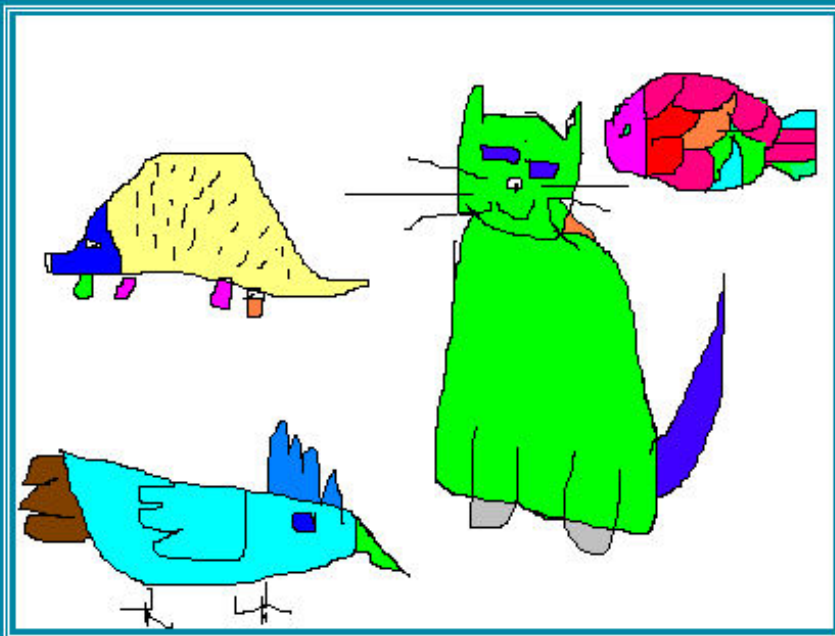


# Cuadernos de Educación

Año X - número 10  
Córdoba, Argentina, diciembre 2012



Publicación del Área de Educación del  
Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon"  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Universidad Nacional de Córdoba

**Universidad Nacional de Córdoba****Rectora:** Dra. Silvia Carolina Scotto**Facultad de Filosofía y Humanidades**

Decana: Dra. Gloria Edelstein

Vicedecana: Mgtr. Olga Silvia Ávila

**Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades**

Director: Dr. Claudio Díaz

Coordinadora del Área Educación:

Dra. Liliana Vanella

**Responsable Editorial**

Liliana Vanella

**Comité editorial**

Juan Pablo Abratte

Nora Alterman

Gladys Ambroggio

Olga Silvia Avila

Alicia Carranza

Adela Coria

Elisa Cragnolino

Dilma Fregona

Graciela Herrera de Bett

Silvia Kravetz

Lucía Garay

María del Carmen Lorenzatti

Estela Miranda

Mónica Maldonado

Celia Salit

Marcela Sosa

**Comité académico**

Elena Achilli

Gerardo Bianchetti

Germán Cantero

Sandra Carli

Miguel Ángel Casillas Alvarado

Antonio Castorina

Eva Da Porta

Ana Ramona Domeniconi

Lidia Fernández

Alfredo Furlán

Susana García Salord

Jorge Huergo

Monique Landesmann

Juan Carlos Llorente

Margarita Ortiz Galeano

Mirta Teobaldo

Miriam Villa

Humberto Aliaga

María de Ibarrola

**Responsable Editorial:** Carina Correa. Correo electrónico: [editora.cuadernos@gmail.com](mailto:editora.cuadernos@gmail.com)**Asesoramiento editorial:** Gloria Borioli. Correo electrónico: [gloria\\_borioli@hotmail.com](mailto:gloria_borioli@hotmail.com)**Diagramación de tapa:** Carina Correa y Dolores González Montbrun. Correo electrónico: [anadoloresgonzalez@yahoo.com](mailto:anadoloresgonzalez@yahoo.com)**Diagramación de interior:** Carina Correa.**Imágenes de tapa:** Delfina María Borioli. 6 años.**Canje institucional:** Alejandra Martín. Sección Canje del CIFYH: casilla de correo 801. 5000. Córdoba. Argentina. E-mail: [ciffyh@ffyh.unc.edu.ar](mailto:ciffyh@ffyh.unc.edu.ar)

ISSN 2344-9152

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

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

**DIVERSIDAD(ES), DESIGUALDAD(ES) Y ESCOLARIDAD(ES): DILEMAS Y DESAFÍOS PARA EL CAMPO EDUCATIVO****DIVERSITY, INEQUALITY, AND SCHOOLING: DILEMMAS AND CHALLENGES IN THE FIELD OF EDUCATION****Gabriela Czarny\***

La tensión entre igualdad y diversidad en la construcción de los Estados nacionales del Siglo XIX y XX, así como los procesos de ciudadanía postulados para lo cual la escuela ha sido un arma central, resultan el marco de este texto. El tema de la escuela pública y laica, generadora de igualdad, traducida esta última noción (igualdad) como homogeneidad, es el foco de análisis, centrado en la relación escolaridad(es) y diversidad(es). Para tratar la relación de la escolaridad con la(s) diversidad(es) y la(s) desigualdad(es), planteo tres niveles de trabajo a los efectos de no invisibilizar y/o reducir nuevamente procesos escolares complejos. Estos refieren a: a) la revisión disciplinaria (en este debate la antropología educativa) y sus implicaciones en la producción de conocimientos; b) la investigación educativa en los procesos de visibilización de las diversidades y las desigualdades y; c) la necesidad de reformular la visión de los estados nacionales –que mantienen su diseño herencia del siglo XIX– para dar cabida a sociedades plurales y diversas. Sin este tratamiento simultáneo, probablemente volvamos a caer en perspectivas metodológicas y técnicas para la “incorporación de la diversidad” a sociedades y escuelas pensadas en clave de homogeneidad y los consecuentes procesos de exclusión.

Escolaridad – Diversidad – Desigualdad

The tension between equality and diversity in the construction of national states since nineteenth and twentieth Century, as well as the processes of citizenship for

---

\* Profesora – investigadora, Área Diversidad e Interculturalidad, Universidad Pedagógica Nacional, México. CE: gacza\_2006@yahoo.com.mx

which school has been a central weapon, are the frame of this text. The issue of public school generating equality –translated the later notion as homogeneity– is the focus of analysis in the relationship between school processes and diversities. In order to analyze the relation among school, diversities and inequality I propose three levels of work for the purpose of not to invisible and/or reduce complex scholar processes. These refer to: a) the disciplinary revision (in this debate the educational anthropology) and its implication in the production of knowledge, b) educational research in visibility processes of diversities and inequalities, c) the need to reformulate the visions of the states –mantaining the nineteenth century heritage designed– to take place as plural and diverse societies. Without this simultaneously treatment probably go back to the methodological perspectives and techniques to “incorporate the diversity” in societies and schools thought as homogeneity and the consequent exclusion processes.

#### Schooling – Diversity – Inequality

### **Reconocer las diversidades y las desigualdades**

Hasta hace muy poco una frase y opinión históricamente forjada por el sistema educativo y entre los maestros señalaba que “en la escuela todos los niños son iguales”. Pero, en estos últimos años comienzan a decir “no todos los niños (en la escuela) son iguales.” ¿Qué ha pasado para que cambien de opinión? ¿Decir esto implica que han cambiado de concepción? ¿No ser igual es ser desigual o ser diferente?

La tensión entre igualdad y diversidad en la construcción de los Estados nacionales del siglo XIX y XX, así como los procesos de ciudadanía postulados para lo cual la escuela ha sido un arma central, resultan el punto de esta reflexión. El tema de la escuela pública y laica, generadora de igualdad, traducida esta última noción (igualdad) como homogeneidad, es el foco de análisis, centrado en la relación escolaridad(es) y diversidad(es).

Diferentes autores ubican a la escuela que conocemos hoy como una institución de la modernidad (Chartier, 2004), aspecto que dividiría a quienes pasan por ella y adquieren una escolaridad prolongada bajo caracterizaciones como desarrollado, culto y hasta moderno en oposición a menos desarrollado, menos culto, etc. En este

sentido, la misión de la escuela del Siglo XX y siguiendo a Ane M. Chartier (2004) – entendida como responsable en la transmisión de saberes a los que denomina, “saberes de escritura”– fue trabajar con saberes científicos y técnicos, transformados en contenidos escolares. El tema es que, como lo desarrollé en otra ocasión (Czarny, 2008) estos saberes y contenidos se plantearon como “universales” por la ligazón entre conocimiento científico y conocimiento universal. Lo anterior condujo a una forma imperativa e impositiva de plantear no sólo contenidos universales/científicos en tanto únicos, sino además, y aunque se niega, una sola manera de conocer y aprender (producir conocimiento), de interaccionar y de responder a los mandatos escolares y sociales (Serpell, 1996; Paradise, 1998).

Esta proposición sobre saberes universales que correspondería a la escuela transmitir –lo cual se tradujo como la negación, por parte de la institución, de los conocimientos llamados “locales” que traen los miembros de comunidades culturales, lingüísticas diversas– forma parte de la discusión educativa a la hora de abordar el tema de la diversidad o lo que en algunas políticas educativas de la región se llama educación multi o intercultural, o educación para la diversidad.

Girar para mirar a la diversidad se relaciona con las efervescencias identitarias que vienen en ascenso desde la segunda mitad del siglo XX, movimiento que impulsa, en parte, lo que se conoce como el debate multicultural (de distintos tonos y tendencias), tema que atraviesa los modos en que concebimos las sociedades, a los sujetos y a las comunidades que las conforman. Este debate tiene como detonador el reconocimiento de la insuficiencia del principio de igualdad de derechos –aún bajo la denominación de ciudadanos para los grupos considerados minoritarios y que han sido al mismo tiempo minorizados, y la incapacidad de las instituciones de otorgar realmente accesos parejos a los bienes y servicios, así como la imposibilidad para evitar el racismo (García Canclini, 1999). Indudablemente esta temática –la igualdad de derechos, se ha venido ampliando frente a las demandas de las comunidades y grupos que no sólo luchan por el reconocimiento de derechos civiles y políticos (luchas de reivindicación del siglo XIX), sino además de los derechos sociales y los derechos culturales (luchas de reivindicación del siglo XX).

Desde finales de los años 80 la UNESCO, bajo el lema de “educación para todos” busca no sólo promover escolaridad masiva hasta los niveles escolares medios,<sup>1</sup> sino además incorporar al discurso educativo el tema de la diversidad. Se introduce la perspectiva de sociedades diversas y la necesidad de paz, gobernabilidad, para lo cual la educación sigue planteándose como el lugar central. Pero también bajo esta perspectiva se mantiene una noción en la que se supone de antemano que esa escuela común, (emanado de una visión societal cultural del siglo XIX y masificado desde una versión occidental), es intrínsecamente buena para todos y olvidamos que a menudo esa escolaridad está inmersa en procesos contradictorios. Ello se expresa, por ejemplo, en una tendencia en los educadores (el sistema) a discutir los avances de la educación formal como si nada ocurriera fuera de la clase. Pero, como advierte Rockwell (2009), el proceso de destrucción masiva de los recursos naturales, la pobreza, la guerra, la violencia de todo tipo, la migración involuntaria, generan cambios estructurales en las sociedades que afectan a las interacciones sociales, a las configuraciones identitarias y culturales y, por supuesto, a las prácticas escolares.

Si bien en América Latina la educación intercultural o multicultural aparece como un posible paradigma para “todos” hacia los años 90, –bajo el que se pretende abrir la discusión educativa a la diversidad, lo que en la región se conoce como educación intercultural tiene su propia trayectoria emanada desde las demandas de los pueblos indígenas en los años 40.<sup>2</sup> Algunas perspectivas de la discusión sobre interculturalidad no se ciernen sólo sobre las organizaciones y los pueblos indígenas, a ellas también se vinculan el avance de organizaciones diversas que conforman la sociedad civil bajo el reclamo de “reconocimiento a diferencias” no consideradas, en tanto derechos que estas comunidades demandan para existir como ciudadanos visibles con marcas que expresan diferencias culturales, lingüísticas, de género, etc.

Para tratar la relación de la escolaridad con la diversidad y la desigualdad, planteo tres niveles que considero requerimos atender en un abordaje conceptual simultáneo, a los efectos de no invisibilizar y/o reducir nuevamente procesos complejos. Estos refieren a: a) la revisión disciplinaria (en este debate la antropología educativa) y

---

<sup>1</sup> En México la educación básica cubre preescolar, primaria y secundaria; y en fechas recientes se está por incorporar a lo que se denomina el bachillerato, ciclo de tres años.

<sup>2</sup> Las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas en la región desde esos años, acuñaron el término de educación bilingüe-bicultural, y posteriormente el de educación bilingüe intercultural y educación intercultural bilingüe. Desde estas perspectivas se reconoce que el tema sobre escuela y pueblos indígenas lleva una ruta paralela a la presente en el sistema educativo general (no dirigido a indígenas), tanto en la ejecución de políticas educativas como en los debates pedagógicos.

sus implicaciones en la producción de conocimientos; b) la investigación educativa en los procesos de visibilización de las diversidades y las desigualdades y; c) la necesidad de reformular la visión de los estados nacionales –que mantienen su diseño herencia del siglo XIX– para dar cabida a sociedades plurales y diversas. Sin este tratamiento simultáneo, probablemente volvamos a caer en perspectivas metodológicas y técnicas para la “incorporación de la diversidad” a sociedades y escuelas pensadas en clave de homogeneidad y los consecuentes procesos de exclusión.

***a) La revisión disciplinaria y sus implicaciones en la producción de conocimientos***

Problematizar la noción de cultura en un mundo cada vez más interconectado y a la vez con mayores desigualdades, nos remite a revisar relaciones constitutivas de la discusión socioantropológica como la de universal-particular, o más recientemente la de global-local. Las sociedades, los pueblos, las comunidades y las personas están al mismo tiempo tan conectadas (no por ello menos solas) con dinámicas económicas, políticas y sociales pero con modos de inserción diferencial al usufructo de bienes y servicios. Entender estos procesos culturales insertos en posiciones diferenciales implica acercarnos a identificar las relaciones de poder que se configuran en torno a ello.

Hay preguntas que siguen presentes para entender estos proceso como ¿qué es hoy, en un mundo denominado globalizado, lo particular de cada cultura y qué lo universal?; ¿existen procesos culturales locales separados de los procesos globales y viceversa?, preguntas conocidas como ¿las diferencias culturales permiten la transferencia comunicativa? y ¿lograr la comunicación inter-cultural es garantía de convivencia equitativa y plural?

Es decir, con este planteo pretendo sacar a la(s) cultura(s) y al abordaje de los procesos culturales de los múltiples casilleros en la que ha sido ubicada, para explicar en esta presentación, procesos escolares “diferentes” que han sido por defecto procesos escolares “diferenciados”.

En un rápido recuento señalar que desde los siglos XVI y XVII en Europa, (y su extensión por medio de la conquista hacia América), la noción de cultura aparece como una frontera para distinguir y diferenciar –es decir es un concepto que implica una distinción– estamentos y grupos (vía la clases sociales, vía la producción intelectual y artística) al interior de las sociedades. A través del concepto de poseer cultura o no

poseerla, se justifica la dominación y control sobre los que son asignados como no poseedores de ella.

Las perspectivas antropológicas de la cultura como “un conjunto de rasgos, costumbre, artes ...” (siglo XIX) y posteriormente como “un todo integrado y coherente” (principios del siglo XX), perspectivas que perduran también hasta nuestros días, marcan ese modo de entenderla como “totalidad”. En algunas versiones esa totalidad de la cultura determinaría un modo de vida (y en otras no tanto). Pero en la discusión antropológica se ha argumentado que no es válido utilizar un concepto cerrado de cultura bajo la perspectiva de que no es una entidad cerrada y compacta en la cual al menor cambio se desvanecería y perdería (la cultura). Frente a ello han señalado que las culturas –en tanto prácticas y producción– han estado desde siempre en constante intercambio y movimiento; la idea de cultura como tejido, (Serres, 1981), como texto (Geertz, 1987), abren la dimensión procesual y simbólica de la cultura. De algunas perspectivas marxistas los antropólogos han tomado por ejemplo, la noción de apropiación cultural. Rockwell (2009), señala que Gramsci y De Certeau han influenciado en gran parte del abordaje cultural de los últimos años. El primero, quien entendía al fenómeno cultural como partes contradictorias cuya lógica en cada momento sólo puede ser entendida a través de la historia, la configuración dada y los procesos políticos que hacen presión para mantener o transformar los patrones culturales; y el segundo, quien entendía al proceso cultural como una apropiación activa y no una internalización pasiva; la cultura como “trabajo” y como “táctica” lo que nos ubica en una estrategia permanente de “hacer” más que de transmisión y reproducción (Idem).

No obstante, un punto de quiebre en la producción disciplinar, aspecto que influye en la definición de lo cultural, ha sido la crítica que la antropología recibe en los años 70 por ser cómplice del orden colonial, al reproducir y reflejar modos etnocéntricos en la interpretación de la diferencia, del “otro”.

Se reconoce que esta disciplina aún bajo el interés de hacer intelegibles a las diversas culturas y a los otros tras perspectivas que buscaron mostrar la “humanidad” en todas ellas, no favoreció a que las voces locales, o lo que la conocida mención que hace Geertz (1987) de “las voces de los nativos” irrumpieran como otros legítimos en la escena social, cultural y política de la hegemonía. La crítica señalaba que esos “otros” fueron pensados y traducidos (como operación de interpretación y representación) bajo la tradición eurocéntrica y logocéntrica del conocimiento, por lo que millones de lógicas culturales “locales” quedaron fuera de lo que tendrían estatuto legítimo para la ciencia y



el conocimiento (Varese, 2003). El ataque a la disciplina devino de la producción de intelectuales –muchos de lo que se conocen en la discusión sobre poscolonialidad– provenientes de países que fueran colonizados y que en el marco de las universidades donde estudiaron (EEUU e Inglaterra principalmente), cuestionan la manera en que occidente, mediante su tradición intelectual, produjo conocimiento sobre esos otros pueblos (Kuper, 1999). Esta crítica dejó al descubierto que lo llamado “universal” era tan predominante en términos de legitimidad social y científica, y que lo que se buscaba reconocer en lo “particular” quedaba reducido a expresiones diversas que o finalmente entrarían al diálogo (desigual) con lo universal para formar parte de él o quedarían aislados bajo el halo de lo exótico, lo puro, lo natural.

En esta misma vertiente crítica, en la última década lo que se conoce como “antropologías del mundo”, y retomando la tensión entre universal y particular busca dar otra vuelta a la producción disciplinaria. Éstas, en tanto proyecto, se replantean el qué, dónde, cómo y para qué hacer antropologías, bajo la premisa de construcción de marcos teórico *policéntricos*. Como señalan Lins Ribeiro y Escobar (2008), el eurocentrismo “sólo puede ser trascendido si abordamos el sistema-mundo moderno/colonial, desde su exterioridad, esto es, desde la diferencia colonial”, a la que los autores definen como “la cara oculta de la modernidad”. El resultado de tal operación, señalan, “es la posibilidad de aceptar la diversidad epistémica como un proyecto universal, –es decir, abarcando algo que podríamos llamar diversidad, un neologismo que refleja una tensión constructiva entre la antropología como un universal y como una multiplicidad” (Lins Ribeiro y Escobar, 2008:22).

Esta búsqueda por superar la disputa universal-particular, bajo una premisa en la que *lo universal se entienda como una multiplicidad*, interpela el corazón de la construcción del conocimiento antropológico y desafía la mirada y la comprensión sociocultural. Los autores sostienen que sino partimos por mirar y entender esa “cara oculta de la modernidad”, eso que ha sido “invisibilizado” y que algunas etnografías han puesto en la mira, no podremos avanzar en esta reconfiguración epistémica.

Comenzar a des-escencializar nuestras concepciones sobre el “otro culturalmente distinto” implica un trabajo permanente sobre los discursos disciplinarios que nos constituyen. Implica también entender críticamente por ejemplo, la noción de mestizaje y lo que se ha ocultado detrás de estas perspectivas. En este sentido, una parte de la discusión sobre cultura en los últimos 30 años abre todo un campo de estudios donde se busca entender lo global que hay en lo local, y lo local que hay en lo global;

pero también estos intersticios o *zonas de producción cultural complejas* (Rosaldo, 1989) en ocasiones pueden mal-leerse y provocar la anulación y negación de las diferencias culturales.

Muchos gobiernos y medios de comunicación, pero también comunidades y pueblos, se orientan aún por un concepto de cultura cerrado para construir y seguir marcando diferencias “esenciales” entre personas, grupos y naciones, impulsando o justificando distintos modos de racismos a veces encubiertos. No es de extrañar así que en la versión de los años 90, discursos mundiales para la educación retomen la noción de reconocimiento a la diversidad, pero ¿cómo se ha traducido el tratamiento de la diversidad en las acciones y programas educativos? ¿de qué hablamos cuando se señala la diversidad cultural en la escuela?

### ***b) La investigación educativa y los procesos de visibilización***

En la región latinoamericana el “otro” culturalmente (y racialmente) considerado distinto, han sido los pueblos indígenas y también los afrodescendientes y, por ello, el hablar de interculturalidad como propuestas educativas ha ubicado por mucho tiempo a la discusión sobre las diferencias culturales en estos ámbitos y geografías específicas.

Partimos de la premisa de que es el uso político de las diferencias culturales y no las diferencias culturales en sí, lo que contribuye al conflicto y al fracaso escolar (Erikson, 1987).

En un corto recuento señalar que en la investigación antropológica educativa la noción de diferencia cultural tiene su propia herencia. Hasta los años 60, en los países anglosajones (EEUU; Inglaterra) la presencia de grupos culturales diferentes en las escuelas –asiáticos, africanos, latinos, y su posibilidad de éxito o fracaso escolar fueron abordadas y/o explicadas a través del concepto de “déficit genético”. Este refería a niños pobres de color, o de extracción cultural o lingüística minoritaria, quienes eran considerados por esta condición inferiores intelectual y moralmente respecto de los niños de clase media blanca. Posteriormente, la explicación del “déficit cultural” reemplaza a la anterior. La situación en la “crianza” de esos niños y ya no la “naturaleza cultural”, resulta la razón central que explicaría el fracaso escolar. Esta posición argumentaba que los niños de grupos minoritarios no triunfaban en la escuela por no

experimentar un ambiente cognitivo “estimulante”, ubicándolos en desventaja social y cultural respecto de los otros niños (americanos, clase media, blanca) (Erickson, 1987).

A partir de los años 70 otras perspectivas en antropología de la educación y la sociolingüística presentan nuevas explicaciones. Comienza a identificar trabas y problemas al interior de la escuela, situaciones que estarían motivando el fracaso de estas “minorías”. Avanzaron en mostrar las diferencias culturales en los estilos de comunicación, socialización primaria, lenguaje, interacción no verbal entre maestros y alumnos, ubicando allí los problemas del aula. Estos enfoques son conocidos ampliamente como las “teorías del conflicto cultural”, puesto que explican la situación de estos grupos por la continuidad-discontinuidad entre la cultura del hogar y la cultura escolar, la cultura del maestro y la cultura del alumno. Estas explicaciones, distintas de las anteriores, no se centran en las diferencias culturales como un factor negativo donde pertenecer a un grupo cultural y social específico implicaría naturalmente ciertas desventajas biológicas, sociales o culturales. Más bien, dejan al descubierto las diferencias en las prácticas culturales en el aula entre maestros y alumnos, y cómo éstas pueden obstaculizar las interacciones para el proceso de enseñanza y de aprendizaje. También en esos años 70, los trabajos de Ogbu y sus equipos, abren las explicaciones anteriores a otra dimensión. Mostró, para el caso de grupos considerados minorías, que los temas de éxito y fracaso escolar no deben buscarse en el aula o la escuela, sino fuera de ésta, en la sociedad donde se ubican estos grupos. Estos trabajos mostraron que la experiencia escolar de las minorías se vincula con la articulación de éstas últimas a la estructura social de la cultura dominante, y con las expectativas de “integración” que éstas tuvieran a la sociedad mayoritaria hegemónica (Ogbu, 2001).

No obstante, en América Latina, la noción de diferencia cultural para el campo de la investigación antropológica educativa se ubicó principalmente, como lo señalé, en los pueblos indígenas. Si bien en algunos países de la región (Argentina, Uruguay, Brasil) la población migrante procedente de Europa hacia finales del siglo XIX y principios del XX, conformó una presencia diferenciada culturalmente, no fueron objeto de preocupación para los sistemas educativos. La lógica de la “integración” –tanto de la sociedad receptora como de los conglomerados que migraban– estaba presente con distintas intensidades, en el horizonte de ambas partes. Lo anterior no implicó ausencia de racismo, discriminación y conflicto cultural sobre estos grupos y comunidades, no obstante, han sido temas negados y silenciados. Como algunos trabajos lo indican, en la investigación educativa en la región, el tratamiento de las diferencias a través del

concepto de “minorías”, como ha sido el caso para EEUU y Europa, no fue tema de análisis en la escuela. Más bien lo que ha sido portador de alguna diferencia señalada como cultural, lingüística y étnica se depositó en la noción genérica de lo “indígena” y en los últimos 30 años la escolarización para los indígenas tiene una ruta paralela a la de los no indígenas. Fuera de la denominada educación indígena, los conceptos que se privilegiaron en el campo de análisis de los procesos escolares fueron el de pobreza – referido a clases sociales y a sectores populares, el de población rural– que también se superpone al de pobreza, y el de trabajadores y migrantes internos (Rockwell, 2002).

La escolaridad del siglo XIX y XX se planteó como el puente de acceso a una ciudadanía (¿imaginaria?) para todos los que se adscribieran a las identidades estipuladas por las naciones modernas en conformación. Esa pretendida igualdad ciudadana se tradujo, en las políticas educativas, en una noción de homogeneidad cultural, aunque las diferencias culturales permanecieron latentes y vivas en diferentes prácticas y en las comunidades denominadas “locales”. No obstante, la actual discusión de cultura y educación ya no es tan simple como cuando se inició el sistema de educación pública, y bajo su búsqueda de igualdad, la transposición a la homogenización cultural. La defensa del derecho a la identidad cultural y la diversidad es hoy evidente.

En la actualidad se reconoce que el sistema educativo público ya no sería ni igualitario ni homogéneo, sino horizontal y verticalmente fragmentado. En este sentido, la renovación del discurso centrado ahora en las “diferencias” justifica o da pie a la fragmentación y la exclusión en educación. El tratamiento de las diferencias en sentido amplio ha conducido paulatinamente, a formas “diferenciadas” de lo escolar. Así, frente a la cada vez mayor fragmentación social, se ofrecen programas “flexibles” para poblaciones “diversas”: migrantes, niños extra edad, programas para hijos de madres solteras, comunidades y pueblos indígenas, niños con necesidades educativas especiales. Se institucionaliza la diferenciación de estudiantes, a través de la diversificación del sistema, lo cual acentúa la discriminación por el tipo de ofertas educativas, con distintas calidades. En muchos casos, ese tratamiento de las diferencias mantiene una visión de déficit cultural –aunque desdibujado– por lo cual la perspectiva “compensatoria” cobra lugar. Pero este modo de operar del sistema educativo ¿quiere decir atender a la diversidad o atender la diferencia?

Las etnografías escolares de los últimos veinte años en la región han contribuido a la visibilización de diversos procesos que encubren dominación y

complicidad entre actores e instancias de poder, mostrando desigualdades y racismos, así como las complejas zonas de producción cultural, caminos de reposicionamiento cultural e identitario en diferentes sectores sociales y culturales. Avanzan en documentar múltiples significados que adquiere la escolaridad para sectores diferenciados desde el sistema por una marca socioeconómica, cultural, etaria, lingüística o la que señala problemas de aprendizajes, entre otros. En este sentido, la investigación etnográfica ha dado cuenta de que asistimos a unas realidades bastante más complejas que la oposición entre resistencia o reproducción absoluta frente al modelo hegemónico imperante (Rockwell, 2002; Czarny 2002, 2008; Bertely y González, 2003; Paladino y García, 2007; Batallán et. al. 2008, Novaro et al., 2008).

Asimismo, los trabajos que abordan los distintos estilos de aprender y de interaccionar definidos culturalmente, desde lo antropológico y psicológico, han abierto el campo de lo que se conoce como estilos culturales de enseñar y de aprender (Rogoff et al., 2003, Paradise, 1998).<sup>3</sup> Contribuyeron a visibilizar diferencias de interacción en el aula y fuera de ella, en tanto potencialidad y no como desventajas. Han mostrado también los sentidos colectivos que orientan el aprendizaje en diversas comunidades y han puesto en debate la pluralidad de escenarios, contextos y situaciones que involucran procesos de enseñanza y aprendizaje entre adultos y niños, y entre pares de diferentes grupos culturales y lingüísticos. No obstante, cuando estas investigaciones son retomadas para diseñar propuestas para el trabajo escolar (a veces como programas oficiales o como programas impulsados por las mismas comunidades en juego, llamados en algunos casos programas inter o multiculturales), se han traducido en algunos casos, en diseños curriculares “específicos” para “otros culturales diferentes”, promoviendo estereotipos y usos emblemáticos de los símbolos culturales.

En este sentido, encontramos que la noción de “diferencia” introducida en propuestas pedagógicas, provoca entonces un en-cierro en los particularismos, y en su cara contraria, al negar la diferencia genera vacío de significados. En el primer caso, se acentúa la diferencia cultural como algo fundante casi inconmensurable; en el segundo se la minimiza y se pone en primer lugar la “supuesta igualdad”, aspecto que ha quedado desdibujado frente al aumento de las exclusiones que tienen en su base la diferencia social, cultural, lingüística, de género, edad, etc.

---

<sup>3</sup> Esta discusión ha tenido más impacto en la reflexión pedagógica de países como EEUU, Inglaterra, Holanda, Canadá. También ha entrado en México y países de centro América que tienen población indígena; en menor medida, en la reflexión de países de América del sur.

También la investigación etnográfica documenta que en la búsqueda de nuevos caminos se identifican diferentes experiencias que avanzan en construir condiciones para la producción cultural autónoma y el control cultural; otras están dejando a la escuela afuera para la producción de conocimientos, por ejemplo, el diseño de las prácticas de revitalización a través del trabajo inter-generacional en algunas comunidades indígenas, más que en la escuela. Esto nos muestra también la cada vez mayor ausencia de Estado para garantizar derechos en este caso, el educativo, que permita condiciones de equidad social y cultural. No obstante, y en un recuento sobre el campo que realiza Rockwell (2009), se identifica también que hay cada vez más conciencia de que sólo el re-trabajo cultural continuo *desde dentro* puede producir una experiencia de escolaridad que resista la exclusión que caracteriza a la educación formal para los niños y jóvenes.

### *c) El debate sobre sociedades plurales y la noción de ciudadanía*

Como se indicó, desde los años 90 los Estados latinoamericanos incorporan en sus agendas educativas, de distinta manera y tonalidades, políticas y programas denominados multi o interculturales (también bajo la denominación de educación para la diversidad, para la paz), con el propósito así de atender y considerar la “diversidad cultural”.

No obstante, la noción de diversidad cultural ya inscrita en los discursos oficiales de los estados nacionales, no se ha traducido necesariamente en el reconocimiento de la(s) diferencia(s). En este sentido, como varios trabajos lo señalan, los modos en que se postula el discurso sobre la diversidad promovido por las recientes reformas constitucionales, por las instituciones sociales, así como por los organismos internacionales, desdibuja las relaciones de poder y oculta la construcción de la desigualdad. Al respecto, Walsh (2008) indica que dentro de la noción y del manejo de la diversidad, “las culturas” aparecen como totalidades, cada una con su contenido, tradición y costumbres identificables, mantenidas en un tiempo mítico y utópico, bajo el supuesto actual de la tolerancia y la igualdad. Mientras el Estado reconoce la diversidad étnica y otorga derechos específicos (a los pueblos y a grupos considerados étnicos), el hecho de reducir la diversidad a una salida solo para los grupos étnicos, *limita la esfera del cambio a la particularidad étnica* (promoviendo así un cierto tipo de relativismo cultural), que supuestamente podría lograrse sin transformaciones sustanciales del

Estado nación. Esta táctica de reconocer la diversidad incorporándola dentro del aparato estatal, es representativa de las nuevas formas de “universalidad” promovidas por el discurso y las políticas de globalización neoliberal (Walsh, 2008).

Este uso de la noción de diversidad cultural por parte de los Estados, ha generado un debate teórico y político en la academia y en los movimientos sociales, donde se resalta la distinción entre diversidad cultural y diferencia cultural. Autores como Bhabha (1998),<sup>4</sup> señalan que estas nociones tienen implicaciones diferentes para el abordaje analítico, político, social y cultural. Distingue entre diversidad cultural y diferencia cultural, y busca con ello llamar la atención sobre la base común y el territorio de los debates críticos contemporáneos.

*La primera –la diversidad cultural– es un objeto epistemológico, cultura como objeto del saber/conocimiento empírico, mientras que la diferencia cultural es el proceso de enunciación de la cultura como “portadora de conocimiento”, adecuada para la construcción de sistemas de identificación cultural. Si la diversidad cultural es una categoría de ética, estética o de etnología comparativa, la diferencia cultural es un proceso de significación por el que los enunciados de cultura o sobre una cultura diferencian, discriminan o autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad. La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales ya dados; suspendida en el marco temporal del relativismo; da lugar a las nociones liberales del multiculturalismo, el intercambio cultural o la cultura de la humanidad. Pero también la diversidad cultural es la representación de una retórica radical de separación de las culturas totalizadas que viven incorruptas por la intertextualidad de su localización histórica, esto es, a salvo en la Utopía de una memoria mítica, de una identidad colectiva única” (...) “El problema de la interacción cultural sólo emerge en los límites significatorios de las culturas donde los significados y valores son (mal) leídos y los signos incorrectamente apropiados. La cultura sólo emerge como un problema o como una problemática en el punto en que hay una pérdida de significado en la contestación o articulación de la vida cotidiana, entre clases, géneros, razas, naciones” (Bhabha, 1998:13-14).*

La discusión sobre diversidad y diferencia cultural, interpela no sólo a la construcción disciplinaria y a los enfoques de investigación en el campo educativo (como he señalado en los puntos a y b), sino fuertemente a la misma noción de Estado

---

<sup>4</sup> Autores como Bhabha se ubican dentro del debate que se conoce como estudios de subalternidad, producidos principalmente en Inglaterra.

nación. Por ello, en algunas versiones sobre la discusión intercultural en la región se plantea que más que incorporar “un enfoque metodológico técnico específico” para trabajar con otros culturalmente diferentes, bajo este concepto se trata más bien de reformular la misma noción de Estado(s) (Tubino, 2005). Éste ya no entendido en la visión que le dio origen en el siglo XIX, –el estado constructor de una sola identidad, bajo una lengua y con ello un modo de otorgar ciudadanía– sino como se debate en algunos países, estado plurinacional (Bolivia) o estado pluricultural (México) y las complejidades y desafíos que ello contiene.

El debate sobre ciudadanías hoy plantea la necesaria revisión de la visión construida desde el siglo XIX, la cual se basó principalmente en el reconocimiento de los derechos civiles y políticos por parte de un Estado (unificador). No obstante, por las demandas de reconocimiento y respeto a derechos de las distintas comunidades y pueblos, así como organizaciones de diferente cuño, desde finales del siglo XX se ponen en escena además, los derechos sociales y los culturales, así como los derechos colectivos. Con estas perspectivas de derechos, no se trata de crear tribus aisladas, señala De la Peña (2006), sino de dar contenido normativo a la diferencia cultural.<sup>5</sup>

Por ello, la reformulación del Estado en las sociedades latinoamericanas –que albergan población indígena, afrodescendientes, migrantes de diversas latitudes por generaciones, entendido como *entidad plural*, es un debate incipiente. El reto de un Estado plural, dice Villoro (1999), no consiste en la supresión total de la soberanía sino en su disposición a ceder algunas facultades soberanas en campos específicos. Además, y siguiendo al autor:

*“Un Estado plural supone tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia. Igualdad no es uniformidad, igualdad es la capacidad de todos los individuos y grupos de elegir y realizar su plan de vida, conforme a sus propios valores, por diferentes que estos sean. En lugar de buscar la homogeneidad, respetar por igual las diferencias. Un estado plural impediría, por lo tanto, cualquier supeditación o discriminación de un grupo social a otro. Tendría que asegurar la equidad a toda minoría étnica, pero también religiosa, racial o de preferencia sexual.*

---

<sup>5</sup> De la Peña (2006) señala que existen derechos culturales básicos que deben respetarse: a) el derecho a la visibilidad digna; b) el derecho a la conservación de las diferencias, considerando que ellas no agreden y dañen a sujetos y comunidades, por eso los derechos humanos incluyen, no niegan, el derecho a la diferencia cultural (los derechos humanos están mediados culturalmente en la interpretación y en la práctica); y c) el derecho a la representación pública diferenciada. Con estas perspectivas de derechos, no se trata de crear tribus aisladas sino de *dar contenido normativo a la diferencia cultural*; por ejemplo, en la representación parlamentaria de los pueblos indígenas.



*Porque no entendería “igualdad” como uniformidad en un solo patrón, sino como trato semejante a todo lo diferente. Eso es equidad y cuando hay equidad hay justicia (...). El reconocimiento del derecho a la diferencia de pueblos y minorías no es más que un elemento de un movimiento más general que favorece la creación de espacios sociales en que todos los grupos y comunidades puedan elegir sus formas de vida, en el interior del espacio unitario del Estado. La vía hacia un Estado plural es una forma de la lucha por una democracia participativa en todos los ámbitos sociales” (Villoro, 1999: 58, 59).*

Sin esa reformulación, para muchos sujetos y comunidades que componen a los estados latinoamericanos, cualquier acción de política para la diversidad quedará reducida a lo técnico, tal vez como ha sucedido hasta la fecha en el campo educativo: programas específicos para indígenas, para minorías, para... En esta línea de reformulación de los Estados, indudablemente el análisis entre la escuela planteada desde el siglo XIX como universal y los sujetos/comunidades como particular, adquiere otra dimensión.<sup>6</sup>

Si bien trabajar desde un enfoque inter o multicultural puede sonar a modas, o a políticas para pueblos indígenas o..., diferentes sectores sociales articulan este debate en América Latina para abrir la reflexión comparativa a otros escenarios en los que se construyen situaciones equivalentes en sectores que son minorizados, estigmatizado y discriminados en las instituciones escolares. Aunque parezca un tema “específico” –que en parte lo es– hablar de educación intercultural en el siglo XXI resulta, como señala Coronado (2006), un paralelismo con otras luchas que buscan democratizar espacios institucionales para que se encuentren cercanos a la vida cotidiana de sujetos y comunidades diversas, bajo la búsqueda de condiciones equitativas para la producción y reproducción de la vida y el conocimiento.

---

<sup>6</sup> Autores como de la Peña (2006) al hablar de políticas interculturales señala que se trata de que el Estado se convierta en una institución intercultural. Dejar de imponer una cultura como único destino fatal, más bien reconocer que hay varias culturas en intercambio y diálogo y para que haya diálogo debe haber condiciones de simetría dentro del estado nación; tampoco se trata de abolir ciertos aspectos de cultura estatal-nacional convergente. El concepto de interculturalidad hoy se refiere a la tendencia a lograr simetría en las relaciones entre distintas culturas; el contacto intercultural existe en todas partes pero de lo que se trata es de que no haya asimetrías sociales, culturales y políticas que se encubren bajo la explicación de la diferencia cultural.

## Notas para una agenda de trabajo

En el marco de estas reformulaciones epistémicas, de investigación educativa y políticas, los retos que se vislumbran son muchos.

- Buscar un abordaje conceptual que contemple simultáneamente la reflexión sobre los modos de producción de conocimiento en el marco de las disciplinas, la producción de la investigación educativa y la transformación de la ciudadanía en sociedades plurales. El reto: reformular las concepciones sobre la diversidad y la diferencia cultural, que nos permitan vernos incluidos con derechos y condiciones de simetría.

- El re-trabajo sobre las propias concepciones (del investigador). La reformulación epistémica implica reubicar las geopolíticas del conocimiento, mismas que reorientan los modos de construir teorías, plantear futuros y modelos o perspectivas, en este caso educativas. Se trata de avanzar, en nuestro quehacer académico e intelectual, en la tarea de des-escencializar nuestras propias nociones sobre el “otro” y sobre el “nosotros”. Sin este ejercicio resulta difícil plantear perspectivas amplias e incluyentes sobre la diversidad y la diferencia. Lo anterior, implica repensar “lo cultural” como categoría, así como la noción de mestizaje que en nuestras sociedades ha encubierto desigualdades culturales y sociales.

- Deconstruir los estereotipos, las categorizaciones, las prácticas, las actitudes, las simplificaciones, las escencializaciones de lo cultural y demás impuestos por la lógica de la dominación que oscurecen la revisión y reflexión de la calidad de nuestras prácticas educativas (Coronado, 2006). Esta deconstrucción es central tanto para la formación docente en distintos niveles como las propuestas curriculares que se diseñan.

La reformulación de estos ámbitos sólo existirá en la medida en que se involucren las preguntas desde las mismas instituciones y los sujetos reales que las constituyen. El camino hacia la construcción de un Estado en perspectiva plural implica un trabajo de abajo hacia arriba, para dar lugar, como señalara Villoro, a un mundo en el que quepan muchos mundos en condiciones de dialogicidad.

## Bibliografía

- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). “El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”, en Jociles M, y Franzé, A. (Eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. España: Editorial Trotta.
- Bertely, M. y González, E. (2003). “Etnicidad en la escuela”, en Bertely, M. (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I. Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE-SEP-CESU.
- Bhabha, H. (1998). “El compromiso con la teoría”. *Acción Paralela 4*. Disponible en: <http://www.accpar.org/numero4/index.htm>
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.
- Coronado, M. (2006). “Tomar la escuela... algunas paradojas en la educación intercultural”, en Muñoz, H. (coord.). *Lenguas y Educación en fenómenos multiculturales*. México: UAM-I, UPN.
- Czarny, G. (2011). “Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales”, en Velasco, S. y Jablonska, A. (coords.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Horizontes Educativos, UPN.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G. (2002). *Acerca de los procesos de interculturalidad. Niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*. México: CINVESTAV-Universidad de Colima (CDROM). Colección de tesis seleccionadas.
- De la Peña, G. (2006). “Entrevista”. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Ed. Electrónica, Vol. 1. Núm. 2, marzo-julio 2006, pp. 223-230.
- Erickson, F. (1987). “Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement”, *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 335-336.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*, México: Paidós (Estado y sociedad).

- García S. y Paladino, M. (2007). “Introducción”, en García, S. y Paladino, M. (comps.). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Argentina: Ed. Antropofagia.
- Kuper, A. (1999). *Culture. The anthropologist´s account*. Cambridge: Polity Press.
- Lins Ribeiro, G. y Escobar, A. (2008). “Antropologías del mundo: transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder”, en Lins Ribeiro, G. y Escobar, A. (eds.) *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. México: Werner Green Foundation, Ciesas, enVisión.
- Novaro, G., Borton, L., Díez, M. y Hecht, A. C. (2008). “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, n° 36, vol. XIII.
- Ogbu, J. (2001). “Understanding cultural diversity and learning”, en Banks, J y Banks, M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paradise, R. (1998). “What´s different about learning in schools as compared to family and community settings?”. *Human Development*, 41, 270-278.
- Rockwell, E. (2002). “Constructing diversity and civility in the United States and Latin America: Implication for ethnographic educational research”, en Levinson, B., Cade, S., Padawer A. y Elvir A. (Eds.) *Ethnography and education policy across the Americas*. Westport: CT, PRAEGER.
- Rockwell, E. (2009). “Resistance and Cultural work in times of war”, en Meyer, L. y Maldonado, B. (Eds.) *New World of Indigenous Resistance. Noam Chomsky and voices from north, south, and central America*. San Francisco: City Lights.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía, R., Correa-Chávez M. y Angelito, C. (2003). “Firsthand learning through intent participation”. *Annual Review of Psychology*, 54.
- Rosaldo, R. (1989). *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo-CONACULTA.
- Serpell, R. (1996). “Cultural models of childhood in indigenous socialization and formal Schooling in Zambia”, en Hwang, C., Lamb, I. y Sigel, I. (Eds.) *Images of childhood*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Serres, M. (1981). “Discurso y recorrido”, en Claude Levi-Strauss. *Seminario La Identidad*. Barcelona: Ed. Petrel.
- Tubino, F. (2005). “El interculturalismo latinoamericano y los Estados Nacionales”, en Rodríguez, M. (comp.). *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*. México: SEP/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano, ContraCorriente.

- Varese, S. (2003). “Indigenous epistemologies in the Age of globalization”, en Poblete, J. (Ed.) *Critical Latin American and Latino Studies, Cultural Studies of the Americas*. Vol. 12, Minneapolis: University of Minnesota.
- Villoro, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós, UNAM.
- Walsh, C. (2008). “Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial”, en Villa, W. y Gueso, A. (Comps.) *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

## **IGUALDAD Y EDUCACIÓN: SUJETOS, INSTITUCIONES Y PRÁCTICAS EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIONES SOCIALES**

### **EQUALITY AND EDUCATION: PERSONS, INSTITUTIONS AND PRACTISES IN TIMES OF SOCIAL TRANSFORMATIONS**

**Silvia Ávila\***

La exposición se enmarca en la necesidad de aportar a la comprensión del problema de la desigualdad/igualdad educativa en tiempos de transformaciones sociales: en relativamente pocos años hemos asistido a procesos, situaciones y momentos profundamente críticos, así como a expectativas y cambios, que ayudan a reconfigurar horizontes, de la mano de nuevos y múltiples actores sociales, políticos y educativos. He buscado: 1) retomar la mirada acerca de las desigualdades sociales gestadas, profundizadas o redefinidas en la década del noventa y comienzos del milenio, y sus efectos los espacios educativos; 2) advertir acerca de diversos cambios de escenarios en lo que va del siglo y de la emergencia de nuevos actores colectivos, para reflexionar acerca de variaciones en los posicionamientos de maestros, profesores, jóvenes, padres y actores comunitarios; son tiempos en los que salen a luz posturas contrapuestas y situaciones críticas o conflictivas, así como iniciativas configuradoras de prácticas instituyentes; 3) plantear algunas cuestiones que incumben a la investigación y a los investigadores; en este contexto complejo, es posible contribuir a la comprensión de los procesos y sentidos en juego, los recorridos y trayectorias de los sujetos, las significaciones presentes y eficaces en las prácticas, ofreciendo conocimientos pertinentes para la intervención y las políticas públicas, desentrañando contradicciones, tensiones y controversias a resolver en el campo de la educación.

Igualdad/desigualdad – Sujetos – Instituciones – Transformaciones sociales –  
Investigación

---

\* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades: *María Saleme de Burnichon*.  
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. CE:  
olgasilviaavila@gmail.com

The present account responds to the necessity to contribute to the understanding of the problem of educational inequality/equality in times of social transformations: in a relatively few years we have witnessed processes, situations and deeply critical moments, as well as expectations and changes that help to reshape our horizons, at the hand of new and multiple social, political and educational actors. I have sought to: 1) take again a look at the social inequalities that were fomented, deepened, or redefined in the 1990's and at the beginning of the new century, and at their effects on the educational sphere; 2) to make people aware of diverse changes in the educational scene that have taken place so far in the century and of the rise of new collective actors, in order to reflect on variations in the stance of teachers, professors, the young, their parents, and community actors; these are times in which opposing views and critical or conflict situations, as well as initiatives that give shape to instituting practises come to light; 3) to pose some questions that are both research and the researchers' concern; in this complex context, it is possible to contribute to the understanding of the processes and senses that come into play, the courses of action adopted by people and the experiences they have undergone in their lives, the meanings which are present and effective in their practises, offering pertinent knowledge for intervention and for public policies, shedding light on contradictions, tensions and controversies to be solved in the field of education.

Equality/inequality – Persons – Institutions – Social transformations –  
Research

## **Introducción**

En esta presentación me interesa plantear algunas reflexiones acerca del problema complejo de la igualdad/desigualdad, principios y realidades que traccionan las prácticas educativas en sentidos múltiples y divergentes; producen sensibles efectos en la vida de los sujetos, de las instituciones y las comunidades, y someten a complicadas tensiones a los docentes y educadores dentro y fuera de la escuela.

Tensiones y complicaciones que en nuestro país han pasado por procesos, situaciones y momentos profundamente críticos, también de expectativas y cambios, que ayudan a reconfigurar horizontes.

Nuestro planteo está teñido por el interés y la convicción acerca del valor de interrogar la teoría, las prácticas y los hallazgos en investigación, desde la preocupación por el sujeto/los sujetos, en particular por los niños y jóvenes; desde el interés por los “nuevos” –al decir de Hannah Arendt– compartiendo la necesidad de repensar la sociedad a partir de la capacidad para hacer lugar a los recién llegados, para acogerlos, cobijarlos y hacerlos partícipes activos en las tramas sociales y la cultura de una época.

