soluciones. Estamos en este momento procesando los datos sobre el funcionamiento del dispositivo con el propósito de analizar su potencialidad como herramienta de reflexión.

El dispositivo estuvo basado en un enfoque clínico en sentido amplio, esto es, incluyendo una lectura de los procesos emocionales del grupo, entre otras lecturas posibles –institucional, social, pedagógica-.

Se trató de una experiencia de formación orientada a trabajar problemas diversos, pero incluyendo una dimensión que no es corrientemente incluida en la formación continua de los docentes: la dimensión de la propia vivencia en el desempeño del rol. Esto supuso el contacto y el análisis de emociones como el sufrimiento, la soledad, el reconocimiento y la satisfacción sobre lo hecho. Tal vez algunos de los resultados a los que lleguemos puedan contribuir a la discusión sobre la formación de nuestros docentes.

**Muchas gracias por el tiempo,
la dedicación y los aportes.**

Normas para la presentación de trabajos

- Se difundirán las aperturas de convocatorias para enviar escritos. Se publicarán trabajos inéditos y estos no podrán modificarse ni ampliarse una vez que hayan sido aceptados. Los autores se comprometen a no enviar el mismo a otra publicación.
- Los trabajos serán enviados en versión digital (formato .doc) por correo electrónico a: revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar
- En un lapso de quince días desde la recepción del material, los autores recibirán un e-mail de confirmación de recepción.
- La revista consta de las siguientes secciones: *Investigación y/o Extensión*: donde se incluirán trabajos de investigación, informes de avance y resultados de tesis vinculadas a docencia y artículos referidos a proyectos de extensión. *Experiencias de enseñanza y proyectos educativos institucionales*: se incluirán experiencias innovadoras y desarrollo de programas y proyectos institucionales que aporten a la formación docente. *Ensayos*: en donde se despliega un análisis de temáticas o problemáticas específicas. *Entrevistas*: todos los números se llevará a cabo una entrevista a un actor de relevancia en el campo. *Reseñas Bibliográficas*: se incluirán reseñas de publicaciones de no más de 3 años de antigüedad.
- La revista no se responsabiliza por los trabajos no publicados ni asume necesariamente las opiniones y criterios expuestos en la misma.
- Esta publicación posee un *Código de ética y buenas prácticas editoriales científicas*, en el cual aclara que no se permitirán textos que sean apología del delito, contengan un lenguaje inadecuado (a menos de que sea absolutamente necesario en el contexto del escrito), resulten ofensivos a algún sector de la población -ya sea por motivos de género, preferencias sexuales, religiosas, políticas o ideológicas- compromiso a garantizar el respeto e integridad de los trabajos ya publicados. En este sentido, también el plagio está estrictamente prohibido y los textos que se identifiquen como plagio o su contenido sea fraudulento, no serán admitidos por la revista. Queda a discreción del Consejo de Redacción la prohibición de cualquier texto que falte a estos lineamientos. Fuera de esto, no existe ninguna exigencia o limitante para la publicación de textos.

Sobre el arbitraje

- Todas las colaboraciones recibidas son sometidas a referato, siendo evaluadas en primera instancia por la Dirección y el Consejo de Redacción en sus aspectos formales. Luego, son enviadas a dos miembros del Comité de Evaluación.
- La revista cuenta con sistema de evaluación con método de doble ciego. Es decir, los evaluadores designados, según el área, no conocerán el nombre del autor del trabajo (ni viceversa).
- La elección del Comité Evaluador para cada trabajo es realizada por el Consejo Editorial de la revista.
- El Comité Científico Asesor es el responsable de la aprobación final de los trabajos para su posterior publicación.
- De acuerdo a la temática abordada en cada artículo, se requerirá la colaboración de otros especialistas para cumplir dicha función.
- Los dos evaluadores designados remitirán por escrito un dictamen fundado de aceptación, de rechazo o de aceptación sujeta a modificaciones. En caso de dictámenes opuestos, se remitirá a un tercer evaluador. Si dos de ellos coincidieran en no publicar, se comunica al autor del trabajo. Todas estas instancias serán informadas al autor del trabajo.

Sobre los aspectos formales

- Dado que la revista ha adoptado el régimen de evaluación anónimo, el nombre del autor deberá aparecer únicamente en la primera página. En ésta deberán figurar: sección de la revista en la cual se inscribe el escrito, título del trabajo, nombre de/de los autor/es y sus correspondientes datos de filiación académica o institucional. Acompañar con un breve curriculum de no más de 10 líneas y su correo electrónico para contacto.
- Los trabajos deberán enviarse completos de acuerdo con los requisitos de publicación, incluyendo: resumen en español y abstract en inglés (hasta 200 palabras cada uno), palabras claves y keywords (máximo 5 de cada una), bibliografía, notas e imágenes, cuadros o gráficos si los hubiere. Esta será la primera condición para su admisibilidad.
- Los trabajos tendrán como máximo una extensión de: 10-15 páginas para proyectos, informes, experiencias áulicas y proyectos educativos institucionales y 3 páginas para reseñas. Las excepciones a dichas extensiones serán evaluadas por el Consejo de Redacción.