Y en ese registro, también la especial preocupación por los lazos a construir en los espacios colectivos, por los desafíos que implica hoy remontar las profundas fragmentaciones, desigualdades y resquebrajamientos de las relaciones sociales que, sobre la base de fallas estructurales históricamente constituidas, dejaron como herencia los tiempos neoliberales.

Partimos, además, de sostener la igualdad de derechos en educación como un presupuesto vital y principio fundante, que pese a las permanentes contradicciones a las que está expuesta, constituye –como señala Graciela Frigerio– la “*ficción teórica con efectos*”, y más precisamente convicción ética política que sostiene el sentido de las prácticas educativas. La decisión de que todos piensan y todos pueden pensar, dice Frigerio, es el principio que permite construir lo común, principio asociado a la igualdad: *un gesto de inscripción en una semejanza que permita identificarse como pares, como partes; no idénticos sino semejantes. Acto de reconocimiento político y políticas que aseguren que ninguna diferencia será la base para una distribución en diferentes orillas.*

Sostenemos con Patricia Redondo que *igualdad y la educación adquieren sustancia, materialidad, cuando pedagógicamente la tarea de enseñar se amarra a la condición humana. No hay oficio de enseñar posible de ser ejercido si no hay niños, adolescentes, jóvenes y adultos ubicados como tales en el terreno de los derechos.*

Entendemos la igualdad como un punto de partida de la educación, y a la *igualdad de las inteligencias* como su principio. Es desde esta óptica que nos posicionamos, a sabiendas de que los enfoques y categorías que se eligen desde la investigación, contribuyen a configurar los problemas bajo distintos sentidos, a visibilizar ciertas aristas de los problemas y dejar de lado otras, a desentrañarlos, a buscar apresar sus contracasas o resignarnos a la lectura de las apariencias, aceptando lo que con tanto acierto Bourdieu llamó la *ilusión de la transparencia*.

Nuestras reflexiones van en la línea de pensar la producción de conocimientos como una herramienta orientada a la intervención para acercarse a la igualdad.



## **Paisajes recientes en la profundización de las desigualdades**

Tenemos todavía en la retina las imágenes de los trabajos de campos realizados a principios del milenio, encontrábamos escuelas donde los maestros elegían realizar proyectos para “la cría de conejos”, no porque la producción fuera un interés especial para la escuela sino porque sentían que no había transmisión posible frente a un niño con hambre.

Un maestro sanjuanino afirmaba vehementemente: “*¿Qué hago, le doy la espalda y escribo en el pizarrón? Es mi alumno, no puedo hacer eso... y aquí estoy con los conejos...*”.

La acentuación de la desigualdad social que nos atravesó eligiendo a los más frágiles, caló profundamente en las relaciones sociales, en las instituciones, generó mundos fragmentados e inconexos, cristalizó significados y encapsuló en ellos a los sujetos, logró el borramiento de identidades sociales y acorraló a los más jóvenes en el sinsentido de la desesperanza, frente al consumo exacerbado de los más pudientes.

Diferenciaciones regionales y movimientos poblacionales. Migraciones acentuadas y despoblamientos en campos hipotecados. Segmentaciones diferenciadas en el tejido urbano. Espacios diversos y diferenciados, distintas “ciudades”. Ciudad fragmentada y desigual, receptora de distintas experiencias socio étnicas, lógica de la fragmentación sociocultural, con determinada atomización del empobrecimiento. Ciudad fragmentada y desigual que penetra las cotidaneidades escolares.

El paisaje de la profundización de la desigualdad irrumpió mostrando contrastes y profundidades difícilmente tolerables en los espacios educativos, condensando múltiples procesos sociales y políticos. Irrumpe en la escuela, rasgando los componentes complejos que conforman la categoría de alumno, instituido sustantivo y fundante de la escolarización y la posibilidad de lo común entre semejantes resulta socavada por la corrosión de las relaciones sociales y las fragilización de las subjetividades. Introduce un tipo de conflictividad fuertemente corrosiva para el trabajo colectivo.

Un docente de música en una escuela primaria decía:

*“Entramos al aula y se estaban tirando de los pelos, se daban patadas. Vino la nena y me acusó ‘me robó el criollo y ya se lo comió’. La chica tenía trencitas y guardapolvo blanco, el chico flaco, hecho una mugre, zapatillas rotas, ¿Qué hago yo? ¿Qué les digo? ¿A quién le doy la razón? ¿Y sigo así nomás con la clase? ¿Les*

*digo que 'no se roba' o que 'tiene la obligación de convidar' al compañero? En la otra escuela no me pasa, ahí son todos pobres y no hay qué merienda robar”.*

Disyuntivas atrapadas en la configuración escolar de la desigualdad social, desasosiego de un maestro desbordado por un tipo de conflictividad que no logra resolver ética y pedagógicamente.

Las instituciones, los actores y los propios investigadores, caminaron un peligroso camino de cornisa. Legitimaciones ideológico culturales acompañaron la naturalización de las desigualdades en los espacios educativos, entre las cuales fue ganando terreno la idea del “niño carente”, “discapacitados sociales”, “pobreza cultural”, y aparecieron categorías como la de “resiliencia”, “educabilidad”, otros que orientaban la lectura de las problemáticas hacia la medicalización de la infancia, como el “déficit atencional” con o sin “hiperactividad”, para más precisiones.

Riesgosas construcciones cuya dificultad mayor no estaba en los trabajos académicos sino en su ingreso en el discurso de los educadores y su naturalización en las prácticas y los discursos escolares, su incorporación a capacitaciones aún oficiales y en algunos momentos, al bagaje de categorías que circulaban en ministerios y direcciones de política pública.

En el caso de Córdoba, entrada ya la década del 2000, combinaciones de procesos sociales y políticas públicas de seguridad configuraron desigualdades estigmatizadas en los primeros años del milenio.

La directora de una escuela ubicada en una de los barrios ciudades impulsadas por el gobierno delastotista, decía:

*“Los trasladaron de varias villas, así sin mucha discusión, con o sin ganas, todos a los camiones, afuera de la ciudad. Hay dos barrios dentro de uno (separados por la plaza) y esa división está en la escuela. Aparte sumemos la comunidad peruana y boliviana que ha llegado al barrio, por ser trabajadores de las quintas que están cerca. Lo único que los une en el barrio es la escuela. Algo que me llama mucho la atención: el barrio está lleno de espacios verdes, todas las plazas vacías y los niños jugando en la puerta de la escuela. Pero hay que estar ahí, después, hay que estar lidiando todo el día con tantas historias diferentes...y con las broncas que traen encima...”*

Estas escuelas trabajan con la desigualdad dentro de la pobreza. Fuera de esos barrios, en la mirada social hegemónica todos son iguales: pobres y peligrosos.

Otras categorías fueron acuñándose con relación a los jóvenes asociadas –sin más– a la “delincuencia juvenil”, en las preocupaciones de una cultura de la *seguridad*, pensada *sólo* para algunos y apuntalada por la persistente insistencia de los medios de comunicación.

Qué más flagrante y dolorosa desigualdad que cuando la ciudad no puede ser habitada por todos, cuando salir del barrio se torna un peligro, cuando es un riesgo llevar un televisor viejo a casa de un pariente porque puede ser causa para una detención, y mucho más cuando se comprende que es el cuerpo, el rostro, la imagen – algo tan caro a la edad adolescente– el indicio que motiva tales situaciones.

Las escuelas también comenzaron a receptar con distintos sentidos estas categorías acuñadas socialmente y en algunas de ellas entraron naturalizadas en el trato (mal trato) de profesores que no dudaban en profetizar o presuponer destinos condenables para sus alumnos.

Alumnos de una escuela secundaria comentaban con desazón: “*Acá hay profes que te dicen ‘seguí así, y vas a terminar en la cárcel...’, Vos te das cuenta que te están mirando como ‘chorito’, será por la gorrita o el aro... qué se yo... pero te revienta...*”

En otros casos, los chicos encontraron un lugar de filiación cobijante, para afrontar las desigualdades afuera.

Un adolescente que participaba del debate acerca de la conveniencia del uso de uniforme en una escuela secundaria pública del centro de la ciudad, señalaba a sus compañeros en una asamblea:

*“Yo no veo mal el uniforme, me cuesta comprar la remera, pero con algo tenés que venir... lo que pasa es que aquí todo bien... da igual... pero cuando llegás al barrio a las siete y media, ocho de la noche, te bajás del colectivo y anda la cana, dele levantar chicos... eso todo el mundo lo sabe... Y ahí si te ven con la remera de la escuela, se cuidan un poco más, más si es de una escuela con nombre, no sos cualquier pirincho, alguien se va a enterar después”.*

Los procesos de profundización de las desigualdades encontraron su correlato en una frondosa producción ideológica y cultural que acompañó el deterioro de los sujetos y penetró en los entramados simbólicos escolares, cristalizó lugares y clasificaciones, adhiriendo a las mismas “descalificaciones” –tal como lo mostró Mónica Maldonado en su investigación– o acentuando la racialización de estos prejuicios, como lo señala Margulis.

Para una institución –como la escuela– y para unas prácticas –como las educativas– que trabajan sustancialmente con material simbólico y que necesitan contar con la implicación subjetiva que de soporte a las transmisiones y apropiaciones involucradas en el aprender, este tipo de procesos constituyen heridas sangrantes, difícilmente suturables y fuentes de importante sufrimientos.

### **Cambio de época: abrir la mirada a nuevas coordenadas**

La crisis de 2001, marca un nuevo hito en la problemática y sus efectos educativos. “Cambio de época”, plantea Maristella Svampa, con la irrupción de actores sociales antes silenciados, que sin embargo, habían venido gestando nuevas formas de acción colectiva –como señala Mónica Gordillo– para afrontar la dureza de las condiciones sociales que les tocaba sufrir.

Poco antes de la crisis de diciembre una maestra neuquina contaba: *“El aula ha cambiado, la tristeza que tenían no es la misma, vienen con los pasamontañas, juegan a que están en las rutas, debe ser que están con sus familias en los cortes de ruta que están habiendo ¿no?”*.

Movimientos piqueteros, Movimiento Campesino, Movimiento de Fábricas recuperadas, asambleas y organizaciones barriales. ..Nuevos actores que sustituyen las identidades negativas como “desocupados”, “hipotecados”, “despedidos”, “desposeídos”, por otras cargadas de sentido político y social, “piqueteros”, “campesinos organizados”, “trabajadores de fábricas recuperadas” Algunos estudios socioantropológicos han tomado estos procesos sociales y políticos;<sup>1</sup> nos interesa aquí revisar el registro posible desde la investigación acerca de su incidencia en la organización y el trabajo efectivo de las escuelas y otros espacios formativos.

El posicionamiento de los padres y actores comunitarios, fue variando con distintas intensidades y en las instituciones salieron a luz las posturas contrapuestas, las iniciativas y emprendimientos que expresaron de distintos modos los lazos construidos en la comunidad, el modo en que las instituciones registraron el sufrimiento de los sujetos sociales y las respuestas que entendieron podían o debían dar.

Así un profesor de nivel medio relata una historia con diversos hitos:

*“La cooperativa nació antes del 2001, cuando los chicos venían mal a la escuela y los padres quedaban sin trabajo, las madres querían hacer algo y los padres*

---

<sup>1</sup> Cfr. Nora Gluz, Sverdlik, Gentili,

*acompañaron. Es que aquí así como te venía el hijo de un quintero que al menos se sostenía económicamente, te aparecía el hijo de un empleado que lo habían echado, un peón recolector de papa que ya no lo llamaban; ...entonces se notaban las diferencias en la escuela y te ponía la piel de gallina. Porque ya no era que no eran iguales, era que unos comían y otros no... eso sí que es diferencia...*

*Empezamos a trabajar las necesidades de la zona con los chicos de quinto y sexto, en el proyecto integrador, es materia que nunca se supo muy bien qué tenía que hacerse... La situación era muy triste...*

*Después ellos elaboraban una propuesta, un proyecto y se les ocurrieron varias cosas, todas para armar alguna cooperativa de algo. Anduvimos con el tema de los conejos, con las madres que empezaron con costura y después con el agua, que también faltaba...*

*Por suerte hubo padres que no se quedaban a llorar... pero que necesitaban apoyo, ayuda para saber cómo moverse, cómo organizarse...*

*Si habremos andado con Don Álvarez en el Instituto Movilizador Cooperativo, en Aguas cordobesas, en los ministerios, nada fácil, y después organizar a la gente... en esto participaban los alumnos, andaban atrás con sus cuadernitos, dele anotar... Además gracias a esa organización se pudo participar en planes sociales para gente que formaba la cooperativa...*

*Yo tenía mis grandes dudas,... pero no los iba a dejar ahí solos, yo tengo experiencia... me sé mover en esas cosas...y había unas chicas que son trabajadoras sociales que también daban clases, con ellas nos metimos en es todo eso... ves la escuela pudo enseñar cosas que no sabíamos que podíamos enseñar”*

*Lo más lindo del caso es que ahí los tenés... ya hace diez años ahora andan con tractores, consolidaron la cooperativa en lo legal, pasaron de cooperativa de servicios (proyecto de provisión de agua potable) a cooperativa de producción ... se presentaron a no sé qué plan de Nación y los ganaron...! A mí me corre un frío por la espalda cada vez que me acuerdo de esas madres con las servilletitas que ellas, los chicos y los profes vendían en todos lados...*

*Ah! En la escuela ellos ya no son cualquiera, son “los de la cooperativa...” ahora van como egresados, algunos llevan sus chicos a la primaria, incluso creo que hay uno en primer año...Son reconocidos en la zona e integran organizaciones con otras cooperativas a nivel provincial y nacional...”*

Cambios socioeconómicos sobre esos escenarios desmantelados. Políticas sociales, que con todas sus fragilidades, matices y riesgos clientelares ingresan a disputar desde el estado, territorios antes liberados a la tentación de lo ilegal, lo

delictivo. Presencia en terreno de agentes estatales y políticos, movimientos sociales y organizaciones que participan –aún en franca controversia y confrontación– en batallas que van cambiando el signo de la vida cotidiana.

También y aún en su incipiente eficacia, leyes nacionales, durante años reclamadas por diferentes colectivos, irrumpen generando categorías, que pasan a disputar sentidos con las gestadas socialmente frente a la carencia y la pobreza. Los niños como “sujetos de derecho”, en franca disputa con otras formas de nombrar al “menor”, niño pobre o desprotegido, introducido por la Ley 26.061 es uno de los instituyente más poderosos que apenas está ingresando al terreno educativo. La Ley de Educación Nacional al establecer la obligatoriedad escolar hasta el nivel medio, reformula y remueve las miradas en torno a los adolescentes prescribiendo que ése y no otro es el lugar para albergarlos, y por tanto lanza –renovada– a la arena de las luchas simbólicas la vieja categoría de “alumno” para disputar con otras que pugnan por encorsetar a los jóvenes.

Discursos contrapuestos que libran ingentes luchas de sentidos, verdaderas batallas culturales, a las que la investigación puede ofrecer el material que permita comprender sus mecanismos, sus lógicas y sus intersticios para anclar procesos instituyentes.

Un director decía:

*“Ayer fui a sacar a otro, al hermano de tu alumna, la del celular...  
Se lo llevaron de la puerta de la casa, yo no te digo que el chico sea un santo... vos viste los dolores de cabeza que nos da....  
Pero yo fui y me planté, y le dije: ud. será el policía, me puede decir lo que quiera del tal ‘merodeo’, pero yo le digo este chico es mío, me lo da ya, él tiene que estar en la escuela, la escuela es obligatoria, no lo puede hacer quedar libre, no lo puede tener aquí que esté faltando,... la busqué a la madre... me lo traje...”.*

La desigualdad se encarna en los sujetos y en ellos también disputa sus sentidos con profundas consecuencias, los atraviesa en términos simbólicos y subjetivos, tiene consecuencias y se plasma, se condensa en diversas identidades sociales devaluadas, sufrimiento, pero también en otras identidades emergentes, en proceso de configuración.

En otra una escuela periférica, un docente trae otro relato:

*“En el video de la ‘Marcha de las gorras’ que estaban viendo mis hijos encontré a un alumno, ex alumno, fue una pelea en la escuela y ganaron los que votaban para echarlo, yo lo quería a ese pibe... hubo profes que mejor no hablar,...*

*Cuando me contaron, te aseguro, no sé lo que sentí ...*

*¿Sabés que decían? Ese es uno de los mejores dirigentes en los barrios, ¡es un groso! Es del colectivo de jóvenes por los derechos, trabaja con nosotros... ¡no sabés lo que es ese pibe...!*

*Desde que se empezaron a organizarse ...el participaba en el barrio...! Es un groso...!”*

Versiones otras de los mismos chicos, itinerarios otros en los que algo germinó, algo se quebró y algo ingresó. Trayectorias que invitan a abandonar las miradas cristalizadas, a profundizar la búsquedas de los intersticios, a dar las batallas necesarias por conocer los dónde están las semillas de otros destinos posibles para encontrar la ocasión de trabajar con ellas. En la vida cotidiana de los chicos se cruzan miradas de distinto cuño, invitaciones contrapuestas, y hay quienes –sujetos diversos, tal vez espontáneamente, sin objetivar sus intervenciones– se animan a participar de la disputa de sentidos que abren a otros destinos posibles.

### **Investigación, desigualdad y educación**

La desigualdad atraviesa el sistema educativo, las instituciones, las aulas, los espacios cotidianos, resquebraja instituidos homogeneizantes y se reconfigura en diversas categorías sociales e institucionales, permeando las prácticas, las tramas y procesos institucionales, se convierte a veces celdas cristalizadas que atrapan a los sujetos, otras son conjeturales, creaciones en construcción dinámica, móviles, interpeladas e interpelables, en ebullición, espacios de elaboración que pueden avanzar en diversas direcciones, que exigen urgentes conceptualizaciones, intervenciones porque ofrecen posibilidades instituyentes. Y en esto las investigaciones pueden jugar un papel importante junto a los movimientos, las organizaciones, otras instituciones.

La investigación puede aportar elementos de inmenso valor para comprender los sentidos en juego, los vericuetos de las trayectorias, las significaciones imaginarias presentes y eficaces en las prácticas. Puede mostrar sus inflexiones y ofrecer conocimientos que permitan intervenir en los momentos y elementos claves. Registrar

los cruces de discursos, amalgama de miradas, contradicciones en el campo educativo y disponerse a desentrañar esas disputas en el campo de la educación.

Necesitamos comprender las expresiones de las conflictividades actuales de la desigualdad en los territorios educativos; reconocer dentro del caleidoscopio complejo que hoy tenemos por delante, las batallas culturales actuales, las que forman parte de un cambio de época que no puede quedar sumergida sólo en la idea de crisis y devastación acuñada en los tiempos neoliberales; los actores sociales y escolares que han resistido y construido en tiempos de desasosiego merecen ese reconocimiento.

La investigación puede ayudar a identificar los obstáculos entre la desigualdad social y la igualdad como horizonte educativo, en las prácticas y en las instituciones, a desentrañar las tramas que la reproducen en las instituciones, que la instalan y naturalizan en las redes significantes que dan sustento a los supuestos y prejuicios que atrapan las miradas de los adultos, de los maestros y de los propios investigadores; puede ayudar a disputar cada día el límite de lo posible, disputando las categorías y los conceptos que aprisionan a los sujetos, los sentidos en las construcciones interpretativas, la objetivación de las condiciones de producción de los discursos científicos, contribuyendo a romper con las naturalizaciones, no sólo de la desigualdad misma, sino de los supuestos que nos posicionan pasivamente frente a su constatación.

Son tiempos de transformaciones: es necesario detectar los instituyentes, las invenciones, los indicios de lo nuevo y lo posible; tal como sostiene Patricia Redondo, recuperar otros registros sobre lo que acontece en las escuelas, los barrios y comunidades es ensanchar la mirada hacia un tiempo y un espacio en el que la educación de las nuevas generaciones tenga lugar para ser pensada, practicada, elaborada, desafiada...

Es necesario pensar una investigación capaz de mirar a los sujetos como “sujetos deseantes de nuevos futuros” y ello exige la elaboración de categorías que den cuenta de esos deseos, de esos itinerarios, de esas búsquedas.

La educación no cambia las condiciones materiales pero puede colaborar en abrir procesos simbólicos y subjetivos portadores de nuevos destinos; la investigación tiene la posibilidad de ayudar a descubrir sus claves.



**DISCURSOS DOCENTES: ENTRE EL ABATIMIENTO Y LA POSIBILIDAD  
PRIMERAS REFLEXIONES**

**DISCOURSES FROM TEACHERS: BETWEEN DISHEARTENMENT AND  
POSSIBILITY  
FIRST REFLECTIONS**

**Eloísa Bordoli\***

En este trabajo se presenta una sistematización de un fragmento de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo desarrollado en la investigación “Las políticas inclusivas en Educación Primaria en Uruguay: Tiempo Completo y Maestro Comunitario (1995-2010)”. Particularmente se efectúa una primera lectura y análisis de los discursos de los maestros entrevistados en torno a las percepciones y representaciones que los mismos tienen en relación a la incidencia de los factores institucionales contextuales y al origen socio-económico y cultural de los educandos en su trabajo de planificación y enseñanza. El objetivo es identificar y caracterizar estos discursos en tanto se parte de dos hipótesis: una teórica y otra empírica. La primera de ellas refiere al carácter *performativo* de los discursos educativos sobre la práctica de enseñanza. La segunda hipótesis parte de reconocer la difusión de los discursos educativos deterministas en relación a las condicionantes socioeconómicas sobre el éxito y fracaso de la enseñanza y los aprendizajes en el ámbito escolar pero a su vez supone la existencia de alternativas discursivas y prácticas a los mismos. En este nivel analítico se han podido identificar, en los discursos de los docentes entrevistados, cinco maneras de referir y tematizar la relación “contexto sociocultural crítico”/enseñanza. El espectro de esta relación se extiende desde quienes visualizan una sobredeterminación de lo social sobre las posibilidades de la enseñanza hasta quienes no identifican una relación vinculante entre estos aspectos. En esta comunicación se puntualizan algunas de las tensiones más sobresalientes en esta relación.

---

\* Profesora Adjunta del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Doctoranda de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede académica Buenos Aires) – CE: eloisabordoli@gmail.com

## Discurso educativo – Contexto de pobreza – Enseñanza – Maestro

In this paper it is set forth a systematization of a fragment of the findings so far obtained in the field work conducted in the course of the inquiry "Policies of Inclusion in the Primary Education in Uruguay: Full Time and Community Teachers (1995-2010)". A first analysis is carried out here concerning the statements of the teachers interviewed with respect to their perceptions and representations of the impact of both contextual institutional factors and the students' socio-economic and cultural background on the teachers' planning and teaching work. The objective is to identify and characterize these statements from the perspective of two hypothesis: a theoretical one, on the performative character of the educational discourses upon the teaching practice, and another of empirical nature linked with deterministic educational discourses related to the socioeconomic conditions of success and failure of the teaching and learning processes in the school environment. At this analytic level it has been possible to identify diverse ways of referring to and figuring out the relationship "critical sociocultural context"/teaching. The spectrum of opinions on this relationship ranges from those who visualize an overdetermination of social factors in the possibilities of the processes of teaching up to those who don't identify any strict linking connection between these aspects.

## Educational discourse – Context of poverty – Teaching processes – Teacher

**Introducción**

En esta comunicación presentaremos algunos avances de la línea de investigación: "Las políticas inclusivas en Educación Primaria en Uruguay: Tiempo Completo y Maestro Comunitario (1995-2010)" desarrollada por el Grupo de Políticas Educativas, Curriculum y Enseñanza del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Particularmente, expondremos una primera lectura de un trabajo empírico, de carácter exploratorio, que estamos efectuando en torno a las concepciones que los maestros

tienen sobre las posibilidades de enseñanza en las escuelas públicas ubicadas en contextos de pobreza y la incidencia que las diferentes variedades lingüísticas, que interactúan en el espacio áulico, tienen en las estrategias de enseñanza que estos desarrollan.

El diseño metodológico implicó la realización de entrevistas en profundidad a cuarenta y dos docentes en actividad en escuelas públicas de Montevideo ubicadas, mayoritariamente, en contextos de pobreza. Dentro de este grupo se seleccionaron docentes en función de dos variables: antigüedad en la enseñanza y categorización de las escuelas en las que se hallan trabajando: escuelas de “contexto sociocultural crítico” de horario simple, escuelas de “tiempo completo” y escuelas “comunes”.

En esta ponencia analizaremos, particularmente, uno de los tópicos explorados en el trabajo de campo: las representaciones, expectativas y discursos que los docentes elaboran en relación al contexto “sociocultural crítico” de la escuela y al grado de incidencia del mismo en la planificación de la enseñanza que estos realizan. A su vez, se explora, las representaciones que los maestros se formulan sobre los alumnos que concurren a estas escuelas en relación con sus posibilidades y actitudes ante el aprendizaje. En otros términos interesa explorar los discursos de los docentes sobre sus formas de planificación y abordaje de lo didáctico en relación a la categorización escolar según los contextos socioeconómicos y culturales. Este aspecto se torna relevante, al menos por dos razones: a) como ha descrito Martinis la noción de “niño carente” (Martinis, P.: 2006) se asocia con ciertas imposibilidades del sujeto ante el aprendizaje y la “renuncia” por parte de los docentes a transmitir el legado cultural (Frigerio, G.: 2005; Redondo, P.: 2004 )<sup>1</sup>; y b) el rasgo *performativo* que el lenguaje presenta (Bordoli, E.: 2007), es decir la forma en que el docente se representa y nombra al educando así como al nivel socioeconómico y cultural en el cual se inscribe la institución escolar produciría efectos en el acto de planificación y de enseñanza.

## Desarrollo

A partir de la introducción de la Psicología en el campo de la Didáctica a comienzos del siglo XX, el *metier* docente implicó planificar a partir de un diagnóstico de las necesidades de los sujetos, de sus intereses o ideas previas según la corriente

---

<sup>1</sup> “Profecía autocumplida”: Graciela Frigerio: 2005.

psicológica que operaba como fundamento del trabajo didáctico (Bordoli, E. *et.al.*: 2005). Este análisis se constituiría en el punto de partida de una cuidadosa planificación y selección de estrategias, técnicas y contenidos de enseñanza. En las últimas décadas, el trabajo docente ha sido interpelado por las mediciones de aprendizaje estandarizadas (nacionales e internacionales) y los estudios sobre la incidencia de los contextos económico-sociales de origen de los estudiantes así como del nivel educativo de su familia, particularmente, la madre (Bordoli, E.: 2006; Santos, L. 2006).

En este marco es que nos interesó indagar sobre la incidencia de las características socio-económicas y culturales de los contextos del niño y de las escuelas en la planificación docente así como en la tarea didáctica.

Sucintamente, del material de las entrevistas analizado surge un grupo de docentes, mayoritario, que reconoce una incidencia significativa del contexto y del origen social de los estudiantes (grupo A) en la planificación que efectúan y en el trabajo didáctico desarrollado en el aula; mientras que un número menor de estos, no percibe que las condiciones sociales y culturales de los niños influyan en su planificación y en el trabajo pedagógico (grupo B).

Dentro del grupo de respuestas afirmativas (A) hemos podido identificar tres tipos diferentes. Esto nos ha permitido establecer las siguientes categorías de análisis:

A.1) Para un grupo de docentes, la adecuación de su trabajo a estas diferencias *está limitada por las exigencias del programa.*

A.2) Existe otro grupo de maestros (el más numeroso) que afirma que las diferencias socio-culturales y económicas *determinan una exigencia menor de los maestros hacia los rendimientos de los niños.* A su vez, los docentes sostienen que los contenidos impartidos en el aula son de menor calidad y extensión.

A.3) Un tercer grupo, plantea la necesidad de *trabajar a partir de las diferencias* que traen los niños.

A su vez, un grupo menor de docentes (B) sostienen que la procedencia de los escolares *no incide en su trabajo.* Dentro de este grupo de respuestas encontramos dos tipos de aseveraciones por parte de los maestros:

B.1) No se percibe la incidencia de los factores socio-culturales, por lo tanto se trabajan *los mismos contenidos y se utilizan las mismas metodologías.*

B.2) Tampoco se percibe que estos factores incidan en el trabajo de clase, se abordan *los mismos contenidos pero se buscan formas metodológicas diferentes*.

### **Algunas posibles líneas de interpretación**

Las respuestas extraídas de las entrevistas en profundidad, ofrecen un rico material de análisis. A continuación presentamos, como el subtítulo lo indica, algunas posibles líneas de abordaje, las cuales conforman una primera lectura del material.

#### ***Tensión: programa / necesidades de los niños***

De las entrevistas, surge la existencia de un nudo conflictivo que gira en torno a las exigencias planteadas a través del currículum prescrito y las necesidades-demandas de los niños que los maestros han detectado en los diagnósticos.

A pesar de que en la Introducción del Programa vigente se afirma que el mismo es “un programa flexible” y que se constituye como una guía para el docente, hay un grupo de maestros que lo perciben como una imposición. El peso de lo instituido, no sólo a través del programa prescrito sino de toda la jerarquía del sistema, opera en este grupo de docentes como un cerco<sup>2</sup> para su accionar profesional. Las necesidades que traen los niños de su contexto vital son relegadas a un segundo plano por las exigencias programáticas. Un mecanismo de autocensura está instalado en este grupo de maestros. El *habitus* magisterial de la tradición normalista (Davini, M.C.: 1995) parece hacerse presente. La dialéctica demandas de los sujetos/demandas de la sociedad se obtura en tanto se desplazan las necesidades singulares y se priorizan las exigencias sociales presentes en los currícula.

Estas son algunas de las respuestas que nos brindaron los docentes de la categoría que fundamenta esta reflexión (A.1):

*“... uno trabaja de acuerdo a esa realidad. Si bien tenemos que cumplir un programa, hay cosas que no las podemos obviar. Pero (...) se tienen en cuenta, no sólo en el rendimiento que se espera de ellos sino en la forma de trabajar” (E. 35).*

*“Sí, yo trato de acercar(me) lo más posible a su realidad, pero lo que pasa es que yo también tengo un programa que dar” (E. 6).*

---

<sup>2</sup> “Cerco”: Graciela Frigerio: 1994.

*“... lo curricular hay que hacerlo, porque hay temas determinados que no los he terminado y mi obligación es seguir dándolos” (E. 19).*

### ***Tensión: pobreza social / “pobreza de contenidos”***

La segunda categoría A.2, que involucra al mayor número de respuestas proporcionadas por los maestros, advierte que la pobreza impacta negativamente en la escuela y que la misma limita los contenidos enseñados por los maestros, así como el aprendizaje de los niños. En este grupo hay un amplio abanico, el mismo va desde aquellos maestros que constatan la dificultad pero ven logros, hasta aquellos que no perciben avances en el aprendizaje curricular de los niños.

*“Vos no podés planificar acá como en Pocitos, no podés” (E. 7); “No es lo mismo trabajar acá que trabajar en escuelas de clase media” (E. 14); “... que lo que propongo esté medianamente dentro de sus posibilidades, (que) lo puedan reproducir en sus casas,...” (E. 22); “Acá siempre tenés que ver cuáles son los intereses y las inquietudes que ellos tienen. (...) esa diversidad, a veces la podés tomar como algo favorable, porque ven otras cosas, pero también complica la tarea” (E.23); “... les cuesta mucho la motivación acá, tratar que ellos se interesen por algo (les cuesta) ¿entendés?” (E. 25).*

Dentro de este grupo, otros docentes son más categóricos:

*“... uno tiene que tratar de que aprendan lo más que puedan, lo mejor que puedan” (E. 24); “Un niño mal comido no te aprende igual que un niño que está bien alimentado. Afecta muchísimo. Tú te das cuenta, en estas escuelas carenciadas que es impresionante, los niños no aprenden. Además madres que pasaron mal el embarazo, con carencias de todo tipo. Se nota, sí” (E. 26).*

### ***Lo relacional y moral se imponen frente a lo curricular. El “disciplinamiento”***

En este bloque de respuestas aparece otra característica: el desplazamiento de los contenidos y el tiempo pedagógico a temas relacionados con lo vincular y con los valores. Una gran parte del tiempo escolar así como de la energía volcada por el maestro, se destina al “disciplinamiento”, a impartir pautas de convivencia y relacionamiento humano.

*“Igual les das. Yo creo que mucho (...) tenés poco tiempo, usás mucho tiempo en charlas, en líos que vienen de afuera, en esa explosión que hay constante para un*

*lado y para otro,..." (E. 14); "... el tratamiento de problemas de convivencia, ya sea en la escuela, en la comunidad, en el barrio. Como que me parece que ellos están acostumbrados a un mundo de violencia, todo lo resuelven por el golpe, son atacados de todos lados, y por lo tanto responden con ataques. Y bueno, eso se trata de limar un poco, de ver las formas alternativas de relacionamiento con los demás. ....Trabajás la parte extracurricular, (...) ellos en lo curricular no pueden dar avances importantes, o no logran lo que esperamos nosotros que logren, bueno darles la posibilidad de que puedan tener sus logros. Un poco para elevar la autoestima..." (E. 18).*

### ***La tensión provoca una búsqueda de alternativas<sup>3</sup>***

El tercer conjunto de maestros, dentro del grupo que percibe una diferencia entre la matriz socio-cultural de la escuela y la de los niños, afirma que es posible trabajar a partir de las diferencias que traen los alumnos de su medio (A.3).

*"Nosotros lo que hacemos primero es un diagnóstico para poder planificar el año y ahí tenemos que ver todo, desde fortalezas y debilidades de los gurises y del grupo en general y de cada uno, eso lo tenemos que hacer, sino estamos perdiendo el tiempo y le hacemos perder tiempo a ellos": (E. 8); "... Si uno trabaja en una escuela de Pocitos o de Carrasco, seguramente tenga posibilidades de desarrollar otras cosas que en este barrio tal vez no, pero este barrio desarrolla otras, que no las desarrolla Pocitos o Carrasco, (...) cuidado con los reduccionismos". (E. 13); "... hay clases donde los chiquilines trabajan bien, aprenden, entonces son importantes los contenidos, es importante el trabajo docente y se aprende sí, sí." (E. 14).*

Estos maestros tienen una visión más positiva de su labor. Encuentran sentido a la acción pedagógica, y la institución escolar se concibe como un espacio de encuentro democrático entre los sujetos. Las diferencias no constituyen un obstáculo para la enseñanza y para los aprendizajes de los niños. Los docentes, si bien perciben las carencias materiales que la mayoría de los niños de estas escuelas traen del medio social en el que viven, también visualizan las fortalezas que tienen, y buscan atender las diferencias innovando pedagógicamente.

Una directora afirma:

---

<sup>3</sup> "Alternativa pedagógica": Adriana Puiggrós: 1990.

*“Hay gente que no puede con el trabajo de la diversidad.... Si yo planifiqué tal nivel y planteo que, bueno, trabajo en tres niveles con tres trabajos distintos”* (E. 14).

Sostener que hay algunos que no pueden trabajar así, implica que hay otros que sí lo hacen, como sostendrá más adelante.

Otras maestras sostienen:

*“Trato de hacer actividades rápidas, concretas, más amenas, en forma de juegos”* (E. 19); *“Nosotros pretendemos hacer de ellos cuestionadores, porque continuamente a cualquier respuesta de ellos les estamos preguntando ¿por qué?, ¿Por qué lo hiciste? ¿Por qué contestaste así?, ¿Por qué lo pensaste?, ¿Cómo lo pensaste?... explicame”* (E.27); *“Algo tiene que quedar de la escuela. Nos afirmamos en esta idea: algo tiene que quedar de lo que yo estoy dando, brindando”* (E. 27).

### ***No hay tensión en la tarea docente en contextos de pobreza***

B.1- Igual contenido y metodología

B.2- Igual contenido y diferente metodología

El segundo gran grupo de respuestas (B) es sustantivamente menor. Estos maestros no perciben que haya diferencias en la acción educativa como consecuencia de la realidad socio-cultural que tienen los niños de contextos de pobreza. Una de las maestras entrevistadas, sostiene que trabajaría lo mismo en otra realidad y la segunda afirma que no varía los contenidos a enseñar, pero sí la forma, los métodos. Esta última docente, si bien afirma que no hay incidencia de los factores socio-culturales en el trabajo docente, plantea que utiliza otros métodos y técnicas de abordaje de los contenidos curriculares. En definitiva, plantea que su trabajo pedagógico es diferente, porque existen diferencias:

*“Yo creo que trabajaría lo mismo en otra escuela, que en ésta, es más, acá se me dio la oportunidad de trabajar con distintos grupos y dar mucho más del programa, o sea que el programa no me limita... Yo como les digo a ellos, yo los trato de capacitar a ellos, cosa que si ... (van) a otra escuela de Montevideo tengan la misma base que pueda tener un niño de esa escuela y que se puedan defender”* (9).



*“No, en eso no pienso, cuando yo trabajo no, es decir, no pienso que no puedan aprender porque sean de un medio social diferente al otro; lo que sí tengo que buscar cosas mucho más atractivas que a lo mejor en otro medio... El tema de los juegos, el tema de las canciones, que es un tema que les encanta, entonces lengua trabajo mucho a través de canciones, de cuentos, porque les encantan los cuentos, a pesar de las dificultades de escuchar, (...). Sí, no hay dudas, tenés que tener cosas muy atrapantes, cosa que no es fácil pensar en situaciones que permanentemente los atrape” (E. 21).*

### **Algunas líneas de reflexión**

En este apartado, esbozaremos algunas reflexiones primarias en torno al material empírico presentado.

#### ***Pobreza / educación***

La casi totalidad de los maestros entrevistados, afirman que el contexto “carenciado”, “desfavorecido”, “socio-crítico”, etc., incide en la planificación docente y en el trabajo didáctico. Algunos ponen el énfasis en las dificultades de la tarea docente en estos medios, mientras que otros, perciben, a su vez, las dificultades en los procesos de aprendizaje de los niños.

Tres posiciones diferentes, con relación a esta problemática, se extraen del conjunto de los entrevistados. Uno de los grupos percibe, que si bien es necesario atender las demandas que estos niños traen desde sus hogares, existe un límite que está impuesto por el programa. En este tipo de planteos, se deja entrever la tradición normalista, gestada en el período vareliano fundacional de la escuela pública uruguaya. El currículum operando como un agente homogenizador y el docente como el responsable de que el mismo se imparta en todos los rincones del país y en todos los sectores sociales. Otro de los grupos, afirman que las carencias del medio socio-cultural y económico en que viven los niños, y en la cual se enclava la escuela, inevitablemente conduce a un desarrollo curricular limitado. En esta misma línea de respuestas se sostiene que lo curricular y el tiempo pedagógico han sido desplazados por los temas “relacionales” y “morales”. Los niños no pueden aprender “la sabia matemática o el sabio lenguaje”, por lo tanto es necesario “elevarles el autoestima” enseñándoles otras cosas. En este tipo de planteos se refleja la incidencia de la crisis de los Sistemas

Educativos modernos. El modelo de la escuela moderna así como la tradición normalista del magisterio, están puestos en cuestión. El objetivo de homogeneidad está cuestionado así como la función misma del docente en tanto enseñante. Este grupo de maestros, percibe que los contenidos programáticos, no se cumplen de igual forma en las escuelas ubicadas en estos barrios periféricos. La fragmentación o “segmentación” de las escuelas comienza a ser percibida por los propios actores del acto educativo. Podría pensarse al Sistema Educativo como una zona fronteriza en la cual existen barreras que obstaculizan el pasaje de los niños de una escuela “periférica” a otra ubicada en el “centro”. Este tipo de percepciones que los maestros tienen sobre la función de la escuela y sobre el propio impacto de su acción educativa parecería coincidir con las posturas reproductivistas en educación. Desde éstas se concibe a la educación como agente reproductor de las desigualdades económicas, sociales y culturales que existen en la sociedad. La imagen de la escuela como una zona fronteriza, se presenta en esta perspectiva, como oclusiva, como un límite que es casi imposible franquear.

Un tercer conjunto de maestros, parece tener una visión más optimista. Sin desconocer las carencias en que viven los niños provenientes de los barrios marginados, reformulan su acción educativa buscando otras formas de enseñanza que promuevan los aprendizajes. Este grupo de docentes, a pesar de los matices y diferencias, parece coincidir en la necesidad de construir nuevas formas de intercambio pedagógico. Quizás una nueva “tendencia” se esté configurando en la forma en que los maestros representan su labor y al sujeto aprendiente como otro diferente pero igual. Esta categoría de respuestas, sin dejar de ser crítica, apuesta a la posibilidad, al cambio. Los maestros no perciben a la escuela y no se perciben como engranajes de un sistema tendiente al mantenimiento del statu-quo. La metáfora de la escuela como zona fronteriza, se presenta ahora como “horizonte de posibilidades”, como espacio que los estudiantes podrán franquear, si el trabajo pedagógico se formula críticamente y se construye en forma dialógica.

Como mencionamos en la introducción de este trabajo, el mismo tiene un carácter exploratorio, o sea que es menester continuar profundizando las hipótesis y reflexiones que hemos desarrollado en esta primera aproximación al material empírico. La validez de este tipo de análisis, radica en la posibilidad de construir hipótesis relevantes para futuras investigaciones. A su vez, consideramos sustantivo indagar las

representaciones simbólicas de los docentes. El significado que la experiencia escolar tiene para los propios actores es central en la línea de investigación educativa en que nos inscribimos, en tanto la educación es construida social e históricamente, pero también es resignificada por los sujetos que la llevan adelante. De esta manera, conocer su visión, se presenta como un elemento central para diseñar e instrumentar reformas en el ámbito educativo.

Una de las principales líneas de profundización teórica y empírica que se desprende del presente trabajo es profundizar en las dos grandes tendencias que los maestros tienen sobre la percepción del contexto y de los sujetos de la educación. ¿La variedad de procedencia socio-económica y cultural hasta dónde se constituye en un obstáculo para los procesos de planificación y enseñanza? ¿De qué formas se manifiesta? ¿Cuáles son las estrategias didácticas que los docentes utilizan?

## **Bibliografía**

- Alonso, C. (Org.) (2005). “Reflexoes sobre Políticas Educativas” Centro de Educação, Universidade Federal de Santa María, Santa María, RS.
- Bordoli, E., Colombo S. y Mir, J. (2005). “Políticas educativas y evaluación” en Alonso Cleuza (Org.).
- Bordoli, E. (2006). “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo” en Martinis, P. y Redondo P. (Org.).
- Bordoli, E. (2007). “La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza” en Bordoli, E. y Blezio, C. (Org.).
- Bordoli, E. y Blezio, C. (Org.) (2007). “El borde de lo (in)enseñable”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. (1994). *Curriculum presente, ciencia ausente*. Tomo I, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Frigerio, G. (2005). *Las inteligencias son iguales*. México: CREFAL.
- Martinis, P. (2005). “Revisitando la Pedagogía. Crisis de la cultura escolar y futuros educativos posibles”, en Behares (Org.) 1º Encuentro de Investigadores de la

- Universidad de la República sobre Políticas Educativas, FHCE, AUGM, Montevideo. Pp. 27 a 38.
- Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.). (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Martinis, P. (2006). “Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”, en Martinis, P. y Redondo P. (Comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Redondo, P. (2004). *Escuela y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos, L. (2006). “Una historia de ausencias. Las políticas educativas del Estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004” en Martinis, P. y Redondo, P. (2006).

## **DEL TEXTO AL MAESTRO: LA VERDAD Y SUS MOVIMIENTOS EN EL CURRÍCULUM DE FILOSOFÍA**

### **FROM THE TEXT TO THE TEACHER: TRUTH AND ITS MOVEMENTS IN THE CURRÍCULUM OF PHILOSOPHY**

**Alicia Loforte\***

El presente trabajo se vincula con un proyecto de tesis que propone una sociogenealogía del currículum de la asignatura *Filosofía* en la escuela media argentina.<sup>1</sup>

Se desarrollan avances respecto de los fundamentos teóricos del proyecto así como también los primeros desarrollos en el análisis acerca de las primeras etapas de la historia de la enseñanza de la disciplina en el territorio nacional.

En este sentido se pretende realizar una crítica histórico-política de *la verdad* y de *los juegos de verdad* en un discurso, a partir de asumir la indisociabilidad del discurso y acción en tanto las ciencias humanas no sólo tienen al hombre como objeto sino que lo constituyen como sujeto a través de prácticas sociales y dispositivos, como en este caso el currículum escolar. Se entiende que de este modo las prácticas de poder funcionan productivamente, gestan al individuo, y, en la medida en que hacen posible su objetivización, permiten la aparición de las ciencias humanas. Por eso Foucault insiste en que es necesario:

*“Estudiar la constitución del sujeto como objeto para sí mismo: la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata en suma de la historia de la subjetividad, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la*

---

\* Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: aliloforte@gmail.com

<sup>1</sup> Nos referimos al proyecto de tesis de doctorado en Educación “La filosofía en la escuela media argentina: una sociogénesis de la asignatura” aprobado en marzo de 2008 y actualmente en curso. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

*experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo” (Foucault, 1984:297,298).*

Currículum – Filosofía – Genealogía – Políticas de verdad –  
Nivel medio argentino

The present paper is linked to the project of doctoral thesis that puts forward a socio-genealogy of the currículum of the subject Philosophy in the Argentinean middle school<sup>2</sup>.

Progress made with regard to the theoretical foundations of the project is set forth here together with the first developments in the analysis of the initial stages of the history of the teaching of the discipline in our territory.

In this sense a historic-political critic of truth and of the truth games in the discourse is sought, by assuming the existence of an inextricable link between discourse and action as long as human sciences have human beings not only as an object of study, but also form their subjectivity through a diversity of social practices and socialization mechanisms, as in this case the school currículum. In this way it is understood that power practices work productively, they forge the individuals, and, to the extent that they make it possible to see persons as an object of study, they allow the birth of the human sciences. For that reason Foucault insists that it is necessary:

*“To study the constitution of the individual person’s consciousness as an object for himself: the creation of procedures by means of which the individual is induced to observe, analyze, decipher, recognize himself as a realm of possible knowledge. It is in short the history of subjectivity, if we understand this word as the way in which the individual person does the experience of himself in a game of truth where he is relating to himself” (Foucault, 1984:297,298).*

---

<sup>2</sup> We are referring to the project of doctoral thesis in Education “Philosophy in the Argentine middle school: a socio-genesis of the subject” approved in March, 2008, and currently under way. Faculty of Philosophy and the Humanities of the National University of Cordoba.

Currículum – Philosophy – Genealogy – Truth policies –  
Middle level

## Introducción

El presente trabajo se vincula al proyecto de tesis doctoral que propone una sociogenealogía del currículum de la signatura Filosofía en la escuela media argentina.<sup>3</sup> Se propone aquí trabajar sobre las posibilidades de construir un marco teórico en el que converjan los principios de la genealogía foucoltiana con elementos de la sociología de Pierre Bourdieu.

Se pretende en este sentido realizar una crítica histórico-política de la verdad y de los juegos de verdad en un discurso, a partir de asumir la indisociabilidad de discurso y acción en tanto las ciencias humanas no sólo tienen al hombre como objeto sino que lo constituyen como sujeto a través de prácticas sociales y dispositivos, como en este caso el currículum escolar. Se entiende que de este modo las prácticas de poder funcionan productivamente, gestan al individuo y, en la medida en que hacen posible su objetivización, permiten la aparición de las ciencias humanas.

Desde esa perspectiva nos planteamos si una determinada disciplina, al devenir en asignatura escolar a partir de las múltiples “recolocaciones”, de las que pueda ser objeto, no se convierte en un nuevo discurso en tanto *“el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”* (Foucault, 2004:15). Asimismo si la producción del discurso *“está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad”* (Foucault ídem:14), podemos también preguntarnos si las recolocaciones del discurso y los juegos de exclusiones entre lo permitido y lo prohibido, lo razonable y la “locura” o más fuertemente aquí, lo verdadero y lo falso (los tres grandes sistemas de exclusión que según Foucault afectan al discurso), no configuran un nuevo universo discursivo, sin olvidar que la disciplina opera y es (con sus reglas de producción de conceptos y juegos de verdad) un principio de control de este “nuevo” discurso.

---

<sup>3</sup> Idem.

El currículum escolar en tanto práctica discursiva es factible de ser abordado por una parte desde una arqueología, si consideramos que la arqueología tiene como objeto los diferentes procedimientos de control del discurso, en cuanto que condiciones de posibilidad del mismo. Y por otra parte, con mayor énfasis, desde una genealogía en tanto ésta privilegia el análisis de los mecanismos y las formas de su generación, en relación a determinadas prácticas.<sup>4</sup>

Diversas investigaciones que indagan respecto del currículum remarcan que en tanto proceso de recolocación, éste reviste una autonomía de las disciplinas de referencia que se expresa en diferencias, espacios, escisiones y transformaciones varias que no se corresponden de manera directa con la historia interna de cada una de las mismas.<sup>5</sup> Estos movimientos suelen objetivarse tanto en el formato como en la nominación que se asigna a los espacios curriculares que se definen como en los contenidos básicos seleccionados para la enseñanza. A partir del conjunto de cuestiones formuladas el problema de indagación se plantea en los siguientes términos:

***¿Qué formas particulares adquiere este proceso para el caso de la filosofía en tanto asignatura del nivel medio en Argentina?***

En complementariedad con el mismo interesa rastrear acerca de: ¿cómo emerge la filosofía en los planes de estudio de nivel medio?, ¿qué supuestos filosóficos y pedagógicos van signando su incorporación, sus recortes, su ausencia?; ¿Qué líneas – series– continuidades o singularidades se pueden rastrear?; ¿Qué relaciones es posible reconocer o postular entre discurso filosófico y discurso pedagógico y los posicionamientos en el mapa escolar de esta asignatura?; ¿Qué prácticas y políticas de la verdad emergen de los documentos a analizar, si se asume la unidad discurso acción?; ¿Qué atravesamientos ideológico políticos se pueden reconocer en cada una de las etapas de análisis que se definen?

---

<sup>4</sup> En el transcurso de su obra Foucault modifica la relación arqueología-genealogía subordinando primero la genealogía a la arqueología para luego replantearla a la inversa sellando así una lógica que subordina la práctica a la teoría, o, dicho de otro modo, el discurso a la acción.

<sup>5</sup> Los desarrollos más significativos en el ámbito de las investigaciones socio genealógicas remiten a las realizadas por Raimundo Cuesta Fernández respecto de la disciplina escolar Historia en España, y por otra parte a algunas investigaciones compiladas en 1993 en JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, et al (coords.) *“Etnohistoria de la Escuela”*. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos. Particularmente el trabajo de Morante y Giménez *“La Historia del Currículum y la formación del profesorado como encrucijada: Por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales”*, también publicado en la Edición Electrónica *“Scripta Vetera”*. Por otra parte Inés Dussel, (1997) ha insistido sobre la autonomía del currículum en tanto texto.



En relación con estos interrogantes planteamos las siguientes tesis centrales:

- La Filosofía en la escuela media es un espacio privilegiado para la “formación de mentalidades” donde más claramente batallan las ideologías y buscan legitimarse regímenes de verdad y distintas prácticas sociales. Estas batallas se traducen en los procesos de recolocación-escolarización de la disciplina en recortes que, en cuanto tales, imprimen a los contenidos implicaciones de carácter a la vez político, ideológico y epistemológico tales como eclecticismo, reduccionismo, descontextualización, naturalizaciones y cristalizaciones entre otros.
- Tales recortes y procesos no admiten un único modo de articulación, sea de dependencia, independencia, subordinación etc., (por ejemplo respecto de las normativas y prescripciones del diseño curricular, o de los discursos filosóficos hegemónicos en un momento dado), sino que se hallan atravesados de múltiples factores intervinientes que es preciso rastrear y analizar.
- Por ende el currículum, en cuanto práctica discursiva, guarda un cierto nivel de “autonomía textual”. En palabras de I. Dussel:

*“retomando tradiciones críticas pero evitando el reduccionismo... lo que nos interesa analizar son los puntos de contacto, los des-balances, los excesos, las intensidades propias del texto curricular, que muestren como ese texto ha sopesado, retrabajado, desplazado o cristalizado elementos de la esfera política o social”* (Dussel, 1997:13).

- Esta autonomía lo es del discurso disciplinar (filosofía) y del pedagógico así como también de las prácticas no discursivas implicadas; en este sentido las posibles relaciones antes señaladas no revisten el carácter de “necesarias”, sino que son más bien modo de síntesis particulares y situados.

### **Acerca de la construcción de un relato. Consideraciones teórico-metodológicas**

La indagación de la historia de la enseñanza de la disciplina nos llevó hacia algunas preguntas previas a la construcción de un relato histórico. En primer lugar ¿con qué voces, desde qué referencias, a partir de cuales documentos trabajar?

La opción elegida fue “con todas”; con todas aquellas que, de un signo ideológico u otro, formaron parte tanto de los llamados “hechos” así como de sus

múltiples reconstrucciones posteriores, entendiendo además que el límite entre lo uno y lo otro es por demás complejo. De este modo se trabaja con una pluralidad de referencias y autores que se consideran relevantes por el sólo hecho de haber sido parte de la historia en tanto construcción-reconstrucción de los “sucesos”.

Tarea nada sencilla puesto que las fuentes desde las que hablan las distintas voces implican en sí mismas procesos de reconstrucción desde un lugar que suele imponerse en el relato.

Por otra parte ¿qué haría que un determinado relato se pueda calificar como genealógico?

Sabemos que Foucault no presenta ninguna teoría sistemática sobre la genealogía, pero en general se puede decir que ofrece a la investigación educativa un nuevo marco “...no para estudiar el pasado sino para evaluar el presente. El marco general está constituido por una red analítica de poder-saber, el método y nuevas nociones del tiempo, en especial de ruptura y discontinuidad” (Ball, 1994:15).

No se trata de interpretar, como decía Foucault, si interpretar es desocultar o descubrir lo escondido, sino de construir sentidos, a partir de lo que se muestra, de lo que el documento dice o eventualmente está en él, por lo que cualquier descripción (aún muy detallada) no resulta suficiente a estos fines.

Pensar las relaciones de poder en el currículum como práctica discursiva como juego complejo que no responde a una determinación directa del campo disciplinar, ni del pedagógico, y tampoco del político o social sino a una resultante singular producto de todos estos campos, vinculados entre sí al tiempo que reconocer la impronta de los sujetos involucrados, se configura como posibilidad fértil para el análisis que se propone realizar en el marco de este estudio.

Bajo estas premisas nos propusimos entonces:

- Reconstruir los movimientos (emergencias, ausencias, transformaciones) de la asignatura filosofía en los diseños curriculares de la escuela media en argentina desde una perspectiva sociogenealógica.
- Identificar entrecruzamientos entre discurso filosófico y discurso pedagógico y los efectos derivados de los mismos en los modos de recolocación de la filosofía en tanto parte del currículum escolar.
- Indagar modos de transposición del campo de la filosofía en el currículum de la escuela media argentina y sus posibles articulaciones con los atravesamientos

del contexto ideológico-políticos, en el período que abarca desde mediados del S. XIX hasta la década de los 90 del S. XX.

- Recopilar y analizar documentación pertinente vinculada a esta asignatura (programas, planes de estudios, discursos parlamentarios) en el período de estudio definido.

A continuación se presentan algunos hallazgos en las primeras etapas de la reconstrucción histórica realizada.

### **La Verdad y su historia en M. Foucault**

Para Foucault hay tres grandes sistemas de exclusión que operan en el discurso: la palabra prohibida, la separación de la locura y la voluntad de verdad, siendo esta última según él, de la que menos se habla y la que más a él le interesa.

La verdad, en el caso de Foucault y manteniendo la herencia nietzscheana consiste en una determinada relación que el discurso, el saber, mantiene consigo mismo. Preguntarse si esta relación no tiene ella misma una historia, será parte fundamental del problema. Una historia de la verdad, de la voluntad de verdad o de las políticas de verdad, para utilizar otras expresiones de Foucault, es una historia de los juegos de verdad. *“Entiendo por verdad el conjunto de los procedimientos que permiten pronunciar, a cada instante y a cada uno, enunciados que serán considerados como verdaderos. No hay en absoluto una instancia suprema”* (Foucault, 2004a).

Foucault distingue también entre dos historias de la verdad: por un lado, una historia interna de la verdad, de una verdad que se corrige a partir de sus propios principios de regulación; por otro, una historia externa de la verdad. La primera es la que se lleva a cabo en la historia de las ciencias; la segunda es la que parte de las reglas de juego que hacen nacer en una sociedad determinadas formas de subjetividad, determinados dominios de objetos, determinados tipos de saberes (Foucault, 2004b T2, 541).

*“Ciertamente, si uno se ubica en el nivel de una proposición dentro de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta. Pero si uno se ubica en otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido, cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esta voluntad de verdad que ha atravesado los siglos de nuestra historia o cuál es, en su forma más general, el tipo de separación que rige nuestra voluntad*

*de saber, entonces, quizás, se ve esbozarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coercitivo)” (Foucault 2004a, 15).*

A propósito del carácter histórico y modificable de la separación entre lo verdadero y lo falso, Foucault señala cómo, en la época de los poetas griegos del siglo VI, el discurso verdadero era el discurso pronunciado por quien tenía el derecho de hacerlo y según el ritual requerido. Un siglo más tarde, en cambio, la verdad del discurso no residía en lo que éste era o hacía, sino en lo que decía.

*“Entre Hesíodo y Platón se estableció una determinada división que separó el discurso verdadero y el discurso falso; una separación nueva, porque de aquí en adelante el discurso verdadero ya no es más el discurso precioso y deseable, porque ya no es más el discurso ligado al ejercicio del poder” (Foucault 2004a, 17-18).*

Esta separación ha dado su forma general a la voluntad de verdad: la verdad es del orden de lo que el discurso dice. Pero esta forma general también ha sufrido modificaciones. La voluntad de verdad del siglo XIX no coincide con la de la época clásica (esta última consiste más en ver, en verificar, que en comentar; se trata de la aplicación técnica de los conocimientos) (Foucault 2004a, 18-19). La voluntad de verdad, se va a apoyar sobre los soportes institucionales: las prácticas pedagógicas entre otras, y por otra parte, va a ejercer una especie de presión o coerción sobre los otros discursos, habida cuenta que, al decir de Foucault, la misma forma del discurso verdadero lo independiza del deseo de modo que no puede reconocer la voluntad de verdad en sí mismo:

*“Creo que lo importante es que la verdad no está fuera del poder ni carece de poder (no es, a pesar del mito cuya historia y función sería necesario analizar, la recompensa de los espíritus libres, el hijo de las largas soledades, el privilegio de quienes han sabido liberarse). La verdad es de este mundo; es producida en él gracias a coerciones múltiples. Y posee en él efectos reglados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su ‘política general’ de la verdad, es decir, los tipos de discurso que ella acepta y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera en que se sanciona unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquéllos que tienen la función de decir lo que funciona como verdadero...”*

*‘verdad’ está ligada circularmente con los sistemas de poder que la producen y la sostienen, y con los efectos de poder que ella induce y que la acompañan”* (Foucault 2004b, 112 t.2).

A partir de lo anterior interesa interrogar la posición del currículum como discurso y como dispositivo pedagógico en cuanto soporte de la voluntad de verdad dominante en el discurso disciplinar, o de otras formas de exclusión. Estas categorías son la clave de lectura con que se han comenzado a constituir las series y discontinuidades que fueron planteadas al inicio del proyecto.

El régimen o política de verdad que opera sobre los enunciados científicos, son según Foucault internos al discurso y no producto de algún poder externo, por ello las discontinuidades no estarán planteadas tanto en relación con un cambio de contenidos o un nuevo paradigma sino con el régimen que rige la formación de enunciados aceptados como verdaderos.

### **Currículum y Políticas de verdad: Primeros resultados**

Luego de haber iniciado la reconstrucción de las primeras épocas de la historia de la enseñanza de la disciplina se presenta la pregunta acerca de porqué, en cierto momento, el relato comienza a estructurarse en relación con las “biografías de los grandes hombres”, sello que se identifica mucho más con una lectura positivista de la historia que con los objetivos y el marco teórico planteados.

Visualizamos que aquellos sujetos que se imponían en el relato, llámense Lafinur o Jacques, por nombrar dos de los más significativos, tenían por una parte, unas características particulares, relacionadas especialmente con la transmisión y la “palabra” del maestro; y por otra, pertenecían a cierto espacio temporal específico y acotado.

Desde una primera hipótesis podría suponerse que, dada la fragilidad de las instituciones en los tiempos de constitución del estado nacional, la labilidad de las regulaciones dejaba amplio margen para la acción imprevista de los sujetos involucrados, dando así la posibilidad para la emergencia de subjetividades cuya construcción también había sido ampliamente azarosa.

Avanzando desde el marco teórico propuesto, consideramos que la lectura de Foucault aporta categorías fértiles para elaborar otra explicación posible, particularmente en esta instancia, los de “voluntad de verdad”, “políticas de verdad” y “juegos de verdad”.

Cuando comenzamos el rastreo histórico, encontramos que en tiempos de la colonia la figura del profesor no se presenta como protagónica. Los alumnos debían memorizar “la lección” consistente en un texto que el docente había escrito, pero que era una reelaboración de los textos canónicos. La Filosofía escolástica impone como formato de la clase el dictado y la memorización de un texto, cuya legitimidad no depende del maestro en tanto que “sujeto”. La verdad que el texto dice proviene de una autoridad superior, divina.

El maestro estará a cargo sólo de realizar un nuevo “comentario” del texto. Foucault refiere a la misión del comentario diciendo que será:

*“decir por primera vez aquello que sin embargo había sido ya dicho... el comentario conjura el azar del discurso al tenerlo en cuenta: permite decir otra cosa aparte del texto mismo, pero con la condición de que sea ese mismo texto el que diga”* (Foucault 2004a, 29).

La verdad no deja así de decirse una y otra vez y la repetición escolar encuentra de este modo su sentido. Sin embargo este mismo “comentario” que acota la función del maestro aparece también como el intersticio por donde puede filtrarse lo diferente, lo nuevo, tal el caso de algunos maestros jesuitas que no sólo comienzan a realizar fuertes críticas contra Aristóteles (texto “sagrado” de la escolástica) sino que comienzan a introducir el pensamiento de científicos como Newton o Gassendi.<sup>6</sup>

En tiempo de las guerras de independencia nos encontramos con el maestro como “personaje”, tal es el caso de J. C. Lafinur o, años después por ejemplo; de Amadeo Jacques. Se advierte en este momento un desplazamiento donde el que “dice verdad” es el sujeto, que además debe dar cuenta de ella con sus acciones. Foucault ha llamado “parresía” a un modo de “decir verdad” en el que el sujeto queda comprometido y por ende, se expone a un riesgo. En estos ejemplos encontramos el exilio como producto de la enseñanza: Jacques, republicano, debe abandonar Francia, ahora restauradora, y Lafinur, después de enseñar empecinadamente el sensacionismo, termina sus días exiliado en Chile.

Si bien entendemos que la Filosofía ecléctica enseñada en el momento corresponde en la historia de la Filosofía a lo que Foucault llama la “verdad demostración” se puede pensar que toda esta amplia corriente del pensamiento argentino caracterizada por Roig (2006), como espiritualismo romántico del S. XIX

---

<sup>6</sup> Se puede consultar la traducción de algunas clases en el texto de Lértora, Celina (1979).

favoreció la aparición de “maestros parresiastas” quienes se vuelven personajes paradigmáticos, y en donde la “voluntad de verdad” sufre un movimiento y encuentra su objeto ya no en el texto sino en la palabra del que enseña.

En relación esta etapa de la investigación, y respecto del papel del currículum de la enseñanza media en Filosofía, se puede hipotetizar, que ésta ocupa un lugar estratégico en el cual es posible filtrar o guarecer aquello que está siendo excluido de los circuitos hegemónicos de la academia. Ello deviene de la doble posibilidad del espacio de operar tanto como vanguardia de donde se comienzan a producir los cambios, al tiempo que en sentido inverso el espacio se puede también convertir en el reducto y refugio que conserva aquello que la academia o las transformaciones excluyen. En el primer sentido podríamos citar la introducción de los ideólogos franceses desde el Colegio de San Carlos, en el S. XVII. En el segundo el sostenimiento de la escolástica en los colegios jesuitas durante el gobierno de Rosas, cuando la ideología ya dominaba los círculos universitarios.

Se instala también a partir de lo anterior la pregunta acerca de si, la “asignatura” desde el nivel medio, a su vez, podrá introducir modificaciones sobre los sistemas de exclusión, jugando también, en el sentido de “abajo hacia arriba” al que refiere Goodson. Se espera en las futuras etapas de la investigación, poder responder a esto, así como también verificar si las hipótesis construidas explican movimientos posteriores en la historia de la enseñanza de la disciplina.

## **Bibliografía**

- Alberini, C. (1966). *Problemas en la historia de las ideas filosóficas en la Argentina*. La Plata.
- Ball, S. (1994). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Méjico: S. XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Quadrata.

- Bourdieu, P y Passeron J. C. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: S XXI.
- Chiara, J. (1911). *La Enseñanza de la Filosofía en la época colonial*. Universidad Nacional de La Plata.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Donda, C. S. (2003). *Lecciones sobre Michelle Foucault. Saber, sujeto, instituciones y poder político*. Córdoba: Ed. Universitas.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media - (1863- 1920)*. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1984). En *Dictionaire des philosophes*. París.
- Foucault, M. (2004a). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2004b). *Dichos y Escritos*. Madrid: Biblioteca Nacional.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: S.XXI editores.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Goodson, I. (1995). *La Construcción Social de las Disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gutiérrez, J. M. (1915). *Orígenes y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Ingenieros, J. (1994). *Evolución de las ideas argentinas (selección)*. Buenos Aires: Claridad.
- Jacques, A. (1945). *Escritos* (compilación y estudio preliminar por Juan Mantovani). Buenos Aires: Estrada.
- Korn, A. (1938). *Influencias filosóficas en la evolución nacional*. Buenos Aires: Claridad.
- Lértora Mendoza, C. (1979). *La enseñanza de la Filosofía en tiempos de la colonia. Análisis de cursos manuscritos*. Buenos Aires: Fundación para la educación la ciencia y la cultura.
- Roig, A. (1969, 2006). *Los krausistas argentinos*. Buenos Aires: El Andariego.



## SEMBLANTES DE LA COFIGURACIÓN. LA AGRUPACIÓN ESTUDIANTIL COMO INSTITUYENTE DE SUBJETIVIDADES

### THE COUNTENANCES OF THE CO-FIGURING. THE STUDENT GROUP AS DETERMINANT OF THEIR SUBJECTIVITY

**Gloria Borioli**  
**Lourdes Ghiorzi\***

Con frecuencia creciente tanto en los ámbitos académicos como en el colectivo social extendido, al observar cómo se forjan hoy los niños y los adolescentes, se registra una destitución de las formas tradicionales de autoridad adultocentrista, para dar sitio al “hacerse-con-el-par” en un modelo signado por la cofiguración (Mead 1970). Esas lógicas gregarias otorgan al compañero una posición de centralidad, a tal punto que en la escuela secundaria aquí analizada, un colectivo de alumnos –el Grupo Juvenil- que funciona como opción extraoficial para los estudiantes es significado como espacio de pertenencia y legible como dispositivo instituyente de subjetividades juveniles.

En este escenario y desde tales coordenadas, el presente artículo ofrece un avance provisorio desprendido de una investigación en curso: el proyecto, titulado *Vida y escuela. La experiencia escolar de alumnos y profesores* y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, aborda, desde una perspectiva cualitativa y etnográfica y mediante relatos autobiográficos y entrevistas a grupos focales y en profundidad, varios problemas vinculados con la enseñanza y el aprendizaje en veinticuatro alumnos –seleccionados con un muestreo no probabilístico intencional– de 5º y 6º año del nivel medio en una escuela preuniversitaria cordobesa. Desde tal marco, el presente texto recoge voces de estudiantes e intenta develar algunos de los sentidos que el sintagma “Grupo juvenil” recubre, a fin de propiciar una mirada sobre la escuela que –en estos tiempos de intemperie emocional– ponga en valor el universo socioafectivo de los jóvenes.

---

\* Gloria Borioli: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: gloria\_borioli@hotmail.com. Lourdes Ghiorzi: Colegio Universitario de Periodismo. CE: mariaghorzi02@hotmail.com

Cofiguración – Agrupación estudiantil – Extraoficialidad – Discurso –  
Experiencias gregarias

With increasing frequency, both in the academic environments and in the society at large, when observing how children and the youth are being socialized nowadays, one may notice a rejection of the traditional forms of authority centered around adult figures to give way to the “making-oneself-with-one’s-peers” in a model marked by the co-figuring (Mead 1970). Such gregarious logic attaches mates a central position to such an extent that in the high school here analyzed a students’ group – The Young’s Group - that works as an unofficial option for the students is perceived by them as the social space to which they belong, and can be construed as a socializing mechanism forging their subjectivity as young people.

In this setting and from such coordinate, the present article offers a provisional preliminary view of some results from an ongoing inquiry. The project *Life and school: The school experience of students and teachers*, subsidized by the Secretary of Sciences and Techniques of the Faculty of Philosophy and the Humanities of the National University of Córdoba, approaches, in a qualitative and ethnographic perspective, and through autobiographical stories and in-depth interviews with focal groups in connection with several problems linked to the teaching and learning processes concerning twenty-four students –chosen through an intentional non probabilistic sampling - of 5° and 6° year of the middle level at a pre-college school in Cordoba. From such a framework the present text picks up the students' voices and attempts to unveil some of the senses that the syntagma "The Young’s Group" may help us to retrieve, in order to favor a look at the school that –in these times of emotional bleakness– may give value to the socio-emotional universe of the youth.

Co-figuring – Student group – Unofficial – Discourse –  
Gregarious experiences

**Historizar las asociaciones de jóvenes (o por qué el régimen horizontal)**

*El rubio Aquiles, cuando moraba en los aposentos de Filira  
era todavía un niño, pero ya ejecutaba, a modo de juego,  
grandes hazañas*

Píndaro, *Nemeas*, III, 74-99-

Según ánforas de finales del siglo VI a.C. halladas en Boulogne-sur-Mer que grafican prácticas sociales y discursos míticos vigentes en la Grecia clásica, los jóvenes, que en el gimnasio y la palestra recibían instrucción –deportiva, médica o filosófica, entre otras– solían, además, ser guiados por el Centauro, quien ofrecía a sus discípulos lo que ningún preceptor humano era capaz de enseñarles: “*transformaba la infancia y la adolescencia en un encantamiento silvestre que abolía toda distancia entre naturaleza y cultura*”.<sup>1</sup> Asimismo, en la antigua Roma los jóvenes eran objeto de especial atención. Si bien no se les enseñaban asignaturas vinculadas con habilidades prácticas, lo cual de algún modo los mantenía apartados de la actividad política y religiosa, sí se les proporcionaban conocimientos de latín de los cuales daban cuenta en el foro o en la tribuna, ante una audiencia que a menudo valoraba más el despliegue literario que la función cívica.

Ya en esos tiempos imperiales se extendía, entre la pubertad y el matrimonio, un lapso de indulgencia paterna que inclusive moralistas severos como Cicerón y Juvenal admitían en nombre del ardor de la juventud: en efecto durante una franja de entre cinco y diez años los varones tenían amantes, frecuentaban el distrito rojo de Suburra y, asociados en los *collegia iuvenum*, generaban desórdenes públicos, desbordando los territorios materiales y simbólicos en los que se pretendía cercarlos. Relata un historiador que “*en Roma, un privilegio reconocido desde siempre a la juventud dorada le permitía recorrer en pandillas las calles durante la noche, zurrar al burgués, sobar a la burguesía y causar estropicios en las tiendas [...] las asociaciones de jóvenes parecen haber reivindicado para sí este derecho*”.<sup>2</sup> Complementariamente, una novela latina de la época aconseja: “*Regresa de cenar lo antes posible, porque hay una banda sobreexcitada de muchachos de las mejores familias que saquea la*

---

<sup>1</sup> Schnapp, Alain (1996), “La imagen de los jóvenes en la ciudad griega”, en Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (1996), *Historia de los jóvenes*, Santillana-Taurus, Madrid, tomo I, pág. 49.

<sup>2</sup> Veyne, Paul (2005), “El Imperio romano. Desde el vientre materno hasta el testamento”, en Ariès, Philippe y Duby, Georges, *Historia de la vida privada*, Barcelona, Taurus, tomo I, pág. 39.

*ciudad*".<sup>3</sup> Así, aquellos jóvenes que aprendían retórica, alentaban a los gladiadores y practicaban esgrima, eran los mismos que, asociados con sus pares, generaban disturbios hasta que, más por higiene que por puritanismo, sus prácticas sexuales eran confinadas a las fronteras de la vida conyugal.

Jóvenes agrupados en pandillas, jóvenes desbordantes, jóvenes que buscan jóvenes: la *fratría* –palabra que en historia del derecho remite a un conjunto de familias y que en medicina incluye hermanos, hermanas y primos– aparece en algunos escritos vinculada con la comunidad religiosa (por ejemplo, al culto de Apolo Patroos). En algunos textos, por ejemplo en la *Ilíada*, se la describe organizada con fines militares: “Como de la hendidura de un peñasco salen sin cesar enjambres de abejas, que vuelan arracimadas sobre las flores primaverales y unas revolotean a este lado y a otras a aquél; así las numerosas familias de guerreros marchaban en grupos, por la baja ribera, desde las naves y tiendas a la junta”<sup>4</sup> y aludiendo a los lazos endógenos y a la solidaridad horizontal, en el mismo relato dice Néstor, combatiente en la guerra de Troya: “Agrupa a los hombres, oh Agamenón, por tribus y familias, para que una tribu ayude a otra tribu y una familia a otra familia”.<sup>5</sup>

También en pueblos originarios de América del Norte se registra esta noción de *fratría de jóvenes* (Croatto 2002), una noción próxima a la de clan, linaje, familia, que denota un agrupamiento por lazos sanguíneos o electivos, regido por unas normas que instituyen interacciones y restricciones. De modo similar, en el ámbito religioso, las órdenes de clérigos regulares en conventos y abadías guardan la estructura piramidal de la lógica relacional de lo fraterno: desde los inicios del cristianismo y sobre todo durante el Medioevo, cluniacenses y cistercienses, franciscanos y dominicos con frecuencia se retiraban a lugares apartados para vivir según unas pautas que ponían en cuerpo unas ciertas creencias sobre la ética cotidiana, sobre el vínculo con el otro, sobre axiologías compartidas. Refiriéndose a la reforma católica del siglo XVI que involucró comunidades religiosas masculinas y femeninas, afirma un historiador que todas esas órdenes y congregaciones compartían la dedicación consciente a la pastoral institucionalizada, la organización de comunidades sacerdotales, la formación espiritual e intelectual de los sacerdotes, la dedicación sistemática a la enseñanza y al servicio social, la utilización de los medios culturales (arquitectura, música, artes plásticas,

---

<sup>3</sup> Homero (2007), *Ilíada*, Alianza, Madrid, Canto II. Pág. 84.

<sup>4</sup> *Ibidem*, Canto II, pág. 337.

<sup>5</sup> Lenzenweger, Josef y otros (1989), *Historia de la Iglesia Católica*, Herder, Barcelona.

impresión de libros, cantos, etc.) y, finalmente, la marcada tendencia a ejercer la actividad misionera por todo el mundo.<sup>5</sup>

En suma, haciendo un rápido paneo es posible relevar en la antigua Grecia, en la Roma imperial, en la literatura y en la antropología, en la vida laica y en la vida religiosa, unos agrupamientos voluntarios de jóvenes que en diversos contextos surgen con la potencia del lazo elegido, del parentesco por opción.

### **El lazo fraterno, ¿una vacancia teórica?**

Ahora bien, ¿cómo aparece la fraternidad en la sociedad contemporánea, en los jóvenes urbanos y en la población entrevistada? En un itinerario que va de lo macro a lo micro y de las generalizaciones a las peculiaridades, es posible hallar ciertas regularidades y, desde luego, también ciertas singularidades en estas organizaciones en las que los pares asumen unos semblantes que a la vez enlazan y sueltan, albergan y alientan. Organizaciones hoy regidas por un paradigma de menú abierto y cofigurativo – pensemos, por ejemplo, en las llamadas “tribus urbanas”– es decir que atribuye a los pares la autoridad de los padres, que modeliza desde el hermano, desde “el otro igual a mí”, con un sistema reticular y horizontal (ya no secuencial y vertical) que da cuenta de un gesto trazado en buena medida por el deseo y no por la obligación, la obediencia o la primacía del adulto.

En el campo psi últimamente ha resultado inquietante una vacancia de la producción teórica en torno de lo que la hermandad significa. A propósito, reflexiona Lewkowicz que en el sistema paterno-filial “la equivalencia entre hermanos es ante todo equivalencia ante un tercero”: un tercero (padre, madre, Dios = la ley) distribuidor de roles y vínculos que no son *per se* sino en virtud de ése que antecede y que otorgó existencia; es decir, la hermandad no tiene un estatuto por sí misma sino que es un aleatorio de un vínculo precedente.<sup>6</sup> En la misma línea, afirma una psicoanalista que “la condición de hermano depende, en su constitución de la condición de hijo específico a partir del cual podrá constituirse. Lo que equivale a decir que sin ese obstáculo no se constituiría la relación fraternal”.<sup>7</sup> La hermandad carece de claves propias porque en el esquema tradicional de la familia se trata de un lazo supeditado al de filiación y éste a

---

<sup>6</sup> Lewkowicz, Ignacio (2002), “Reflexiones sobre la trama discursiva de la fraternidad”, en: Droeven, Juana (comp.), *Sangre o elección, construcción fraterna*, del Zorzal, Buenos Aires.

<sup>7</sup> Droeven, Juana (2002), “Lo fraterno-fraterno. Modelización para armar”, en *Sangre o elección, construcción fraterna* (op.cit.)

su vez, a la unión padre + madre. No obstante, el lazo fraterno suele ser el más duradero de los tres; de ahí un posible motivo del vigor de la fraternidad, que articula dos órdenes: la inexorabilidad de lo familiar, sanguíneo, biológico, con la libertad del acuerdo, del consenso.

Esa decisión de compartir, esa opción por el par se detecta con tanta fuerza en las voces de los estudiantes entrevistados, que a veces se diría que tal grupalidad electiva cohesiona y forma extraoficialmente en complementariedad con las propuestas institucionales:

*Lo más significativo para mí es el grupo de amigos, de pares, porque el cole tiene esto de tener muchos espacios para compartir. Más allá de que tenemos muchas horas de clase, tenemos los recreos o el almuerzo que son momentos amplios... (Caso 17).<sup>8</sup>*

*... la semana del estudiante es la mejor semana de todo el año... es hermoso porque [...] genera una unión entre hombres y mujeres, entre cursos, pasamos tiempo, se divierten, alientan... (Caso 20).*

*En el cole hubo una vez, que se renovó que el curso estaba muy unido: todo el curso estaba jugando junto el juego de la oca. Las cosas que más me quedan es cuando comparto con los otros chicos estos momentos, me quedan mucho más recuerdos de estos momentos que lo que sucede en clase. [Otras escuelas] si bien son similares en algunas cosas, no es lo mismo que en este cole, no tienen el mismo sentido de pertenencia. Acá somos todos más amigos. (Caso 15).*

Divertirse y alentarse; ser compañeros y ser amigos: compartir... Si Larrosa plantea que la educación se da en el intervalo entre el don de la palabra y la toma de la palabra, también podríamos añadir que la formación en el caso de esta escuela se da en ese espacio que es a la vez hiato y puente entre la norma y la diversión, entre los espacios curriculares y la calle, entre el deber y el goce. En las entrevistas tomadas, son entusiastas y elogiosas las alusiones al Grupo Juvenil –y a sus instancias formales de encuentro: los campamentos y las convivencias, a la revista El Submarino, al festival de rock, a las olimpiadas; y en el corpus social ciudadano es reconocido el rol político del centro de estudiantes de la institución, cuyos dirigentes a menudo desempeñan también al ingresar a la universidad funciones de defensa de los derechos estudiantiles. Tanto la formación en valores comunitarios en estas organizaciones motorizadas y

---

<sup>8</sup> Todos los subrayados son nuestros.

subvencionadas voluntariamente por los jóvenes, como la pertenencia y la filiación que la escuela genera, son así dichas por algunos informantes clave:

*“Y si querés ir al cine, bueno nos encontramos en el cole. O salís a las cuatro y pensás ‘hace ocho horas que estoy acá adentro’ y decís ‘me quedo un rato más con los chicos a tomar una coca, dando vueltas en el cole’, cosas así”* (Caso 17).

*“- ¿Qué ventajas tiene esta escuela que no tiene otra?  
- Uhhh... un montón, desde ya los espacios que crea este cole, como ser el centro de estudiantes...”* (Caso 4).

*“Nosotros vamos de lunes a viernes de siete y media a doce al cole, tenemos un recreo y después salimos a las cuatro o cinco de la tarde. Vos preguntales: más del 90% de las personas se quedan hasta más de las cinco; a las siete, seis se van, lo cual no es común, todo el mundo sale del colegio y se va a su casa, en cambio vos salís de acá y te vas a tomar una Coca, o sea todo el mundo, nosotros no quedamos por acá por el cole, nos quedamos en las piedras [empalizada perimetral del establecimiento] o en M [el bar de enfrente], que no son más que extensiones del colegio”* (Caso 6).

*“Antes no había unión, no nos juntábamos en la casa de alguien. Había gente con la que no hablaba, pero luego, después de las Olimpíadas, estamos más unidos”* (Caso 15).

La escuela como el lugar de cita previa a una salida y la escuela como el lugar donde uno elige demorarse, la escuela como lugar de formación integral que se extiende a "las piedras" o a "M"; en otros palabras: la escuela que une, que convoca y que sostiene no tanto por lo que ofrece en términos de diseño curricular, de tareas obligatorias, sino por lo que abre, por lo que alberga y por lo que permite.

*“... el cole como institución es como una ciudad aparte, es como totalmente otro... un paralelo digamos. Sí, porque no es lo mismo, no es lo mismo, de lunes a viernes en el cole que de lunes a viernes en tu casa. Doce horas metido acá... además querés ir a tu casa y dormir. Pero te tenés que... acostumbrar a estar doce horas. Yo particularmente estoy cómodo y tengo muchos amigos”* (Caso 6).

*“... los espacios que crea este cole, como ser el centro de estudiantes, el grupo juvenil, las actividades que tiene, todo eso. Me parecen excelentes, por más que yo no participo en todas, solamente en el centro. Me parecen excelentes, y muy*

*buenas las actividades lo mismo, que me parece que otros coles por ahí no tiene esos espacios para los alumnos” (Caso 4).*

Las actividades “periescolares” del Grupo Juvenil –en sus orígenes, en los tempranos años 70, de índole religiosa y a la manera de los boy scouts de Baden Powell– se inician cada año lectivo con la recepción de los alumnos de cursos superiores a los ingresantes, en el mes de abril y continúan semanalmente hasta octubre o noviembre inclusive. Es el Grupo Juvenil, coordinado por alumnos de los últimos cursos, el que organiza las jornadas de los sábados con actividades de juegos, lectura y deportes siempre diferentes; es el Grupo el que prevé e instrumenta dos convivencias a día completo en un camping municipal y un campamento anual de dos días de duración en alguna localidad serrana. Cada sábado en ese colectivo joven dividido en patrullas – cada una con sus jefes– y centrado en un tema (por ejemplo, un programa televisivo de cómics), hay una batería de propuestas inesperadas con el afán de integrar alumnos de distintos cursos privilegiando la diversión y el diálogo. En esas coordenadas espaciales y socioafectivas con los pares se convocan la emoción y el relato, la confesión y la escucha. Como dice Bajtín: “*en la narración sobre la vida de otro, se organiza también la vivencia de la vida misma y la narración de la propia vida de uno. Este valor puede ser la forma de comprensión, visión y expresión de la propia vida*”.<sup>9</sup> El otro como un yo, yo para el otro, yo con otros: el Grupo Juvenil propone una manera de percibirse y de percibir a los pares en el proceso de decirse para los pares; es decir que el Grupo, en este juego del decir y lo dicho por la oralidad y la escritura, plantea una recuperación de la palabra, una resemantización de los vínculos mediados por el lenguaje, una restitución de la validez del discurso y de las prácticas comunicativas cara-a-cara, de cuerpo presente. Tal visibilización del joven en su estatuto de sujeto semiótico<sup>10</sup> se presentiza en estos recortes:

*“... estamos arraigados al Grupo Juvenil. Yo me levanto a veces muy temprano los días sábados para venir. Si a ellos [sus amigos extraescolares] les decís que se levanten temprano un día sábado para ir al colegio, no lo harían ni locos” (Caso 15).*

*“El grupo juvenil es un espacio muy importante de socialización y de contención afectiva para muchos chicos” (Entrevista a grupo focal nº 6).*

<sup>9</sup> Bajtín, Mijaíl (1982), *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México, pág. 134.

<sup>10</sup> Nos referimos a los *sujetos semióticos* en el sentido de que dicen y son dichos por el lenguaje.



“- ¿El grupo?

- Sí, ah, no bueno, año a año el grupo juvenil también... o sea... increíble, yo la paso muy bien en el grupo y me parece muy lindo el grupo juvenil... vos les transmitís, nosotros cuando íbamos a primero teníamos los jefes, que somos nosotros digamos, de quinto que nos transmitían a nosotros, no sé, la forma de ser, lo que pensaban, y ahora nosotros se lo transmitimos a otros chiquitos, es como interesante, muy lindo.

- ¿Qué de eso que te transmitieron es lo más fuerte para vos?

- [...] es así, o sea, en un momento nos sentamos con un texto que habla, no sé, sobre muchas cosas, puede ser sólo de cómo te sentís, de lo que te pasó, o sobre cómo valorás la vida ponele, cosas así y entonces todo lo que transmite a través de eso, porque nos sentamos y hablamos y qué sé yo, me parece interesante” (Caso 5).

La transmisión y la conversación, los bienes que se legan, el respeto al par, al jefe y al coordinador: una herencia de lazos no solo en la escuela sino (también) desde la escuela –desde la escuela hacia el mañana, desde la escuela hacia el afuera, desde la escuela hacia las vidas–<sup>11</sup> una herencia inquietante y auspiciosa que, en tiempos de instituciones erosionadas y vaciamiento simbólico, revalúa el aprendizaje, el discurso, la presencia del Otro.

### **Casi un final: el “hazlo conmigo” deleuziano**

La fecundidad, reflexiona Larrosa, es “*dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro*”.<sup>12</sup> El “hazlo conmigo”, sintetiza Deleuze: la co-implicancia, la filiación, la presencia, la hospitalidad. Comprender con afecto y comprender desde la diferencia, dice Skliar.<sup>13</sup>

Desde luego, no todas son luces en el trayecto hasta aquí recorrido del trabajo de campo. En efecto, en el discurso de los alumnos también hay sombras: unas sombras que reconocen la limitación al referir una grupalidad que enorgullece a sus portadores pero que paradójica y simultáneamente puede ser asimismo leída como valla. Un par

<sup>11</sup> Borioli, Gloria (2010), “Teletecnodiscursividad, conocimiento y socioafectividad”, en *Revista Colombiana de Educación Superior*, Universidad Santiago de Cali, Año 2, Nº 4. enero/junio.

<sup>12</sup> Larrosa, Jorge (2001), “Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión”, en Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (comps.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Laertes, Barcelona, pág. 422.

<sup>13</sup> Skliar, Carlos y Téllez, Magaldy (2008), *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Noveduc, Buenos Aires, pág. 143.

toponímico *dentro / fuera* que se construye y se instituye por la pertenencia a la escuela y al Grupo Juvenil. De tal manera, la contrapartida del nosotros inclusivo roza el peligro de una suerte de robinsonismo narcisista:

*“El colegio es como una burbuja, que no sale de eso, somos como dos mil personas y no nos relacionamos con otros colegios. En la universidad (los exalumnos de esta institución) están con el bucito típico del colegio [...] Se deben promover relaciones con otros colegios”* (Entrevista a grupo focal nº 4).

*“En cuanto al Grupo Juvenil, pensamos que los de quinto participan mucho más que los de séptimo en el Grupo Juvenil [...] Creemos que se produce una división entre los chicos que van al Grupo Juvenil y los que no, eso se hace muy notorio en el recreo”* (Entrevista a grupo focal nº 6).

Ese par toponímico *dentro / fuera* también se da en otros grupos de pares. Así, al analizar el colectivo político de los detenidos durante la dictadura, el sociólogo argentino Emilio de Ípola sustenta la forja de la identidad en dos pilares: la *amenaza a exorcizar* –una condición de riesgo que produce repliegue y amalgama con el otro a la vez que procura la identificación del enemigo– y la *creencia como confianza compartida* –“como una suerte de conjuración que subordinaba e integraba a cada uno al grupo”.<sup>14</sup> Es esta última idea que remite al Grupo Juvenil y los demás espacios “periescolares” con su propuesta lúdica y afectiva, la que hoy atraviesa nuestros cuerpos adultos, nuestros cuerpos profesoriales: nuestros cuerpos. Una confianza en capitalizar las oportunidades para abordar diferencias y diferimientos, junto con una certeza de que el compañero vale la pena.

El desencastamiento de la norma adultocentrista y el avance de las socialidades cofigurativa y prefigurativa (Mead 1970) son significantes de que *lo viril está sitiado*, de que cuando declina el Padre, ascienden y se derraman los valores “femeninos”: la escucha, la com-pasión, la proximidad. En suma, ante unos criterios de legalidad perimidos y ante la inconsistencia del Otro, el “hacerse-con-el-par” gana terreno, para abrir a los jóvenes la alternativa novísima de sacudirse los pecados e inventarse una vida.

---

<sup>14</sup> De Ípola, Emilio (2002), “Ser y no ser”, en *Encrucijadas*, UBA, Buenos Aires, Año II, Nº 15, pág. 10.

**Bibliografía**

- Ariès, Philippe y Duby, G. (2005). *Historia de la vida privada*. Barcelona: Taurus.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beltrán, M. (2006). *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*. Córdoba: Universitas.
- Borioli, G. (2010). *Escombros [de sentido]. Raperos cordobeses: identidad y cultura*. Córdoba: Alción.
- Borioli, G. (2010). “Teletecnodiscursividad, conocimiento y socioafectividad”. En *Revista Colombiana de Educación Superior*, Universidad Santiago de Cali, Año 2, Nº 4. Enero/junio. Disponible en:  
[http://virtual.usc.edu.co/rces/index.php?option=com\\_remository&Itemid=66&func=fileinfo&id=57](http://virtual.usc.edu.co/rces/index.php?option=com_remository&Itemid=66&func=fileinfo&id=57)
- Croatto, S. (2002). “La fraternidad (Reflexiones desde la historia de las religiones)”. En: Droeven, Juana (comp.), *Sangre o elección, construcción fraterna*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- De Ipola, E. (2002). “Ser y no ser”, en *Encrucijadas*, UBA, Buenos Aires, Año II, Nº 15.
- Droeven, J. (comp.) (2002). *Sangre o elección, construcción fraterna*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- Grimal, P. (2009). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós
- Homero. (2007). *Ilíada*. Madrid: Alianza.
- Larrosa, J. (2001). “Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión”. En Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Lenzenweger, J. y otros. (1989). *Historia de la Iglesia Católica*. Barcelona: Herder.
- Levi, G. y Schmitt, J. (1996). *Historia de los jóvenes*. Madrid: Santillana-Taurus.
- Lewkowicz, I. (2002). “Reflexiones sobre la trama discursiva de la fraternidad”. En: Droeven, J. (comp.): *Sangre o elección, construcción fraterna*, op. cit.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- Najmanovich, D. (2002). “Fraternidad: apuntes para la historia de una ausencia”. En: Droeven, J. (comp.) *Sangre o elección, construcción fraterna*, op. cit.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.

- Saintout, F. (2009). *Jóvenes: El futuro llegó hace rato*. Buenos Aires: Prometeo.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Veyne, P. (2005). “El Imperio romano. Desde el vientre materno hasta el testamento”. En Ariès, P. y Duby, G. *Historia de la vida privada*, (tomo I). Barcelona: Taurus.

**NUEVOS FORMATOS CURRICULARES Y SU INCIDENCIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. UN ESTUDIO DE CASO DEL PROGRAMA ESCUELA CENTRO DE CAMBIO**

**NEW CURRICULAR FORMATS AND THEIR IMPACT ON PEDAGOGIC PRACTICES. A CASE STUDY OF THE PROGRAM THE SCHOOL AS A CENTER FOR CHANGE**

**Jorgelina Yapur\***

En esta ponencia se presentarán algunos avances del estudio que me encuentro realizando, el que aborda las políticas educativas orientadas a la modificación de los formatos curriculares. El estudio aborda las estrategias políticas adoptadas por el gobierno de la provincia de Córdoba, a los fines de favorecer la retención, promoción y permanencia de los jóvenes en la Escuela Media. Durante el año 2004, el Gobierno Provincial ha diseñado el “Programa Escuela Centro de Cambio”. Este programa, propone innovaciones tanto en el aspecto organizacional como curricular en el primer año de la escolaridad media. El estudio es descriptivo y de tipo cualitativo. Para esta investigación, se han tomado como caso dos instituciones educativas de la ciudad de Córdoba: una de gestión pública y otra de gestión privada. La ponencia se encontrará orientada a explicitar los sentidos construidos desde las macro políticas sobre los cambios en los formatos curriculares así como su resignificación en una de las instituciones tomadas como caso: la institución de gestión pública. Se recuperarán aportes teóricos provenientes del campo de la sociología así como del campo pedagógico curricular de autores tales como: Bourdieu, Popkewitz, Bernstein, Beane, Torres, Hargreaves.

Políticas educativas – Meso nivel de análisis sociopolítico – Inclusión educativa –  
Formatos escolares – Nivel medio

---

\* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFyH). Universidad Nacional de Córdoba. CE: jorgelinayapur@gmail.com

Some information is advanced in this report on progress made in a study under way concerning educational policies aimed at the modification of the curricular formats. The study approaches the political strategies adopted by the government of the province of Córdoba in order to favor the retention, promotion, and permanency of young students at the middle school. During the year 2004, the provincial government has designed the “Program the School as a Center for Change” that puts forward innovations in the organizational and curricular aspects of the first year in the middle school. For this inquiry, of descriptive and qualitative character, two educational institutions of the city of Córdoba have been surveyed: one of public administration and another of private management. This report intends to make it explicit the significations built from the macropolicies on changes in the curricular formats and their new meaning. To that end, theoretical contributions coming from the areas of sociology and curricular pedagogy by authors such as Bourdieu, Popkewitz, Bernstein, Beane, Torres, and Hargreaves have been taken into account.

Educational policies – Middle level of sociopolitical analysis – Educational inclusion – School formats – Middle level.

## **Presentación**

Esta investigación, se enmarca en un proyecto más amplio<sup>1</sup> denominado “Políticas de Igualdad Educativa”. El estudio que me encuentro realizando, pretende comprender y explicar los modos en que se asumen las propuestas de innovación curricular y organizacional en la provincia de Córdoba, analizando tanto las prescripciones establecidas desde el discurso oficial como su materialización en la cotidianeidad escolar. Es por ello, que el objetivo consiste en comprender y explicar el proceso de implementación del Programa “Escuela Centro de Cambio” en dos instituciones de Córdoba Capital, a partir del análisis del discurso oficial y de las formas de concreción del programa por parte de los agentes que participan en su puesta en marcha. En consecuencia, se plantean dos objetivos específicos, consistentes en analizar el discurso oficial de la propuesta política así como en comprender y explicar las lógicas

---

<sup>1</sup> Proyecto “Políticas de Igualdad Educativa”, coordinado por Lic. Alicia Carranza y Mgter. Silvia Kravetz. Proyecto inscripto en el área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

de implementación que adquiere el programa en las instituciones tomadas como caso. Este estudio es descriptivo y de carácter cualitativo. En él se recuperan aportes teóricos provenientes del campo de la sociología como del campo pedagógico-curricular, basados en las contribuciones de autores como: Bourdieu, Bernstein, Popkewitz, Torres, Beane y Hargreaves.

### *Sobre el programa Escuela Centro de Cambio*

Con la sanción de la Ley Federal de Educación 25195/93 se produce la extensión de la obligatoriedad escolar a 10 años, esto implicó a necesidad de garantizar la universalización de los primeros tramos de la educación secundaria argentina. En tal sentido y frente a las dificultades para garantizar el acceso, permanencia y retención en el tramo del nivel medio obligatorio,<sup>2</sup> es que comienzan a plantearse nuevas tecnologías de intervención política, orientadas al diseño de estrategias de acción en base a su relevamiento. En este marco y en tanto que estrategia política para contrarrestar algunos de problemas que afectan al nivel, se diseña en la provincia de Córdoba durante el año 2004 el Programa “Nivel Medio. Hacia una nueva identidad. Escuela Centro de Cambio”, orientado a promover cambios organizacionales y curriculares en el primer año de la escolaridad media. Durante el año 2006 la propuesta política es implementada en las escuelas públicas y privadas dependientes del Ministerio Provincial.<sup>3</sup> El programa persigue como objetivos: fortalecer a las escuelas de nivel medio de gestión pública y privada de la provincia de Córdoba; promover cambios y ajustes necesarios en la gestión institucional para prevenir la deserción, el abandono y repitencia de nuestros jóvenes; desarrollar adecuaciones progresivas en el primer año del CBU, como punto de partida hacia modificaciones en sus propuestas curriculares; generar las condiciones institucionales para que estos cambios puedan efectivizarse. En tal sentido, se proponen cuatro acciones: articulación entre niveles, períodos de ambientación en cada uno de los espacios curriculares, nueva configuración del rol de los preceptores e integración curricular en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística. A los fines del presente escrito, se presentarán algunos avances de la investigación en

---

<sup>2</sup> Educación General Básica (EGB 3) según la estructura curricular planteada por la Ley Federal de Educación y Ciclo Básico Unificado (CBU) en el caso de la provincia de Córdoba, Ley 8113/01.