Normas de estilo

a) Configuración de las páginas y tipeado

Las páginas deben configurarse con las características siguientes:

- Tamaño: A 4.
- Márgenes: 3 cm en todos los lados o Normal (en Word).
- Interlineado: 1,5

Fuentes:

- Cuerpo del texto: Times New Roman 12
- Títulos de capítulos: Times New Roman 18, en negritas
- Subtítulo nivel 1: Times New Roman 16, en negritas
- Subtítulo nivel 2: Times New Roman 14, en negritas
- Subtítulo nivel 3: Times New Roman 12, en negritas
- Párrafo justificado de ambos lados, sin sangría, con espaciado posterior de 6 puntos.
- Páginas numeradas consecutivamente a partir del número 1. El número de página debe aparecer en el extremo inferior derecho de cada página.

b) Imágenes (fotografías, ilustraciones, gráficos, tablas y fórmulas)

En los originales que incluyen imágenes estas solo figurarán en las copias impresas. Se deberá tener en cuenta las siguientes indicaciones:

- Se grabará un archivo para cada imagen.
- Su nombre deberá coincidir con el que figura en la copia impresa.
- Tendrán una resolución mínima de 300 dpi.
- Los gráficos, tablas y fórmulas deberán entregarse en el programa en que hayan sido originados (doc, exe). Las fotografías e ilustraciones deberán tener una extensión .jpg o tiff.

En el archivo digital de la publicación deberán indicarse entre antilambdas las ubicaciones de las imágenes y de qué imagen se trata en cada caso. Por ejemplo:

<Figura 7. Mapa de la cuenca del Paraná>

c) Tablas

- Se entenderá por tabla toda aquella información dada en forma de columnas y filas cuyos datos sean principalmente numéricos.
- Todas las tablas llevarán en la parte superior, marginado a la izquierda, el antetítulo Tabla, seguido de un número correlativo: Tabla 1, Tabla 2, Tabla 3.
- El título de la tabla debe ser breve, claro y explicativo, y colocarse marginado a la izquierda inmediatamente debajo del antetítulo.

d) Figuras

- Se entenderá por figura cualquier tipo de ilustración que no sea una tabla. Una figura puede ser un cuadro, un gráfico, una fotografía, un dibujo u otra forma de representación.
- Todas las figuras llevarán debajo, marginado a la izquierda, el antetítulo Figura seguido de un número correlativo: Figura 1, Figura 2, Figura 3, etc., y con punto final. A continuación se escribirá el epígrafe de la figura. Cuando en el cuerpo del texto se haga referencia a la figura, se pondrá en minúscula: Como se explicó en la figura 4, los datos son reales.
- Las figuras solo deben aparecer en las copias impresas. En el archivo digital de la publicación deberán indicarse entre antilambdas las ubicaciones de las imágenes y de qué imagen se trata en cada caso. Por ejemplo:

<Figura 7. Mapa de la cuenca del Paraná>

e) Control de espacios

- Se verificará que el texto no contenga espacios de más entre palabras.
- No se dejará espacio en blanco entre paréntesis de apertura y palabra, ni entre la palabra y el paréntesis de cierre; lo mismo para comillas: «La casa vacía» y no «La casa vacía ».

f) Títulos y subtítulos

- Los títulos y subtítulos introducen de manera resumida el contenido del texto que anteceden. Deberán estar vinculados solidariamente y conformar una estructura bien organizada. Nunca llevarán punto final.
- Se aceptarán hasta tres niveles de subtítulos.

- Entre un título de capítulo y el primer subtítulo de nivel 1 deberá haber al menos un párrafo de texto. Igual recaudo deberá tomarse entre un subtítulo de nivel 1 y el primer subtítulo de nivel 2 que aparezca a continuación, y entre un subtítulo de nivel 2 y el primer subtítulo de nivel 3.

g) Cursivas

Se escribirán con cursivas:

- Títulos y subtítulos de libros, revistas, diarios, films, pero: la Biblia, el Corán.
- Títulos de obras de arte, nombres de barcos, aviones, trenes, títulos de películas, etcétera.
- Los términos bibliográficos en latín y las frases y locuciones latinas no muy frecuentes: et al., ad hoc.
- Los apodos o sobrenombres.
- Los términos en idioma extranjero que no tienen un uso generalizado en español: peer review, pero estand, jean, software, estándar.
- Los subrayados del autor.

h) Mayúsculas

Se escribirán con mayúscula inicial:

- Los nombres de personas y sus apellidos; instituciones, organizaciones y sus dependencias; asociaciones; partidos políticos; clubes; continentes; países; accidentes, regiones y puntos geográficos; movimientos sociales; eras, períodos geológicos e históricos; cuerpos celestes; ciencias y sus partes; empresas; establecimientos y marcas comerciales; bellas artes; obras de arte; cines; teatros; plazas y calles; libros; periódicos; revistas; tesis y todo tipo de publicaciones; películas; canciones; apodos; razas de animales.