<sup>3</sup> El programa se implementa en todas las escuelas públicas y privadas de la provincia de Córdoba a excepción de los CBU rurales y de las 33 escuelas que se encontraban implementado el “Programa Escuela para Jóvenes”.

curso, en relación a las innovaciones prescriptas por el programa en los formatos curriculares, en la institución de gestión pública tomada como caso.

### ***Estructura curricular del primer año: ¿Hacia un currículum mixto?***

Este apartado se encuentra destinado a realizar un análisis del plan de estudio para primer año de la escuela secundaria, a partir de recuperar algunas categorías teóricas brindadas por Basil Bernstein, principalmente aquellas relacionadas con los conceptos de currículum colección y currículum integrado.

En el plan de estudio, que instituye este programa, se realiza una diferenciación en la denominación de los espacios curriculares. Al respecto, se designan como “Espacios Curriculares Integrados” a aquellos configurados en áreas y “Espacios Disciplinarios” a aquellas asignaturas con eje en las disciplinas. Siguiendo la línea de razonamiento propuesta por Basil Bernstein (1996) podemos hipotetizar que la definición “Espacios de Integración Curricular” estaría marcando, a nivel del discurso pedagógico, un quiebre con la organización tradicional de la enseñanza. La incorporación de estos espacios, pone de manifiesto, la intencionalidad de fomentar una mayor integración de los contenidos a enseñar. Es decir, una tendencia hacia un currículum más integrado, caracterizado por la existencia de una relación abierta entre los contenidos escolares. Según Bernstein, en un tipo de currículum integrado la clasificación, como principio que regula las relaciones entre los contenidos, tiende a ser débil. En este programa, la constitución de espacios areales, se realiza mediante la articulación y vinculación de contenidos afines: Ciencias Sociales (historia – geografía); Ciencias Naturales (física, química y biología) y Educación Artística (plástica y música). En lo que respecta a los “Espacios Disciplinarios” se manifiesta la vigencia de un currículum con tendencia a la colección, ya que la modalidad de estructuración de estas asignaturas, tiene como base a la disciplina. Bernstein dirá, que en un tipo de currículum colección, los límites entre las asignaturas se mantienen cerrados, quedando claramente demarcando el territorio de cada una. Este tipo de organización de los saberes, ha sido denominada metafóricamente como huevera de cartón (Lortie: 1975) o currículum mosaico, para graficar una forma de organización o presentación de los contenidos escolares, en el que las asignaturas se imparten y desarrollan con total independencia la una de la otra. En el marco del programa, esto sucede con el resto de los espacios curriculares: Lengua, Matemática, Formación ética y ciudadana, etc. En tal



sentido y teniendo en cuenta la estructura curricular general, podemos hipotetizar que se trata de un currículum mixto, ya que en el plan de estudio se puede visualizar, por un lado, la permanencia de un currículum de tipo colección, el cual se manifiesta en la vigencia de la organización disciplinar de los contenidos a enseñar –*Espacios disciplinares*– y por el otro, tendencias hacia la constitución de un currículum más flexible o integrado, mediante la incorporación de espacios de tipo areal –*Espacios de integración curricular*.

Es importante advertir que la incorporación de espacios de integración curricular, impacta en el programa de estudios, generando una reducción de los espacios curriculares de 13 a 9. Cabe recordar aquí, que en la estructura curricular anterior a la implementación de este programa,<sup>4</sup> los contenidos de geografía, historia, física, química, biología, música, plástica o teatro se presentaban bajo un formato disciplinar y consecuentemente, contaban con una unidad de tiempo específica para la transmisión de los contenidos escolares. Mediante la incorporación de espacios curriculares integrados, se genera una readecuación y reacomodación de las cargas horarias de los profesores a cargo de las disciplinas involucradas en estos espacios. Modificación que impacta en el plan de estudios del primer año, generando una reducción de la cantidad de asignaturas. Al respecto, una de las apreciaciones de los agentes a cargo de la implementación del programa, es que la propuesta de cambio más que orientarse a plantear nuevos formatos curriculares que contrarresten la función selectiva del nivel y democratizen la enseñanza, ha estado orientada a favorecer la retención de los estudiantes, mediante una estrategia simplista, orientada a la reducción de los espacios o asignaturas, vía la constitución de formatos curriculares areales.<sup>5</sup> Los docentes sostienen que unos de los impactos positivos que ha tenido el programa, ha sido la disminución de los índices de fracaso escolar en el primer año de estudio, aunque también afirman que éstos, se han visto incrementados en el segundo año.<sup>6</sup> En tal sentido, consideramos que el cambio curricular restringido sólo al primer año de estudios, se visualiza como una alternativa que posibilita garantizar el acceso al nivel medio pero no la permanencia de los estudiantes en el sistema. En consecuencia, se presenta más bien como una estrategia

---

<sup>4</sup> Estoy haciendo referencia a la estructura curricular establecida bajo la normativa provincial de la Ley 8113/1991.

<sup>5</sup> La disminución de los espacios curriculares, impacta en los índices de retención en el primer año, debido a que, al tener menor cantidad de materias el alumno tiene mayores probabilidades de aprobar la cantidad de asignaturas necesarias para promocionar el año.

<sup>6</sup> Año, en el que el formato curricular vuelve a plantearse como estrictamente disciplinar y se ven incrementados los espacios curriculares

focalizada, que desplaza el problema de la repitencia y sobreedad al segundo año de la escuela media, sin lograr plantear una verdadera solución al problema de la retención escolar.

Sin embargo, se considera que la reorganización curricular propuesta por el programa, supone una tentativa de cambio en los formatos tradicionales de organización de la enseñanza, que desafía a las instituciones educativas a pensar en nuevas formas de estructuración y presentación de los contenidos a enseñar, a la administración provincial a arbitrar los medios para que esta tentativa se efectivice en las prácticas, garantizando los recursos que hagan posible el desarrollo de propuestas pedagógicas colaborativas o colegiadas, sobre todo, ante la necesidad de modificar la tradicional organización de trabajo profesional, basado en un fuerte individualismo. De esta manera resulta interesante preguntarnos: ¿Cuáles son los niveles de articulación entre las disciplinas involucradas en los espacios de integración curricular? ¿En qué medida estas innovaciones trastocan los modos de relación entre los profesores y las formas de organización de la enseñanza? ¿Cómo impactan estos cambios en el aprendizaje de los alumnos?

### ***Espacios Curriculares Integrados: ¿Integración o Interdisciplinariedad?***

En este aparatado, interesa focalizar nuestra atención en las conceptualizaciones sobre integración curricular, poniendo en tensión el aporte de algunos especialistas tales como Beane, Torres, Terigi, Dussel, con los sentidos que asume este concepto en el programa tomado como objeto de estudio así como su resignificación en las prácticas pedagógicas. Desde la perspectiva de Jeames Beane

*“La integración del currículum es un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definida de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen las áreas disciplinares” (2005: 17).*

Complementando esta mirada, Jurgo Torres alega que

*“...los proyectos de integración curricular se visualizan como una alternativa pedagógica de transmisión y organización de los contenidos que rompe con las modalidades tradicionales basadas en un fuerte academicismo y conductismo.*

*Interesa, entonces, develar los modos en que se asume la integración curricular en las asignaturas involucradas en la reestructuración curricular” (1994: 29).*

En lo que respecta al espacio “Ciencias Sociales”, el documento producido por el equipo técnico provincial, se encuentra destinado a profesores de Geografía e Historia. Se propone que los docentes trabajen en forma colaborativa, debido a que la enseñanza de la ciencias sociales requiere generar instancias de integración entre las disciplinas que la conforman. En tal sentido se asevera que las disciplinas científicas que integran el campo de las ciencias sociales, tienen diferencias entre sí que conviene tener presentes con el fin de aprovechar al máximo su potencialidad educativa (...). Se trata de tener en cuenta las contribuciones específicas de cada disciplina científica, sus conceptos, procedimientos, actitudes y en general, sus perspectivas de análisis sobre la realidad y de ponerlos al servicio de la formación de los alumnos. (Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Ciencias Sociales. Geografía e Historia: 2006). Cabe destacar que el área de ciencias sociales cuenta con una carga de 6 horas cátedra. En los documentos oficiales, se sugiere la siguiente organización del espacio curricular: Un espacio de integración curricular de dos horas cátedra, siendo las cuatro horas restantes destinadas a trabajos prácticos y de tutoría específica del área. En el tipo de organización de la enseñanza sugerida, se propone que mediante la modalidad de integración curricular, denominada también cátedra compartida,<sup>7</sup> los docentes a cargo del espacio, trabajen en relación a temas, problemas en los que articulen los conocimientos producidos en el marco de cada una de las disciplinas, mientras que el resto de las modalidades se encontraría destinado a reforzar los contenidos impartidos. En la institución tomada como unidad de observación, los profesores de Geografía e Historia dividían sus horas de clase en base al desarrollo del contenido de cada una de las disciplinas, 2 horas cátedra cada uno, aunque en determinadas ocasiones, compartían la cátedra –2 horas cátedra. La instancia de cátedra compartida, suponía la presencia de la pareja pedagógica mientras uno de los profesores se encargaba de dictar la clase. Asimismo, el dictado de la clase, bajo el formato de cátedra compartida, se iba alternando semanalmente, es decir una semana, la cátedra se encontraba a cargo del profesor de historia y la otra a cargo del profesor de Geografía. En tal sentido se considera que, la situación anteriormente mencionada, pone de manifiesto la permanencia a nivel de las prácticas, de una modalidad disciplinar en la organización de

---

<sup>7</sup> La modalidad de cátedra compartida supone la presencia de todos los profesores involucrados en el área en el mismo espacio físico y a cargo de la clase.

los contenidos a impartir. En lo que respecta a la evaluación, los profesores confeccionaban pruebas, las que contenían consignas tanto de la disciplina Geografía como Historia. Se trataba de una única evaluación, en los que se solicitaba el desarrollo de contenidos claramente diferenciables. En tal sentido, la modalidad que asume la evaluación, también, estaría dando cuenta de la permanencia, a nivel de las prácticas, de un currículum de tipo disciplinar.

En lo que respecta al espacio curricular integrado, “Ciencias Naturales”, los documentos de orientación docente, se encuentran destinados a profesores de Física, Química y Biología. En él, se propone al igual que en el espacio de ciencias sociales, un trabajo integrado a partir de considerar que una enseñanza actualizada de las disciplinas que conforman las ciencias naturales, intentará superar las visiones fragmentadas y descriptivas de los conocimientos científicos. Se sostiene, que la enseñanza de la química, la física y la biología dentro de un campo de conocimientos compartidos, deberá centrarse en el intercambio de ideas dirigido hacia la integración de conceptos, teorías, procedimientos, actitudes y modelos que superen los estereotipos. A su vez, se aclara que, cada disciplina tiene su propio objeto de estudio y una mirada particular de los fenómenos. En tal sentido, sus integraciones al igual que los procedimientos y actitudes de las ciencias, facilitan la construcción conjunta del área. En este caso, el espacio areal, cuenta con una carga horaria de 6 horas cátedra, en los documentos oficiales, se sugiere la misma organización del espacio que en el caso de Ciencias Sociales. (Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Ciencias Naturales. Física, Química y Biología: 2006). En la institución educativa, los profesores organizaban el área de una forma bastante particular. Las profesoras de Química y Biología desarrollaban la totalidad de sus clases, 4 horas cátedra, bajo la modalidad de cátedra compartida, las docentes sostienen que para el desarrollo de los contenidos de cada clase, acordaban el tema y las modalidades de abordaje interdisciplinar, fuera del horario escolar. Por su parte, el profesor de Física, destinaba las 2 horas cátedras restantes, al desarrollo de su materia de manera individual. A los fines de calificar el espacio los docentes promediaban las notas obtenidas por los alumnos en ambas instancias (cátedra compartida –biología, química– y física). Por tanto, consideramos que la configuración de este espacio, se presenta de manera confusa, es decir, como un espacio bifurcado entre la modalidad interdisciplinar, establecida mediante la cátedra

compartida entre las profesoras de biología y física y a su vez, estrictamente disciplinar en el caso de la asignatura física.

En lo que respecta al espacio de “Educación Artística”. El material, elaborado por el Ministerio, se encuentra destinado a los profesores de Música, Teatro y Plástica. Se considera que la enseñanza de las artes requiere generar instancias de integración entre las disciplinas que la conforman. Al respecto sostienen que la integración, no implica perder la especificidad de las disciplinas intervinientes, sino la posibilidad de establecer una red de significaciones más amplias para la atención de un hecho, de un objeto de estudio, de un fenómeno, en el cual las distintas disciplinas aportan al marco de la producción teórico práctico. Cabe destacar que este espacio cuenta con 2 horas cátedras semanales. En lo que respecta a la organización de la enseñanza se propone el desarrollo de la modalidad de cátedra compartida, con proyectos integrales que respeten la especificidad de cada una de las asignaturas involucradas. (Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Educación Artística. Música, Plástica y Teatro: 2006). En la práctica analizada, son dos las docentes a cargo del área, una profesora de plástica y la otra de música. Las mismas, dictaban la totalidad de sus horas bajo el formato de cátedra compartida, aunque sostienen que, en el desarrollo de temáticas propias de cada uno de los lenguajes, las articulaciones entre estos dos campos de conocimiento, no siempre son posibles. En estos casos, las docentes dividían sus horas cátedra, generalmente en dos módulos destinado al desarrollo de cada uno de los lenguajes. Al momento de la evaluación se promediaban las calificaciones obtenidas en los proyectos compartidos, así como las alcanzadas en cada una de las instancias disciplinares. Podemos decir entonces, que en el caso de educación artística, las docentes alternaban entre un formato interdisciplinar de organización de la enseñanza y un formato disciplinar, según el tipo de contenido a trabajar en la clase.

Hopkins (1932), citado por Torres, define al currículum integrado como aquel “organizado en torno a los intereses inmediatos y duraderos que satisfagan las necesidades del alumno, utilizando materiales seleccionados de todas las áreas del patrimonio social, con independencia de la división en asignaturas. Este autor, critica el uso inadecuado del término integración para referirse a proyectos curriculares que en realidad implican campos multidisciplinares, lo que hace referencia a otro tipo de organización cuyas raíces están en el dominio de las asignaturas y no en la integración personal y social” (1996: 32).

Como se puede observar en la propuesta de innovación, las disciplinas no perderán su especificidad, sino que en todos los casos se intentará que cada una aporte a la resolución de una problemática particular. Podemos conjeturar, entonces, que el diseño de esta propuesta, se encuentra basado en una tentativa de lograr una mayor articulación entre las disciplinas, mediante la incorporación de espacios curriculares areales. En tal sentido, esta innovación en los formatos curriculares, pueden comprenderse como un intento de cambio orientado por un enfoque de tipo interdisciplinar no así de tipo integrado, tal como parece sugerir la denominación de los espacios areales.

A su vez y tal como hemos podido visualizar en la institución tomada como unidad de observación, más allá de la denominación de los asignaturas en tanto que espacios areales o de integración curricular. El currículum real o vivido expresa una clara permanencia de las modalidades disciplinares en la organización de los contenidos a enseñar. Ya que como se ha explicitado anteriormente, en la mayoría de los casos, los profesores han optado por realizar una división de sus horas de clases, manteniendo un formato de tipo disciplinar independientemente de la nueva prescripción curricular.

En tal sentido, el análisis realizado permiten vislumbrar que los cambios propuestos a nivel curricular, difícilmente lograrán institucionalizarse con éxito en las instituciones escolares sino se produce un cambio estructural en las modalidades de organización del trabajo de los profesores, núcleo duro de la organización de la escolaridad media, que de no modificarse, continuará siendo más de lo mismo, letra muerta, una deuda pendiente. Es importante advertir que el cambio del currículum es sumamente dificultoso, ya que supone la modificación de las formas o modalidades de organización de la enseñanza y por ende de la organización del trabajo docente. En relación a este punto, Dussel (2001), plantea que uno de los principales problemas para lograr un cambio en la estructura curricular del nivel medio, tiene relación con lo que denomina principio de isomorfismo, según el cual la formación del profesor esta estrictamente asociada a la cátedra que éste impartirá, modo organizativo que impacta en el nivel, creando rigidez en la estructura organizativa del trabajo docente, fragmentación, balcanización de la enseñanza y empobrecimiento de la formación impartida.

## Reflexiones finales

En la actualidad la obligatoriedad de la educación secundaria plantea el desafío político de promover y favorecer la institucionalización de nuevos formatos escolares, que atiendan a la población que hoy debe, y tiene el derecho, de acceder permanecer y egresar de este nivel, garantizando la calidad educativa del tránsito, fomentando la democratización de los conocimientos, asumiendo un verdadero compromiso con la calidad de los aprendizajes de todos/as los/as alumnos/as.

Se torna imprescindible, en esta nueva coyuntura política y frente a un estado que se propone configurarse nuevamente en garante de los derechos sociales, replantear las funciones a cumplir por el nivel medio de enseñanza, desde sus aspectos organizacionales y curriculares, adoptando medidas de fondo que posibiliten una real modificación de la estructuración tradicional de los contenidos escolares, la que se ha constituido a la largo la historia de nuestro país, en una herramienta eficaz para reproducir las injusticias sociales, instaurando, bajo el manto de la meritocracia, la selección de los alumnos provenientes de los sectores sociales más aventajados y la progresiva exclusión de los sectores más vulnerables. El código educativo, puede constituirse en una herramienta de poder y de liberación en tanto que constituye el instrumento principal de la conformación de las conciencias, si el código permanece intacto (esto es el currículum, la pedagogía y la evaluación) serán reproducidos también, los principios de control y la distribución del poder social. Es por ello que analizar el currículum en las escuelas secundarias así como las finalidades buscadas en sus tentativas de cambio, es imprescindible si queremos vislumbrar en qué medida el currículum se torna una herramienta de emancipación social, justicia, equidad y democratización de la cultura o por el contrario un instrumento más, que aporta de manera encubierta, a la reproducción de las desigualdades sociales.

## Bibliografía

Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1996). “Los códigos pedagógicos y sus modalidades prácticas”. En: *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

- Bourdieu, P. (1998). *Sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2001). "La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas". En: Braslavsky, C., Dussel, I. y P. Scaliter (eds.) *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2006). Período de Ambientación. Orientaciones para docentes. Anexo II. Escuela Centro de Cambio. Córdoba.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2006). Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Ciencias Sociales (Geografía – Historia). Córdoba.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2006). Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Ciencias Naturales (Física – Química y Biología). Córdoba.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2006). Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Educación Artística (Música – Teatro – Plástica). Córdoba.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología Política de las reformas educativas: El poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Torres Jurgo, S. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (2010). "Los cambios en el formato escolar de la escuela secundaria en Argentina, por qué son tan necesarios, por qué son tan difíciles". En: *Revista Propuestas Educativa*. Buenos Aires: FLACSO.
- Sacristán, G. (1996). "Transiciones en el curriculum: continuidad y coherencia en las exigencias al estudiante". En: *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reforma*. Madrid: Morata.



## CONSTRUCCIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

### BUILDING GENDER IDENTITY IN THE HIGH SCHOOL

Guadalupe Molina\*

Esta ponencia propone discutir en torno a las construcciones de género que despliegan las y los estudiantes en la escuela secundaria. Observar y analizar de qué modos las y los estudiantes secundarios *hacen género* (West y Zimmerman, 1999) abre un espacio de indagación que puede ser útil no solo para conocer: 1) cómo se están desarrollando actualmente las relaciones entre chicas y chicos en la escuela, sino también 2) cómo la escuela participa de dichas construcciones, desde cierto “régimen de género” (Connell, 2001), y en un tiempo histórico donde variados debates sobre la diversidad sexual, el derecho a decidir sobre la propia sexualidad, el matrimonio, el lugar de la mujer, entre otros, atraviesan la escuela desde vertientes sociales, culturales, políticos y legales más amplias.

Para ello tomo como referente empírico parte del material de campo de una investigación etnográfica desarrollada en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Córdoba, que se pregunta por los sentidos y prácticas puestas en juego en las construcciones de género y sexualidad que los estudiantes secundarios despliegan en su experiencia escolar. Particularmente, quisiera poner en consideración los procesos de diferenciación producidos entre estudiantes de un 5° año, en el que dos grupos de alumnas ensayan y disputan posicionamientos genéricos al calor de diversos avatares socioculturales y escolares.<sup>1</sup>

Escuela secundaria – Jóvenes estudiantes – Género – Sexualidad

---

\* Magister. Becaria CONICET. CE: guadamolina@hotmail.com

<sup>1</sup> Este proyecto de investigación se desarrolla como tesis doctoral en Ciencias de la Educación, FFyH – UNC. Proyecto: “Escuela media y relaciones sociales. Emociones, sentimientos y sexualidad en la experiencia escolar de estudiantes adolescentes”, dirigido por la Mgter. Mónica Maldonado.

This report is aimed to discuss the process of building gender identity shown by both male and female students in the high school. To observe and analyze the ways in which secondary students of either sex *make gender* (West and Zimmerman, 1999) opens a line of inquiry that can be useful not only to learn how the relationships between young boys and girls are developing at present in the school, but also how the school itself participates in such gender building process, from a certain "gender régime" (Connell, 2001), and at a time in history in which various debates on sexual diversity, the right to decide on one's own sexuality, marriage, women's place in the society, among others, permeate the whole school system from broader social, cultural, political, and legal spheres.

To that end I make use of the empirical data gathered as part of the fieldwork of an ethnographic inquiry carried out at public high schools in the City of Córdoba that surveyed both the sense and the practices that come into play in the process of building sex and gender identity shown by secondary students in their school experience. Particularly, I want to bring forward out information on the differentiation processes that obtained among a 5<sup>th</sup> year-course students, in which two groups of students tried and disputed about their stances on gender issues in the heat of diverse ongoing sociocultural and school vicissitudes.

High school – Young students – Gender – Sexuality

## **Presentación**

La escuela secundaria es un espacio social relevante para la constitución de la adolescencia-juventud, en tanto tiempo vital particular marcado por relaciones de socialización intergeneracionales y de sociabilidades entre pares. Particularmente para las y los adolescentes escolarizados las prácticas y dinámicas escolares, y el conjunto de relaciones sociales que se despliega en ella, juegan un papel fundamental en sus construcciones identitarias, en las que van ensayando y recreando modos de ser, de pensar, de sentir, de actuar, de estar en el mundo.

Como parte de esas prácticas y relaciones escolares, los aspectos vinculados con sexualidad y género hacen referencia a una dimensión particular (y omnipresente) de la experiencia escolar.

La escuela puede entenderse simultáneamente como un agente institucional de formación de género de sus estudiantes y como un espacio social en el que se ponen en juego diversos procesos de apropiación (Rockwell, 2005), especialmente de los mismos jóvenes que concurren a ella. Las escuelas juegan un papel significativo como espacio social de formación de género, en tanto están embebidas de prácticas institucionales, divisiones de trabajo, patrones de autoridad que expresan un conjunto de disposiciones que conforman el “régimen de género” (Connell, 2001) de la escuela.<sup>2</sup> Connell advierte que, si bien los regímenes de género varían de escuela a escuela, estos suelen acomodarse a los límites establecidos por la cultura más amplia y a las restricciones del sistema educativo local (2001:160). Diversos elementos institucionales y contextuales confluyen en las escuelas para que éstas construyan definiciones institucionales de género, de las que los alumnos y las alumnas participan inevitablemente por el simple hecho de estar en la escuela y transitar su escolaridad en este contexto. Los términos de esta participación son negociables, en tanto algunos se ajustan a los patrones propuestos, otros se rebelan contra estos o tratan de modificarlos. Los regímenes de género no son necesariamente coherentes en su interior, y están sujetos a cambios.

Esta ponencia propone discutir algunas de estas cuestiones haciendo especial hincapié en cómo las y los estudiantes tramitan procesos identificación en relación al género en la escuela, considerada en esta doble vertiente: como espacio de apropiación y en tanto encarnadura de cierto régimen de género.

Para ello se toma como referente empírico parte del material de campo de una investigación etnográfica desarrollada en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba, que se pregunta por los sentidos y prácticas puestas en juego en las construcciones de género y sexualidad que los estudiantes secundarios despliegan en su experiencia escolar. Particularmente, se ponen en consideración los procesos de diferenciación producidos entre estudiantes de un 5° año, en el que dos grupos de alumnas ensayan y disputan posicionamientos genéricos al calor de diversos avatares socioculturales y escolares.

---

<sup>2</sup> Podemos encontrar indicios de ello en la distribución y usos de los espacios (patios, baños, sectores del aula); en la división de alumnos y alumnas por filas; en los uniformes escolares; en el trato diferencial a varones y mujeres en la relación pedagógica; en la separación del alumnado para las clases de educación física y determinados talleres escolares, entre otros.

### ***Hacer género en la escuela***

Al indagar la vida cotidiana escolar y dialogar con las y los estudiantes secundarios, pueden apreciarse diferencias entre subgrupos. Es cierto que los cursos no son entidades homogéneas, ni están integradas armónicamente, tampoco comparten al unísono intereses, gustos y valores. Los aportes de Maldonado (2000: 42) al respecto son muy elocuentes, cuando advierte acerca de la complejidad al interior de los cursos de secundaria y la importancia de incluir en el análisis el contexto socio histórico e institucional en el cual se desarrollan y adquieren sentido las relaciones, las enemistades, las divisiones, las alianzas. En tal sentido, podemos preguntarnos cómo se construyen tales diferencias y cómo participan en su constitución las disputas en torno al género y la sexualidad.

Quisiera detenerme especialmente en esta última pregunta y problematizar las categorías varón y mujer como algo fijo y coherente. Desde una noción tradicional de género,<sup>3</sup> hombre y mujer aparecen como las dos únicas categorías definidas naturalmente y sin equívocos; con ciertas inclinaciones psicológicas y comportamentales que justifican la división social y sexual del trabajo. Para cada término del binomio se reserva un conjunto de características esenciales, ciertas diferencias perdurables, fundamentadas biológicamente. En contraposición a esta tendencia, West y Zimmerman (1999) proponen entender al género como un logro rutinario, metódico y recurrente, y establecen que los individuos *hacen género* de manera inevitable (1999:127); y en tanto es un hacer relacional y situado, tiene a otros como referente constante en las producciones de género.

*“Más que una propiedad individual, consideramos el género como un elemento emergente de situaciones sociales: es tanto el resultado como la razón fundamental de varios arreglos sociales y un modo de legitimar una de las divisiones más fundamentales de la sociedad.” (1999:111).*

---

<sup>3</sup> Si bien desde ciertas posturas se sostiene que el género alude a aspectos socioculturales y psicológicos asignados a varones y mujeres, basados en la diferencia sexual, varios autores (Bonder, 1998; De Lauretis, 1996; Scott, 1999; West y Zimmerman, 1999) coinciden en considerar críticamente esta tradicional distinción entre género y sexo en tanto características anátomo-fisiológicas que distinguen al macho de la hembra de la especie humana. Los análisis basados en esta noción tradicional, que han monopolizado las primeras producciones en torno a esta temática, se concentran insistentemente en explicar cómo los sujetos adquieren y actúan roles e identidades de género; cómo, mediante el proceso de socialización, el individuo adquiere su identidad genérica adaptándose a las expectativas sociales y a los mandatos culturales.

Particularmente, la vida cotidiana de la escuela muestra una disputa permanente entre modos de *hacer* mujeres/alumnas y modos de *hacer* varones/alumnos. En la escuela, históricamente fundada sobre la división de edad y género, indagar estas cuestiones implica reconstruir las interacciones entre alumnos y alumnas; y los desencuentros que pueden vivirse entre el conjunto de experiencias genéricas que protagoniza el alumnado y los posicionamientos del resto de los actores, ciertas normas, estilos de funcionamiento, jerarquías y prácticas pedagógicas que regulan la vida escolar.

Hacer género significa “crear diferencias” entre mujeres y varones que no son naturales o biológicas, y diversas situaciones sociales, entre ellas la escuela, proporcionan escenarios para evocar esa esencialidad masculina y femenina a la que se le atribuyen rasgos fijos. Pero la trama escolar es también un interesante escenario para la problematización de dicho sustancialismo y el despliegue de luchas sociales que configuran nuevas construcciones genéricas. Es decir, a la vez que la escuela encarna y tiende a reproducir normas hegemónicas de género, constituye un espacio de disputa en torno a la producción de género, protagonizado principalmente por estudiantes.

### **Construcciones de género: disputas entre Las Divinas y Las Populares**

Sin pretender exhaustividad y para problematizar algunas de estas líneas de análisis recupero las vivencias y relatos de los integrantes de 5° año de una escuela secundaria cordobesa, con quienes trabajé en 2009 y 2010, año en que egresan del nivel. Donde los primeros acercamientos pude observar en las relaciones entre compañeros una serie de tensiones entre dos grupos de alumnas que se sientan en una misma fila de bancos junto a la ventana, uno al frente y otro al final. Por un lado, encontramos a “las chicas de adelante” que se nombran a sí mismas como “Las Divinas”, y por otra, a “las chicas de atrás” apodadas como “Las Populares” y/o “las negras del fondo”. Integrantes de cada uno de los grupos lo cuentan del siguiente modo:<sup>4</sup>

Entrevista con dos chicas de adelante y Tomás (21/08/09)

*Paula: y nos juntamos porque somos del grupo de Las Divinas*

*Lara: nos hacemos decir, nos llamamos Las Divinas*

---

<sup>4</sup> Los nombres propios que aparecen en este trabajo son ficticios para preservar la confidencialidad de la información y el anonimato de quienes generosamente participaron de esta etnografía.

*Paula: en realidad nos pusimos ese nombre en 3º año jodiendo y ahora todo el curso nos dice “Las Divinas”, baa... las otras chicas no sé cómo nos dirán: las pelotudas*

*Lara: las huecas, las huecas de adelante, las forras...*

*GM: ¿qué otras chicas?*

*Lara y Paula: las que se sientan atrás nuestro.*

*Tomás: nuestro curso está muy dividido, los hombres se hablan con todos, los varones no tienen problema, las que están divididas son las chicas.*

*Lara: nosotras somos 7, siempre adelante al lado de la ventana.*

*GM: y las chicas que se sientan atrás, ¿tienen algún nombre también?*

*Lara: una vez les dijeron “Las Populares” y a nosotras “Las Divinas”, como Patito Feo.*

*Paula: ahora no, pero hasta hace un tiempo les decíamos “las negras del fondo” [risas]*

*GM: ¿uds. le habían puesto ese nombre?*

*Paula: sí, lo que pasa es que por ahí tienen actitudes medias negras y hacen cosas que nosotras no hacemos, entonces quedaron “las negras del fondo”*

*GM: ¿y por qué? ¿en qué son distintas?*

*Paula: y porque son negras. O sea, ellas nos tratan a nosotras como las chetas, huecas, las que no sabemos nada y a nosotras eso nos molesta.*

*Lara: y también se burlan*

*Paula: se burlan de nosotras, se ríen todo el tiempo, nosotras decimos “a” y ellas ya nos están haciendo burla...*

Entrevista con dos chicas de atrás (24/08/09):

*Belén: ¿viste las chicas que se sientan adelante? Nosotras con las chicas que se sientan adelante nunca nos llevamos bien, venimos desde 1º año con ellas, y nunca nos llevamos bien.*

*GM: se nota que están los bancos un poco separados...*

*Pilar: si... [risas]*

*Belén: nosotras, nuestro grupo con todo el curso se lleva bien, pero con ellas choca*

*Pilar: chocamos siempre*

*GM: ¿cuál es tu grupo?*

*Belén: con las chicas de atrás, somos 7 más o menos y con los chicos, con todos los varones nos llevamos bien. Pero con las chicas de adelante no sé... es como que siempre hacen diferencias, es como que nosotros somos las negritas...”*

Ellas se diferencian como Las Divinas y Las Populares, replicando la nominación de la serie televisiva “Patito Feo”,<sup>5</sup> y esta división cruza las relaciones del curso desde hace varios años. Entre los varones no se presenta una situación similar, tal como lo expresan Tomás: los hombres se hablan con todos, los varones no tienen problema.

Se unen a estas denominaciones entre las chicas ciertos sentidos y posicionamientos que pueden reconstruirse a partir de lo que las y los estudiantes narran en las entrevistas, y a través de algunos indicios brindados por la observación.<sup>6</sup> Las Divinas definen a sus compañeras como negras porque sí, porque tienen actitudes medias negras y hacen cosas de negras, condensando en el calificativo connotaciones raciales, sociales y culturales: tonalidad de la piel, sectores sociales de procedencia y gustos. Sin embargo, tal como nos advierte Goffman (2003), no es el rasgo o atributo en sí lo que genera la diferencia, sino el lenguaje de relaciones que se establece entre ambos grupos. He podido observar que entre Las Divinas también hay morenas y algunas de ellas comparten el barrio con Las Populares. Sin embargo, es ineludible la operación de poder que se produce en la nominación que realizan Las Divinas, a partir de la cual asumen una estrategia que las distingue positivamente de sus compañeras (“hacen cosas que nosotras no hacemos” por ende nosotras no somos negras).

A su vez, en esa dinámica relacional Las Populares también califican a las chicas de adelante como “*chetas, huecas, forras, pelotudas, que no saben nada*” y resaltan el “*choque*” entre grupos. Las Divinas admiten que se burlan y ríen de ellas, y eso les molesta, es decir no se mantienen ajenas a los embistes que las chicas de atrás realizan.

Si bien se intercambian calificativos entre ambos grupos, no es lo mismo ser “*cheta*” (incluso “*cheta pelotuda*”) que “*negra*”. Estos juegos de poder se asientan y producen a partir de otras variables, tales como la posición de clase de las familias de cada uno de los grupos, los parámetros y valores inculcados, el rendimiento escolar, las expectativas a futuro, etc. Por ejemplo, si bien el desempeño escolar es bastante parejo entre los dos grupos, las mejores alumnas del curso pertenecen a Las Divinas. Y en relación a sus planes para cuando egresen del secundario aparecen diferencias marcadas.

---

<sup>5</sup> Patito Feo fue una serie televisiva que se emitió durante 2007 y 2008 en Argentina, destinada al público infantil y juvenil. La historia contrapone a dos grupos de estudiantes “Las Divinas” y “Las Populares” que asisten al colegio Pretty Land School of Arts.

<sup>6</sup> Los registros de campo que se relacionan al análisis que sigue casi no se incorporan para no extender el trabajo, sólo se incluyen algunos pequeños extractos que se presentan con cursiva y entrecomillados.

Las Divinas se manifiestan seguras de seguir estudiando, incluso la universidad se ve como una clara alternativa para dos de ellas. No ocurre lo mismo entre Las Populares, algunas expresan que quieren seguir estudiando en instituciones terciarias no universitarias, una alumna quiere entrar a la Escuela de Policía, y otras dicen no saber qué hacer; pero en todos los casos expresan que quieren conseguir un trabajo.

Las expectativas por la continuidad de los estudios, con la correspondiente extensión de la manutención por parte de los padres, otorgan a Las Divinas ciertos márgenes para prolongar su “ser estudiante” y abonar expectativas de mejores condiciones a futuro. Estas jóvenes hablan de la importancia de ser mujeres independientes, que puedan valerse por sí mismas. Una de ellas comenta *“primero quiero organizar mi vida, ser alguien, estudiar en la facu, tener un trabajo estable, y después vendrán los hijos, un hijo deseado”* (Gabi, 2009). La postergación de la constitución de una familia, la planificación de la llegada de los hijos luego de establecerse laboralmente y haber finalizado una carrera forma parte de los planes que, más allá que se cumplan o no, alimenta cierto posicionamiento de género ligado a los cambios ocurridos en las últimas décadas en torno al lugar social y familiar de la mujer. En este sentido, Wainerman (2005) analiza ciertas tendencias desarrolladas en las últimas décadas, sobre todo en los sectores medios, entre las que podemos identificar a mujeres y varones compartiendo el rol de proveedores económicos del hogar, el aumento de la educación formal de las mujeres, su mayor participación en el mercado de trabajo y la postergación de la edad para formar una unión o contraer matrimonio.

Si bien la igualdad de género es una tendencia general que repercute en diversos sectores de clase, entre Las Populares se expresa principalmente en los deseos de conseguir un trabajo: *“para el año que viene yo quiero trabajar, estudiar no todavía”* (Macarena, 2010), *“yo me voy a tomar un año sabático y voy a buscarme un trabajo pero no sé qué todavía, tal vez en un call center”* (Flor, 2010), *“yo voy a estudiar diseño de indumentaria pero el otro año; el año que viene quiero trabajar o hacer algún curso”* (Pilar, 2010). Este interés inmediato en conseguir un trabajo manifiesta en algunas de Las Populares un desfase entre los deseos de sus padres de que sigan estudiando y los requerimientos reales que ellas sienten de buscar su propio sustento. Buscar trabajo aparece como una prioridad, antes que seguir estudiando.

La disparidad de las apuestas para los próximos años se enlaza a ciertas diferencias socioeconómicas y culturales, que he podido rastrear a partir de las características de sus familias. En general, los padres de Las Divinas son profesionales



independientes, maestras o empleados de sector público o privado. Y en el caso de Las Populares, encontramos empleados (en empresas de limpieza o empleadas domésticas), albañiles o amas de casa. Ello diferencia simbólica y prácticamente a ambos grupos ya que disponen de desiguales recursos<sup>7</sup> para vivir la adolescencia. Las circunstancias y posibilidades con que las jóvenes estudiantes gastan un tiempo vitar “de espera” habilita redes de relaciones, circuitos de consumo y entretenimiento desiguales (Bourdieu, 1990; Margulis y Urresti, 1996) que construyen su futuro próximo y también un aquí y ahora escolar.

Así, los modos de desenvolverse en la vida cotidiana escolar, las de vincularse con el otro, la proxémica entre los cuerpos, los estilos de presentación personal (Goffman, 2006) trasluce diferencias sociales y de género, muestran modos de ser alumna y de ser mujer (De Lauretis, 1996).

En el caso estudiando, encuentro una propuesta pedagógica, a cargo de la profesora de Educación Física, que resalta las disputas en torno a estos aspectos. La realización de “la coreo”, tal como denominan las alumnas a esta actividad, consiste en una jornada escolar donde las estudiantes de todos los cursos, organizadas por grupo, muestran al resto de la escuela una coreografía inventada por ellas mismas. La “coreo” moviliza a las alumnas no sólo para armar la secuencia de pasos de baile, sino para definir música, vestuario, peinado, maquillaje, accesorios. Implica discusiones y algunos acuerdos sobre cada uno de estos puntos. Requiere instancias de ensayo, de búsqueda de diseños y presupuestos para “producirse”. Algunas se la rebuscan con lo que tienen ya que no disponen de dinero para ello, otras gastan \$30 en un vestido (tal es el caso de Las Populares) y otras disponen de \$100 para sus trajes (tal es el caso de Las Divinas). Estas performances son exhibidas en el patio central del colegio y presenciadas por todo el alumnado quien mira, alienta, aplaude, critica, abuchea.

“La coreo” responde a una consigna docente y su presentación es calificada por la profesora. Además, constituye una instancia de expresión de las alumnas en tanto mujeres ya que ponen en juego múltiples evaluaciones de género (Scott, 1999, p.127) que realiza el resto de alumnos y alumnas en función de determinados estereotipos femeninos. Y en este sentido, aparece la belleza, la sensualidad, la seducción, la exhibición del cuerpo y sus destrezas dancísticas, los trajes y accesorios como

---

<sup>7</sup> Recursos, en tanto capitales (económico, social, cultural y simbólico) con que cuentan para construir, mantener y/o transformar una posición social. Cfr. Bourdieu y Wacquant (1995: 63-78).

parámetros a partir de los cuales las alumnas, por lo general, muestran seguir configuraciones normativas de una feminidad legítima.

Al respecto podemos dejar abierta la pregunta acerca de cómo una actividad escolar como esta forma parte en un “régimen de género” escolar que participa del proceso de formación del alumnado y de regulaciones sociales y genéricas más amplias.

### **La relación con los chicos: debates en torno a género y sexualidad**

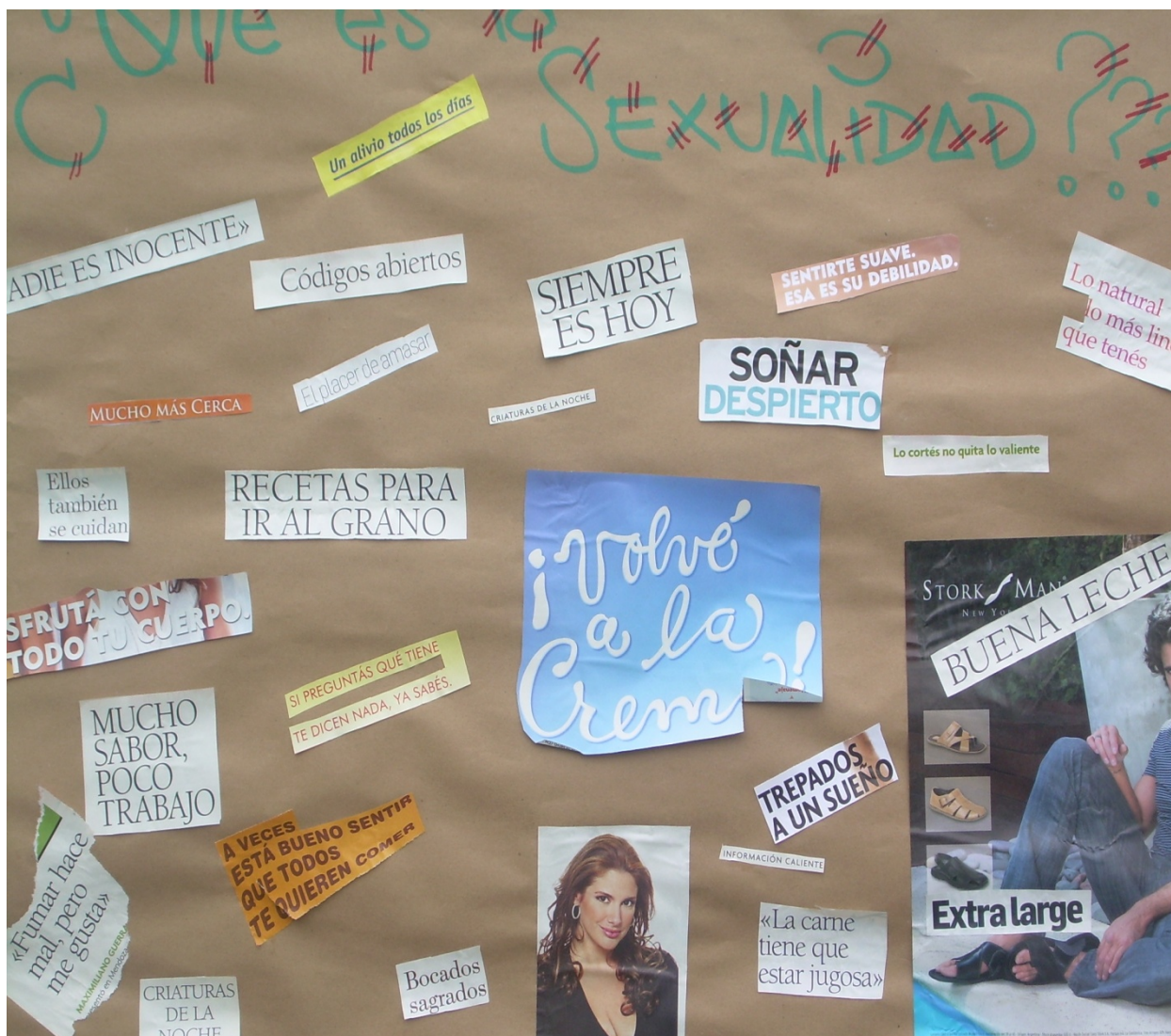
No podemos desconocer que género es una categoría relacional, en tanto “es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” (Scott, 1999). De allí que otro eje de análisis en torno a cómo estas jóvenes hacen género en la escuela se vincula a cómo construyen sus relaciones y posicionamientos teniendo en cuenta a los varones y cómo viven su sexualidad.

En cierta ocasión les pedimos al alumnado de 5° que realizara un collage en un afiche donde expresaran qué era la sexualidad. El curso espontáneamente se dividió en cuatro grupos, dos de varones y dos de mujeres: Las Divinas por un lado y Las Populares por el otro.

#### SECCIÓN DEL AFICHE DE LAS DIVINAS



## SECCIÓN DEL AFICHE DE LAS POPULARES



Como se puede observar, en el caso de Las Divinas aparecen imágenes de parejas heterosexuales, incluso una casándose, y algunas referencias al placer y la seducción. Ellas escribieron que la sexualidad es “*el placer que tienen los seres humanos*” y “*la seducción de las personas*”.

En el caso de Las Populares, aparece una abundancia de textos referidos a las relaciones sexuales y a numerosas imágenes sensoriales ligadas al placer y al erotismo. Pueden destacarse frases como: “*buena leche*”, “*la carne tiene que estar jugosa*”, “*mucho más cerca*”, “*ellos también se cuidan*”, “*sentirte suave, esa es su debilidad*”, “*a veces está bueno sentir que todos te quieren comer*”, “*disfruta con todo tu cuerpo*”, “*información caliente*”, “*si te gusta, disfruta...*”, “*ojo, hay que saber combinar*”,

*“fumar hace mal, pero me gusta”, “entre el mito y la realidad”, “placer”, “dulzura a toda hora”.*

Cada una de las producciones conserva particularidades y plasma mensajes ligados a determinadas prácticas y sentidos acerca de la sexualidad y el género. Estos afiches brindan mensajes que no es posible comprender cabalmente sino se enlazan a un conjunto de significados vinculados al propio cuerpo, al erotismo y a las prácticas sexuales. En este sentido, cabe reconocer las limitaciones de este tipo de técnicas cuando se producen sin ahondar en el conocimiento de quién dice qué cosa, ya que la exposición de imágenes y frases sueltas ofrece alguna información pero solapa otra.

Las Divinas y Las Populares viven de modos distintos su sexualidad. Si bien hay variaciones importantes al interior de cada grupo, pueden distinguirse ciertos aspectos o tendencias que las diferencian. Las Divinas son más *“recatadas”*, tres aún no han tenido relaciones sexuales, y el resto las ha tenido en el marco de un noviazgo, que incluso llega a durar varios años. Jones (2010) afirma que el noviazgo es el marco más legítimo para las relaciones sexuales entre adolescentes, ya que implica un compromiso afectivo con la pareja, una expectativa de continuidad del vínculo y la selectividad del compañero sexual.

Entre Las Populares dos están de novias, una hace más de dos años, y el resto no tiene pareja estable. La mayoría de ellas mantienen relaciones sexuales y participa de prácticas eróticas variadas, con sus novios o parejas ocasionales. En su afiche no aparecen imágenes de parejas, ni alusiones al matrimonio, como en caso anterior.

Las Divinas se alinean con determinado tipo de parámetros hegemónicos, ligados a la heterosexualidad y la monogamia. En cambio, algunas de Las Populares son calificadas de *“gatos”* o *“locas”*, en tanto recambian asiduamente sus parejas sexuales. Si bien ello puede ubicarlas en el espacio de la sanción moral o la falta, les da un saber acerca de las prácticas sexuales que las otras chicas no tienen. Las Populares hacen y muestran posibilidades que, si bien no salen del modelo heterosexual, exploran juegos eróticos en que las otras no entran. Allí, se originan en parte las burlas y risas de Las Populares hacia Las Divinas, quienes según su propia expresión *“no saben nada”*. Cabe aclarar que los grupos no son bloques homogéneos en su interior pero manifiestan estas tendencias dispares que son útiles al análisis de sus posiciones genéricas.

## Reflexiones finales

Si bien el análisis presentado de la relación entre Las Divinas y Las Populares deja abiertas diversas puntas a seguir trabajando en torno a las construcciones de género en la escuela, quisiera puntualizar sólo tres aspectos:

En primer lugar, un análisis que incorpore género como categoría relevante no puede permanecer desvinculado de otras categorías clasificatorias tales como clase, raza y edad. Emprender el análisis en este sentido conlleva un desafío teórico / interpretativo para abordar los modos en que se despliega el género en las relaciones sociales en la escuela. Los vínculos entre Las Divinas y Las Populares intentaron abordarse, en su dinámica de configuración (Elias, 1998), teniendo en cuenta algunas de las múltiples dimensiones que participan en las construcciones genéricas entre ambos grupos.

En segundo lugar, el análisis de las relaciones entre Las Divinas y Las Populares apostó a comprender sus posicionamientos genéricos, más allá del antagonismo entre varones y mujeres como el hecho central del género (Scott, 1999, p. 55). Si bien contempla su relación, intenta correrse de esa oposición para reseñar los matices con que esos vínculos se configuran. Scott alerta sobre la necesidad de reconocer que varón y mujer son al mismo tiempo categorías vacías y rebosantes. “Vacías porque carecen de un significado último, trascendente. Rebosantes porque, aun cuando parecen estables, contienen en su seno definiciones alternativas, negadas o suprimidas.” (Scott, 1999, p. 73). En este sentido, considero que Las Divinas y Las Populares disputan formas de constituirse en tanto alumnas y mujeres que no podemos prever o predecir, que ponen en discusión sentidos y prácticas sexuales y genéricas legítimas.

Por último, espero que análisis de este tipo puedan aportar a los actuales debates sobre la educación sexual en las escuelas, en tanto contribuyan a aminorar ciertos desencuentros entre las políticas y propuestas de enseñanza y las construcciones de género que protagonizan las y los estudiantes secundarios. Observar y analizar de qué modos *hacen género* abre un espacio de indagación que puede ser útil no solo para conocer 1) cómo se están desarrollando actualmente las relaciones entre chicas y chicos en la escuela, en sus posicionamientos genéricos inestables, sino también 2) cómo la escuela participa de dichas construcciones, desde cierto régimen de género, y en un tiempo histórico donde variados debates sobre la diversidad sexual, el derecho a decidir

sobre la propia sexualidad, el matrimonio, el lugar de la mujer, entre otros, atraviesan la escuela desde vertientes sociales, culturales, políticos y legales más amplias.

### **Bibliografía**

- Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En *Género y epistemología: mujeres y disciplinas*. Santiago de Chile: Programa interdisciplinario de estudios de género (PIEG).
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* (156-171) Bogotá.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora. N° 2. FFyL - UBA* .
- Elias, N. (1998) Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En *La sociedad de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Goffman, E. (2003). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jones, D. (2010). *Sexualidades Adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Circus.
- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En Margulis, M. (editor) *La juventud es más que una palabra* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.
- Molina, G. (2008). Me quiere mucho, poquito, nada... Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria. *Tesis de Maestría en Investigación*

*Educativa, con mención socio antropológica. CEA-UNC. Córdoba: Manuscrito sin publicar.*

- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. México: Pomares.
- Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro, M. y Stimpson, C. (comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Buenos Aires: FCE.
- Wainerman, C. (2005). *La vida cotidiana de las nuevas familias*. Buenos Aires: Lumiere.
- West, C. y Zimmerman, D. (1999). Haciendo género. En Navarro, M. y Stimpson, C. (comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 109-143). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**EXPERIENCIAS ESCOLARES, EVOCACIONES JUVENILES E HISTORIA****SCHOOL EXPERIENCES, EVOCATIONS OF YOUTH, AND HISTORY****Mónica M. Maldonado\***

El trabajo que nos ocupa forma parte de un proyecto mayor que busca comprender la relación entre las experiencias que se construyen en la escuela y los diferentes contextos en que las mismas se van conformando. El trabajo se aproxima a la generación que cursó su secundaria en Córdoba entre 1935 – 1955, momentos significativos a nivel internacional pues se trata del comienzo de la segunda guerra mundial que será atravesado por disputas políticas provinciales y nacionales de envergadura.

Se torna necesario entonces pensar desde una mirada diacrónica y recuperar las experiencias concretas, presentes aún hoy en las evocaciones de quienes fueron jóvenes estudiantes de secundaria en otros momentos históricos. Pretendemos cruzar las evocaciones de los estudiantes de la época con el contexto sociopolítico de ese período, para ir encontrando los contrastes de ese tiempo histórico con el presente en la conformación de las relaciones sociales escolares. Incorporar la palabra de los estudiantes del periodo mencionado, ayudará a comprender las rupturas y las continuidades de las instituciones educativas, del quehacer docente y sobre todo, de las experiencias escolares.

Experiencias escolares – Evocaciones – Juventud – Historia –  
Contextos

---

\* Docente investigadora en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. CE: monicamaldonado10@gmail.com



The work which concerns us here is part of a broader research project that seeks to understand the relationship between the experiences that are undergone at school and the different contexts in which the same self experiences are being shaped. The work focuses on the generation that attended secondary school in Córdoba between 1935-1955, a significant period at the international level, since it includes the moment that marked the beginning of the Second World War, which was to be afflicted with provincial and national political disputes of great scope.

It becomes then necessary to adopt a diacronic look at events, so as to recover the memory of concrete experiences, still present today in the evocations of those who were young high school students at other historical moments. We intend to cross the data on the students' evocations of that time with information on the sociopolitical context of that period, in order to go on finding the contrasts between that historical period and the present time in the conformation of school social relationships. To incorporate the recollections of students from the mentioned period, will help us to understand the ruptures and the continuity of educational institutions, of the educational tasks and, above all, of school experiences.

School experiences – Evocations – Youth – History –  
Contexts

## Presentación

*“Si salimos del presente es para volver a él.  
Si huimos de él, es para verle y entenderle mejor”<sup>1</sup>*

El trabajo que nos ocupa forma parte de un proyecto mayor<sup>2</sup> que busca comprender la relación entre las experiencias que se construyen en la escuela y los diferentes contextos en que las mismas se van conformando. El trabajo se aproxima a la generación que cursó su secundaria en Córdoba entre 1935-1955, momentos significativos a nivel internacional pues se trata del comienzo de la segunda guerra

---

<sup>1</sup> Durkheim, E. Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Ediciones de La piqueta, Madrid p. 40.

<sup>2</sup> Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos” Proyecto SECYT - UNC - 2010 – 2011 - Código 05/F715 – Dirigido por M. Maldonado.

mundial que será atravesado por disputas políticas provinciales y nacionales de envergadura.

Los antecedentes en investigación que hemos trabajado como equipo, abonan la hipótesis de que las relaciones entre los estudiantes en la escuela media se han modificado a partir de los noventa, que la distancia hacia el otro, el compañero, el par, se ha incrementado y ello contribuye, entre otros factores, a la dificultad de construir un tejido contenedor de la escolaridad adolescente. El prejuicio, la desconfianza, la rápida tipificación del otro, construyen grupos con barreras difíciles de franquear pero que a su vez se desvanecen fácilmente al ritmo de las deserciones, los pases, los cambios de escuela o curso. Lazos frágiles que no logran formar grupos de pertenencia fuertes que los ayuden a transitar la escolaridad y compartir sus vivencias como jóvenes.

Atravesar diferentes contextos escolares de sociabilidades juveniles abre un panorama rico en vetas a ser trabajadas en la sincronía de un tiempo histórico con la profundidad, el detenimiento y la riqueza generada por “estar allí” en calidad de participante y observador de las prácticas cotidianas. El enfoque antropológico y la posibilidad de observar sus prácticas, entrevistar a los sujetos, explorar sus trayectorias se convierte en un insumo insustituible a la hora del análisis. Sin embargo queda pendiente comprender si aquello que observamos es un fenómeno nuevo o simplemente una manera diferente de manifestarse.

Es difícil analizar/fundamentar esta modificación sólo desde una mirada del presente, excluyendo los modos en que se construía la experiencia escolar en otros momentos históricos. Recupero las palabras de Durkheim en relación a la complejidad y la crisis de la enseñanza secundaria de su época acerca de los estudios de tipo retrospectivos “un tema escolar solo puede comprenderse en realidad cuando se le relaciona con la serie histórica de la que forma parte, con la evolución de la cual no es más que un resultado provisional”.<sup>3</sup>

Invocar al pasado ¿para qué? Quizás por el desacuerdo acerca de lo que sucedió, acerca de lo que fue ese pasado, o la incertidumbre acerca de si ese pasado realmente está concluido o si continúa vivo bajo otros ropajes. La historia toma cuerpo, se presentiza en las prácticas, en las respuestas a los desafíos, en las tradiciones, en la cultura de un pueblo. No es un hecho que pasa y no deja huellas, menos aun cuando se las ha construido consistentemente, con objetivos, metas, y proyectos explícitos como lo

---

<sup>3</sup> Durkheim, E. Historia de la educación y de las doctrinas... op cit. p. 36.

son las tradiciones escolares en la argentina. El pasado no existe aislado del presente, se implican mutuamente. Pero la manera en que nos representamos el pasado, modela también el análisis que hacemos del presente. La memoria actualiza recuerdos tamizados por el presente, pero va marcando senderos comunes, espacios vacíos, distancias.

Reconocemos que el recuerdo es selectivo, que trabajar con relatos no muestra una realidad “objetiva” “transparente” sino que habla de la mirada de un sujeto que tiene una posición social, habitus y construcciones de significados que no se han mantenido estáticas. Han variado con los años, las experiencias vividas y el momento histórico personal y social en el que se evocan. Aquello que ayer fue vivenciado como dramático hoy puede evocarse con una sonrisa, pero la experiencia ha quedado grabada y será parte del análisis de una época.

Sabemos que no es lo mismo ser joven estudiante hoy que recordar al joven estudiante que fui hace más de sesenta años. Son diferentes generaciones, formas de organizar la educación y tiempos históricos, pero quizás encontremos algunas líneas de continuidad que nos ayuden a comprender los cambios.

Buscamos contar con experiencias evocadas por los sujetos en el presente, con aquello que perciben que los caracteriza y diferencia de los jóvenes actuales. Partimos de reconocer que serán evocaciones que hablan de su posición social, los capitales que sustentan y su propio punto de vista, entendiendo como dice Bourdieu, que el punto de vista es una perspectiva, una visión subjetiva parcial; pero es al mismo tiempo un panorama, tomado desde un punto, desde una posición determinada en un espacio social objetivo.<sup>4</sup>

Pretendemos cruzar las evocaciones de los estudiantes de la época con el contexto sociopolítico de ese período, para ir encontrando los contrastes de ese tiempo histórico con el presente en la conformación de las relaciones sociales escolares. Incorporar la palabra de los estudiantes del periodo mencionado, ayudará a comprender las rupturas y las continuidades de las instituciones educativas, del quehacer docente y sobre todo, de las experiencias escolares.

---

<sup>4</sup> Bourdieu, P. (2000) Poder derecho y clases sociales. Desclée, Bilbao, España Pag. 102

## Por qué hablar de experiencias escolares

Lo aprendido por un sujeto social en el curso de su vida, nos introduce de manera directa en la idea de socialización planteada por Durkheim. Durkheim entiende a la educación como una socialización metódica de la joven generación, es decir el proceso mediante el cual se forma el ser social. Dubet y Martuccelli,<sup>5</sup> cuestionan la idea de socialización sólo como inculcación, ya que consideran que limita el papel activo del individuo en la constitución de su propio camino, sobre todo en un tiempo histórico donde, ya no es posible pensar la escuela como un “aparato” que transforma valores generales en normas y roles, que a su vez, tienen la capacidad de formar “personalidades sociales”; tal como la sociología clásica postulaba, acerca de la identidad del actor y el sistema.

Según ambos autores, actualmente la sociología debe replantear las preguntas acerca de la socialización ya que la experiencia de los actores ha sido profundamente transformada. La socialización no puede reducirse al proceso de adquisición de disposiciones y la conformidad de los actores con su entorno. Afirman así que “este sujeto participa plenamente de su socialización, lo que prohíbe concebir la socialización como un clonage”.<sup>6</sup> En este sentido, “el proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas *in vivo* por los actores presentes”.<sup>7</sup>

Cuando se hace referencia a “experiencia” se habla de algo vivido o presenciado por alguien, en sentido amplio. La experiencia se encuentra ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, que han pasado por nuestro cuerpo, que han involucrado nuestros miedos, pasiones, amores; desde allí se puede afirmar que es subjetiva, pero también se puede observar que la historia social y política deja en los

---

<sup>5</sup> Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. Barcelona.

<sup>6</sup> Op. Cit p 62

<sup>7</sup> Dubet, F. y Martuccelli, D. Op. Cit. Pág. 63.

sujetos de una generación una marca según sean las experiencias que a los mismos les tocó atravesar, que los conformó, que en cierta medida, los constituyó.

La elaboración de la experiencia se forja *in situ*, en relación con otros y en un determinado campo de fuerzas que muchas veces se tensionan por cruzar o defender fronteras sociales de diferente orden. En el presente trabajo buscamos reconstruir algunos indicios que hablan de las experiencias escolares de ex alumnas de escuelas secundarias según cómo evocan que fueron formadas por éstas y de qué modo participaron en su formación, ubicando dichas experiencias en el contexto social e histórico que a su vez, también las constituye. ¿Cómo intervinieron esos campos de fuerza en la vida escolar de los y las estudiantes de la escuela secundaria de la época? ¿Cuáles fueron los acontecimientos que los interpelaron?, ¿han quedado registrados estos acontecimientos en su memoria como marcas de la experiencia?

### **Lo que surge en el Trabajo de Campo**

Recupero, a través del trabajo de campo con entrevistas etnográficas, algunos indicios sobre la experiencia de tres alumnas que compartieron este tiempo histórico, dos pertenecieron a la misma escuela mientras que la tercera asistió a otro colegio. Las nombraré Felina, Lucrecia y Beba.

Analizar un caso singular, “un individuo etnográfico” (Beaud y weber 2010) no significa abordarlo como caso representativo ni como sujeto excepcional. Su historia no es generalizable ni sus puntos de vista son intercambiables por los de cualquier otro sujeto de la época. Es una historia particular la que tenemos que comprender y explicar, ya que es resultado de un *proceso* individual y social, puesto que no hay sujeto sin sociedad.<sup>8</sup> De esta manera, “Se puede leer su historia, su trayectoria como el encuentro entre varias historias colectivas”.<sup>9</sup> Se busca superar así, una visión de individualismo metodológico, y se articula en términos de proceso social lo que aporta la historia de la época, el lugar social de las estudiantes en la institución escolar y su trayectoria singular. La construcción subjetiva de esa amalgama es lo que configura lo que llamamos experiencia escolar.

---

<sup>8</sup> Elías, N. (1995).

<sup>9</sup> Beaud, S. Weber, F.: *Guide de l'enquête de terrain*. La découverte. Quatrieme édition augmentée. 2010. p. 283 (traducción propia).

## ***Felina***

Felina es argentina, tiene 84 años y está jubilada como farmacéutica y bioquímica. Sus padres son inmigrantes de origen judío ruso que han venido a Argentina en 1905. Recuerda a su padre como de ideología anarquista y ateo, muy relacionado con inmigrantes de otras nacionalidades que viven en un pueblo del interior de Córdoba, muchos de ellos procedentes de distintos sectores políticos de izquierda.

*E. Cuénteme Felina algo de su secundaria, cómo decidió venirse a Córdoba, porqué decidió venirse... a dónde vino... a qué escuela entró...*

*Felina: bueno, yo hice la primaria en Cosquín porque vivía allí, mi familia tenía una tienda, fotografías, artículos regionales y algunos primos se iban quedando en Cosquín<sup>10</sup> para estudiar algo de comercio para trabajar en el negocio, otro fotografía... y la verdad que yo tenía ganas de seguir estudiando, y en Cosquín a esa altura, estamos hablando del año 1938, todavía no había secundario... había algo en un colegio de monjas pero... nosotros con las monjas en ese momento no queríamos saber nada... creo que había secundario ahí.*

*Entonces mis padres comenzaron, como veían que yo estaba muy convencida de que quería irme a estudiar, había que ir a Córdoba y bueno, tenía 12 años... En 1938 terminé la primaria y en el 1939 ya estaba en Córdoba, en la casa de una familia conocida, en pensión (...) y me anotaron en el Liceo de Señoritas; en ese entonces era separado: de varones, el Deán Funes y de mujeres el Liceo de Señoritas.*

*E: ¿Se acuerda de sus compañeras del Liceo?*

*Felina: En primer lugar teníamos una rectora o vicerrectora que era muy ligada a la iglesia, era una solterona, muy estricta en cosas de disciplina, tan es así que estábamos en primer año y había una compañera que hizo alguna cosa y el colegio decidió echarla y bueno, yo sentí que era injusta la cuestión y hablando con otras compañeras hicimos como un acto de protesta por la echada de esa chica, que al final la echaron lo mismo, pero a nosotros nos pusieron amonestaciones. A mí por dirigir la protesta me pusieron... en ese entonces uno quedaba libre con 20 amonestaciones creo... me pusieron 15 para tenerme todo el año al borde, y a otras compañeras a algunas le pusieron 10 o menos...*

*E. ¿Y cómo siguió la historia en la escuela?*

*F. Lo llamaron a él [su tutor en Córdoba] a la escuela, aparte de mandar una nota quejándose de que yo era peligrosa con mi actitud... todavía no se usaba la*

---

<sup>10</sup> Pueblo del interior de la provincia de Córdoba.

*palabra subversiva pero estamos hablando del año 39-40 el golpe militar fue en el 43 que fue el último año que cursé en el liceo. Subió una junta militar y después lo eligieron a Perón. También esos años del liceo, entre el 39 y el 43 era plena guerra mundial. Así que todos los acontecimientos, porque son los años que avanzaba el nazismo y bueno, había gente bastante reaccionaria ahí en la escuela, incluso hubo un acto donde una de las chicas levantó una mano haciendo un gesto nazi y hubo todo un lío con ese asunto en el colegio. Así que empezaron a mirarnos... a mí me tenían entre ojos... (...)*

*F: Yo terminé el liceo con el mejor promedio pero dudaban de darme... (...) a raíz de esas amonestaciones... es que como mejor alumna que iba siendo tenía que ser abanderada pero... (las autoridades de la escuela dudaban) bueno... al final me tuvieron que dar la bandera. Fui abanderada.*

*Y las cosas de la 2º guerra mundial repercutían allí, las que éramos judías y uno escuchaba...*

### **Lucrecia**

Lucrecia,<sup>11</sup> nacida en Córdoba en 1930 es otra alumna del mismo colegio, tiene 80 años. Es católica, hija y nieta de padres argentinos. Su madre era maestra y su padre trabajaba en la contabilidad de diferentes comercios. Ambos eran a su vez hijos de gente de una posición económica buena, con campos y propiedades inmobiliarias, una clase media alta. Sigue estudios en la universidad y se recibe de Farmacéutica, pero no logra terminar la carrera de bioquímica, que era lo que deseaba. En la escuela secundaria conoció una compañera de colegio de origen judío, Silvana, que fue su amiga íntima hasta cerca de los 40 años, cuando ésta muere por una enfermedad. Lucrecia recuerda con nostalgia la complicidad entre ambas en la escuela

*Lucre (...) en las pruebas (exámenes escritos) nos sentábamos juntas, en realidad siempre, porque eran esos bancos de a dos alumnos, yo terminaba las pruebas de química y de matemática y me sacaba diez... pero ella no andaba con eso, a ella le gustaba Historia y Literatura... entonces yo le pasaba las de Química y ella me pasaba las de Literatura. Del secundario me acuerdo todo...*

*Entrevistadora: ¿Entonces vos le copiabas a ella y ella te copiaba a vos?*

*L: No!...Yo se las hacía y ella me las hacía a mí!*

---

<sup>11</sup> Agradezco el aporte de Flavia Ferro en la realización de esta entrevista.

*L: Silvana se la pasaba acá... nos separábamos para dormir y nada más... ¡¡y comer!! Porque a mí nunca me gustó la comida judía, ¡¡menos ahí, en la casa de estos judíos!!*

En otro momento expresa ante la pregunta sobre si era linda su amiga Silvana:

*L: “Lo que tenía feo era el cuerpo... y muy cara de judía”*

*(...)*

*Lucre: (...) y estaba el [profesor] de Anatomía que era antisemita y como yo iba a la tarde, que la mayoría eran judías...*

*E: ¿Antisemita?*

*Lucre: Era un médico... y yo le caí simpática... entonces eran todos diez, para mí... aparte que me gustaba... A mí me mandaba a buscar láminas... era una cosa!... en cambio Silvana venía muerta...claro! Católicas habremos sido cinco, muy pocas entiendes?... porque a la mañana estaban las católicas y a la tarde estaban las de otra religión.*

*E: ¿Qué les hacía pensar que el profe era antisemita?*

*Lucre ¡¡¡Porque las odiaba!!! Era una diferencia terrible... no te digo que yo no estudiaba nunca y tenía puros diez! Y a ella uhhh!!! La tenía cagando a la Sila, me acuerdo de la cara y todo del tipo.*

## **Beba**

La tercera experiencia escolar refiere a quien fuera alumna de la primera generación de estudiantes de la Escuela Garzón Agulla. Beba nacida en Córdoba en 1928 tiene a la fecha de la entrevista 82 años. Es hija de argentinos de varias generaciones, menor de ocho hermanos, huérfana de madre y padre siendo muy joven, lo que le obliga a buscar trabajo. Estudió inglés aunque no terminó su carrera en la escuela de lenguas; fue empleada en la Universidad y trabaja desde hace muchos en años en una agencia de turismo; es soltera y ha viajado mucho.

*Entrevistadora: Beba a ver, contame, yo sé has tenido una experiencia muy intensa en el Garzón Agulla que habrá tenido de todo, cuestiones positivas, negativas...*

*Beba: Somos la primera generación, cuando se inauguró la escuela en el año 1942. Y eran seis secciones. Para mí, para mi grupo, que todavía tenemos amistades y todo eso, realmente fue una experiencia maravillosa. Fue, encontrar una escuela hecha para, ¿cómo te diré? hecha para nuestro sentir, nuestras ganas de hacer, porque ahí no solamente estaba la parte del curso de seguir programas*



*sino que aprendimos mucho a movernos, a realizar distintas tareas por nuestra cuenta, a que en esas horas que estábamos... se aprovechaba al máximo.*

*El grupo de profesores entró por concurso, porque así entraron... era gobierno radical...*

*E: ¿Por qué eran tantas secciones?*

*B: Porque no había escuelas secundarias fuera del normal o de las privadas. El Deán Funes posiblemente, el Liceo de señoritas. Yo pienso que por eso éramos tantos. Fijate que entraron seis secciones, seis aceptaron, entonces nos dividieron por edades, y yo estaba de las más chicas (tenía 14 años) Porque hubo mucha gente grande, adulta, que estaban ya en la quinta y sexta sección y les decíamos los abuelos o las abuelas, porque era gente de más edad que nosotras.*

*(...)*

*B: ¡Pero nos destruyeron antes de tiempo! Peleamos mucho para mantener a Luz [Vieira Méndez] y a los profesores y sin embargo los echaron, toda la camada esa que no era peronista, voló.*

Beba relata con entusiasmo y entre las primeras afirmaciones, junto a lo maravilloso de su experiencia aparece el tema de la destrucción de la escuela... y las fronteras político ideológicas se visualizan con claridad; la escuela nueva, la educación por arte, el estímulo de la autonomía y el pensamiento crítico, el laicismo, se limitarán a sus primeros cuatro años de secundaria.

Los nombres de Sobral, Luz Vieira Méndez, Carlos y Malicha Leguizamón, Delia Trabadelo, Adelmo Montenegro, el Prof. Culleré, Teodoro Fuchs, salen de su memoria con el orgullo de haber sido su alumna, como también los nombres de algunos de sus compañeros de generación, pintores, titiriteros, arquitectos, músicos, médicos de reconocimiento público local o incluso internacional en algunos casos.

*Entrevistador: vos decís la escuela se desarma en el 46, y vos cursás el 47 ¿cómo fue ese año?*

*Beba: Peleado. Porque inclusive, bueno. Muchos que se fueron...*

*E: O sea que quedó la escuela sentida*

*B: Sí, totalmente. Compañeros nuestros que se fueron, más los profesores. A los profesores los echaron.*

*E. Claro. Los echaron.*

*B. Entonces fue un desarme total. Y siempre habíamos luchado un poco cuando fuimos al edificio nuevo por el sistema que era mixto, teníamos pileta de natación cubierta. Nunca tuvimos clase de natación con los varones. Pero quién nos hizo la guerra? El diario Los principios...el diario Los principios era conservador,*

*básicamente. Y era de la curia. Demócrata. Muy de la curia, claro...Y no les gustaba. Demasiado liberal el pensamiento del colegio.*

*Nunca pasó nada extraño, nunca. No las cosas que pasan ahora...*

*(...) en el año 46 ya está la debacle, nos quedamos sin maestros, entonces hicimos huelgas, que no valieron mucho. Porque no teníamos chances en esto. No estábamos acostumbrados a este tipo de cosas. La realidad, es que más bien que nos rebeláramos ahí en las clases, más que faltar por faltar. Porque nos convenía terminar de una vez...*

*E. ¿Y se rebelaban en las clases de qué manera?*

*B. Y sí, no haciendo lo que el profesor indicaba. Nos reíamos, muchas veces les rebotábamos muchas cosas...*

*E. Con los profesores nuevos Que entraron sin concursos... Les discutían las cosas...*

*B. Sí. Sí. Porque creo que estábamos mejor preparados, al enseñarnos a manejar una biblioteca, el fichaje, a ampliar de alguna manera los temas. Yo creo que podíamos discutir muchas cosas. Más aún ese último año que ya fue de preparación a la docencia.*

## **Experiencia escolar y fronteras sociales**

¿Cuáles eran las fronteras que se levantaban en ese tiempo y dónde se ubicaban según la mirada de nuestras informantes? Entendemos por frontera esa línea divisoria sutil, invisible a veces, que separa a “unos” de los “otros” y que marcan el espacio social donde se definen los comportamientos y las prácticas”.<sup>12</sup> Es tan necesario el aprendizaje acerca de las fronteras, que se enseña en el seno de las familias, tanto como en los diversos espacios educativos. Esta matriz acerca de las fronteras del espacio social, permite a los sujetos saber con precisión qué actitud adoptar en cada lugar y situación. Si bien la mayor parte de las veces las fronteras son producidas por los grupos a través de las matrices de diferenciación, así como delimitan, permiten también espacios de intercambio y de encuentro donde los grupos se comunican entre sí.

Decíamos que en las familias se aprenden las diferentes fronteras que se ponen en acto a la hora de definir quién soy yo, quiénes nosotros y quiénes los otros. Elias en su “Ensayo sobre las relaciones entre establecidos y marginados”<sup>13</sup> analiza cómo se construye en Winston Parva una configuración basada en sutiles diferenciales de poder ya

---

<sup>12</sup> Merklen, D; Saint Martin, M (2010): Introducción; en Saint Martin, M; Mihai Dinu Gheorghiu: *Education et frontières sociales*. Michalon Éditions

que los miembros del lugar no sólo viven en el mismo barrio sino que pertenecen a la misma clase social y además del mismo sector fabril. Con ello da cuenta que no sólo la cuestión económica o la relación de clases o las armas son las que generan situaciones de desigualdad y dominación. Plantea así que es necesario pensar en una figuración completa de los grupos implicados ya que la sociodinámica de la estigmatización responde a una relación de interdependencia entre las partes.

Procesos de aprendizaje acerca de la producción del otro donde la escuela ocupa un lugar primordial en el cuestionamiento o el fortalecimiento social o de aquellos prejuicios que, como construcciones dinámicas, se hallan vigentes en un tiempo histórico particular.

Una breve reseña quizá ayude a comprender estas experiencias. Hablamos de un tiempo histórico que se caracteriza por las fuertes disputas a nivel nacional entre los proyectos agroexportadores y la sustitución de exportaciones, mientras que a nivel educativo se generan disputas entre el nacionalismo conservador y las ideas renovadoras de la escuela nueva. El golpe militar de 1930 ha impuesto cambios importantes en las escuelas argentinas, ya que se enseñará “religión” (católica) o “instrucción moral”. En ese clima dice Puiggrós *los valores y rituales católicos iban superponiéndose cada vez más al espiritualismo laico en el discurso escolar, considerándose en las publicaciones oficiales que “la religión es parte de la nacionalidad”*.<sup>14</sup>

La idea que la escuela se debía argentinizar se profundiza entre 1932 y 1938. Ello se inscribió en la obstrucción a nivel educativo, al laicismo, al positivismo normalista y a la escuela nueva, en un contexto internacional marcado por el avance del fascismo y de los sectores más conservadores de la Iglesia católica.

Entre esta década y los años 40 se va desplegando un arco heterogéneo de perspectivas espiritualistas; las concepciones dominantes otorgan importancia a la religión católica y la vinculan con el ser nacional, mientras avanza la necesidad de regirse bajo símbolos comunes que encuentran en el nacionalismo católico su expresión hegemónica. Había que proteger a la nación de los peligros externos tales como el comunismo, el judaísmo y las perspectivas pedagógicas alternativas.

Fronteras ideológico-políticas que de diferentes maneras se visualizan en la experiencia de las alumnas; que han pasado por su cuerpo y que se presentizan al

---

<sup>13</sup> Elias N. (1998).

<sup>14</sup> Arévalo J.J. Pedagogía de la personalidad en Revista El Monitor de la Educación Común.1938 en Adriana Puiggrós (1992: 79).

momento de las entrevistas como marca de su paso por la escuela secundaria. Historias que si bien son distintas, tienen en común una impronta propia de esta generación que cursó su escolaridad secundaria entre 1935 y 1955: haber transitado su escolaridad en las tensiones de la Segunda guerra mundial y en los vaivenes de las disputas políticas argentinas entre conservadores, radicales y peronistas.

## **Bibliografía**

- Bourdieu, P. (2000). *Poder derecho y clases sociales*. Desclée, Bilbao, España.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Durkheim, E. (S/F) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid. Ediciones de La piqueta.
- Elías, N. (1995). *Sociología fundamental*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Elías, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Beaud, S. y Weber, F. (2010). *Guide de l' enquête de terrain*. La découverte. Quatrieme édition augmentée.
- Merklen, D. y Saint Martin, M. (2010). "Introducción". En Saint Martin, M., Mihăi Dinu Gheorghiu: *Education et frontières sociales*. Michalon Éditions.
- Puiggrós A. (1992). *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo 3. Argentina: Galerna.

**UNA PEDAGOGÍA PARA LA ESI (EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL,  
LEY 26.150/06)**

**A PEDAGOGY FOR THE ESI (INTEGRAL SEXUAL EDUCATION,  
ACT 26.150/06)**

**gabi díaz villa\***

Indagaciones anteriores de este equipo han llevado a describir las demandas de los/as jóvenes para hablar de sexualidad(es) en la escuela (Morgade; 2011). Dicha sistematización conforma una buena base para la elaboración de criterios que (me) guíen (en) la búsqueda de profesoras de escuela media que *implementan proyectos de ESI*. La investigación en curso se nutre, metodológicamente, de las tradiciones originadas en el interpretativismo (Geertz; 1973). En ese marco, el andamiaje teórico de la llamada Teoría Queer (Britzman, 1995) permite diseñar una estrategia de *visibilidad* –como lesbiana feminista activista– inscripta en el trabajo de campo. La síntesis singular que propone esta tesis se nombrará *etnografía lesbiana*.

Desde un encuadre de “intervención institucional” (Guattari; 1987; Nicastro; 2006) se recorta como objeto el trabajo pedagógico de docentes de escuelas medias, pensado como un trabajo de escucha atenta de los/as estudiantes, en el marco del cual es posible observar la tematización de las experiencias de homosexualidad y aborto en el aula, la habilitación de espacios íntimos y el respeto por la intimidad, la necesidad de establecer un vínculo de confianza –demandas de los/as jóvenes– en acción.

Estos enfoques incluyen la problemática de la implicación (Barbier; 1977) en el análisis de los datos. Así, *lesbiana* es un dispositivo epistemológico que encuentra analizadores (Lapassade; 1980) en/de/desde/para la disidencia: una pedagogíavampira (flores; 2009) se despliega en las aulas...

Teoría Queer – Etnografía – Educación sexual integral – Escuela media –  
Pedagogía

---

\* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. CE: eroseslesbiana@yahoo.com.ar

Previous inquiries by this research team led them to describe the young's demands for chances to speak at school about the various expressions of human sexuality (Morgade, 2011). Such systematization provides us with a good basis for working out criteria which guide (me) (in) the search for middle school teachers that may *implement projects of ESI*. The ongoing investigation is nurtured, methodologically, by the tradition originated in Interpretativism (Geertz, 1973). Within this framework, the theoretical scaffolding of the so-called Queer Theory (Britzman, 1995) allows us to design a strategy of *visibility* - as feminist lesbian activist - enrolled in the field work. The singular synthesis that this thesis puts forward will be called *lesbian ethnography*.

From a framing of "institutional intervention" (Guattari, 1987; Nicastro, 2006) the pedagogic work of teachers at middle schools is highlighted as an object, thought as a work of attentive listening to students, within which it is possible to observe the transformation of experiences of homosexuality and abortion into a central topic in the classroom, the provision of intimate spaces and the respect for intimacy, the necessity of establishing bonds of trust –young's demands– in action. These approaches include the problem of the observer's involvement (Barbier, 1977) in the analysis of the data. Thus, *lesbian* is an epistemological device that finds analyzers (Lapassade, 1980) in/of/from/for dissidence: a vampire pedagogy (flores, 2009) that is unfolded in the classrooms.

Queer Theory – Ethnography – Integral sexual education – Middle school –  
Pedagogy

### **Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06)**

Esta investigación –en curso–<sup>1</sup> se nutre, metodológicamente, de las tradiciones originadas en la antropología interpretativista (Geertz; 1973) y recorta como objeto el trabajo pedagógico de docentes de escuelas medias *que implementan proyectos de ESI* (este criterio obliga a definir qué significa o cómo se entiende *implementación*, por un

---

<sup>1</sup> Investigación: "Fantasías y fantasmas de la Educación Sexual Integral: estrategias docentes de implementación". (Beca Doctoral UBABCyT – IICE – FFyL). La investigación se orienta a develar los modos en que las docentes de escuelas que implementan proyectos de ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06) ponen en juego distintas estrategias de reproducción/resistencia del discurso escolar hegemónico de la educación sexual (Morgade; 2006).

lado, y por el otro, *ESI*); trabajo pedagógico que es, antes que nada, un trabajo de escucha atenta<sup>2</sup> de lxs estudiantxs.

El problema de la investigación surge como interrogante frente a las elaboraciones producidas en el marco de proyectos anteriores de este equipo, ya que nos encontramos en las escuelas, con la presencia de la preocupación institucional por la “educación sexual” y la ausencia de estrategias concretas que articulen, a nivel organizacional, las experiencias escolares de abordaje de las temáticas de la(s) sexualidades(es).<sup>3</sup>

Las conceptualizaciones de los estudios feministas y queer (incorporados a las tradiciones críticas de la Sociología de la Educación a través de los Estudios Culturales y de Género) develan una dinámica sexual explotadora al interior de las organizaciones educativas (Epstein; 1998), discursos heteronormativos y sexistas (Morgade; 2006) que están presentes en el discurso escolar hegemónico sobre la sexualidad y reproducen la injusticia erótica (Rubin; 1989).

Así, las indagaciones de este equipo<sup>4</sup> han llevado a pensar la tensión entre dichas regulaciones (*toda educación es sexual porque la pedagogía no es más que heteropedagogía*) y las demandas de lxs estudiantxs<sup>5</sup> para hablar de sexualidad(es) en la escuela (Morgade; 2011) que ¿supimos? describir. La sistematización conforma siempre una (incómoda) esquematización que, conjugada con las normas de extensión que rigen esta presentación, obliga a decir: experiencia, intimidad, confianza, en vez de acreditar que lxs jóvenxs esperan la habilitación de tematizar la(s) experiencia(s), condensada en

---

<sup>2</sup> En un trabajo anterior (Baez, Díaz Villa; 2007) analizamos desde el concepto fraseriano de justicia la capacidad de escucha de lxs docentes, en el marco de Ley de CABA 114 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, que garantiza el derecho de lxs jóvenxs a ser oídos (Art. 17).

<sup>3</sup> Es el modo gramatical que elijo para explicitar el encuadre de esta investigación, que se nutre de los enfoques institucionales, los cuales abren a la consideración simultánea de la sexualidad como institución (Enriquez; 1989), y las sexualidades, es decir, lxs sujetxs que traducen dicha institución en situación (situaciones, claro), en devenir, en acción; la consideración de la institución que nos atraviesa, y los escenarios en permanente movimiento en los cuales esa institución que nos atraviesa se actualiza y expresa.

<sup>4</sup> Este proyecto se enmarca en la investigación en curso: “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios” (UBACyT 063/2009-2011; Dir.: Dra. Graciela Morgade. IICE–FFyL–UBA), en continuidad con el proyecto: “Presencias y ausencias de las sexualidades masculinas y femeninas de jóvenes de escuelas medias de CABA” (UBACyT 005/2005-2009; Dir.: Dra. Graciela Morgade. IICE–FFyL–UBA).

<sup>5</sup> La flexión de género en “x” apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal. No es la mera inclusión -políticamente correcta- de “ellos y ellas”, sino una crítica al sentido distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs. La incomodidad que genera la “x” en la lectura y la pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que sienten aquellxs que no se sienten -parcial o totalmente- representadxs/interpeladxs ni por el “ellos” ni por el “ellas”. En este trabajo optamos por usar la x para cualquier designación general de actorxs del estilo “todxs”, o incluso “algunxs”, dando lugar a volver pensable la existencia lgbti.

la denuncia insiste del silenciamiento de la homosexualidad y el aborto; la habilitación de espacios íntimos –“*que puedas ir a hablar*”– tanto como el respeto por la intimidad –“*que no vaya a divulgar*”; la habilitación de un vínculo de confianza expresada como “*de igual a igual*” y en la exigencia de no censurar el lenguaje soez. En este marco, el andamiaje teórico de la (mal) llamada Teoría Queer (Britzman, 1995)<sup>6</sup> permite proponer una estrategia de “*intervención institucional*” (Guattari; 1987; Nicastro; 2006): “*visibilidad*” –como activista lesbiana feminista por el aborto legal–<sup>7</sup> en el trabajo de campo. Entonces, el dispositivo epistemológico que suscita las reflexiones articuladas en este trabajo se nombrará *etnografía lesbiana*. A partir de éste se analiza el corpus que incluye una larga serie (13) de observaciones<sup>8</sup> de “clases de la materia Lengua y Literatura” (a cargo de la profesora V),<sup>9</sup> en una escuela (de Turno Tarde, y cuatro divisiones por curso), y en la otra (de Turnos Mañana, Tarde y Noche, de cinco divisiones por curso), de nuevo una larga serie (7) de observaciones de “encuentros de talleres”,<sup>10</sup> y una serie cortita (7) de “clases de la materia Educación para la Salud”<sup>11</sup> (a cargo de la profesora M); todas realizadas durante los años 2009 y 2010. (Con las comillas señalamos las coordenadas del espacio tiempo del aula en el que transcurre el lugar común, “*lo común*” (Cornú; 2008), entre docente y estudiantes: Contratos pedagógicos diferentes se estipulan, intersectados por las significaciones de la disciplina fuente del currículum y el formato didáctico –elementos pesados en la(s) cultura(s) escolar(es).

El corpus incluye también algunas entrevistas formales a M, V y otrxs actorxs de la organización, y entrevistas grupales en cursos; varias observaciones (13) en otros

---

<sup>6</sup> En un trabajo anterior (dÍaz villa; 2010b) desarrollamos las críticas a la forma académica de la traducción.

<sup>7</sup> Soy integrante de Lesbianas y Feministas por la descriminalización del Aborto, agrupación política que gestiona la Línea “Aborto: más información, menos riesgos”, (011-15-66-64-7070) a través de la cual mujeres embarazadas reciben información sobre cómo hacerse un aborto seguro con misoprostol. El número ha tenido extendida difusión desde mediados del 2009. a partir de distintas actividades, M y V se enteraron de la agrupación y de mi trabajo, y hemos tenido la oportunidad de charlar abiertamente sobre el aborto, lo cual ha dado lugar, en el mismo trabajo ya citado (DÍaz Villa; 2010b), a analizar la relación entre “salir del closet” (Sedgwick; 1998) y las “leyendas del rapport” (Clifford; 1995)

<sup>8</sup> Para ser rigurosa, la técnica utilizada en el trabajo de campo es la “observación participante”, que oscila entre cuatro posibilidades hipotéticas de inmersión en el campo (participante pleno, participante observador, observador participante y observador puro), que lx investigadorx asume o se le impone conjunta o sucesivamente, a lo largo de su trabajo. Adoptar una u otra modalidad depende no sólo de ellx, sino, y centralmente, de los pobladores (E.E.Evans-Pritchard; 1977, citado en Guber; 2001).

<sup>9</sup> En un mismo curso de 4to año (4to 3era), y una serie menos larga (7) en otro de los 4tos años (4to 1era).

<sup>10</sup> En cursos de 1er y 3er años observaciones de por lo menos dos encuentros en cada curso (los Talleres de Sexualidad constan de 3 encuentros, se dictan para todos los cursos y sólo eventualmente se realizan 2 ó 4 encuentros).

<sup>11</sup> En un curso de 4to año y otro 5to.



espacios extraescolares (cursos de capacitación, jornadas académicas, actividades de organizaciones sociales) y muchísimas confidencias (estas notas de campo abarcan hasta abril de este año): tráfico de saberes, contaminación de las prácticas, el desviado extrañamiento tortillero<sup>12</sup> tiene resonancias en las categorizaciones teóricas en curso, articuladas por Valeria Flores (2009) en su *pedagogía vampira*.<sup>13</sup>

En las próximas tres secciones se intenta esbozar los trazos que permiten identificar como *estrategia de implementación de la ESI*, un conjunto de intervenciones, unas formas de intervención, unos circuitos de intervención y unas ganas de intervenir. Aprovechando para desarrollar, a su vez, una argumentación que sostenga las conceptualizaciones propuestas más arriba (señaladas con cursiva), que se describen por separado sólo como (incómodo) ejercicio de simplificación de la exposición, sin olvidar que deben entenderse como actua(lizá)ndo(se) en la situación constantemente, de manera complejamente interrelacionada: pensar (en/desde) “la clase”... esa aula, con exxs chicxs, y esa docente, en el transcurrir de un tiempo limitado, permite desmenuzar las hipótesis para avanzar –o retroceder, o tomar un atajo...– en la construcción de esta tesis.

### ***Qué implementación de proyectos de qué ESI***

Como se deduce de la enumeración del material de campo, los encuadres de las instancias curriculares observadas son disímiles y, sin embargo, reunimos bajo el rótulo de ESI a todas estas experiencias. ¿Por qué sostener con vehemencia que éstos son proyectos de ESI?

Estas experiencias, las que me toca observar entre 2009 y 2011, son experiencias de ESI, en primer lugar, porque se enmarcan –son enmarcadas en/por estas docentes– en la ley, los objetivos de la ley, la aplicación de la ley, el cumplimiento de la ley, etc. La sanción de la ley nacional 26.150 de Educación Sexual Integral produce la

---

<sup>12</sup> En el trabajo anteriormente citado (Díaz Villa; 2010b) también se desarrolló la idea de etnografía lesbiana basada en el extrañamiento tortillero.

<sup>13</sup> “(...) ¿qué puede significar pensar prácticas vampiras como morder y chupar, que involucran directamente los cuerpos y fluidos, en el ambiente pretendidamente aséptico de la escuela? ¿Qué riesgos implica usar una figura polémica como el vampiro que fue estigma de las sexualidades no heteronormativas y lugar de emplazamiento de un deseo sexual incontrolable para pensar una pedagogía que visibilice las exclusiones de los cuerpos y deseos no hegemónicos?”. La autora resalta tres aspectos a considerar para pensar en una pedagogía vampira: 1- la centralidad de las prácticas, 2- la importancia de las narrativas en primera persona, y 3- el estímulo de la creatividad erótica; “un ejercicio de pensar la pedagogía en términos de un compromiso que pueda resistir la curiosidad por nuestra propia otredad, nuestros deseos y negaciones”.

desclandestinización del trabajo pedagógico de abordaje de las temáticas de la(s) sexualidad(es), a nivel de la organización institucional. El poder instituyente de la ley opera produciendo una suerte de pasaje de “subversivas” a “legalistas” en el imaginario escolar, y esto favorece –en términos de poder y de las estrategias de implementación que pueden desplegar– a las docentes.

El abordaje de la ESI requiere atravesar el estigma: “siempre fui la zurdita de la escuela”, declara V cuando cuenta que la ley le permitió “salir de la clandestinidad” en el sentido de visibilizar frente a sus colegxs su trabajo en el aula sobre temas específicos de la problemática de la(s) sexualidad(es). De a poco, este *mostrar/se* (Cornú; 2008) desborda el aula –ellas desbordan el aula– y la “referente de sexualidad”, la “sexóloga”, la “profesora de sexo”, aunque “profesex” en una ocasión, (todas palabras escolares de directivxs, profesorxs y estudiantxs) va desplazando a “la profesora que siempre habla de eso” y que “está obsesionada”, o la profesora de la cual “ya se corre la bola de que le conseguimos misoprostol a una chica”. Porque si bien la institución educativa inscribe en las mujeres adultas, “las maestras”, un mandato de género, una suerte de combinación de ciertas representaciones como la de monjas, la madre, las enfermeras y encarnar decencia (una heterosexualidad deserotizada), que las expropia del deseo sexual, explícitamente, al mismo tiempo y de manera implícita, les niega el derecho al deseo maquínico<sup>14</sup> (Deleuze, Guattari; 1985). Estas docentes que, atravesaron el estigma blandiendo la ley para llevar ese deseo un poco más allá del aula, navegaron en esa tensión y han ido construyendo, produciendo trama social. Y así, una escuela tiene hoy una “salita de salud sexual y reproductiva” y la otra cuenta con un “equipo de educación sexual integral”. Y con más o menos eficacia, las docentes de ESI tienen el objetivo de intervenir los programas de (todas) las materias. M volvió al aula después de tres años de tareas pasivas durante los que padeció un grave *aburridismo*, y “a mí me interesan los chicos”, V dixit. Ese deseo de aula, que es deseo de esxs pibxs, se expande. Quieren mejores vidas para esxs pibxs, para todxs lxs pibxs, pero bueno, trabajan en “esta” escuela, señalan con resignación...

Las alianzas son necesarias para construir una legitimidad que resulte suficiente/adecuada para crear las condiciones institucionales que inauguren una nueva institucionalidad. Se trata de generar algún costo político a quienes se oponen, por acción o por omisión, al movimiento provocado por esta visibilización.

---

<sup>14</sup> Hipótesis desplegada en trabajos anteriores (Díaz Villa; 2010a; 2009). En este trabajo propongo anteojos 3D y pensar ese deseo en tres dimensiones.

Dicha oposición se expresa en afirmaciones como: “Pero la ley no se está aplicando en las escuelas”, que se escucha varias veces. Afirmación que hace eco en el poder burocrático piramidal, según el cual si no lo manda el mandamás, no lo manda nadie más. El eco de esta fallida certificación produce un borramiento de estas experiencias y proyectos, del trabajo pedagógico de estas docentes que cuentan con poco o nulo reconocimiento por parte de los equipos directivos. Sin embargo, el año 2010 supone un punto de inflexión ya que se cumple el plazo de 4 años estipulados por la ley para la aplicación de la misma, y en ese marco las alianzas con otras organizaciones (movimientos sociales; organismos, oficinas y programas de políticas públicas “de género”, etc.) resultaron propicias para la formación de un nuevo espacio pedagógico: la ESI, con sus discusiones aún no zanjadas sobre si es transversal o con contenidos propios, si con espacio específico o si es evaluable o si es ESI así y así no...

Lxs docentes, como “prestadores de identidad”, al decir de Frigerio, son parte de lxs adultxs con responsabilidad de hospitalidad, protección, cuidado, para con lxs recién llegadxs, son parte de “los que asumen las postas / relevos. (...) que ofician complementando, agregando, ofreciendo diversidad” (2008: 145). Y esto es mostrando(se) en la escuela, para mostrarlxs también a todxs esxs otrxs, también en la escuela... Porque como expresa nuevamente Frigerio (2008: 143) “El dolor puede tener un carácter político”. Estas docentes trabajan desde esa incomodidad pedagógica, un dolor, que es también motor, es la fuente de la pregunta: “¿Podremos (...) permitir que un encuentro devenga oportunidad (oportuno, adecuado, a tiempo, habilitante)?”. Una incomodidad pedagógica “feminista” que produce el deseo de un mundo con unas relaciones de género más justas, con menos violencia homo-lesbo-transfóbica. (¿Con menos adolescentes con embarazos no deseados?).

***(Toda educación es sexual porque la pedagogía no es más que heteropedagogía)***

¿Un subtítulo con pretensión de contundente? Las amazonas usan *labrys*<sup>15</sup>...

Siguiendo a Frigerio (2008: 143) podemos decir que el trabajo pedagógico de escucha supone ciertas habilitaciones: “*habilitar, declarar a una persona apta (como dice el diccionario), se significa como uno de los trabajos de la ley que hace a lo*

---

<sup>15</sup> En el mismo trabajo (Díaz Villa; 2010a) propuse los términos heteropedagogía y labrys para designar de manera general aquellos movimientos de reproducción de las desigualdades y opresión de género (que elegí mostrar en tres escenas: acoso sexual, terrorismo provida, y misoginia en los contenidos tradicionales de la educación sexual: MAC e ITS desde la perspectiva biomédica), por un lado, y por el otro, las estrategias de implementación como un arma empuñada contra ese sistema.

*humano: subsana una deficiencia (...), provee a alguien de algo. Cuando esto ocurre, puede decirse que los sujetos de la palabra conjugan tres verbos asociados: resistir, interrumpir, inaugurar. (...)*”.