i) Minúsculas

Se escribirán con minúscula inicial:

- Los nombres de los meses, días de la semana, estaciones del año y monedas.
- Los nombres de las profesiones, oficios y actividades diversas.
- Los nombres de géneros, familias y clases de animales y vegetales.
- Los gentilicios y los idiomas.

j) Números y símbolos

· Como regla general, los números del cero al nueve se escriben con letras, y del 10 en adelante con cifras.

k) Comillas

· Se escribirán entre comillas dobles latinas (« ») las citas textuales de 40 palabras o menos, y la palabra o frase que se emplea como significado o traducción de otra: cloud es «nube»; condonar significa «perdonar».

l) Notas

Las notas, que deberán reducirse al mínimo, solo introducirán información complementaria (el texto central debe poder entenderse sin las notas). Se colocarán al pie, en la misma página en donde esté la llamada. La llamada a una nota se indicará con un número arábigo en superíndice, recomenzando desde 1 en cada capítulo. La llamada irá luego de la palabra o signo de puntuación, sin dejar un espacio intermedio.

m) Citas

Las citas textuales de hasta 40 palabras se escribirán entre comillas.

Las citas textuales de más de 40 palabras se escribirán en párrafo aparte, sin comillas, en Times New Roman cuerpo 10.

En todos los casos la cita irá acompañada por la referencia bibliográfica correspondiente (ver más abajo).

n) Referencias bibliográficas y Bibliografía

Una lista de Referencias incluye las fuentes que sustentan la investigación y que fueron utilizadas para la elaboración del manuscrito. La Bibliografía incluye fuentes que sirven para profundizar en el tema, aunque no se hayan utilizado para el trabajo.

En el cuerpo del texto las referencias se escribirán siguiendo el sistema anglosajón:

· Apellido del autor, año de edición, dos puntos y número de página, sin espacio intermedio (Derrida, 2000:49).

En las páginas finales del libro, tanto los títulos de las referencias bibliográficas

como los de la bibliografía serán listados de la siguiente manera:

· Las obras deben ordenarse alfabéticamente por apellido del autor. Si se mencionan varias obras del mismo autor, estas irán en orden cronológico, comenzando por la más antigua. Si en un mismo año hay más de una obra, el orden de las obras debe indicarse con letras (1997a, 1997b).

Libro

Autor, A.A. (año). Título: Subtítulo. Ciudad: Editorial.

Autor, A.A. (año). Título. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

Capítulo de libro

Autor, A.A. y Autor, B.B. (año). Título del capítulo o la entrada. En Editor, A.A. (Ed.), Título del libro (pp. xx–xx). Ciudad: Editorial.

Artículo de revista

Autor A.A., Autor, B.B. & Autor, C.C. (fecha). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), xx–xx.

Autor, A.A. (año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), xx–xx. Recuperado de URL.

Ponencia en congreso publicada en actas

Autor, A.A. (año). Título del artículo. En C.C. (Comp.). Actas del Nombre del congreso (páginas que comprende el capítulo) organizado por Nombre de la institución organizadora, Ciudad.

Ponencia en congreso no publicada en actas

Autor, A.A. (año, mes). Título del artículo o poster. Artículo/Poster presentado en Nombre del congreso organizado por Nombre de la institución organizadora, Ciudad.

Documentos institucionales sin mención de autor

Organismo (año). Título de la publicación. Recuperado de URL.

Documentos institucionales con mención de autor

Autor, P.P., & Autor, L.L. (año). Título de la publicación (Tipo de publicación o No. de informe). Recuperado de URL.

Tesis

Apellido, A.A. (año). Título de la tesis. (Tesis inédita de maestría/doctorado). Nombre de la institución, Ciudad.

ñ) Nuevas normas y otras que conviene recordar

- Las mayúsculas acentuadas llevan tilde: África.
- Se suprime la t del prefijo post (posgrado, postítulo, posproducción), excepto en el caso en que se junten dos eses (postsocietario, postsecuenciales).
- Los prefijos van unidos a la base cuando esta es una sola palabra: expresidente, exjefe, antinatural; y separados, cuando está formada por varias palabras: el ex relaciones públicas de la empresa, el proyecto pro mejora edilicia.
- El prefijo se une a la base con un guion medio cuando la base comienza con mayúscula: mini-USB, anti-ALCA.
- Se suprime la p en el prefijo seudo (seudónimo); no así en psicología, psicolingüística, etcétera.

- Las palabras constituidas por diptongos o triptongos no llevan tilde: guion, Puan, truhan, crie, crio (pasado de criar), rio (pasado de reír).
- No se colocará coma o punto y coma antes de un paréntesis o de un corchete.
- No va punto luego de los signos de cierre de interrogación (?) y de exclamación (!).

itinerarios **educativos** · 13 · 13 · 2020 
se diagramó y compuso en ediciones **UNL**
Argentina, noviembre de 2020.