Heteropedagogía es el nombre de LA pedagogía que se traduce en las organizaciones educativas y conlleva heteronomía, pensamiento heterosexual (Wittig; 2005) y heterosexualidad obligatoria (Rich; 2001), estratificación sexual (Rubin; 1989), misoginia. Esta(s) heteropedagogía(s) designan “las disciplinas académicas” como única o más importante fuente legítima del curriculum; que garantiza para los varones esa autoridad simbólica que hasta disculpa el acoso sexual a las estudiantes, y que, como contracara, exige a las docentes mujeres poner el cuerpo para construir (Morgade; 2010): “yo se lo puedo decir [a mis colegas] porque lo vengo haciendo, porque ya lo hice y sé que se puede”. Heteropedagogía es también la circulación más o menos explícita del terrorismo provida.

Entonces, resistir, interrumpir, inaugurar... “¿A qué habría que resistirse?”, nos preguntamos, volviendo a la autora que seguimos aquí. A aquellos que se oponen, “a la aplicación automática de las reglas acerca de las cuales no nos cuestionamos su sentido (respondería Hannah Arendt), (...); a formar parte de una perpetuación de la injusticia (...)” (Frigerio; 2008: 144). Las estrategias de implementación de la ESI que le interesan a esta investigación son, pues, las que apuntan a fisurar, cuando no derrumbar, en todo caso, siempre combatir, las prácticas discursivas de lxs actorxs escolares que construyen heteropedagogía(s).

Esta resistencia requiere una interrupción “¿Qué sería necesario que no se repita?”. Por extrañamiento tortillero intuimos que el devenir, el tránsito pasado-presente-futuro, queda obturado por la categoría de “identidad sexual”, toda vez que la identidad forcluye la(s) historia(s) propia(s). “Se impone el trabajo del sujeto. En el entre-dos, que remite tanto a puente como a interposición (...). Para que la identidad no quede atrapada en lo dado y pueda “reconocérsele como con un trabajo psíquico y social que procede por identificaciones<sup>16</sup> (con los prestadores de identidad)” (Frigerio; 2008: 147). Así, *historizar(se)* es una estrategia de implementación de la ESI inderogable para “autorizarse a imaginar otro imaginario sobre el cristalizado”, porque inaugurar es “hacer que algo devenga posible cuando todo parece indicar lo contrario. Proponer una organización del mundo exterior (actividad política) para crear

---

<sup>16</sup> “(...) proceso por el cual el sujeto se constituye y se transforma, asimilando o apropiándose de aspectos, atributos o rasgos de los que lo rodean” (Frigerio; 2008: 147).

*condiciones para que en el mundo interno se relance un trabajo de pensamiento, simbolización, elaboración, reorganización psíquica. Colaborar en hacer venir otro tiempo (...)*” (Frigerio; 2008: 144).

Luego, la ESI invita a leer críticamente nuestros cuerpos sexuados, nuestras afectividades, nuestras creencias acerca de la vida, de lo humano, de la vida humana, y de las vidas de lxs humanxs. La formación de sujetos críticos<sup>17</sup> de los estereotipos de género “*conciérne a la conexión entre el desarrollo de la voz y los lenguajes de la experiencia y la teoría. El cambio de historias privadas, a menudo dolorosas, a un discurso más público, generalmente demanda que lxs estudiantes puenteen esta gran distancia entre estos dos lenguajes*” (Maher, Thompson, Kay; 1994: 56). Autorizar y autorizarse son procesos simultáneos, y en ese interjuego el humor aparece como facilitador de ese pasaje en el relato.

### ***Etnografía lesbiana***

Aquí esbozamos (a)l(gun)as posibilidades y limitaciones de las “disciplinas de base” como encuadre del abordaje de la ESI, ya que consideramos que la asimetría “sabe-no sabe” parece más rígida cuando se abordan contenidos disciplinares. Podríamos hipotetizar que instituciones como la universidad y los estudios superiores se instalan como vectores diferenciadores en la construcción del saber. Sin embargo todxs sabemos algo de sexualidad. No todxs van a ir a la universidad –y menos aún, hacer ciencia..., pero –con el riesgo de caer en un reduccionismo genital– todxs van a coger. De este modo, la relación “sabe-no sabe” se dibuja de maneras muy disímiles y ambivalentes.

Empecemos por el principio, que es cualquier lado: empecemos por una (adecuada) metáfora orgánica. Las críticas epistemológicas desde la producción teórico-política de los movimientos sociosexuales –entre ellos, los feminismos– hacia las versiones conservadoras de las disciplinas científicas, tanto de las ciencias sociales humanas como de las ciencias exactas y naturales –o más bien de la exactitud (forzosa/ada), de hecho insisten en la problematización de la mismísima divisoria del

---

<sup>17</sup> En el ámbito educativo hay consenso alrededor de la idea de formar sujetos críticos como función de la escuela. Si bien su expresión curricular más extendida en la escuela media es “los medios masivos de comunicación” como contenido y las lecturas críticas del periodismo amarillista y, con menor popularidad, los discursos fascistas y neoliberales; con menor popularidad aun, la lectura crítica de las propagandas sexistas está presente algunas veces en algunas aulas. Y esta lectura implica el cuestionamiento de la pornografía misógina como estrategia de marketing, como mínimo.

mundo, del conocimiento, y del conocimiento del mundo en ciencias “blandas” y ciencias “duras”, divisoria que ha sido declarada payasesca. Entonces, lo que ha sucedido en la(s) universidad(es) puede interpretarse como un “juanete” que le empezó a crecer a ese “pie de facho” en los ‘50: una protuberancia (los estudios de género y sexualidades como campo académico, con sus institutos de género, sus grandes personalidades y sus disputas varias) que se intenta contener con corsés de metal, que de tanto en tanto provoca un intenso dolor, y que siempre correrá el riesgo de ser extirpado.

Dada su condición de “juanete”, un hueso hiperbólico podríamos decir, las críticas afectan más al dedo pulgar que al meñique, al cual sólo muy indirectamente llegará a modificar. Quizás el apoyo, no mucho más. Sin embargo, el apoyo es la mismísima función del pie, entonces resulta que, en la alegoría del “juanete”, la Biología es ese último dedito que, así de chiquito, regula todo el apoyo: la ciencia, la científicidad, la objetividad, la Naturaleza, la validez, lo verdadero...

De este modo, el meñique sigue regulando los discursos acerca del pie, y la Biología con sus conceptualizaciones omnipresentes sigue permeando las prácticas de ESI.

*Sexualidad* es distinta de *reproducción*. Cuando decimos sexualidad decimos placer. Parece una obviedad, pero no lo es, porque la heteronormatización de los cuerpos reduce una y otra vez la(s) sexualidad(es) a los biocontextos y biocircuitos reproductivos (biologización de las desigualdades sociales de género y consiguiente heterosexualización del deseo) (Preciado; 2002; Morgade; 2006). Se supone que sexualidad se anuda a lo placentero, pero resulta que se escucha, una y otra vez, las frases “órganos sexuales” y “relación sexual”, e “infecciones de transmisión sexual” –el contenido de la educación sexual por excelencia y jurisprudencia. Y cada vez, miro alrededor y se refieren a la genitalidad, exclusivamente a la genitalidad, pero no a cualquier genitalidad, sino a la genitalidad heterosexual reproductiva: el coito. Las significaciones misóginas de los contenidos disciplinares de la Biología se cuelan sin querer (currículum oculto, currículum nulo)<sup>18</sup> en las clases de educación sexual sin importar el formato didáctico propuesto, porque en cualquier clase de las materias del área (Biología y Educación para la Salud), y también de otras materias, o talleres o charlas para toda la escuela, parece que la carne es pre-social. Sin embargo, se observan disputas de sentidos sobre los cuerpos sexuados cuando se incluye la producción

---

<sup>18</sup> Hipotésis desplegadas en el Seminario “Sobre mi cuerpo decido YO”, organizado por el Colectivo de mujeres Juana Azurduy, Junio-Julio del 2009.

teórica, literaria, política y testimonial de los movimientos sociosexuales como fuente del currículum.

### **Conclusiones sobre una pedagogía de la victoria**

Todos vivimos una/la/en la sexualidad, sexualmente, como seres sexuados, como cuerpos sexuados, los “unos” (Cornú; 2008): en la puesta en común V expresa “yo escribí algo parecido... (risas)”. Crear “lo común” en el aula empieza por reconocer igualdad de inteligencias.

Entonces, la ESI se perfila como un espacio pedagógico más potente que las clases de las materias, porque mientras éstas responden siempre a la lógica de las áreas disciplinares, “Los saberes acerca de la sexualidad humana, entendida ésta en toda su complejidad, no pueden restringirse sólo a la “naturaleza” humana, a la biología, a la medicalización o psicologización de los procesos del desarrollo y de la vida. Es así que los concebimos como saberes “indisciplinados”, que atraviesan fronteras entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, entre la historia, la filosofía, la pedagogía, la psicología, el derecho...” (Greco; 2009: 70).

*V me invita al curso de capacitación que dicta a presentar el libro “”. Anota en un cuaderno un poco, mientras yo hablo. Al final de la clase, todas las asistentes me compran un libro, y V me compra 2, intento regalárselos y en teje encuentra 5\$ más y se lleva 3. “Me impactó esto: por qué abortan las mujeres... y que todas abortamos dos veces en la vida”. Y ahora, no termina de empezar el ciclo lectivo 2011 que ya sacó el libro en el aula, y cuando me cuenta lo que pasó relata que fue la primera vez que escucha esos relatos en el aula: la voz de la indignación de las jóvenes, las denuncias de violencia obstétrica en la atención ginecológica, tanto más violenta durante el embarazo y el parto, tanto más cruda para las jóvenes que no son “blancas” (Diario de campo, marzo 2011).*

El aborto, así: en abstracto, como “tema”, funciona como analizador de las estrategias sugeridas, ya que descompone las significaciones de la educación sexual en tanto que contenidos (aún) criminalizados. Por su condición de (aún) ilegal remite a aquella otrora clandestinidad de la educación sexual, que sólo en parte ha sido fisurada por la sanción de la Ley 26.150: la tematización explícita es (aún) perseguida; es la parte de la(s) historia(s) propia(s) que (aún) no se relata en el aula; la circulación de la

información segura sobre aborto con pastillas y los discursos no condenatorios de la práctica de abortar están confinados (aún) a los circuitos escolares clandestinos de circulación de saberes sobre la(s) sexualidad(es).

¿Qué es aquello que un cuerpo lesbiano (Wittig; 1977) puede conocer? Problemas epistemológicos de la abyección: dice Guber (2001: 72) que “a veces es imposible estudiar a un grupo sin ser parte de él, ya sea por su elevada susceptibilidad, porque desempeña actividades ilegales o porque controla saberes esotéricos”.

Aquella incomodidad pedagógica que decimos feminista deviene intencionalidad –estrategias– de ese currículum deseado –implementación de la ESI fantaseada.

Mostrar(se) a través del estigma es *salir del closet* en la escuela, o pedagogía vampira. Historizar(se) o pedagogía vampira del con-humor-es-mejor. *Producción de movimientos sociosexuales*, pedagogía vampira de la resistencia de la Bioginia-misología. En el aula en común, la ESI pone en común. Y las presentadas aquí podrían ser notas distintivas de una *pedagogía, la de la victoria* en el aula. Así que, si hay una pedagogía para la ESI, ojalá que sea vampira...

## Bibliografía

- Britzman, D. (1995). “Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight”. En *Educational Theory*. 45, Nº 2, 151-165. Illinois: Board of Trustees, University of Illinois.
- Clifford, J. (1995). “Sobre la autoridad etnográfica”, en: *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Gedisa, Barcelona.
- Cornú, L. (2007). Lugares y formas de lo común. En Frigerio, G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El Anti-edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Buenos Aires: Paidós.



- díaz villa, g. (2010a). Heteropedagogía. *Un análisis lesbiano de cierto curriculum de la educación sexual*. Ponencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, 16 al 18 de Septiembre, Luján.
- díaz villa, g. (2010b). *Investigar contra sí misma*. Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Investigadores en Educación en Formación, Buenos Aires.
- díaz villa, g. (2009). *Madres lesbianas y maestras*. Ponencia presentada en el III Coloquio Educación, Sexualidades y Relaciones de Género, Cipolletti.
- Enriquez, E. (1989). “El trabajo de la muerte en las instituciones”. En Kaes, R. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Epstein, D. y Johnson, R. (1998). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- flores, v. (2009). “Escribir contra sí misma: una micro-tecnología de subjetivación política”. En Espinosa Miñoso, Y. *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. Buenos Aires: En la frontera. Disponible en: [http://escritoshereticos.blogspot.com/2010/05/escribir-contra-si-misma-una\\_28.html](http://escritoshereticos.blogspot.com/2010/05/escribir-contra-si-misma-una_28.html)
- flores, v. (2009). *Borrador para una pedagogía vampira*. Disponible en <http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/10/borrador-para-una-pedagogia-vampira.html>
- Geertz, C. (1994). “‘Desde el punto de vista del nativo’: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico”, en: *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Greco, M. B. (2009). “Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar”. En Villa,

- A. (Comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Guattari, F., Lourau, R. y Lapassade, G. (1981). *La intervención institucional*. Pp.: 113 y 111. México: Plaza y Janés.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Lapassade, G. (1980). *Socio análisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- Maher, F., Thompson T. y Mary K. (1994). *El aula feminista. Una mirada interna sobre cómo profesoras y estudiantes están transformando la educación superior para una sociedad diversa*. Nueva York: Basic Books.
- Morgade, G. (Comp.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morgade, G. (2006). “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Rich, A. (2001). “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”. En *Sangre, pan y poesía*, Barcelona: Icaria.
- Rubin, G. (1989). “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”, en Vance, C. S. *Placer y Peligro*. Madrid: Talasa.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: De la Tempestat.
- Wittig, M. (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.
- Wittig, M. (1977). *El cuerpo lesbiano*. Valencia: Pre-Textos.

## **TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

### **TENSIONS AND CHALLENGES OF EDUCATIONAL INCLUSION IN SECONDARY SCHOOLS**

**Gonzalo Martín Gutierrez**  
**María Eugenia Danieli\***

En este trabajo se abordan algunas de las tensiones derivadas de los procesos de inclusión promovidos desde las políticas educativas, a partir del análisis de los sentidos y contenidos que adquieren los procesos de transmisión escolar en una escuela secundaria de Córdoba. Ello se enmarca en la investigación “Condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio de casos de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”.<sup>1</sup>

El análisis se centra en cómo la apropiación por parte de los alumnos de aquello que la escuela pone a su disposición en términos de la transmisión escolar, varía en función de su posición en la trayectoria escolar prevista por el sistema. Particularmente se observa que a mayor tiempo en la escuela, mayor adhesión a sus valores y esquemas de apreciación de la realidad. Por el contrario, es entre aquellos alumnos con mayores dificultades objetivas para realizar la trayectoria escolar teórica prevista por la escuela, donde se presentan las impugnaciones más directas al orden escolar.

Esta característica de la transmisión de saberes da cuenta de la manera en que se expresan algunas tensiones entre políticas educativas y políticas escolares, y particularmente de los desafíos que implica lograr una inclusión escolar plena, donde las prácticas y sentidos de los diversos grupos puedan ir en la misma dirección.

---

\* Gonzalo Gutierrez: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Profesor Asistente Cátedra Didáctica General e Historia de la Educación Argentina. CE: gutierrezg61@yahoo.com.ar

María Eugenia Danieli: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Profesora Asistente Cátedra Didáctica General. CE: meugeniadanieli@yahoo.com.ar

<sup>1</sup> Directora: Mgter. Nora Alterman. Co-directora: Dra. Adela Coria. Proyecto aprobado y subsidiado por SECYT. FFyH, UNC, períodos 2008-2009, 2010-2011.

Inclusión educativa – Transmisión escolar – Alumnos – Sentidos –  
Condiciones de escolarización

Tensions derived from the process of inclusion promoted by educational policies, through the analysis of the meanings and contents of the process of school transfer in the secondary schools in Córdoba, are considered in this paper. It is framed in the research “Conditions of schooling in the learning and knowledge transfer. A case study in primary and secondary schools in Córdoba”.

The analysis is focused on how students react to what the school offers, varies according to their position in the course foreseen by the system. Specifically it is observed the longer the time spent at school, the larger the adherence to the school values and schemes of appraisal of reality. On the other hand, students with objective difficulties to meet the theoretical school course, are those that question more openly the school order.

This characteristics of the knowledge transfer accounts for the way some tensions between educational policies and school policies are expressed, and specially the challenges they represent in order to reach a full school inclusion, where practice and meaning of the different intervening groups can head to the same direction.

Educational inclusion – School transmission – Pupils – Senses –  
Conditions of education

## **Introducción**

La preocupación por la “plena inclusión educativa” ha orientado una parte importante de las políticas educativas, las escuelas y los docentes en el último quinquenio en Argentina. Ella ha sido planteada como “*el desarrollo de políticas que aseguren el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de toda la población escolar, en particular de los sectores más vulnerables*” (Terigi, 2004: 67). Los esfuerzos realizados para alcanzar este propósito han sido grandes y de muy diverso orden; reconociéndose aún dificultades, tensiones y escasos avances.

En este trabajo se abordan algunas de esas tensiones derivadas de los procesos de inclusión educativa promovidos desde las políticas educativas, a partir del análisis de

los sentidos y contenidos que adquieren los procesos de transmisión escolar. Ello se enmarca en la investigación “Condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio de casos de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”, que se propone indagar el entramado entre las regulaciones y las condiciones de escolarización que las políticas habilitan, en tensión con las múltiples interpretaciones, condiciones y prácticas que se despliegan en diferentes escalas del proceso de recontextualización curricular, pero en particular, con los procesos subjetivos que se inscriben en el plano de lo “ordinario” escolar.

Particularmente se centra el análisis en cómo la apropiación por parte de los alumnos de aquello que la escuela pone a su disposición en términos de la transmisión escolar, varía en función de su posición en la trayectoria escolar prevista por el sistema.

### **Condiciones de escolarización y transmisión escolar**

La escuela se encuentra en un barrio de la periferia del Gran Córdoba, donde son frecuentes situaciones delictivas y allanamientos policiales por robos y comercialización de drogas. Su edificio es relativamente nuevo (menos de 10 años), cuenta con aulas amplias y en buen estado, un salón de usos múltiples, biblioteca, sala de computación, un laboratorio de física, televisor y video. El equipo directivo está compuesto sólo por la directora, interina durante muchos años y desde el 2010, titular por concurso. La mayoría de los docentes tiene una antigüedad en la escuela mayor a los cinco años; contando algunos con formación docente inicial, otros con trayectos de formación pedagógica y un número menor sólo con la formación profesional. La directora y algunos docentes fueron quienes realizaron las gestiones necesarias para obtener un nuevo edificio en el barrio para la escuela; construyéndose cierta mística sobre el logro “heroico” de conseguir a pesar de múltiples obstáculos políticos y administrativos, el edificio propio (Alterman, N. y Coria, A, 2010). En cierta medida, los alumnos de los cursos superiores se sintieron partícipes de ese logro, ya que acompañaron junto con sus padres, a la directora en esa actividad.

Los alumnos provienen de hogares con numerosos integrantes, donde el trabajo precario y/o los recursos económicos brindados por diversos programas asistenciales posibilitan obtener los recursos para subsistir. En la mayoría de los casos, los alumnos pertenecen a la segunda generación en asistir a la escuela secundaria y la primera con posibilidades de concluirarla.

Podría afirmarse que la escuela cuenta con buena parte de los recursos materiales necesarios para enseñar, lo cual nos permite ver bajo qué condiciones se produce el encuentro entre los sujetos, y entre ellos con el saber, pero nada nos dice sobre la modalidad que adquiere dicho encuentro, ni los efectos que posee en el proceso formativo de los alumnos.

Para abordar esta cuestión, recuperamos a los fines del análisis, la “transmisión” como categoría analítica de gran potencia para analizar el conjunto de factores que afectan al proceso formativo de los sujetos. Ella ha sido planteada como un acto de pasaje entre generaciones. Según Lawrence Cornú la transmisión “...*puede ser tanto acto consciente de una última voluntad como impregnación desapercibida en lo insabido del secreto... la transmisión es una modalidad de relación con el objeto, y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente*” (Cornú, 2004: 28). La transmisión es entonces un movimiento de institución simbólica del otro, es por ello que la escuela transmite una imagen sobre cómo los sujetos son visualizados en tanto tales y para qué son habilitados o no.

En el ámbito educativo, la transmisión suele ser abordada desde la perspectiva de quienes están preocupados en que ella se produzca: docentes, directivos, funcionarios, especialistas. El tratamiento que comúnmente ésta recibe la lleva a estar asociada (con más o menos fuerza) a los saberes y/o contenidos que deben enseñarse. Suele construirse de este modo e incluso en contra de las propias intenciones analíticas, una posición normativa que debilita la posibilidad de reconocer la pluralidad de saberes y sentidos (incluso contradictorios entre sí) que son puestos en juego cuando ella se activa.

En pocas ocasiones la transmisión escolar ha sido analizada desde la perspectiva de quienes la reciben. En el ámbito escolar, analizar la transmisión desde la perspectiva de los alumnos habilita a reconocer otro ángulo de aquello *efectivamente pasado*, observar la manera en que es percibido el trabajo con los contenidos escolares, así como el complejo modo de articulación que en la escuela se establecen con otros saberes vinculares, espaciales, objetales, etc. por parte de los alumnos. Es decir, el análisis de los procesos de transmisión escolar desde la perspectiva de los alumnos posibilita poner cierta distancia a un uso normativo de dicha categoría e implica un abordaje metodológico diferente, pues coloca en diálogo las posiciones (prácticas, discursivas y simbólicas) que asumen los agentes involucrados en ella (directivos, docentes, alumnos, padres, autoridades escolares, etc.).

Considerar de este modo la noción de “transmisión” exige interrogarse por aquello que la escuela ofrece y aquello que los alumnos reciben como herencia. Respecto de lo primero, implica asumir que los saberes que la escuela pone a disposición de los alumnos poseen grados de estructuración diferentes. Pueden reconocerse aquellos socialmente codificados y especialmente organizados, que son ordenados en torno a espacios curriculares en diferentes momentos de la trayectoria escolar teórica de los alumnos. Existen además, saberes de carácter menos universal, que orientan a quienes en ellos intervienen sobre los límites e implicancias que pueden tener sus modos de participación, así como sobre sus derechos políticos y sus responsabilidades públicas e individuales y las consecuencias de sus actos. Estos pueden expresarse en el marco de dispositivos especialmente contruidos (proyectos escolares, curriculares, consejos de escuela, actividades con alumnos, etc.) y/o como parte de prácticas que proyectan diferentes sentidos a los involucrados de manera directa y/o indirecta en ellas.

Desde esta perspectiva, además de reconocer los saberes (curriculares, políticos, culturales, etc.) que la escuela coloca a disposición de los alumnos, es necesario abrir la pregunta sobre la manera en que los alumnos se posicionan con respecto a éstos últimos (en términos de adhesión, indiferencia, rechazo, etc.).

### **Los alumnos en la escuela**

Antes de adentrarnos en el análisis de entrevistas, cabe aclarar que para la escuela analizada, la plena inclusión educativa continúa siendo algo lejano, tanto por los elevados porcentajes de repitencia como de abandono.

Por un lado, la cantidad de alumnos que abandonan por año la escuela durante el trabajo de campo, de 38 alumnos que comenzaron primer año, llegan a 6º año solo 12 (de ellos, 2 se incorporaron desde otras escuelas en 4º año). Estos datos expresan el grado de selectividad y exclusión que sigue generando aún la escuela secundaria y presenta rasgos comunes con la situación que se da a nivel jurisdiccional.<sup>2</sup> Asimismo,

---

<sup>2</sup> La tasa de repitencia en Córdoba durante el período interanual 2007-2008 fue del 11,72%, llegando en el Ciclo Básico al 15,07% para disminuir hasta el 6,4% en la Secundaria Orientada. La tasa de abandono interanual era del 11,93% (un 10,96% en el Ciclo Básico y un 14,16% en el orientado). La sobre edad también expresaba porcentajes críticos y llegaba al 30,18% (32,80 en el Ciclo Básico y 26,02 en el Ciclo Orientado). Estos datos de carácter estructural muestran un estado de situación que encuentra expresiones muy disímiles tanto a nivel regional como institucional; en relación con la ubicación geográfica y con la densidad de población. Datos publicados por la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, disponibles en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/sintesis.html>

de un total de 332 alumnos que iniciaron el ciclo escolar durante el año 2009, un 27% la abandonó al mes de octubre. La deserción en el primer ciclo fue en el mismo período del 30,51%, mientras que en el segundo ciclo llegó al 13%. La deserción en la escuela era más significativa aún, si se considera que el 91% de quienes dejaron de asistir se encontraban cursando entre primer y tercer año. En este sentido, los datos muestran, a otra escala del sistema, la profundidad y el modo en que continúa operando la selectividad en el nivel medio.

Como lo han mostrado diversas investigaciones, es en el primer ciclo donde se expresan con mayor fuerza las dificultades por parte de la escuela (pero también el sistema educativo en su conjunto)<sup>3</sup> para que los alumnos puedan permanecer en ella.

### **Apropiación diferencial y resistencia estudiantil a un modelo de inclusión escolar selectivo**

El análisis que a continuación se presenta, toma como referencia entrevistas realizadas a trece alumnos,<sup>4</sup> y centra la mirada en la dimensión de la investigación que se refiere a los sentidos construidos por los alumnos en relación con las experiencias de escolarización y los saberes escolares mismos, sus expectativas y valoraciones. Estos sentidos dan cuenta que la eficacia de lo transmitido en la escuela varía en función de la posición que los alumnos van ocupando en ella; y que si bien la escuela transmite valores y saberes heterogéneos, que también se expresan de manera diversa en los dichos de los entrevistados, es posible reconocer una visión de mundo compartida construida en y desde la experiencia escolar. Los alumnos de este modo tienden a construir sus referencias con la escuela como un todo y con los docentes como sujetos particulares. Esto explica las diferencias que pueden observarse luego entre sus valoraciones hacia la escuela por un lado y los docentes por el otro. Donde desprevenidamente podría interpretarse una contradicción, es posible hablar de la presencia de dos planos de referencia diferente para los jóvenes en sus procesos de escolarización.

El análisis de las entrevistas a alumnos de 6º año permite observar el modo en que el trabajo escolar contribuye a construir una mirada sobre “sí mismos” y sobre

---

<sup>3</sup> Fuente: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información Educativa. Fuente: Relevamientos Anuales 2007-2008. DINIECE.ME. [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)

<sup>4</sup> Cuatro de ellos se encontraban cursando 3º año. Otros cuatro pertenecían a 4º año y los restantes cinco cursaban 6º.



“otros”. Al intentar explicar por qué muchos de sus compañeros han abandonado de manera paulatina, pero constante la escuela se observan explicaciones que van en línea con algunos discursos que suelen encontrarse entre docentes y/o padres. Ellas, se asientan en una posición muy cercana a la enunciada por el principio de “libertad de conciencia” tan analizado desde la filosofía liberal, así como por la necesaria responsabilización de los agentes por el efecto de sus actos:

***Entrev:** cuando empezamos la charla, ustedes decían que son 12 ahora, pero al principio fueron 30, 40, que la mayoría había dejado en 3° o 4°, ¿extrañan a esos compañeros?; [...] **Alumno:** a algunos; **Entrev:** y a otros no, ¿por qué?; **Alumno:** por el comportamiento que tenían, porque no les podía decir nada porque ya si no peleaban, te insultaban, que se yo; **Entrev:** ¿porque se fueron los chicos que se fueron? **Alumno:** se iban porque no les gustaba el colegio; **Entrev:** ¿a algunos los echaron por mala conducta?; **Alumno:** a pedrito; **Entrev:** es como que se iban solos; **Alumna:** yo de mi parte puedo decir, del curso que estoy ahora, que es mucho más lindo, yo me siento bien, porque en el otro colegio éramos muchos, muchos... 30 en 4°; **Alumna:** si, no sé, si nos tenemos que unir para hacer algo, o si vamos a salir a un lado vamos todos, y está todo bien entre todos nosotros, y está bueno eso; **Entrev:** ¿y ustedes porque creen que llegaron a 6°, y que están con ese espíritu tan de seguir; **Alumno:** a mí porque me gusta.*

(Alumnos de 6° año)

En la culminación de su paso por la escuela, estos alumnos han construido una serie de esquemas de apreciación que les permiten explicar la ausencia de antiguos compañeros a partir de atributos individuales que liberan de responsabilidad a la escuela y el sistema. Pero que a la vez, les permiten reconocerse como parte de un todo “más lindo”, “más unido”. Opera de este modo una especie de naturalización de la exclusión escolar que en este caso se encuentra relacionada con la construcción de un imaginario que hace de la ausencia paulatina de los sujetos “indeseables” un modo legítimo de construir un orden escolar armónico. Es en el marco de este esquema de apreciación que estos alumnos opinan que con los más chicos se debería ser más duro e incluso que se los debería echar ante determinadas faltas.

***Alumno:** porque nosotros pintamos el curso; **Alumno:** si, como ser yo hoy día me dio bronca porque salí al patio... por que el año pasado yo sé que mi papá trabajó acá en el colegio, y uno de los trabajos que tuvo fue de plantar los árboles... y hace falta, [...] y ahora están naciendo y ellos van y se echan en los árboles, están*

*doblados los árboles; Alumno: yo no llevaría a los chicos de 1º año y 2º a la biblioteca; Alumno: yo creo que nos retan a todos para hacernos ver, porque de mi parte que yo entré el año pasado se el sacrificio que tuvo la “Directora” (la nombra por su nombre de pila) para poder tener este colegio y la otra vez se sentía mal ella porque habían roto los baños, habían roto los vidrios, rayan todo, para mí fue mucho el sacrificio que hicieron y es un lindo colegio, tiene de todo, y no lo saben aprovechar.*

(Alumnos de 6º año)

Entre estos alumnos, la escuela ha transmitido un sentido sobre el valor del esfuerzo individual y de otros (la directora en este caso) que se transforma rápidamente en un criterio para analizar qué se debería hacer o no con aquellos que no lo poseen. La construcción de la escuela como espacio propio en este grupo de alumnos se refleja tanto en lo que han ido realizando en ella, como en el modo en que se han apropiado de diferentes lugares, como si fueran territorios propios. Una de las paredes de la escuela, el aula como espacio de encuentro propio, la impresión de remeras que los identifican como parte de un grupo, son indicadores de ello. Así, los alumnos de 6º año construyen de este modo un espacio de diferenciación con el resto de sus compañeros y un ámbito de unificación de prácticas y sentidos.

Son los alumnos de 4º año menos conflictivos y que han superado parte del riesgo estadístico de abandonar la escuela, quienes poseen un discurso similar al de sus compañeros de 6º año. Así, al explicar por qué los docentes en ocasiones no explican los temas que enseñanza, sostienen:

*Entrev: ¿y de lo que dice pero que no escribe en el pizarrón también toman nota o eso no?; Alumna: si, porque todo lo que dice lo pone en el pizarrón; Alumno: tampoco explica mucho porque a la mayoría de los chicos no les interesa, de los alumnos, en general no les interesa; Alumno: y no puede estar en el curso dividida, explicándole a los que quieren aprender, y el otro sector, está dividido el curso y no es así; Entr: ¿por qué creen que no les interesa?; Alumno: porque hacen la suya, o se ponen a jugar o no sé qué harán porque no dan bola”.*

(Alumnos de 4º año)

Nuevamente se observa la naturalización de una práctica (la no reiteración de explicaciones); la cual se justifica como el efecto “lógico” de la falta de interés de sus compañeros (como comportamientos individuales). De este modo, el principio de “libertad de elección” y “responsabilización de los actos producidos en su nombre” hace

su aparición más cristalina, desplazando la consideración del derecho de todos de acceder a la enseñanza brindada por los docentes. Situaciones de este tipo, que son similares a las registradas en observaciones de clase, dan cuenta de la suspensión del trabajo con el conocimiento como “otro” obstáculo pedagógico en los esfuerzos de una auténtica inclusión educativa; en tanto, como señala Siede (2006: 34) es posible sostener que, más allá de las diversas justificaciones que puedan elaborarse, *“el docente que no enseña, es factor de exclusión social, es responsable directo de negar a sus alumnos lo más importante que la escuela está en condiciones de ofrecerles que es conocimiento”*.

La apropiación por parte de estos alumnos de una serie de principios de apreciación de la realidad da cuenta de algún modo de aquello que la escuela logra “hacer” con aquellos que finalmente logran concluirla. Sin embargo, es con los alumnos que mayores riesgos de no finalizarla poseen, donde se muestran las mayores tensiones, oposiciones y denuncias al carácter de la transmisión escolar. Son los alumnos de 3º año quienes impugnan el discurso y las prácticas escolares más comunes.

*Alumna: me gusta venir al colegio; Entrev: ... pero debe haber algo que te debe hacer sentir bien, agradar; Alumna: tengo que venir al colegio; Entrev: ¿y si pudieras elegir?; Alumna: y también es lo mismo, porque si o si tenés que estudiar; Entrev: ¿por qué?; Alumno: para no ser analfabeto; Alumna: porque sí; Alumna): porque no podes hacer otra cosa hasta que termines el colegio, no podes trabajar de nada; Alumno: aparte si no estudias, no vas al colegio no sabes nada; no aprendes a escribir, a leer, no aprendes nada... ”.*

(Alumnos de 3º año)

La ambivalencia entre querer y deber muta rápidamente en impotencia al percibir las condiciones de la inclusión que en este caso la escuela propone; y en una cadena de relaciones que incrementa el malestar de estos alumnos con la escuela, la impotencia se anuda con la denuncia de aquello que la escuela no hace y deviene posteriormente en enfrentamiento con los docentes:

*Entrev: ¿hacen viajes con la escuela, salen a pasear?; Alumno: nunca nos sacaron a ningún lado [...] Alumna: estaría bueno que nos saquen pero nos tienen acá encerrados”.*

**Entrev:** y acá en la escuela les han enseñado algunas cosas que tienen que ver;  
**Alumno:** (interrumpe) nunca enseñaron nada; [...] **Entrev:** ¿o sea que les gustaría aprender y que los profes les enseñe?: **Alumna:** claro... somos analfabetos...”

(Alumnos de 3º año)

Para estos alumnos, los profesores “no enseñan” en el aula, pero tampoco cuando hacen uso de otros espacios para dar clases:

**Entrev:** ¿Van a la biblioteca en algún momento?; **Alumna:** no; **Alumno:** si, alguna vez pero a ver películas; **Entrev:** ¿y trabajan con los libros de la biblioteca?; **Alumna:** no; **Entrev:** ¿por qué no?; **Alumna:** no nos hacen trabajar; **Entrev:** ¿con ningún profe?; **Alumna:** con alguno; **Entrev:** ¿y con la computadora? Porque tienen ahí sala de computación; **Alumno:** si pero no tiene internet ni nada; [...] **Alumno:** acá te enseñan en computación, te dan un libro y te dicen tenés que escribir esto, unas cosas así y tenemos que escribir....”.

(Alumnos de 3º año)

Entre estos alumnos de 3º año, la sensación de indiferencia, encierro y ausencia de enseñanza construyen un escenario de enfrentamiento con los docentes. De este modo, la relajación de normas y exigencias en el trabajo con el conocimiento en la escuela, (que aparece también en las entrevistas realizadas a alumnos de 4º y 6º año) parece adquirir diferentes sentidos. Para docentes y equipo directivo constituyen una condición que posibilita que “muchos” puedan permanecer en la escuela. Sin embargo, para los alumnos de 3º año es señal de indiferencia y desentendimiento en relación a sus posibilidades de sostenerse subjetivamente allí. La rebelión de estos estudiantes parece dirigirse ante todo, a la desconfianza que en sus posibilidades transmite este modo de inclusión escolar:

**Alumno:** no, acá nadie hace nada, nadie se mueve por nadie. Aquí es cualquier cosa...**Alumna:** yo me puedo llevar la computadora delante de tuyo y nadie me va a decir nada. Porque nadie dice nada; **Entrev:** ¿y porque nadie dice nada?; **Alumno:** porque nadie te da bola; **Entrev:** ¿y cómo se sienten con eso?; **Alumna:** acá en la escuela debería haber más interés, los profesores son unos sinvergüenzas todos; **Entrev:** ¿por qué son unos sinvergüenzas?; **Alumna:** porque no te dicen nada; **Alumno:** no te dicen nada, vos llegas tarde y no te dicen nada; **Alumna:** vos te piras y no te dicen nada, vos salís a la hora de clase y no te dicen nada, todo así. O falsificas una nota...; **Alumno:** por ejemplo en otro colegio tienen que llamar a tu mamá o algo para que te dejen retirar, acá sí te dejan salir; **Alumna:** o entras a

*las doce y venís a las dos y no te dejan entrar, te sacas el delantal; **Entrev:** o sea que ustedes ¿pueden hacer lo que quieran acá?; **Alumna:** si este es un mundo ilegal (se ríen) porque hacen todos lo que quieren... **Entrev:** ¿y tus papás por ejemplo que dicen de la escuela? **Alumna:** nada, porque no vienen nunca, los padres no los citan nunca, no hay reunión de padres ni nada acá (Se ríe) No hay nada (el resto se ríe)... **Alumno:** no hacen nada acá; **Entrev:** ¿y porque siguen viniendo acá si la escuela es así?; **Alumno:** y porque acá tenés tus amigos; **Alumno:** es cerquita de todo; **Alumna:** tenés a todos tus amigos, y está cerca de tu casa; **Entrev:** y cuando faltan ¿por qué faltan?; **Alumno:** porque no hay ganas; **Alumna:** porque tenés que hacer algo en tu casa; **Entrev:** Si pudieran cambiar algo en la escuela ¿que cambiarían?; **Alumno:** todos los profesores; **Entrev:** pareciera que hay un River – Boca acá, que por un lado están Ustedes y por el otro los profes. ¿Así lo sienten?; **Alum (todos):** siiii; **Entrev:** ¿Y por qué creen que hay tantos problemas con los profes? **Alum: (varón):** no sirven para nada; **Entrev:** está bien puede no servir para nada pero de ahí a sentirlos enemigos es otra cosa; **Entrev:** ¿por qué los ven así como enemigos? **Alumno:** porque con algunos no te llevas bien; **Entrev:** pero, ¿ustedes creen que son profes que no les gusta enseñar o qué?; **Alumno:** (interrumpe) nosotros los odiamos porque no hacen ni bosta; **Alumna:** no hacen nada; **Entrev:** ¿cómo que no hacen nada?; **Alumno:** no te explican nada; **Alumno:** (interrumpe) ellos se ganan sus sueldo acá no haciendo nada”*

(Alumnos de 3º año)

La transmisión escolar analizada desde la perspectiva de los alumnos muestra cómo se vehiculizan valores y principios cercanos a un individualismo que, a partir del principio de “libertad de conciencia” se permite por un lado, justificar las diferencias de logros entre los sujetos, responsabilizándolos por el efecto de las decisiones que toman. Por el otro, tiende a instituir un principio de organización y diferenciación de prácticas, discursos y grupos. A mayor avance en la escolaridad de los alumnos, mayor internalización de este principio. Por contrapartida, los alumnos que se encuentran con las mayores posibilidades de ser excluidos del orden escolar (ya sea porque dejen la escuela o porque repitan reiteradamente de año) son quienes resisten y enfrentan los límites inclusivos del discurso escolar. Esta característica de la transmisión de saberes da cuenta de la manera en que se expresan algunas tensiones entre políticas educativas y políticas escolares. Las primeras han avanzado en la construcción de un discurso de inclusión que guarda una distancia importante con las políticas que en algunos casos

despliegan las escuelas. Tal vez ello se deba en parte, a que desde las políticas educativas suele esperarse de algún modo, que los docentes “tengan éxito pragmáticamente” allí donde la institución y los expertos han fracasado “epistemológicamente” (Gather Thurler y Maulini, 2010). En este sentido, la enunciación de políticas de inclusión sin la previsión y construcción de dispositivos que posibiliten su tramitación en las instituciones escolares, genera una situación paradójica: aquellos a quienes se dirigen los discursos y políticas de inclusión, deben enfrentar los mecanismos de exclusión que la escuela secundaria aún conserva como parte de su matriz selectiva. Su modo de hacerlo, es impugnando el orden escolar y centrando su malestar en los docentes.

El riesgo de esta situación, es la constitución de un mecanismo estructural de delegación de responsabilidades que se dirige de manera permanente hacia los individuos, antes que a las dinámicas estructurales que genera el propio sistema. En este sentido, es posible sostener que algunos análisis realizados desde las políticas educativas entienden que parte de la responsabilidad en los problemas educativos se encuentran en las instituciones escolares. A su vez, las miradas en las escuelas suelen apuntar hacia los docentes, quienes suelen tender a explicar sus problemas por la ausencia de interés de los alumnos. Son los mismos alumnos quienes de algún modo validan parte de esta lógica al explicar la ausencia de sus compañeros en la escuela o la falta de explicaciones docentes, como consecuencia de una ausencia de interés por lo que la escuela transmite. Allí, es donde se observa la eficacia de un modelo de transmisión que se manifiesta el desplazamiento de tres convicciones que operan como soportes necesarios de la inclusión educativa: el aprendizaje como derecho social y político de los sujetos, la enseñanza como dispositivo que debe organizarse para que aquél se produzca, y el Estado como responsable de proveer los recursos simbólicos para que las escuelas puedan favorecerlo.

## **Conclusiones**

A partir del análisis de las entrevistas podemos reconocer cómo los alumnos construyen posiciones y sentidos sobre la escuela, lo que ella transmite y los docentes, que varían según la posición que ocupan en ella y las posibilidades que poseen de concluirla. A mayor cercanía con el egreso, mayor incorporación de los valores y principios movilizados en los procesos de transmisión escolar. Por contrapartida, es en

la franja que define quienes quedarán y quienes no, donde se produce la mayor impugnación del orden escolar y denuncia de sus arbitrariedades e injusticias. Con sus conflictos y denuncias, son estos alumnos los que muestran las distancias entre los principios democratizadores de las políticas educativas y las prácticas poco democráticas que se institucionalizan en algunos casos, como políticas escolares, las que a su vez siguen reproduciendo los mecanismos de exclusión de la escuela secundaria.

Esta manera de dar sentido al “estar en la escuela” –desde los alumnos– y al “incluir a todos” –desde los docentes y directivos– pone en evidencia las tensiones entre políticas educativas y prácticas escolares; y cómo la transmisión puede ser portadora de valores y principios contrarios a aquellos que los agentes implicados enuncian como democráticos, instalando por contrapartida por ejemplo y para el caso aquí analizado, valores individualistas que de algún modo, liberan a las instituciones y sus adultos de la asunción de sus responsabilidades en la democratización de los procesos de transmisión escolar e inclusión educativa.

## **Bibliografía**

- Alterman, N. y Coria, A. (2010). “Condiciones de Escolarización y Conflictividad en las Relaciones Educativas en Contextos de Pobreza”. 5º Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano sobre Violencia en la Escuela. *“Investigaciones, Intervenciones, Evaluaciones y Políticas Públicas”*. Observatorio Internacional de la Violencia Escolar. (Universidad Bordeaux 2, Francia). Dirección General de Escuelas (Gobierno de Mendoza, Argentina). Abril 2011.
- Cornú, L. (2004). “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”. En Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. (pp 27-37). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Siede, I. (2006). “Iguales y diferentes en la vida y en la escuela”. En Martines, P. y Redondo, P. (Comps). *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas* (pp 33-45). Buenos Aires. Editorial del estante.

- Terigi, F. (2004). “La plena inclusión educativa como problema de enseñanza. La enseñanza como problema de política educativa”. *Novedades educativas*. Pp 165-170.
- Terigi, F. (2005). *Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación*. Buenos Aires. Editorial del Estante. Pp 63-74.
- Thurler Gather, M. y Maulini, O. (2010). *La organización del Trabajo Escolar*. Editorial Grao. Edición 2010. Pp 11-46.



**LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD EDUCATIVA. REFLEXIONES SOBRE EL  
PROGRAMA PROVINCIAL “INCLUSIÓN /TERMINALIDAD DE LA  
ESCUELA SECUNDARIA”**

**THE POLITICIES OF EDUCATIONAL EQUALITY. REFLECTIONS ON THE  
PROVINCE’S PROGRAM “SOCIAL INCLUSION / THE HIGH SCHOOL AS A  
TERMINAL LEVEL”**

**Silvia Kravetz\***

Este trabajo presenta algunos avances realizados en una de las líneas de investigación contenidas en el Proyecto Las Políticas de Igualdad Educativa Años 2010-2012, presentado y aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC. En este proyecto, se continúa la línea de indagación que viene sosteniendo este equipo desde el año 2000, analizando articuladamente *macro y micropolíticas* educativas (perspectiva analítica de mesonivel). En el mismo se presentan algunas reflexiones en torno a un programa específico de inclusión educativa que puso en marcha la Provincia de Córdoba, destinado a escolarizar a un grupo de adolescentes y jóvenes que no han comenzado la escuela secundaria, o que han abandonado tempranamente, como resultado de trayectorias desfavorables. El programa se configura como una alternativa al formato escolar tradicional, que según numerosas investigaciones, constituye uno de los principales obstáculos para reducir el fracaso escolar.

Reinserción escolar – Escuela secundaria – Políticas educativas – Programa de  
Inclusión y Terminalidad – Córdoba

---

\* Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. C.E.:  
kravetzsilvia@gmail.com

This paper presents some of the progress made in one of the research lines included in the Project “The Policies of Educational Equality, Years 2010-2012, submitted to and approved by the Secretary of Science and Technology of the UNC. In this project, the inquiry line that this research team has maintained from the year 2000, is kept up by analysing educational macropolicies and micropolicies in their connections (analytic perspective of a middle level). On this account some reflections are presented here with regard to a specific program of educational inclusion started by the Province of Córdoba aimed at ensuring improved schooling to a group of adolescents and young people that have not begun the high school, or had become early dropouts as a result of unfavorable school performance. The program has been given a configuration that offers an alternative to the traditional school format that, according to numerous inquiries, constitutes one of the main obstacles to the reduction of students’ failure at school.

Return to School – High school – Educational policy – Program of Inclusion and  
Terminal character of secondary education – Córdoba

## **Introducción**

Este trabajo presenta algunos avances realizados en una de las líneas de investigación contenidas en el Proyecto: Las Políticas de Igualdad Educativa Años 2010-2012, presentado y aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC. En este proyecto, se continúa la línea de indagación que viene sosteniendo este equipo desde el año 2000, analizando articuladamente *macro* y *micropolíticas* educativas (perspectiva analítica de mesonivel). La hipótesis central que continuamos sosteniendo en este proyecto, es que el estudio de las reformas educativas y de los cambios inducidos desde el Estado, requiere un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales que se despliegan para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción, resignificación y asignación de sentidos que los organismos gubernamentales y las instituciones producen sobre estas regulaciones.

Estos procesos microinstitucionales no sólo resignifican las macropolíticas, sino que permiten a los actores desarrollar estrategias (de adaptación, resistencia,

cambio, etc.) que sólo pueden ser explicadas mediante una lectura de las tradiciones institucionales y la trayectoria de los propios agentes.<sup>1</sup> Para profundizar la comprensión de estos procesos, hemos acudido a los aportes de Oszlak, referidos a los complejas dinámicas de implementación de las políticas entendidas como sucesivas toma de posición frente a cuestiones problematizadas, a la concepción de Estado como actor agregado y complejo que condensa las contradicciones de la sociedad. (Oszlak, 1984). La perspectiva micropolítica de Ball, centrada en las organizaciones escolares como “campos de lucha”, las nociones de poder y conflicto y diversidad de metas (Ball, 1989) configuran aportes relevantes para el análisis de los procesos y las situaciones que atraviesan no sólo las instituciones, sino también los organismos técnicos en sus distintos niveles. Asimismo, la perspectiva de Bourdieu y los aportes de la sociología política de las reformas, en las palabras de Popkewitz contribuyen con algunas conceptualizaciones valiosas para este trabajo.

Para la realización de este estudio, se efectuaron lecturas analíticas de documentos oficiales nacionales y provinciales, en particular de los programas de inclusión educativa en general y en particular de aquellos destinados a la escuela secundaria. Se focalizó la atención en un caso particular: el “Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba”, para lo cual se realizaron entrevistas y se consultaron otras fuentes.

En sucesivas presentaciones realizadas, hemos sostenido que si bien desde la recuperación democrática se reinstaló la cuestión educativa en Argentina y esto permitió ampliar significativamente la escolarización básica, que se incrementa constantemente, el rendimiento interno del sistema en cuanto a egreso a término, repetición y abandono, muestra déficits importantes a pesar de los significativos aportes que se vienen destinando a la misma, materializados en los *programas y proyectos* diseñados desde el Estado Nacional y Provincial. Estas iniciativas, se inscriben en las políticas que promueven una inclusión educativa plena, entendida como el resultado de políticas que aseguren el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de toda la población escolar, en particular de los sectores más vulnerables (Terigi, 2004). Pero simultáneamente, producen orientaciones en el trabajo escolar y generan acciones que en algunas circunstancias, resultan diferentes o poco compatibles con la dinámica cotidiana de las instituciones. En ese marco, interesa en este trabajo, centrar el análisis

---

<sup>1</sup> Carranza, A y otros (2010) Proyecto de Investigación Las Políticas de Igualdad Educativa. Años 2010 – 2012. Secyt.Unc. (pag.1)

en el programa antes mencionado, a partir del documento base y de las expresiones vertidas por los entrevistados.

### **Apuntes sobre la escuela secundaria en Argentina**

La problemática de la escuela secundaria configura en Argentina y en otros países de la región, una preocupación importante para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones políticas para el sector, como así también para los investigadores y los educadores que despliegan sus actividades en el nivel. Es fuente de numerosas discusiones entre los especialistas, periodistas, docentes, padres y otros sectores. Así lo expresa Sandra Ziegler (2010) “La escuela secundaria constituye uno de los niveles del sistema educativo que genera mayores controversias en cuanto a la necesidad de su modificación”.

Podemos afirmar que desde la recuperación de la democracia en Argentina, se han realizado importantes esfuerzos y se han diseñado múltiples iniciativas que tienen como destinatario privilegiado a la escuela secundaria, que a partir de la sanción de Ley Nacional de Educación, es obligatoria en todo el territorio nacional. Esto implica para el Estado Nacional y las provincias, asumir el compromiso de garantizar el cumplimiento de este derecho. Muchas de estas iniciativas han sido pensadas por una parte, para incorporar a aquellos sectores que no han accedido o lo han hecho tardíamente al nivel y por la otra, para asegurar la permanencia y el egreso del conjunto de los estudiantes, con niveles razonables de apropiación de los contenidos abordados, que podríamos definir como “inclusión plena”. No obstante, es posible advertir que los resultados obtenidos, según lo expresan informes y publicaciones, no resultan satisfactorios para ninguno de los sectores involucrados.

Entre las acciones formuladas en este sentido, podemos señalar en el ámbito Nacional el denominado Programa Nacional de Becas, los Programas de Mejora, de Fortalecimiento de la Formación Docente, el Plan Fines y otros y en el ámbito provincial el desarrollo de una línea de proyectos que intenta generar propuestas alternativas al formato escolar actual, problema identificado en algunas investigaciones, como un obstáculo tan significativo como difícil de remover a la hora de pensar en los cambios para la escuela secundaria (Terigi, 2008).

En este trabajo se describe y analiza la propuesta del “Programa Provincial de Inclusión/ Terminalidad para jóvenes de 14 a 17 años”, destinado a quienes no han

ingresado a la escuela secundaria o la han abandonado prematuramente. Se intentará además, identificar y explicar –con el aporte de algunos entrevistados– ciertas potencialidades y posibles restricciones de la propuesta que procura constituirse en una alternativa para atender el problema de la exclusión y el abandono por parte de un numeroso grupo de adolescentes y jóvenes cordobeses. El programa fue aprobado según Resolución ministerial Nº 497 del año 2010 y comenzó en Agosto del mismo año.

### **Algunas notas sobre la historia del nivel**

Si pudiéramos elegir algunas notas distintivas de la escuela secundaria en América Latina en sus orígenes, se podría señalar, que el carácter elitista constituye uno de los rasgos que la caracterizan desde sus comienzos. Estas instituciones, destinadas a reducidos grupos sociales, posibilitaron el acceso a los estudios secundarios, con una función especialmente preparatoria. Esta nota de identidad, presente en numerosos trabajos, permite valorar el enorme desafío que significa avanzar hacia su universalización como el primer paso para el cumplimiento de la obligatoriedad.

A diferencia del nivel primario que en Argentina nació con el mandato de homogeneizar, de instalar y fortalecer la identidad nacional de un país que acababa de independizarse de la corona española y que necesitaba construir legitimidad, la escuela secundaria nació y se consolidó con una función francamente opuesta: seleccionar a aquellos jóvenes que iban a continuar estudios superiores y que ocuparían en el futuro, lugares de relevancia en la administración pública y en la conducción política de la Nación.

Así se diseminó el nivel secundario con el modelo del Colegio Nacional, de orientación liberal, que si bien atendía a un porcentaje muy pequeño de la población, operó como modelo de referencia, aún con variaciones, durante todo el siglo XX. Se consolidó entonces, el modelo de selección por exclusión, donde “todos disputaban contra todos”, en un juego aparente de libre competencia, en el que se supone que hay igualdad de oportunidades para todos. Pero tal como claramente lo explica Dubet al hablar de la escuela justa: *“la igualdad meritocrática de oportunidades (...) designa el modelo de justicia que permite que todos participen en una misma competencia, sin que las desigualdades de fortuna o nacimiento determinen directamente sus posibilidades de éxito...”* (2005:14).

**Escuela secundaria para todos. Cuestiones a atender:**

Como ya se señaló al comienzo, los países de la región se proponen universalizar la escuela secundaria, para posibilitar que todos los jóvenes desplieguen una experiencia satisfactoria, que les permita orientar sus futuras elecciones personales, profesionales y laborales. El logro de este objetivo supone atravesar y superar algunos escollos complejos y de difícil remoción.

En primer término, y tal como se expresó en el primer punto de este trabajo, la escuela secundaria fue uno de las principales estrategias que desarrollaron algunos sectores para garantizar su reproducción. La escuela propuso e impuso un módulo único que fue pensado y diseñado para quienes efectivamente contaban con los recursos materiales y simbólicos para transitarlo con éxito.

En segundo lugar, cuando se revisan los datos que publica *Siteal* se advierte que aún en América Latina persisten importantes grupos de adolescentes que no acceden a la escuela secundaria y que tampoco trabajan y que están en situación doblemente desfavorable. Asimismo, el informe del PNUD señala que *“aunque en los últimos años se ha avanzado en los niveles de cobertura educativa, persisten problemas de calidad, así como la necesidad de programas educativos vinculados con las nuevas tecnologías”* (pág. 18).

Es posible señalar entonces, que aunque con diferencias, en la región persisten algunos problemas que relativizan los esfuerzos por incluir y universalizar la enseñanza. Estamos hablando del ingreso tardío, la repitencia, de la sobreedad, los abandonos antes de terminar el cursado del nivel, los reingresos, que configuran una sumatoria de obstáculos que dificultan las trayectorias escolares.

Al mismo tiempo, es necesario señalar que la universalización del nivel queda atravesado por otras situaciones que si bien impactan en todo el campo educativo, adquieren una relevancia singular cuando aludimos a los adolescentes y jóvenes. Nos referimos a las profundas transformaciones sociales y culturales que se han sucedido en las últimas décadas, procesos que vuelven obsoletas aquellas categorías teóricas con las que se intentaban explicar las realidades sociales, e insuficiente el andamiaje conceptual disponible para dar cuenta de la complejidad del mundo actual (Tiramonti, 2004). En ese contexto, la escuela –institución por excelencia del proyecto moderno– va perdiendo legitimidad y reconocimiento junto a otras instituciones sociales (iglesia, familia) y alejándose de aquella institución que era complementaria y articulada con la sociedad

“organizada” y previsible. Como tal, deja de ser una opción atractiva para muchos sectores.

Los adolescentes y jóvenes que hoy asisten a las escuelas son en conjunto, profundamente diferentes de la población que asistía en décadas pasadas; al mismo tiempo, los distintos grupos exhiben culturas y prácticas sociales propias, que en algunos casos son muy disímiles a las de otros jóvenes pares cronológicamente.

En el marco de un discurso educativo signado a por la inclusión y el respeto por las diferencias, las “culturas juveniles” que portan los estudiantes secundarios, constituyen en sí mismas un desafío para directivos y docentes. Las dificultades para construir entornos significativos para los alumnos se acrecientan junto al desaliento de los profesores. Las transformaciones son múltiples, las relaciones de autoridad se ven fuertemente cuestionadas, se tensionan los espacios de lo público y lo privado, de lo local y lo global, de lo singular y lo colectivo. Las certezas dejaron lugar a múltiples incertidumbres.

En este nuevo escenario, la revolución tecnológica que ocasionó los cambios más formidables en los procesos comunicacionales (telefonía móvil, internet entre otros), produce mutaciones antes impensadas: los alumnos son los portadores del “saber”, son quienes hacen uso intensivo de algunas tecnologías. Si bien estas capacidades no garantizan el acceso y la apropiación a los conocimientos social y científicamente relevantes, es necesario reconocer que este contexto está interpelando continuamente la labor y la autoridad de los docentes (Tobeña, 2010).

Por lo expuesto, es posible señalar que, sin dejar de lado la enorme complejidad de los desafíos que presenta la expansión con calidad de la escuela secundaria, será necesario el despliegue de múltiples estrategias que deberían posibilitar: a) transformar el modelo elitista de la escuela secundaria para construir un formato de escuela que facilite la incorporación de sujetos diversos y b) relativizar el peso de las biografías escolares anticipadas; esto es, considerar que la escuela puede neutralizar, aunque sea parcialmente, los efectos derivados del origen socio cultural desfavorable de algunos alumnos y c) generar propuestas de enseñanza pensadas para los alumnos reales, portadores de culturas juveniles tan disímiles como novedosas y desafiantes.

## **El Programa Provincial**

Interesa en este trabajo, analizar Programa de Inclusión/Terminalidad de la Provincia de Córdoba, dirigido a la población de jóvenes comprendidos entre los 14 y 17 años que nunca asistió que abandonó tempranamente, no registrando matrícula el año inmediato anterior. Constituye tal vez, una de las iniciativas más importantes implementadas por la provincia para hacer posible el objetivo de inclusión educativa. En su diseño e implementación participan la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad Educativa, con sus respectivos equipos técnicos y todas las Direcciones Generales que tienen a su cargo escuelas secundarias (privadas, públicas, de jóvenes y adultos y técnicas). En la actualidad, la Coordinación General está a cargo de una Directora de Nivel Medio con reconocida trayectoria por su trabajo en distintos programas de inclusión educativa.

El Programa se dictará, según lo establecido, sólo para completar el cursado de dos cohortes (2010 y 2011). La primera se inició con una matrícula de 860 alumnos y en la actualidad, cuenta con 2500 estudiantes matriculados y con una nómina de aspirantes en “lista de espera” que aguardan la habilitación de nuevas plazas. Comenzó a desarrollarse en 29 establecimientos educativos, privados y públicos (20 en capital y 9 en el interior provincial) y en el momento de realizar el relevamiento, las escuelas secundarias que hospedan el Programa alcanzan a 39. Cabe aclarar que las escuelas eligen albergar (o no) el Programa, según su disponibilidad edilicia, las condiciones institucionales y el acuerdo de los equipos docentes. Según los primeros datos, podría hipotetizarse que la propuesta ha suscitado sumo interés entre los jóvenes que están fuera de la escuela.

Tal como se establece en el Documento Base el Programa se enmarca en la Ley Nacional 26.206 en los acuerdos del Consejo Federal de Educación (Resoluciones N° 79/2009, N°84/2009, N° 88/2009 y N° 90/2009, N° 93/2009). Todas las acciones del programa, están orientadas al cumplimiento de la obligatoriedad para todos los jóvenes, bajo la premisa de brindar educación de calidad garantizando trayectorias que favorezcan la inclusión efectiva de todos.

El Programa parte del reconocimiento de las profundas desigualdades sociales y educativas existentes y se propone garantizar:



- El derecho a la educación a través del acceso efectivo de todos los destinatarios, residentes en la provincia de Córdoba, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género, o lugar de procedencia.
- Trayectorias escolares continuas y completas, a través de la implementación de medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la escuela.
- Una formación relevante para todos, mediante la promoción de la unidad pedagógica y organizativa de la Educación Secundaria en la provincia, con atención a la diversidad organizacional de las ofertas educativas (pág.3).

El Programa está reservado para una población especial: se trata de aquellos jóvenes que estén comprendidos/as *en la franja etaria de los 14 a los 17 años exclusivamente*, y que reúnan condiciones particulares entre las que se destaca especialmente *que no hayan estado matriculados en ningún establecimiento escolar el año inmediatamente anterior.*<sup>2</sup>

La primera condición intenta evitar la reiteración de algunos problemas ya existentes: por un lado, que los alumnos se inscriban directamente en esta opción al concluir la enseñanza primaria<sup>3</sup> y por el otro, generar una alternativa para esa franja etaria que, habiendo abandonado prematuramente los estudios, o habiendo acumulado repitencias, quedaba sin ser admitida en ninguna escuela, ya que para los cursos para adultos es necesario tener 18 años.

La segunda condición trata de restringir el ingreso de los alumnos que presumen que van a repetir el año, y no se presentan a rendir los exámenes complementarios en los turnos correspondientes. Dicho en otras palabras, el programa se propone privilegiar especialmente a quienes no han ingresado, han permanecido durante cierto tiempo fuera de la escuela al menos durante un año, o son portadores de trayectorias escolares previas irregulares e insatisfactorias.

El documento base plantea además, identificar a los jóvenes destinatarios del Programa a fin de volverlos a incluir y sostenerlos en la escuela hasta completar la educación obligatoria (Doc.Base: 6). Un aspecto novedoso en esta formulación estaría dado por la intención del programa de *ir en busca* de aquellos alumnos que no están en la escuela y que reúnen las condiciones para participar en esta iniciativa. Esta

---

<sup>2</sup> Con carácter excepcional se admitieron alumnos que han repetido más de una vez el primer año.

<sup>3</sup> En Córdoba la escuela primaria tiene seis años y los alumnos egresan habiendo cumplido once años si cursan un grado por año.

afirmación resulta de la lectura de los objetivos generales y específicos que se transcriben a continuación, tal como aparecen en la pág. 7 del Documento Base:

### **Objetivo general**

- Desarrollar alternativas escolares para que los jóvenes de 14 a 17 años que permanecen fuera de la escuela se incluyan para completar la Educación Secundaria obligatoria.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar a aquellos/as jóvenes que abandonaron o que no iniciaron la Educación Secundaria, mediante un trabajo interinstitucional que involucre a organizaciones gubernamentales y no-gubernamentales, en las localidades, ciudades, comunidades, barrios, etc.
- Acompañar y asistir los procesos de inclusión escolar de aquellos jóvenes que abandonaron o que no iniciaron la Educación Secundaria y sostener sus trayectorias escolares, ofreciéndoles una propuesta educativa diferenciada, pero equivalente en aprendizajes a la que ofrece la Educación Secundaria de 6 años y Formación laboral.
- Atender, mediante diversas medidas educativas y sociales, a aquellas condiciones vitales de estos jóvenes que pongan en riesgo su proyecto de ser estudiantes y finalizar la escuela secundaria.
- Establecer diversos dispositivos que favorezcan la comunicación de los responsables del programa y las familias de los jóvenes destinatarios, así como su efectiva participación, de modo que las finalidades formativas de este Programa sean asumidas desde el compromiso mutuo.

Es interesante realizar una lectura detenida de estos objetivos, en ellos se pone el foco de atención en la detección o identificación de los potenciales alumnos. Esa enunciación conlleva una tarea de búsqueda, que es significativamente diferente a realizar la apertura de la inscripción y esperar que los jóvenes se acerquen. Para esta tarea, se convocan además, a distintas organizaciones que puedan contribuir a acercar a los jóvenes a las escuelas; se intenta entonces comprometer a otros sectores sociales.

Pero también se desprende de las expresiones del Coordinador y de Directores de Escuelas que identifican y convocan a los jóvenes para solicitar la apertura de un nuevo curso.

Otro aspecto que llama la atención, es que el programa propone atender a cuestiones vitales que puedan poner en riesgo la continuidad educativa, esto es, posibilitar algunas condiciones básicas que atiendan problemas del orden de lo familiar, social, económico, etc. Desde esa perspectiva, se podría afirmar que el programa se formula como una iniciativa integrada, dentro de la cual, la finalización de los estudios secundarios es el componente principal, pero no el único.

Pero lo que resulta tal vez más significativo se relaciona con el ofrecimiento de una “*propuesta educativa diferenciada*”, expresión que permitiría inferir que la escuela secundaria en su formato tradicional, dejó de ser una alternativa para esta población. Puede afirmarse entonces, que desde el punto de vista organizativo, esta propuesta permite identificar algunos aspectos que le son propios:

Al respecto, se señalan las siguientes notas distintivas:

- a) La creación de una figura específica, el Coordinador Pedagógico que junto al equipo directivo del establecimiento, conformarán el Equipo de Gestión.
- b) La estructura curricular básica se diseña en consideración a los Contenidos Básicos en los diferentes campos de formación para la escuela secundaria, pero éstos se distribuirán en Espacios Curriculares (asignaturas) Obligatorios y Complementarios, organizados como un “Trayecto Formativo Integrado”<sup>4</sup> que cuenta con 29 espacios obligatorios y e complementarios.
- c) No existe en este formato “repetir el año”. Los alumnos pueden avanzar según un sistema de correlatividades, recursando sólo aquellos espacios o asignaturas que fueran reprobados.
- d) Se establece el recorrido que debe realizar *cada alumno*, por cuanto se reconocen todas las asignaturas aprobadas durante los años anteriores, aun cuando no se haya completado el año lectivo. Por lo tanto, la inscripción es por espacio curricular.
- e) Los estudiantes se conformarán en grupos de no más de 25 personas que estarán cursando un área disciplinar, aunque en distintos niveles.

---

<sup>4</sup> Definidos en el Documento Base como un conjunto de espacios curriculares (asignaturas) que integran los aprendizajes considerados prioritarios.

- f) Para mantener la regularidad, los alumnos deberán cumplir con un 80% de asistencia a las clases de los espacios curriculares y al 40% de las horas destinadas a tutorías.
- g) Los docentes serán designados por cargo o por espacio curricular. La carga horaria estará distribuida entre clases presenciales y tutorías.
- h) Cada sede del programa cuenta con un equipo básico: un Coordinador, un ayudante técnico y un preceptor.

Estas notas, permiten señalar que el Programa contiene un conjunto de elementos innovadores que incluyen variaciones en el ordenamiento curricular, en la organización y distribución del tiempo, en el agrupamiento de los alumnos, en la forma de contratación de los profesores (cuyas designaciones incluyen horas de tutoría), en el sistema de promoción que permite el cursado de algunos espacios curriculares en función de la disponibilidad de los alumnos, la presencia de un coordinador por establecimiento, la provisión de materiales, el diseño de un recorrido específico para cada alumno, por citar sólo las más relevantes.

Estaríamos en condiciones de afirmar, que en una escala pequeña el Programa incluye en su diseño, varias de las propuestas de cambio que los investigadores vienen desarrollando ya hace algunos años, al insistir en la necesidad de producir cambios significativos en el nivel (Terigi, 2008; Diker, 2008; Southwell; 2010).

Esta propuesta resulta atractiva e innovadora desde su diseño, sin lugar a dudas. Pero la lectura sería incompleta, si no se consignaran ciertas cuestiones que no aparecen formuladas explícitamente.

En algunos encuentros informales con la Coordinadora General, fue posible conocer la metodología para la designación del personal que participa en esta experiencia. En tal sentido, entre los criterios privilegiados para elegir los docentes y coordinadores por escuela (son profesores que ya se desempeñan en el sistema) *prima el compromiso, el interés personal manifiesto y la experiencia de trabajo con sectores sociales vulnerables*. Para ingresar al programa fueron propuestos por los directivos de los establecimientos participantes, según su valoración. Para que esta modalidad no generara situaciones conflictivas fue necesario concertar previamente con las organizaciones gremiales docentes, ya que estos criterios no están contemplados en el estatuto docente; la metodología correspondiente es tomar en consideración las Listas de orden de mérito que obran en la Junta de Clasificaciones.

Los efectos de haber utilizado este procedimiento “no estatutario” son más que satisfactorios, según el relato de la Coordinadora: de las 400 personas que fueron designadas desde la puesta en marcha, sólo han desistido 15 profesores hasta el momento (junio de 2011).

En la experiencia analizada, la Coordinadora destaca que desde su perspectiva, la principal fortaleza de este programa provincial reside en que “*se miran los chicos*”, se los escucha, se los acompaña en su tránsito por la escuela, se los admite luego de una o más entrevistas con sus padres o con alguno de ellos, de modo tal de recuperar la alianza escuela-familia. Se apuesta a una “promoción tutelada”, en la que se propicia el acompañamiento de los profesores que distribuyen su tiempo en clases presenciales, tutorías, diálogo con los alumnos en el tránsito por la escolaridad. Estos atributos, así enunciados, podrían aludir también a la escuela secundaria común.

### **Reflexiones finales**

Debora Kantor (2010) expresa en Escuela Media y condición juvenil:

*“...no da más la organización de tiempos y espacios que persiste en el sistema de educación secundaria; no da más enseñar sobre la base de planes y programas que a duras penas dan cuenta de los campos de saber, del conocimiento socialmente disponible (...), no da más la contratación de profesores por fragmentos de tiempo, (...) no da más la estadística de horas libres...”*

La coincidencia es absoluta, no sólo con este texto, sino con muchos aportes de especialistas y de investigadores que se expresan en idéntico sentido. Los fundamentos son extensos y contundentes. Las experiencias que interpelan el modelo tradicional, dan cuenta de resultados más gratificantes para docentes y para alumnos.

Al respecto, Flavia Terigi señala:

*“En la educación secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un ‘trípode de hierro’, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar”* (Terigi, 2008:64).

Frente a estas expresiones, surgen algunas preguntas: ¿Estamos entonces frente a un dilema? ¿Todas las experiencias que intentan modificar el formato escolar sólo pueden alcanzar escalas reducidas? ¿Es posible sostenerlas y/o generalizarlas sólo

apelando a modalidades excepcionales de funcionamiento? ¿Es posible que algunos cambios que se implementan en estas modalidades se puedan transferir a la escuela común?

Estos interrogantes pueden generar algunos debates, que en general se aproximan a dar respuesta a alguna de las aristas de tan compleja situación; pero siempre producen nuevas preguntas.

Tal vez no se puedan considerar –salvo en un plazo mediano– la introducción de las transformaciones que se requieren para consolidar aquellos cambios sustantivos que se propugnan, pero, para no perder toda esperanza, es posible y necesario considerar que algunas experiencias se pueden diseminar, que es indispensable construir algunos caminos intermedios para que la inclusión no sea solo el efecto de la voluntad de algunos grupos de docentes.

Para cerrar, recupero la expresión de Flavia Terigi que señala que los cambios en la educación media superan ampliamente las innovaciones pedagógicas y que es necesario producir modificaciones en el aparato institucional responsable de la materialización de las políticas y también que esas transformaciones han sucedido en escasas oportunidades. Es un tema no menor, que tiene escasa presencia en la agenda de los planificadores.

Este trabajo es sólo una primera aproximación. Resta aún, teniendo en cuenta lo expresado en el primer tramo de este trabajo, profundizar el análisis en torno a las modalidades que han adoptado algunas experiencias, y a los procesos que están desplegando a la hora de materializar el objetivo general del programa.

## **Bibliografía**

- Ball, S. (1989). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Diker, G. (2008). *¿Cómo se establece qué es lo común?* En: Frigerio y Diker (comp) *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, España: Gedisa Editorial.

- Oszlak, O. (1984). *Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Estudios CEDES.
- Pineau, P., Ziegler, S., Poliak, N. y otros. (2010). *Clases del Seminario Escuela Secundaria*. Buenos Aires: FLACSO.
- PNUD. (2009). *Sinopsis. Informe sobre desarrollo humano para Mercosur 2009-2010. Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Siteal/OEI/PNUD/IPE (2008). *Adolescentes al margen de la escuela y el mercado laboral*.
- Southwell, M. (2010). *¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades*. Seminario Escuela Secundaria. FLACSO.
- Subsecretaría de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). *Documento Base: "Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria. Jóvenes de 14 a 17 Años*. Córdoba.
- Terigi, F. (2004). *La plena inclusión educativa como problema de enseñanza*. En: Revista Novedades educativas. Nº 168. Argentina.
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. En: *Revista Propuesta Educativa* Nº 29. FLACSO. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media (comp)*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Tiramonti, G y Montes, N. (2009) (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Ed. Manantial.

## LA TRANSMISIÓN EDUCATIVA: CONDICIONES Y TENSIONES EN ESCUELAS PÚBLICAS

### THE EDUCATIONAL TRANSMISSION: CONDITION AND TENSION IN PUBLIC SCHOOLS

**Nora Alterman**  
**Adela Coria\***

La ponencia presenta algunos avances alcanzados en la investigación “Condiciones de escolarización y transmisión de saberes. El caso de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”,<sup>1</sup> resaltando el cruce entre referencias teóricas y trabajo empírico, a partir de recurrencias observadas en instituciones de nuestro medio.

Metodológicamente, las categorías y relaciones teóricas que dieron marco al estudio fueron revisadas a la luz de los procesos escolares y sentidos construidos por diferentes sujetos en las escuelas estudiadas, al mismo tiempo que debimos recurrir a nuevas herramientas analíticas que permitieran ajustar nuestros ejes de lectura a procesos emergentes durante la investigación.

El trabajo enfatiza en la compleja relación entre el orden regulativo y el orden instruccional como fuente de tensiones en los procesos de transmisión educativa en los casos estudiados, hasta mostrar formas emergentes de impugnación de principios de autoridad, regulaciones y dispositivos escolares en escenarios y procesos políticos disruptivos.

Finalmente, asumiendo como propios los desafíos político-pedagógicos que plantea una política educativa inclusiva, se explicita la necesidad de poner en diálogo los conocimientos producidos con una lectura pedagógica, como la de Merieu, que permite una reflexión propositiva entre disciplinar y enseñar.

Transmisión educativa – Orden instruccional y regulativo –  
Escuelas públicas

---

\* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: nalterman@fibertel.com.ar - coriaadela@hotmail.com

<sup>1</sup> Proyecto de investigación: “Condiciones de escolarización y transmisión de saberes. El caso de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”. Dirigido por Mg. Nora Alterman y Co-dirigido por Dra. Adela Coria. Subsidio SECyT. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Período 2010 – 2011.



The present report sets forth an account of part of the progress made in the inquiry “Schooling conditions and transmission of knowledge. The case of the primary and secondary schools of Córdoba”,<sup>2</sup> highlighting here the results obtained from cross-checking theoretical references with empirical data, starting from observed recurrent occurrences in institutions of our milieu.

Methodologically, the categories and theoretical relationships that provided the conceptual framework for the study were revised in the light of the school processes and the meanings built by different actors in the schools subjected to our scrutiny, and at the same time we had to make use of new analytical tools that allowed us to adjust our lines of interpretation to new processes which emerged in the course of the inquiry.

Our work lays emphasis on the complex relationship existing between the regulatory order and the instructional order as a source of tension in the processes of educational transmission in the studied cases, by showing even emergent forms of impugment of principles of authority, regulations and school resources in disruptive political processes and settings.

Finally, taking the politico-pedagogic challenges that an inclusive educational policy poses as our own, it is explicitated the necessity to set a dialogue between the generated knowledge and a pedagogic interpretation, like that of Merieu, which allows us a constructive reflection on the tension between to discipline and teach.

Educational transmission – Instructional and regulatory order –  
Public schools

## **Introducción**

El presente trabajo se propone socializar y poner en discusión los avances alcanzados en el proyecto de investigación “Condiciones de escolarización y

---

<sup>2</sup> Research project: “Schooling conditions and transmission of knowledge. The case of the primary and secondary schools of Córdoba”. Conducted by Mg. Nora Alterman y Co-conducted by Dr Adela Coria. Subsidized by SECyT. Faculty of Philosophy and the Humanities. UNC. Period 2010 – 2011.

transmisión de saberes. El caso de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”,<sup>3</sup> poniendo de relieve el cruce entre referencias teóricas y el trabajo empírico desarrollado, a partir de recurrencias observadas en diferentes instituciones de nuestro medio.

Metodológicamente, las categorías y relaciones teóricas que dieron marco al estudio fueron revisadas a la luz de los procesos escolares y sentidos construidos por diferentes sujetos en las escuelas estudiadas, al mismo tiempo que debimos recurrir a nuevas herramientas analíticas que permitieran ajustar nuestros ejes de lectura a procesos emergentes en el tiempo de la investigación.

Sobre la base de la indagación en las escuelas secundarias estudiadas en la ciudad Capital, el trabajo enfatiza en la compleja relación entre el orden regulativo y el orden instruccional como fuente de tensiones en los procesos de transmisión educativa (Bernstein, B., 1988; 1990; 1993; 1998), hasta mostrar formas emergentes de impugnación de principios de autoridad, regulaciones y dispositivos escolares en escenarios y procesos políticos disruptivos.

Finalmente, asumiendo como propios los desafíos político-pedagógicos que plantea una política educativa inclusiva, se llama la atención sobre la necesidad de poner en diálogo los conocimientos producidos con una lectura pedagógica, como la de P. Merieu, que permite una reflexión propositiva entre disciplinar y enseñar (1998; 2001; 2006).

### **La relación entre orden regulativo y orden instruccional como fuente de tensiones dentro de la escuela**

La conflictividad en las escuelas no es un tema novedoso. Tampoco situaciones de violencia, que en ciertas circunstancias parecen haberse inscripto en su paisaje cotidiano. Ya disponemos de diversos y también muy dolorosos signos. Desde casos límite en nuestro país como la conmoción de Carmen de Patagones en 2004,<sup>4</sup> hasta eventos de intervención policial (espontánea o demandada), golpizas entre chicos y

---

<sup>3</sup> Proyecto de investigación: “Condiciones de escolarización y transmisión de saberes. El caso de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”. Dirigido por Mg. Nora Alterman y Co-dirigido por Dra. Adela Coria. Subsidio SECyT. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Periodo 2010 – 2011.

<sup>4</sup> El 28 de septiembre del 2004 un joven de 15 años causó la muerte a tres compañeros de clase -dos chicas y un varón- y heridas a otros cinco, todos de entre 15 y 16 años, al balearlos indiscriminadamente en un aula de una escuela pública de Carmen de Patagones, ciudad al sur de la provincia de Buenos Aires.

chicas, o de padres hacia docentes, que parecen tender a naturalizarse en muchos casos, particularmente en las escuelas secundarias estudiadas.<sup>5</sup>

En nuestra perspectiva, esa conflictividad constituiría un signo de tensión entre el orden/discurso instruccional y el orden/discurso regulativo, categorías acuñadas por Basil Bernstein para el análisis del discurso pedagógico:

*“Por discurso instruccional simplemente entiendo el discurso que crea competencias o habilidades especializadas (...) El discurso regulativo hace otra cosa. Si decimos que el discurso instruccional crea orden discursivo, el discurso regulativo crea orden social. El discurso regulativo contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad. Cualquier discurso pedagógico es la inserción de uno en otro. De modo que en realidad sólo hay un texto. A menudo hablamos del discurso pedagógico como si hubiera dos textos: está el inculcar las habilidades a las personas y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero desde este punto de vista sólo hay un texto y el discurso pedagógico es cómo el primero es inserto en el segundo, de modo tal que este último domina al discurso instruccional”* (Bernstein, B.; 1990: 106).

En referencia al orden instruccional, Bernstein sostiene que las influencias que podrían afectar tanto la forma como su contenido son la economía, la estructura de clases sociales, los cambios en el currículum (por efecto de desarrollo científico o tecnológico que implique desvalorización o pérdida de status de algunos contenidos) y hasta cambios en los medios de enseñanza. Todas estas influencias, o alguna de ellas, pueden ser motivo de situaciones de inestabilidad o desequilibrio del orden instruccional. En cuanto al orden regulativo, el mismo puede ser puesto en cuestión cuando los comportamientos y modales considerados legítimos no son aceptados, o antes bien rechazados, por ciertos grupos –dentro o fuera de la escuela– colocando a la propia imagen de la institución educativa en situación de crisis. *“El debilitamiento del orden expresivo de la escuela es probable que debilite el intento de la escuela de transmitir comportamientos que pretenden la cohesión entre el profesorado, entre los alumnos y entre alumnos y profesores”* (Bernstein, B. 1988:39).<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Algunos planteos de esta ponencia están desarrollados con mayor amplitud en el artículo de Alterman, Nora y Coria, Adela: “La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu”. En prensa.

<sup>6</sup> Bernstein señala que el orden regulativo es la principal fuente de consenso social, basado en dos tipos de rituales, los *consensuales* por un lado, que dan continuidad en el tiempo y en el espacio a la escuela, facilitan la construcción de sentido de pertenencia a los valores dominantes de la sociedad, siendo su componente principal el ritual de castigo y recompensa; y por otro, los rituales *diferenciadores*, cuya

La relación entre ambos órdenes o discursos asume en nuestra interpretación variadas formas en los diferentes escenarios escolares, fuertemente dependientes del contexto socio-cultural en el que se despliega el trabajo educativo. Uno de los casos en estudio, analizado desde esta relación, da cuenta de un *marcado debilitamiento del orden regulativo*, que en algunas circunstancias se expresa en su pérdida de eficacia y hasta ausencia aparente, como puede observarse en el siguiente fragmento de entrevista a alumnos de tercer año de una escuela pública en contexto de pobreza estructural:<sup>7</sup>

**A1:** “Una vez se armó un puterío acá y bueno, vino la policía que se yo, por eso de las transas...”; **A2:** Hubo allanamiento y todo acá; **A3:** porque en el diario salió y muchas veces”; **A4:** “Sí, porque salió que hay transa adentro del colegio y todo el mundo es transa dentro del colegio”; **A5:** “Y todos tienen como que este colegio es una mierda...Sí, por ahí te da vergüenza decir que venís a este colegio, porque vos tenés amigos que por ahí van a colegios privados...” **A.6.:** “O a otro colegio que es mejor, porque salió en todos lados, ya salió en el diario, en la tele, en todo...”.

**Entrevistador:** “O sea, que los profes saben que esto pasa de alguna manera”.

**A.6:** “Saben, sí...”. **A7:** “Se hacen los otarios”

(...) **Entrevistador:** “¿Cómo se imaginan terminando sexto año?”

**A7:** “Yo me voy a cambiar” **A6:** Y si sigue así el año que viene... **A7:** “Va a haber una muerte acá (...) Y, si no hacen nada y las cosas siguen como van” **A6:** “Hay muchas peleas, muchos cuchillos (...) estamos acostumbrados”.

Algunos indicios de la pérdida de eficacia de dicho orden podrían comprenderse desde el concepto de “escolaridades de baja intensidad” desarrollado por Gabriel Kessler (2007) retomado por Terigi (2009) y Noel (2009), que permitiría reconocer diferentes matices de la relación de los estudiantes con la escuela: *desenganche con o sin problemas de disciplina o convivencia, impugnación, implosión violenta*, entre otros.

Es interesante advertir que en este caso, al mismo tiempo que el debilitamiento del orden regulativo, se pone de manifiesto una *recurrente valoración negativa del*

---

función es diferenciar los grupos dentro de la escuela (edad, sexo, etc.). Estos rituales se articulan al principio de autoridad y respeto a quienes ocupan esa posición. Ambos rituales “son los principales mecanismos para la internalización y revivificación del orden social”, Ver en Bernstein, B, (1988), “Clases, Códigos y Control”. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas”. Editorial Akal. España.

<sup>7</sup> Gutiérrez, Gonzalo.; Danieli, María Eugenia. (2011). “Todos en la escuela: Desafíos y tensiones de una promesa”. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigación en Educación. *Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011.

*orden instruccional*, que daría cuenta de una cierta invisibilización del acto de enseñar, o su pérdida de sentido:

**Entrevistador: “Si pudieran cambiar algo en la escuela ¿qué cambiarían?”**

**A6:** “A todos los profesores”. **A8:** “Nosotros los odiamos porque no hacen ni bosta”. **A7:** “No hacen nada”. **A6:** “No te explican nada...ellos se ganan sus sueldos acá no haciendo nada”.

Esta pérdida de sentido, además de reflejarse en ese imaginario de cambio, se objetiva en diversos modos de discontinuidad de los estudiantes en relación con la tarea escolar, que ulteriormente, habrán de marcar significativamente sus trayectorias educativas en sentido amplio.<sup>8</sup> En esta escuela, al igual que en otras estudiadas,<sup>9</sup> faltar varios días a clase sin demasiadas consecuencias académicas; faltar reiteradamente, en un ir y venir que probablemente concluya en un “corte” de la trayectoria escolar (implicando tal vez el pase a otra escuela o el abandono definitivo de la escolaridad), son rasgos contrastantes con los supuestos fundamentales de trayectorias escolares continuas y completas (Terigi, 2009, 2010), que garantizarían la inclusión educativa como un ideario político que se juegue efectivamente en el orden instruccional.

La reflexión sobre el orden instruccional requeriría interpelar a su vez la organización del tiempo escolar, pues la fragmentación del cronosistema introduce frecuentemente discontinuidades en la cronología de aprendizaje que están siguiendo los sujetos (Terigi, 2009). Frente a ello, forma parte de las realidades escolares la invención de estrategias y “mecanismos de protección” contra la discontinuidad. Como señala Terigi:

*“Yo he visto a maestros y profesores hacer cosas muy interesantes en esto que llaman el momento de organización, en términos de construir con los chicos memoria de trabajo. La memoria de trabajo: ‘hicimos esto, vamos para allá, se acuerdan que veníamos de esto y lo vamos a retomar dentro de...’, ese tipo de frases que Mercer denomina ‘frases del tipo nosotros’, que construyen experiencias compartidas”.*

---

<sup>8</sup> Terigi analiza la frecuente fragmentación de las cronologías del aprendizaje en relación con el cronosistema, aunque distingue entre trayectorias educativas en sentido amplio, y trayectorias estrictamente escolares. Terigi, Flavia (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. 23 de febrero de 2010. Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, Gobierno de La Pampa.

<sup>9</sup> Castagno, Mariel, Prado, Mariela (2010), “Proyectos alternativos y gramática escolar. Una arista de las condiciones de escolarización”, Ponencia presentada en las *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. “Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”*.

En nuestra investigación<sup>10</sup> hemos observado la invención de proyectos que, si bien no son novedosos en la producción pedagógica,<sup>11</sup> sí funcionarían en estos ámbitos como proyectos alternativos que atienden simultáneamente la relación de la escuela con la comunidad, el tratamiento de contenidos, y el abordaje de temáticas que recuperan intereses y demandas de los adolescentes:

*...a mí me parecía que se tenía que hacer concretamente lo que se estaba realizando y que era afianzar una revista que tenía como una identidad de chicos en una escuela, chicos en la escuela produciendo medios, entonces bueno yo dije que tenía que ser una revista escolar...ese era el sentido de la discusión más que una revista barrial, después de tres años se puede decir que es una revista escolar que trasciende la escuela y puede transitar el barrio, pero eso fue después de un proceso...y bueno ese proceso que se da con la revista eh tiene que ver con la lengua pero también con la comunicación y la organización (...) en un momento se le ocurrió trabajar sobre las falencias de la escuela, entonces en la primera revista hicieron sobre la calefacción ellos se quejaban de la falta de calefacción y hacen la nota al director...la segunda revista dicen no tenemos calefacción y tampoco tenemos computadoras, entonces le hacen la entrevista al preceptor por la falta de computadora “no tenemos computadoras, queremos tener computadoras”...y eso fue un factor de tensión, de disputa, fue algo que trascendió la escuela, que cruzó todas las relaciones en la escuela, esa nota generó tensión en inspección, hubo críticas “como puede ser que hablen de las computadoras”...al otro año pasan a tercero y dicen “tenemos que seguir hablando de las computadoras, no puede ser que no tengamos computadoras”...los chicos logran generar cosas concretas en término a sus producciones y su idea de hacer cosas en la escuela (Entrevista a Profesor de Lengua).*

Proyectos como la revista escolar constituyen experiencias potenciales que podrían restituirle sentido al orden instruccional, retramar los vínculos entre adultos y jóvenes, favorecer el sentido de pertenencia de ambos a la escuela, y el anudamiento de esta a su contexto, así como contribuir especialmente a cuidar las trayectorias educativas.

### **Disrupciones políticas que interpelan el orden escolar legítimo**

---

<sup>10</sup> *Ibíd*em

<sup>11</sup> Hacemos referencia a muchos ensayos pedagógicos pasados y presentes que, dentro y fuera de la escuela, son herederos en parte de la productividad de la escuela nueva.

Hemos observado situaciones escolares en las cuales el orden regulativo pareciera ser totalmente sustituido frente a situaciones disruptivas. Sería un estar “fuera” del orden legítimo.

A nuestro entender, esos matices en la intensidad del “desenganche” a los que remite Kesller son rebasados en su naturaleza en impugnaciones que asumen la forma de “toma de escuelas”, que obedecerían antes a la emergencia de renovadas articulaciones de los jóvenes en tanto actores políticos con la escuela y las autoridades educativas y escolares.

Como ha sido público, en Córdoba capital, durante el 2010 –y retomando algunas movilizaciones acaecidas en 2009,<sup>12</sup> la toma de escuelas secundarias –estatales y privadas– por estudiantes y con apoyo de padres, con fuertes demandas vinculadas con la resolución de históricos problemas en las condiciones de infraestructura escolar,<sup>13</sup> y luego, asumiendo una clara disputa sobre su lugar como actores –con “autoridad negada”– en el proceso de discusión parlamentaria de la Ley de Educación Provincial, disloca el orden habitual de la escuela.

No es nuestro propósito reconstruir aquí ese complejo proceso.<sup>14</sup> A los efectos del análisis que venimos desplegando, es preciso poner de relieve que, aún de modo coyuntural, la toma fue un acontecimiento que puso radicalmente en cuestión las jerarquías y los principios de autoridad estructurantes del sistema educativo y del trabajo escolar. En ese sentido, y a pesar de tensar el orden regulativo e instruccional a un extremo, tuvo importantes consecuencias subjetivas, institucionales y para los colectivos involucrados, y también, importantes efectos formativos en y más allá de la escuela.

Encontramos signos más o menos inmediatos de dichos efectos a nivel de diferentes actores. En el plano estudiantil, cuando los mismos estudiantes asumen lugares diversos corriéndose del sentido clásico de ser “adquirentes”: asumiendo, entre

---

<sup>12</sup> Se hace referencia a las asambleas, movilizaciones estudiantiles callejeras, y acuerdos institucionales entre autoridades ministeriales, padres y madres y estudiantes ante la caída del techo de la cantina de la Escuela Alejandro Carbó.

<sup>13</sup> En trabajos anteriores, (Alterman, N, Coria, A. 2008; 2010) señalamos la relevancia de reconstruir las condiciones de escolarización en que se despliega la transmisión de saberes en instituciones específicas, indagando condiciones materiales (infraestructura, recursos, planta docente, materiales de enseñanza, etc.) y condiciones de organización del trabajo escolar (formas clásicas y alternativas de agrupamiento de alumnos en procesos de transmisión a través de proyectos especiales, curriculares o extracurriculares, organización del tiempo y el espacio, entre otras).

<sup>14</sup> Algunas aristas del mismo se problematizan en Falconi, O., Beltrán, M. “Condiciones de escolarización, participación política estudiantil y apropiación cultural: la toma de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba (2010)”. *VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011.

otros, el lugar de estudio sistemático y relativamente autónomo (o con referencias “fuera” de la escuela) de legislación comparada; de aprendizaje de la argumentación y contra-argumentación; de negociación con las autoridades educativas máximas; de control del aparato estatal en diferentes instancias; de actores con iniciativa política que propone un diálogo con diferentes expresiones políticas en el espacio legislativo hasta su interpelación en su legitimidad; el lugar de actores que construyen articulaciones con el sector estudiantil universitario –que no fueron homogéneas pues dependieron de lazos políticos con distintas organizaciones político-partidarias– en cuyo marco se desplegaron diversas acciones políticas colectivas.

En el plano adulto, padres y madres que inicialmente se constituyeron en actores del proceso a instancia del acompañamiento de sus hijos e hijas, pronto adoptaron formas de organización como actores diferenciados. El efecto se deja escuchar ya atravesados los primeros meses desde la sanción de la Ley, al punto que en el tiempo transcurrido de 2011 se registraron dos tomas de escuelas primarias por padres de alumnos, motivadas también por situaciones de grave deterioro de los edificios escolares. En cuanto a los actores docentes (profesores, preceptores) y autoridades escolares, en varias instituciones de nuestro medio se promovieron actividades de debate del ante-proyecto de ley de educación provincial, que sin sustituir las formas de autogestión alcanzada por los estudiantes, habilitaron escenarios institucionales de canalización de la demanda estudiantil de participación activa en intercambio con distintos actores (entre otros, legisladores provinciales, docentes universitarios).

Entendemos que esos efectos que consideramos formativos aún fuera del orden instruccional y regulativo, fuera del cronosistema, merecen ser indagados y analizados pedagógica y políticamente, pues expresarían la contra-cara del “desenganche” estudiantil de la institución escuela, la instauración, aunque coyuntural, de otro orden dador de pertenencia, identidad, y compromiso.

**Leer pedagógicamente: desafío para las prácticas escolares, las políticas y la investigación educativa**



Las tensiones observadas entre orden instruccional y regulativo, solidariamente interpelados, o aún en situaciones donde se inauguran otros órdenes por efecto de disrupciones políticas, requieren una perspectiva de lectura que habilite un diálogo entre mirada sociológica e imaginario pedagógico-político.

Restituir sentido reclamaría intervenciones a nivel macro y micro estructural, en múltiples dimensiones, en especial, en las condiciones en que se despliega el proceso de enseñanza. En la escuela, por ejemplo, proyectos como el que hemos referido serían posibles en la medida en que trasciendan las decisiones exclusivas de docentes “fuertemente clasificados” como lo son sus disciplinas en la escuela secundaria. En la medida también en que pueda restituirse en su lugar el gesto y principios pedagógicos como ordenadores de la vida escolar y sostén de las decisiones institucionales e individuales.

En esta perspectiva, recuperamos la mirada pedagógica de Philippe Meirieu, para quien aprender la disciplina –es decir, el orden regulativo– es aprender la escuela misma, aprender los fundamentos de la escuela, o lo que es equivalente, aprender a vivir juntos en un espacio y un tiempo estructurado en base a un proyecto específico que reúne dos propósitos centrales, transmitir saberes y formar ciudadanos. Aprender la escuela es “(...) *instituir una forma de actividad humana basada en valores específicos: el reconocimiento de la alteridad, la exigencia de precisión, de rigor y de verdad, el aprendizaje conjunto de la construcción del bien común y de la capacidad de “pensar por uno mismo”* (2006:95).

Por lo tanto, existe una relación intrínseca entre enseñar contenidos escolares y mantener las condiciones para su enseñanza. Según Meirieu, dos condiciones sustantivas –entre otras– articulan los fundamentos de toda intervención pedagógica:

- a) El postulado de “*hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo*”, de “*ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente, la relación con la Ley y la relación con el saber*” (1998: 84), y
- b) Reconocer la alteridad y la autonomía de quien aprende, asumiendo la necesidad de presentar proposiciones de aprendizaje que movilicen la energía hacia la solución de situaciones nuevas a resolver, en tanto retos intelectuales.

Estas condiciones se juegan en la escuela como lugar de hospitalidad a los que llegan, y se recrean día a día en el espacio del aula, en la clase, donde la disciplina se materializa en su doble sentido –como regulación e instrucción– y donde maestros y discípulos están desafiados a reconocerse mutuamente en su subjetividad.

## Bibliografía

- Alterman, N. y Coria, A. (2011). “La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu”. En prensa.
- Bernstein, B. (1988). *Clase, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 7: “Las trayectorias escolares”.
- Kessler, G. (2007). “Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol.12, número 032, COMIE, Distrito Federal.
- Lahire, B. (2006). “Fabricar un tipo de hombre ‘autónomo’: análisis de los dispositivos escolares”, en su *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Leartes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. España: Octaedro.
- Meirieu, P. (2006), *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. España: Editorial Grao.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Rossano, A. (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi, Flavia (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” 23 de febrero de 2010. Conferencia Jornada de apertura ciclo lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.

**ESCOLARIZACIÓN, FUNCIÓN PEDAGÓGICA Y TRABAJO ESCOLAR DE  
LA ESCUELA SECUNDARIA. ALGUNOS APUNTES DESDE LOS  
COORDINADORES DE CURSO**

**SCHOOLING, PEDAGOGIC FUNCTION AND SCHOOL WORK AT THE HIGH  
SCHOOL. SOME NOTES FROM THE COURSE COORDINATORS**

**Andrea Martino\***

En esta presentación me interesa comunicar, para luego discutir y reflexionar al respecto, sobre los avances realizados hasta el momento en torno a la investigación sobre los procesos de institucionalización de la figura del “coordinador de curso” en las escuelas secundarias cordobesas. Mi interés en torno a esta reciente creación tiene que ver, por un lado con darle continuidad a la línea de investigación que vengo sosteniendo desde hace tiempo en torno a mirar la escuela, los sujetos y las transformaciones sociales en el nivel medio, atendiendo particularmente a la construcción institucional que va tomando la obligatoriedad extendida en toda la escuela secundaria, desde la sanción de la Ley de Educación Nº 26.206 en el año 2006.

Por otra parte, interesaba investigar puntualmente a los coordinadores de curso para conocer los avatares, complejidades y particularidades de la institucionalización de esta nueva figura que acompaña de alguna forma a la institucionalización de la obligatoriedad en la escuela secundaria, proponer algunas hipótesis, líneas de análisis y sostener interrogaciones encaminadas a desmenuzar y echar un poco más de luz sobre algunos aspectos de este proceso y a través del mismo, sobre la escolarización obligatoria de los estudiantes, el trabajo escolar y la función pedagógica de las escuelas secundarias cordobesas.

Coordinador de curso – Institucionalización – Escuela secundaria – Escolarización  
– Saberes y objetos escolares

---

\* Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” – Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. CE: andreamartino@gmail.com

In this report I am interested in informing, for some later further discussion and reflections on it, about the progress made up to now in the ongoing research on the processes of institutionalization of the course Coordinator's figure in the Cordovan high schools. My interest in this recent creation has to do, on the one hand, with the continuation of the research line I have been sustaining for long, focused on the school institution, its members and the social transformations it has undergone at its secondary level, paying attention particularly to the institutional construction that the extension of compulsory attendance at secondary school to all minors is assuming in the whole high school system.

On the other hand, some particular cases of course coordinators are examined in order to learn about the vicissitudes, complexities, and peculiarities of the institutionalization process of this new figure which, in some way, accompanies the very institutionalization of the mandatory character of high school attendance for all minors, to put forward some new hypotheses, analysis lines, and to rise questions intended to help examine in detail and cast some more light on some aspects of this process and through it, on the obligatory schooling for students, the school work and the pedagogic function of Cordova's high schools.

Course coordinator – Institutionalization – Higschool – Schooling – Knowledge  
and school objects

### **Apuntes introductorios**

En noviembre del 2009 cuando el año lectivo estaba en ciernes, se inauguraba un nuevo cargo en alrededor de 100 escuelas estatales cordobesas: el de “coordinador de cursos”. Un grupo heterogéneo de profesionales se incorporaba como un nuevo actor en el elenco tradicional de la Escuela Media, con la función de *“coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a producir, potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes, apelando para ello al trabajo con el*

*colectivo de estudiantes de cada curso y a diversos procesos de articulación con las funciones y el trabajo de directivos, docentes y preceptores”.*<sup>1</sup>

El ingreso de esta nueva figura en el organigrama del nivel medio ha sido una medida acuñada desde la Dirección General de Educación Media (DGEM), que, apoyándose en las posibilidades que promueve la Ley de Educación Nacional N° 26 206 desde su sanción en el 2006, para este tipo de creaciones (específicamente en el artículo 32), intenta apuntalar los procesos de escolarización en las secundarias de gestión estatal en función de tornarlos más inclusivos.

Ahora bien, el decreto de creación de una nueva figura, la definición de su perfil, funciones y encuadre de trabajo, su ingreso en los escenarios escolares concretos no garantiza *per se*, ni es condición suficiente para que se desate su proceso de institucionalización con los sentidos diseñados para dicha función, y no corran el riesgo de quedar fagocitados en las tramas, significaciones y prácticas instituidas del nivel medio, en especial aquellas que lo han caracterizado históricamente como selectivo y excluyente, o atrapados en las brechas que produce el desacople entre la organización histórica del trabajo en el nivel y el conjunto de demandas y problemáticas pedagógicas que actualmente la ponen en cuestión.

Ya ha pasado más de un año desde el primer día en que los coordinadores de curso ingresaron a las escuelas ocupando una posición institucional novedosa en la división técnica instituida y con el mandato de desplegar una nueva función que colabore en mejorar los procesos de escolarización de los estudiantes, en especial aquellos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad social y escolar. Es en este proceso de ingreso y permanencia de los coordinadores en las escuelas, de maniobras, de giros, de marchas y contramarchas, donde se dirime la producción escolar de la función del coordinador por parte de cada uno de los sujetos que ocupan esta posición en el seno de las instituciones-establecimientos singulares y sus procesos, en articulación con los demás actores educativos, y atendiendo a los mandatos formales de la función, donde se sitúa la mirada investigativa cuya intencionalidad es conocer los avatares, complejidades y particularidades de su institucionalización, y qué procesos

---

<sup>1</sup> “El coordinador de curso: roles y funciones como figura institucional en la escuela secundaria”. Documento de la Dirección General de Enseñanza Media de la Provincia de Córdoba. 2009. Córdoba.

escolares se van abriendo o no, para albergar e incluir a las nuevas poblaciones de alumnos.<sup>2</sup>

El recorrido entonces se caracteriza por una mirada que intentando capturar algo en el orden de un proceso general, originado por una política pública, pueda situarse y capturar la especificidad y capilaridad de procesos, condiciones e instancias singulares institucionales en las que se dirime y toma cuerpo el proceso de institucionalización. Concebimos la institucionalización como el proceso a través del cual lo nuevo puja por instalarse y se constituye en instituido y en ese devenir se micro-conforman prácticas que van tallando nuevos espacios y prácticas en las instituciones y en esa medida van reconfigurando algo de las tramas y procesos en juego.

### **Apuntes necesarios: Escolarización, saberes y objetos escolares**

Los coordinadores de curso llegan a las escuelas con el mandato de acompañar los procesos de aprendizaje y de socialización de los estudiantes en pos de mejorar sus procesos de escolarización. Nos encontramos ante una nueva figura cuya preocupación pedagógica central, no es el currículo o la enseñanza de una disciplina escolar (por lo menos no directamente), sino el alumno en sus relaciones con la escuela y con la posición que ocupa, con los docentes, con los compañeros y con el conocimiento. La mirada al proceso de escolarización del estudiante desplaza el foco de atención, a la vez que abre a un campo de intervenciones pedagógicas nuevas, las que tradicionalmente habían recaído en otros elementos y aspectos de la escuela secundaria, más ligados a la enseñanza, y asumidos en el marco de la división históricamente pautada del trabajo escolar. En este sentido lo que venía visualizando, desde esta investigación y desde otros recorridos profesionales, es que en el desacople producido entre la organización institucional del trabajo vigente y el conjunto de demandas y de problemáticas pedagógicas que se vienen configurando en su seno como producto de la extensión de la obligatoriedad y la entrada de “nuevos públicos escolares”, se consolidaban vacíos funcionales para abordarlas. Sin duda la creación del cargo de coordinador de curso no soluciona este problema que tiene una raigambre estructural; pero sí nos interesa atender

---

<sup>2</sup> Mi trabajo se inscribe en el eje de indagación “Procesos institucionales, inclusión y obligatoriedad en la escuela secundaria”, el cual forma parte del Proyecto de Investigación más amplio denominado “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la escolarización de niños y jóvenes” dirigido por la Mgtr. Silvia Ávila. Este proyecto se encuentra radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC.

específicamente a cómo los coordinadores, por su mandato de función, comienzan a dar visibilidad a aspectos del proceso de escolarización de los estudiantes que venían siendo poco o nulamente atendidos por las funciones existentes, que nos ponen en guardia acerca de las necesarias revisiones acerca de qué entendemos por escolarización, trabajo escolar y función pedagógica en la escuela secundaria en el contexto de la obligatoriedad extendida.

En esta oportunidad voy a detenerme sobre las peripecias y dificultades que enfrentan muchos adolescentes en la configuración de su oficio como alumnos mirando dos aspectos: el de los saberes necesarios para encarnarlo<sup>3</sup> y el de los objetos escolares que lo acompañan; en ambos casos nos encontramos con un sentido común escolar que los da por sentados, y estudiantes que “decepcionan” casi cotidianamente las expectativas puestas en ellos en calidad de alumnos. En el entre medio de estos desencuentros trataré de reflexionar sobre relieves y territorialidades emergentes, a partir del trabajo de los coordinadores de curso, en torno a escolarización, trabajo escolar y función pedagógica de la escuela secundaria.

### ***Escolarización y “saberes orilleros” en tiempos de obligatoriedad***

Ser alumno de una escuela secundaria en tiempos de obligatoriedad escolar sin duda es una experiencia novedosa, y por momentos difícil para muchos adolescentes que estrenan social y culturalmente este nivel, y especialmente compleja para los adultos responsables de promover, sostener, acompañar y/o apuntalarla en los actuales formatos institucionales y/o en condiciones críticas de cotidianos domésticos, pues entre la declaración propositiva de la ley que establece la ampliación de un derecho educativo y la posibilidad efectiva de producir trayectorias escolares continuas, completas y con aprendizajes significativos,<sup>4</sup> crecen y anidan las experiencias de los sujetos, los procesos institucionales singulares, emergen nuevos problemas que se anudan a los ya existentes y se visibilizan dificultades poco atendidas hasta entonces por las funciones o cargos instituidos.

En la línea de esta argumentación, si nos situamos en la perspectiva de los chicos y el modo en cómo maniobran las vicisitudes y desafíos que conlleva el oficio de

---

<sup>3</sup> Algunas de estas reflexiones anclan en los desarrollos elaborados en el artículo “Escuela secundaria, trabajo institucional y zonas potenciales de desarrollo pedagógico. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso” de Uanini y Martino, 2011.

<sup>4</sup> Tomo aquí el concepto desarrollado por Flavia Terigi en la Conferencia “Las derivaciones para la formación docente de la obligatoriedad de la escuela secundaria, hoy en la Argentina”, 9 de abril de 2011.

ser alumno,<sup>5</sup> lo que se va mostrando a partir de la intervención del coordinador de curso es lo siguiente:

*“...alcancé a trabajar a fin de año con un grupito de primer año cómo preparar el examen, porque ellos la verdad tienen mucho miedo, no saben bien cómo es, y por ahí les falta información y el preceptor que tiene muchos cursos como que no se los puede dar”* (Coordinadora de curso, escuela B).

*“Se trabajó mucho con lo que ha sido el apoyo para rendir... saber cuántas materias se llevaban, organizarles: “rendí ésta”, “rendí la otra” (...) por ahí ellos rinden una de tercero y todavía tienen una previa de primero, entonces de organizarlos un poco y de acompañarlos”* (Coordinadora de curso, escuela C).

*“Se les ayudó en la organización del material, la revisión de los contenidos, con explicaciones, delimitando temáticas de estudio”* (Coordinadora de curso, escuela A).

*“las recurrentes demandas referidas a la dificultad de los alumnos por comprender consignas de trabajo y organizar el material de estudio...”* (Coordinadora de curso, escuela E).

*“...informándoles sobre sus calificaciones (...) organizarlos y rever sus propios tiempos dedicados al estudio en relación con sus obligaciones laborales o domésticas”* (Coordinadora de curso, escuela D).

Relatos como los anteriores expresan dificultades y déficits en torno a ciertas destrezas, disposiciones, actitudes y saberes considerados necesarios para encarnar el oficio de alumno con algún grado de solvencia que posibilite sostener la escolaridad:

---

<sup>5</sup> En relación a esta idea, recupero los desarrollos realizados en el artículo de Uanini y Martino (2011) citado antes: *“Ser alumno de una escuela -en este caso de una escuela secundaria- supone un proceso complejo de aprendizaje y de socialización en torno a determinados saberes, procedimientos, obligaciones, argucias y “secretos” relativos a esta posición institucional, que precede y excede el ámbito específicamente escolar. (...) Todo oficio tiene secretos cuyo dominio dota al sujeto de la competencia específica para ejercerlo. Hablamos entonces del oficio del alumno y sus gajes para referirnos a un tipo de saberes, disposiciones, destrezas y comportamientos “hechos cuerpo” en los sujetos a través de un proceso de aprendizaje y socialización complejo, sutil, poco formalizado, desarrollado fundamentalmente en instancias y espacios preescolares, y que se ponen en juego, se redefinen y significan en los avatares y sucesivas encrucijadas cognitivas, de convivencia e institucionales en general, que les va proponiendo la vida en la escuela a los estudiantes”*. Esta conceptualización toma como referencia los desarrollos teóricos planteados por Perrenoud Philippe en *“La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar”* (2009, 4° edición) Editorial Morata; los aportes teóricos sostenidos por Dubet F. (2006): *“El declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad”*. Gedisa. Barcelona y de Dubet F. y Martuccelli D. (1998): *“En la escuela. Sociología de la experiencia escolar”*. Editorial Losada. También se recuperaron aportes conceptuales de Charlot B. (2008): *“La relación con el saber”*. Editorial del Zorzal.



organizar los tiempos del estudio para rendir, saber presentarse a las mesas de examen, comprender una consigna de evaluación, tener la carpeta completa, hacer la tarea, es decir, un conjunto de prácticas que articuladas entre sí y complementarias, conforman el saber hacer del oficio. En otro trabajo hablábamos de “saberes orilleros” para nombrar con algún grado de entidad esto que iba apareciendo del lado de los alumnos en términos de déficit de sostenes necesarios para continuar en la escuela, saberes que *“sin participar directamente de los procesos de enseñanza y de aprendizajes del currículo escolar, se constituyen en amarres de peso para estos últimos”* (Uanini y Martino, 2011). Como vemos en las citas anteriores, son saberes prácticos que remiten a la gestión del estudio, es decir, a cómo organizar, diagramar, administrar la práctica del estudiar que es lo que da identidad al ser alumno en una escuela; y que si bien la posesión de dichos saberes (o su desposesión) se ponen en juego especialmente en los momentos de exámenes y evaluaciones, su aprendizaje y apropiación reconoce caminos sinuosos poco investigados y atendidos desde las escuelas, en tanto y en cuanto se consideraba su transmisión una incumbencia casi exclusiva de espacios sociales extraescolares que desde hace tiempo se han visto desorganizados en sus cotidianos y fragilizados en sus lazos y apuntalamientos de socialización.

Ahora bien, las intervenciones de los coordinadores de curso comienzan a interponer una cuña en la siguiente lógica que funciona a modo de círculo vicioso: se da por supuesto y por tanto, por no cuestionado que los estudiantes poseen estos saberes al iniciar la escolaridad secundaria; y que su posesión ha sido el resultado de un proceso de aprendizaje ocurrido en otras instancias previas y/o extraescolares, por lo cual, su aprendizaje no forma parte de lo podríamos denominar el currículum oculto tradicional del nivel medio. Estos supuestos han ido creando un sentido común escolar que sitúa el déficit y la culpabilización de la “falta” del lado de los jóvenes y/o de sus familia y que es posible sintetizar con la siguiente frase “no tienen hábitos”; en esta operatoria los alumnos quedan expuestos en todo lo que no saben y no pueden, mientras que los docentes se encuentran en no pocas ocasiones constreñidos por una posición cuyo encuadre de función en el marco del actual formato escolar, ofrece resistencias para construir y sostener anclajes e intervenciones tendientes a promover aprendizajes diferentes a los históricamente establecidos.

Ahora bien, si de un lado de la moneda nos encontramos con déficit de saberes orilleros relativos a cómo ser alumno y no morir en el intento, en la otra cara más subjetiva, encontramos sensaciones de baja autoestima o de poca confianza ante la

ausencia de aprendizajes que durante mucho tiempo habían conferido a los estudiantes capacidad estratégica y de anticipar que ofrecían ciertos grados de seguridad para moverse en la escuela en forma competente:

*“...porque la mayoría ¿qué pasaba?, como ellos no estudiaban, tenían su autoestima baja, nadie confiaba en ellos, nadie les iba a prestar su carpeta”.*

*“Hay frases que por ahí te dicen los chicos que lo sintetizan todo: “Ay profe, lo que pasa es que usted confía en nosotros”.*

*“Había uno que estuvo como una hora, con mucha voluntad el chico, para aprender, pero le cuesta, le cuesta un montón. (Se refiere a la tutoría que ella le había dado para ayudarlo a estudiar para una evaluación) Y vino con una alegría porque se había sacado diez en biología, (...) desde una cuadra me venía saludando cuando yo bajé del auto, (...) y él venía gritando “la primera vez que me saco un diez (...) estaba contento (...) por ahí me parece que es lo que les hace falta (...) nunca nadie se sentó al lado con ellos individualmente... porque siempre se trabaja con el grupo...” (Coordinadora de curso, escuela B).*

Las intervenciones de los coordinadores abrieron hueco en el trabajo escolar instituido, instalando tiempos y espacios nuevos y diferentes para desplegar el proceso de transmisión de estos saberes orilleros en la escuela, necesarios en tiempos de obligatoriedad escolar, y cuya legitimidad seguramente será objeto de disputas en tiempos de transformación del trabajo escolar y de la función pedagógica de la escuela secundaria.

Una vuelta de tuerca más a la cuestión. Instaurar trabajo escolar tendiente a abordar los procesos de transmisión de los saberes orilleros produce, creemos, aprendizajes sobre el oficio, que les posibilitan a los chicos romper con la producción casi cotidiana de la “decepción” que distintos agentes escolares configuran desde previsiones sobre el rol de alumno, distantes del sujeto social que ocupa hoy esta posición, a la vez que les devuelve la confianza sobre un quehacer que consideraban inabordable, y que los interioriza para habitar el oficio con mejores recursos.

Quiero agregar un planteo más a la cuestión: la mayoría de las intervenciones de los coordinadores de curso en torno a estos saberes orilleros se desplegaron en 1° y 2° año de Ciclo Básico, cuando los adolescentes inician el recorrido por el nivel secundario. Esto significa que nos encontramos con déficit de saberes necesarios para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en los inicios de la escolarización. Es en estos dos primeros cursos de la escuela secundaria en donde las estadísticas e

investigaciones<sup>6</sup> consultadas muestran los mayores índices de fracaso escolar, expresados en repitencia y abandono, y si bien se han estudiado diversos factores y variables que participan en su producción, considero que algo en el orden de estos saberes y su ausencia forma parte de los quiebres más críticos o de los fracasos de sostén.

### **Carpetas y nuevas funciones pedagógicas en tiempos de obligatoriedad**

Entendemos el trabajo escolar como un proceso colectivo en el que se despliegan un conjunto de acciones y prácticas concatenadas entre sí, cotidianamente producidas e históricamente situadas, por los distintos agentes escolares ocupando las posiciones instituidas por la organización del trabajo, desde las posibilidades y constricciones que operan sobre su lugar y según estilos y prácticas construidos a lo largo de trayectorias sociales y formativas diversas.

En tiempos de obligatoriedad el trabajo escolar se transforma y entonces los desajustes y tensiones que se producen cuando los aportes de cada actor para producir el proceso de trabajo no confluyen ni se concatenan del todo, asumen otra densidad, se profundizan y/o motorizan nuevas conflictividades<sup>7</sup> y se disputan legitimidades de función.

Si volvemos a releer las citas planteadas con anterioridad, es posible visualizar que en el reconocimiento e interpretación de estos saberes orilleros se inscriben las intervenciones de los coordinadores de curso que van abriendo surco en el terreno de la diversificación del trabajo escolar, desplegando para ello nuevas funciones pedagógicas sobre territorialidades emergentes y sobre las cuales se abren procesos de disputa y negociación acerca de su legitimidad. Voy a traer el relato de una coordinadora de curso para ilustrar lo planteado:

*“Lo que empecé a ver era que la mayoría no tenía sus carpetas completas para poder estudiar, entonces armamos de cada curso la mejor carpeta la llevamos a*

---

<sup>6</sup> Cfr. Documento “Educación Común. Nivel Medio Síntesis Estadística Nro. 2, Años 2003 – 2007”. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa - Área de Información Educativa; Foglino A., Falconi O. y López Molina E.: “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba” en Cuadernos de Educación, Año VI – número 6 – Córdoba, 2008; Martino A., (2010): “Pasajes, tensiones y quiebres en la escolarización de alumnos de 2º año en una escuela pública del Gran Córdoba”. Cuadernos de Educación, Año VIII – número 8 – Córdoba, 2010.

<sup>7</sup> Cfr. Uanini M. y Martino A. Op.cit.

*biblioteca y ellos iban y ahí la copiaban y ahí yo les ayudaba... y teníamos un horario y eso como que resultó mucho, porque como que se engancharon muchísimo (...) hubo gente que me dijo ‘vos estás loca y está mal’... ‘¿por qué?’, ‘porque vos estás premiando al alumno que no hizo nada en todo el año y que se va a rendir, entonces vos le estás facilitando la posibilidad de copiar una carpeta’, entonces yo les explicaba que yo no lo veía así, yo les explicaba que yo les estaba ayudando para que él pueda aprender, que es lo que más me interesa, y que pueda presentarse a rendir y no que tengamos esas mesas que son un fracaso... o que tengamos esas mesas que los alumnos no van a rendir. Entonces yo lo veía del otro lado... había gente que me decía que estaba mal porque yo les facilitaba... hubo gente que me dijo ‘vos estás loca porque nadie va a llevar la carpeta, vas a ver que no viene nadie’, es como fatalismo de no creer. Después que resultó mucha gente vino y me dijo ‘qué bueno que estuvo eso’... ‘vos sabés que cuando fue a rendir, menos mal que había copiado tal temita porque ya lo sabía y lo pudo decir’. O sea que al principio despertó como algunas, pequeñas resistencias pero después la cosa fue bien, y a algunos docentes les dio resultado en su mesa. Y era eso lo que uno esperaba, que ellos pudieran estudiar, porque la mayoría qué pasaba, como ellos no estudiaban, tenían su autoestima baja, nadie confiaba en ellos, nadie les iba a prestar su carpeta. Entonces ahí estaba como un libro, entonces ellos iban y lo usaban. Hubo gente que bueno, no fue, hay alumnos que no lo aprovecharon pero hubo muchos alumnos que sí fueron” (se refiere a la biblioteca a copiar y completar sus carpetas) (Coordinadora de curso, escuela C).*

Producir algún tipo de atención, seguimiento y/o intervención con respecto a ciertos objetos escolares –en este caso las carpetas– no ha sido en la tradición del nivel medio una práctica instituida, a diferencia del nivel primario en el que las maestras corrigen semanalmente el cuaderno de sus alumnos. Antes bien, la confección, el cuidado, uso y manipulación de los mismos fue asumido como una incumbencia de los propios estudiantes y en todo caso responsabilidad de sus familias. Pero lo cierto es que en estos últimos tiempos aparecen con fuerza, y los coordinadores vienen dando cuenta de ello, de las dificultades de los adolescentes en torno a su relación con estos objetos y el modo en cómo su “aparente” descuido afecta aspectos importantes de su proceso de escolarización, en función de determinadas prácticas: por ejemplo, tener la carpeta completa para poder estudiar y rendir la materia en la mesa de examen; otro ejemplo: suele ser una práctica habitual que antes de cerrar los promedios los profesores “dan una oportunidad para no ir a coloquios” a aquellos alumnos que tienen una nota que si bien

no llega al seis,<sup>8</sup> entre un cuatro y un cinco, tienen “una buena conducta” y “se han esforzado pero no han llegado”; tener la carpeta completa es un ingrediente que, junto a otros, participa en la producción escolar del promedio y quien tiene la responsabilidad de administrarlos y saber incorporarlo en tiempo y en forma, es el alumno.

Ahora bien, lo que hizo esta coordinadora no fue solo visibilizar que hay alumnos que no pueden o no saben cómo producir esta alquimia, sino que su intervención produjo varios desplazamientos: las carpetas dejaron de ser posesión de un solo estudiante, (cada uno con su carpeta) para constituirse en objetos escolares públicos, accesibles a todos aquellos que estuviesen interesados; puso en duda las representaciones según las cuales estos objetos son exclusivamente una responsabilidad individual-familiar, e instituyó a la escuela como espacio necesario de amparo; interpeló al espacio del aula como el único legitimado para su confección y manipulación, y al docente como el único agente encargado de su control y/o evaluación. Estos desplazamientos, creo yo, no sólo abrieron un territorio inexplorado, para desplegar función pedagógica instituyente en el trabajo escolar, sino que, como todos sabemos, en todo proceso de institucionalización, se abren campos de disputa, de pujas y de luchas por mantener, restringir o ampliar el conjunto de legitimaciones vigente acerca de qué significa el trabajo escolar en las escuelas secundarias cordobesas. Y si bien la mayoría de los agentes conoce formalmente, diríamos, la función de los coordinadores en términos de aproximarse a los estudiantes para acompañar y apuntalar sus procesos de escolarización, los campos de intervención que aquellos van abriendo al encarnar esta función comienzan a ser objeto de tensiones y forcejeos por cuanto las delimitaciones clásicas de las tareas comienzan a resquebrajarse y con ellas las certezas sobre la función pedagógica tradicional del nivel medio.

### **Apuntes para concluir**

En este trabajo he intentado desgranar en el análisis algunos aspectos del proceso de escolarización de los estudiantes poco atendidos desde las intervenciones tradicionalmente configuradas para llevar adelante el trabajo de educar, y que cobran nuevos relieves para ser explorados si miramos al coordinador de curso como una figura que ha funcionado como un analizador, cuya incorporación y despliegue de función en las escuelas ha permitido –en algunos casos– ser reveladores “*de procesos no visibles*”

---

<sup>8</sup> Nota mínima que les permite aprobar una materia.

*inmediatamente como tales, aquello que permite revelar la estructuración de las tramas institucionales, provocarla, obligarla a hablar”* (Ávila, 2000). En esta línea, de obligar a hablar a ciertos elementos, lógicas, modos de funcionamiento con los que nos encontramos en las escuelas secundarias obturando oportunidades y posibilidades de producir experiencias significativas de escolarización de los estudiantes, y que pese a las continuas interrogaciones insisten en callar, inscribo esta presentación en particular y mi investigación en general.

## **Bibliografía**

Avila, O. S. (2000). “El diagnóstico institucional en educación. Fundamentos y estrategias”. Material orientador para el desarrollo del Diagnóstico Institucional. Cursos de Posgrado Análisis Institucional de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Versión ampliada, elaborado en base al original: “*Diagnóstico institucional en instituciones educativas. Articulaciones entre conocimiento y prácticas de intervención*” ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación: Debates y Utopías. Córdoba, Julio de 2000.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. “El coordinador de curso: roles y funciones como figura institucional en la escuela secundaria”. Documento de la Dirección General de Enseñanza Media de la Provincia de Córdoba. 2009. Córdoba.

Garay, L. (2010). “El silencio de la pedagogía en las aulas” en *Revista Diálogos Pedagógicos*. Año VIII Nº 15, Abril 2010, Córdoba Argentina.

Uanini, M. y Martino, A. (2011) “Escuela secundaria, trabajo institucional y zonas potenciales de desarrollo pedagógico. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso” en La Rocca S. y G. Gutiérrez (Comp.) en *Escuela, políticas y formación docente: piezas en juego para una estrategia de transformación*. UEPC.

Uanini, M. (2010): “Apuntes sobre la construcción social de la escolaridad secundaria. Una mirada sobre el Estado educador desde la cotidianeidad escolar de los coordinadores de curso”. Ponencia. VI Jornadas de Investigación en Antropología Social. Buenos Aires, 3, 4, 5 y 6 de agosto.

## **LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS. ATRIBUCIONES PERSONALES Y APORTES TEÓRICOS PARA SU ANÁLISIS**

### **THE MOTIVATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS. PERSONAL ATTRIBUTION AND THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO ITS ANALYSIS**

**Juan Carlos Serra  
Graciela Bellome\***

La presente ponencia es un primer avance teórico y empírico del proyecto de investigación “Estudiar en la escuela secundaria: construcción de sentidos y estrategias”, radicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento.<sup>1</sup> El propósito de esta investigación es comprender cómo se articulan los fenómenos sociales con la construcción subjetiva de los estudiantes en el contexto escolar respecto de la motivación para el estudio. Se parte de la hipótesis de que los propios procesos de enseñanza desarrollados en el ámbito escolar pueden aportar herramientas cognitivas para favorecer la motivación para el estudio, mientras que la ausencia de estas puede obstaculizarla.

En esta presentación se aborda una discusión acerca la construcción teórica que se está desarrollando para el estudio del problema planteado. Es preciso un marco conceptual que dé cuenta de la construcción subjetiva de la motivación en el nivel del microanálisis en articulación con el análisis de los cambios en la relación entre la sociedad y la escuela. La ponencia fundamenta la elección de la teoría de la actividad como encuadre conceptual de la investigación.

Asimismo se presenta un análisis preliminar de las articulaciones entre las atribuciones personales de los estudiantes, sus calificaciones y la perspectiva que de ellos realizan sus docentes.

Educación secundaria – Estudiantes – Motivación –  
Atribuciones personales – Teoría de la actividad

---

\* Universidad Nacional de General Sarmiento. CE: jcserra@ungs.edu.ar – gbellome@ungs.edu.ar

<sup>1</sup> Proyecto dirigido por Flavia Terigi. Juan Carlos Serra co –director. Graciela Bellome integrante equipo de investigación.

The present report offers a preliminary theoretical and empiric account of the research project "To Study in the high school: creation of senses and strategies", submitted to the National University of General Sarmiento.<sup>1</sup> The purpose of this inquiry is to understand how social phenomena are linked to the subjective configuration of students in the school context regarding their motivation for studying. We start from the hypothesis that the very teaching processes developed in the school environment can contribute cognitive tools which favor motivation for studying, while their absence blocks it.

Here we approach a discussion about the theoretical assumptions that are being developed for the study of the problem which has been posed. It is necessary a conceptual framework that may account for the subjective shaping of motivation at the micro-analysis level in connection with the analysis of those changes occurring in the relationship between the society and the school. The report also points out the grounds on which the choice of the theory of activity as the conceptual framing for the inquiry are based.

Also a preliminary analysis of the links between the personal attributions of the students, their qualifications, and their teachers' views on them is carried out.

Secondary education – Students – Motivation –  
Personal attributions – Theory of activity

## **Presentación**

El aprendizaje de los conocimientos escolares requiere necesariamente una participación activa de los estudiantes en la realización de actividades de todo orden. Es necesario “hacer algo”: escuchar explicaciones de los profesores, responder preguntas, preguntar, realizar ejercicios, criticar, opinar, analizar, buscar información, leer. Un conjunto de actividades que suelen englobarse en la noción de estudio. Además, es extendida la idea de que las actividades que realizan los estudiantes en el ámbito escolar



no son suficientes y que deben ser complementadas por actividades en horario extraescolar.

Cuando esta participación activa dentro y fuera de la escuela está ausente, el aprendizaje no es posible. La investigación se propone indagar acerca de ¿cómo construyen los estudiantes de secundaria su motivación / desmotivación por el estudio? ¿Cuáles son las experiencias escolares que contribuyen a esa construcción? ¿Cuáles son las iniciativas escolares que favorecen u obstaculizan la motivación de los estudiantes para el estudio? Sin embargo, el abordaje teórico respecto de estas cuestiones no remite a un encuadre teórico específico que de cuenta de la complejidad del fenómeno. De allí que el primer propósito de esta ponencia es analizar las alternativas teóricas que han abordado esta cuestión y proponer un encuadre teórico que pueda articularlas.

Del análisis de los antecedentes teóricos que abordan esta cuestión es posible identificar dos perspectivas. Por un lado, una perspectiva centrada en los sujetos de aprendizaje, basada en los estudios acerca de la motivación realizados desde diversidad de enfoques de la Psicología. Estos estudios han contribuido a identificar un conjunto valioso de variables relevantes para la comprensión de la motivación para el aprendizaje. Por otro lado, una perspectiva centrada en la relación sociedad-educación-escuela. Refiere a los análisis sobre los cambios socioculturales producidos en las últimas décadas. Estos estudios coinciden en señalar el debilitamiento de las instituciones de la sociedad industrial, entre ellas la escuela, y su capacidad para regular la conducta de los individuos (Tiramonti, G., 2004). Desde esta mirada, es en la crisis de sentidos que produce este debilitamiento donde hay que buscar el origen del desinterés por el estudio.

Entre la crisis de sentido de la escuela secundaria y la desmotivación de los adolescentes respecto del estudio, debería haber un conjunto de mediaciones. Deben darse un conjunto de procesos a lo largo de la escolaridad que contribuyen a la construcción en los estudiantes de su definición de que lo que allí sucede les interesa en distintos grados y los movilice o no a estudiar y realizar el esfuerzo necesario.

El propósito de esta investigación es integrar estas perspectivas, comprender cómo se articulan los fenómenos sociales con la construcción subjetiva de los estudiantes en el contexto escolar respecto de la motivación para el estudio. Se parte de la hipótesis de que los propios procesos de enseñanza desarrollados en el ámbito escolar pueden aportar herramientas cognitivas para favorecer la motivación para el estudio, mientras que la ausencia de estas puede obstaculizarla. Nos preguntamos qué sucede

con la motivación para el estudio cuando el sentido de la experiencia escolar está en crisis y cuando también es insuficiente el acceso a la construcción de herramientas cognitivas que permitan apropiarse de las propuestas escolares. ¿Es posible construir sentido cuando los estudiantes son excluidos de la apropiación de los conocimientos escolares?

El estudio del problema planteado requiere del análisis de las características personales de los estudiantes y su apropiación de las propuestas escolares en el marco del contexto escolar donde se desarrolla. Es preciso un marco conceptual que dé cuenta de la construcción subjetiva de la motivación en el nivel del microanálisis en articulación con el análisis de los cambios en la relación entre la sociedad y la escuela. La teoría de la actividad es un marco conceptual apropiado para acceder a una mejor comprensión de la motivación de los alumnos de secundaria para el estudio. En los apartados siguientes reseñaremos brevemente estas perspectivas.

### **La motivación según los enfoques psicológicos**

Se han ensayado y se sostienen distintas definiciones acerca de nuestro asunto, la motivación. Huertas (2001:48) retoma la definición de motivación de la Real Academia, para decir que la motivación “es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. Resalta además que la motivación es un proceso psicológico de orden cognitivo y emocional, que determina la planificación y la actuación del sujeto con relación a un comportamiento que tiene algún grado de voluntariedad dirigido hacia un propósito personal más o menos internalizado.

Distintas tradiciones de investigación psicológica han dado lugar a la identificación de diversidad de factores asociados con la motivación. Huertas (op. cit.) por ejemplo, realiza una clasificación en seis tradiciones: la instinto-motivo, la psicoanalítica, la humanista, la empírico-factorial, la conductista y la tradición cognitiva. Estos estudios sin embargo, no han dado lugar a una teoría unificada. Cabanach y otros (1996) retoman la clasificación de Pintrich y De Groot (1990) para distinguir tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para la motivación en contextos educativos:

*“(a) percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (p.e., percepciones de competencia, autoeficacia, control, atribuciones); (b) las razones o intenciones para implicarse en una tarea (p.e., metas, interés, valor,*

*motivación intrínseca), y (c) las reacciones afectivas hacia una tarea (p.e., ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira)” (Cabanach y otros, 1996: 47).*

Perspectivas que han intentado integrar los distintos enfoques, hacen hincapié en la complementariedad de los diversos estudios y coinciden respecto de la multicausalidad de la motivación. La complejización de la mirada sobre la motivación ha incrementado el interés por el reconocimiento de la importancia del contexto de aprendizaje y el desarrollo de estrategias de intervención en el aula (Huertas, op. cit., Bueno Álvarez, 2004).

Los trabajos de Lumsden (1994) y Brophy (1998), Sanchez Hernández y López Fernández (2005:9) expresan:

*“Una de las causas de fracaso escolar que se ha identificado en algunos estudiantes es que aprenden que “no pueden” y que a pesar de los esfuerzos que realicen no lo lograrán, por lo que prefieren suspender sus intentos. Tal situación frecuentemente es resultado de malas experiencias, reforzadas en ocasiones por opiniones de padres o de profesores. A este patrón de conducta se le llama: “inhabilidad aprendida”, es decir, los alumnos aprenden a evitar las tareas porque “saben” que no las podrán realizar o “seguramente lo harán mal.*

*Estas ideas están sustentadas en las creencias y en la opinión que el estudiante tiene de sí mismo...”*

De este modo, según las autoras, *“la motivación no es algo dado e inmodificable sino que se aprende a partir de la actividad y las experiencias escolares y domésticas” (op. cit.: 11).*

### **Perspectivas que analizan la crisis de sentido de la escolarización**

Para las perspectivas que intentan comprender los cambios socioculturales que afectan a la escuela, los aportes de la psicología sobre la motivación y las estrategias de intervención didáctica propuestas a partir de ellos son limitados. Estas iniciativas pierden de vista que más allá de una estrategia u otra de enseñanza, el problema reside en una crisis de la matriz constitutiva misma de la escuela, sus sentidos, y los sentidos que en ella construyen los adolescentes. Es así como aparecen en el centro de las argumentaciones categorías como la de crisis del estado-nación, desacople entre sociedad y escuela, desintitucionalización de la escuela, agotamiento de la subjetividad pedagógica (Corea y Lewkowicz, 2004), pérdida de la eficacia en la producción de

orden por parte de las instituciones modernas, crisis de la escuela como transmisora de cultura, pérdida de la doble función de selección social y preparación para el mercado de trabajo (Tiramonti, 2004).

Aun cuando la institución escolar atraviesa por una profunda crisis de sentido, esa crisis no afecta por igual a todos los alumnos. Una escuela secundaria fragmentada (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), implica distintos sentidos para distintos grupos sociales y por lo tanto el interés respecto de la escuela también está fragmentado socialmente. El dispositivo escolar en muchos casos funciona, y puede ser sostenido sobre la base de la apelación a la responsabilidad y el esfuerzo de los estudiantes, apelación que además tiene anclaje en la propia socialización familiar de algunos grupos sociales. Asimismo las herramientas cognitivas construidas en dichos ámbitos sociales y en las experiencias escolares que transitan, de algún modo siguen siendo suficientes para que estos grupos sociales continúen trayectorias escolares más o menos regulares.

Hay que considerar entonces la multiplicidad de sentidos que los sujetos construyen en la escuela (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009), en el marco de su experiencia cotidiana (Rockwell, 1995) y su vinculación con la motivación para el estudio.

### **Hacia la comprensión de la motivación para el estudio a partir de la Teoría de la Actividad**

La teoría de la actividad (Baquero y Terigi, 1996; Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999; Cole y Engeström, 2001; Daniels, 2003) representa un marco conceptual potente para tener una comprensión más acabada de la motivación de los alumnos de secundaria para el estudio a través de la descripción de los componentes de su sistema de actividad y de las relaciones que se establecen entre ellos.

Baquero y Terigi (1996: 14) señalan que esta teoría es útil para

*“comprender que los motivos o sistemas de motivación que regulan la actividad escolar en su conjunto (los que definen el sentido de asistir a la escuela) y las tareas específicas, son también objeto de apropiación por parte de los sujetos.”*

Este abordaje implica reconocer que la motivación, en tanto proceso psicológico de los alumnos, no es una propiedad particular de los sujetos, sino que por el contrario su construcción es el resultado del sistema de actividad en su conjunto. La teoría de la actividad tiene sus raíces en la psicología histórico-cultural desarrollada por

Vigotsky, Luria y Leontiev y actualmente tiene un desarrollo multidisciplinario que incorpora aportes de la etnometodología y las teorías de los sistemas auto-organizantes entre otras (Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999). En el marco de lo que puede denominarse corrientes postvigotskianas, la teoría de la actividad se encuentra en fructífero diálogo también con perspectivas socioculturales (Daniels, 2003).

El concepto de mediación es un fundamento común de estas perspectivas teóricas, como así también la noción de que el desarrollo intrapsíquico es producto de la interiorización de las relaciones interpersonales. Ambas nociones ponen en primer plano la importancia de la cultura en el desarrollo del sujeto. En su descripción del modelo sociocultural de la motivación en el aula, Huertas (op. cit.: 228), parafrasea la Ley de Doble Formación de Vigotsky (1996), diciendo *“que toda motivación específicamente humana aparece dos veces, primero en el plano de la actividad social, interpsicológica, y después en el plano individual o intrapsicológico”*.

Para la concepción históricocultural, la mediación cultural tiene un efecto recursivo y bidireccional; la actividad mediada modifica tanto al ambiente como al sujeto. Los medios mediadores, es decir, los artefactos culturales, son materiales y simbólicos. Entre estos últimos se destaca el lenguaje. Regulan la interacción con el ambiente y con el propio sujeto. El ambiente cultural contiene el conocimiento acumulado de las generaciones anteriores. De esta manera la mediación cultural supone aprovechar tanto la experiencia propia como la de los antepasados, según señalan Cole y Engeström (2001). Para estos autores, *“una unidad natural de análisis para el estudio del comportamiento humano son los sistemas de actividad, sistemas de relaciones, históricamente condicionados, entre los individuos y su ambiente inmediato, culturalmente organizado”* (2001: 32).

Según Wertsch (1988), desde la perspectiva de Leontiev la estructura de la actividad humana está dada por el sistema de relaciones sociales y de la vida social. Es un sistema en el sistema de relaciones sociales. *“Es una interpretación o creación sociocultural impuesta por los participantes en el contexto”* (op. cit., 211). Michael Cole resume así las ideas de Leontiev:

*“Las actividades se componen de acciones, que son sistemas de coordinación al servicio de fines, que a su vez, representan pasos intermedios de cara a satisfacer el motivo. Una actividad se lleva habitualmente a cabo mediante algún agregado de acciones subordinadas a fines parciales, que es posible distinguir del fin*

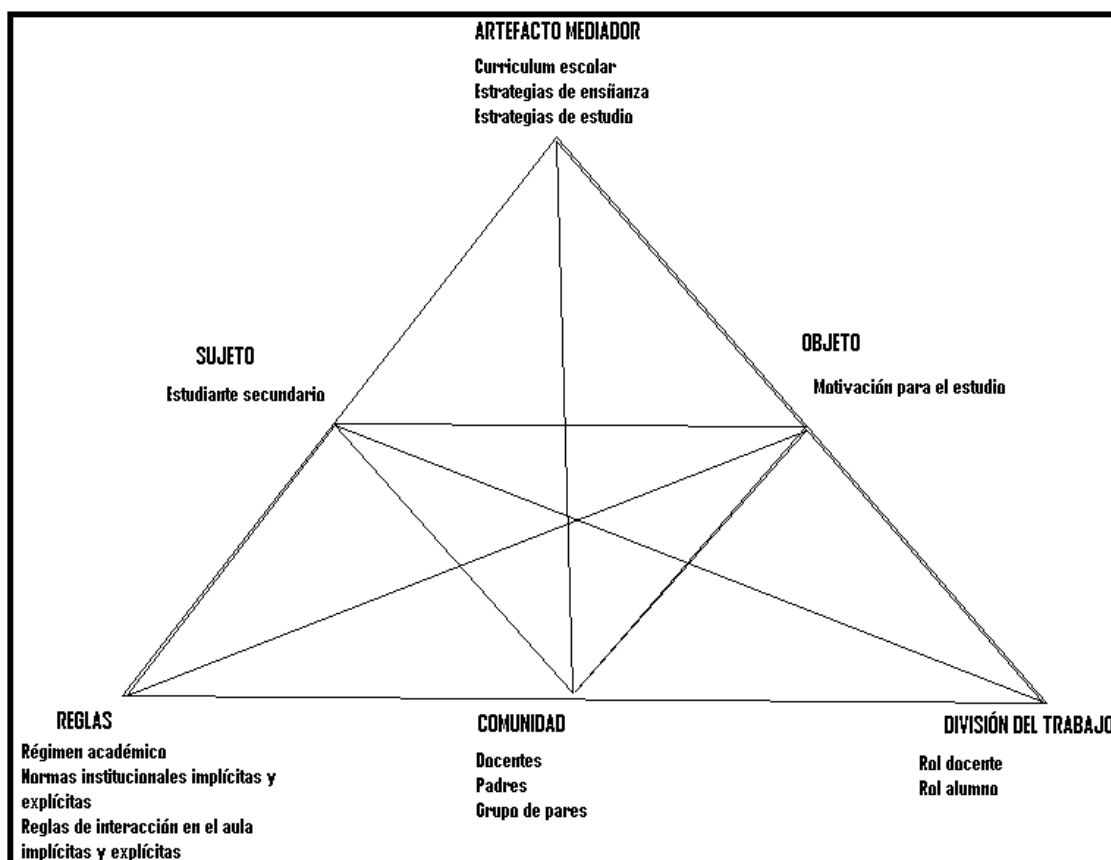
*general. Las acciones, a su vez, se componen de operaciones, o medios por los que se lleva a cabo una acción bajo constricciones específicas” (Cole, 1984: 9).*

Desde esta concepción, la actividad no se trata de cualquier tipo de acción, sino de actividad social, práctica y compartida; en ella hay intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales para la mediación. En la actividad se produce la creación de sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos.

Nos interesa considerar esta perspectiva porque ofrece la posibilidad de entender el problema bajo estudio superando las limitaciones en la definición de unidades de análisis que reduzcan la motivación a variables personales, sin atender a las particularidades de los escenarios donde los aprendizajes se sitúan (Baquero y Terigi, 1996; Baquero, 2009). Además esta perspectiva nos permite integrar estudios y ensayos que analizan a la escuela desde perspectivas históricas, antropológicas y sociológicas; así como los desarrollos de la didáctica y los aportes que la psicología ha realizado acerca de la motivación.

El siguiente esquema representa al modelo de sistema de actividad elaborado por Engeström, en lo que se denomina su segunda generación (Daniels, 2003). Sobre la base de este esquema anticipamos los componentes principales del sistema de actividad correspondiente a la motivación para el estudio, para definir las principales dimensiones de análisis que orientan el desarrollo de nuestra investigación.

**Figura 1. Modelo teórico preliminar del sistema de actividad correspondiente a la motivación para el estudio, sobre la base de Cole y Engeström (2001)**



El triángulo superior del esquema representa al modelo básico de la mediación (sujeto, objeto y artefactos mediadores). A éste Engeström agrega otros tres componentes en la parte inferior del esquema, lo que es fundamentado del siguiente modo, por el propio autor:

*“...el hecho de que los individuos (“sujetos”) están constituidos en comunidades, se indica mediante el punto donde se lee “comunidad”. Según se indica allí, las relaciones entre el sujeto y la comunidad están mediadas, por una parte, por toda la serie de “artefactos mediadores” del grupo y, por la otra, por las “reglas” (las normas y las sanciones que especifican y regulan los procedimientos correctos esperados y las interacciones aceptables entre los participantes). A su vez, las comunidades implican una “división del trabajo”, la distribución, constantemente negociada, de tareas, poderes y responsabilidades entre los que participan en el sistema de actividad” (Cole y Engeström, 2001:30).*

Este esquema preliminar se irá complejizando y profundizando a lo largo de la investigación conforme avance la descripción que iniciamos en esta ponencia. Un punto central es la realización de interpretaciones del fenómeno estudiado a partir del análisis de las contradicciones entre los componentes y las distintas metas y perspectivas de los participantes. Estas constituyen elementos clave para entender la dinámica de funcionamiento del sistema de actividad.

A continuación presentamos la primera aproximación empírica a las perspectivas que los estudiantes tienen de sí mismos y analizamos las relaciones con sus calificaciones y con las miradas que tienen los docentes de ellos.

### **Actitudes favorables hacia el estudio: perspectiva de estudiantes y docentes**

Se realizó una encuesta a los alumnos de cuatro secciones de 6º año de una escuela primaria. La finalidad de esta encuesta es tener una aproximación a la perspectiva de los estudiantes sobre sí mismos respecto del estudio. A partir de allí se seleccionará una muestra intencional de estudiantes que puedan ser seguidos en distintos momentos de su escolaridad secundaria.

Asimismo se relevaron las calificaciones de los estudiantes de todo el año y se realizaron entrevistas a sus docentes referentes a sus perspectivas respecto de los estudiantes. En los casos en que fue posible también se entrevistaron estudiantes.

Producto de este relevamiento se recogieron 49 encuestas de un total de 80 estudiantes. Los estudiantes que no contestaron se encontraban ausentes al momento de realizarse la encuesta. El siguiente análisis solo pretende explorar algunas relaciones entre las perspectivas de los estudiantes, sus calificaciones y la opinión de sus docentes que puedan ser profundizadas a lo largo de la investigación.

En la encuesta a los estudiantes se solicitó que contestaran por verdadero o falso a un conjunto de oraciones que expresan actitudes favorables o desfavorables hacia el estudio, construidas a partir del análisis teórico precedente, en particular referente al tema de las atribuciones personales (Huertas, 2001) y de trabajos de investigación que se han realizado sobre la base de encuestas. A continuación se enuncian las frases, con la respuesta, verdadera (V) o falsa (F) que ponderamos positivamente, es decir, que prevemos propias de estudiantes que tienen una autovaloración y actitudes positivas hacia el estudio.



**Tabla N° 1. Encuesta realizada a los estudiantes y respuestas ponderadas positivamente**

Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase.	V
En las clases me distraigo mucho hablando con mis compañeros, jugando o dibujando cualquier cosa.	F
Estudio poco porque igual sé que me va a ir mal.	F
Cuando las maestras explican pongo mucha atención.	V
Habitualmente traigo las tareas que me mandan las maestras.	V
Habitualmente participo de las discusiones o actividades que se realizan en clase.	V
En clase me siento a gusto y bien.	V
Tengo la carpeta muy incompleta y con actividades sin terminar.	F
No me interesa estudiar.	F
Suelo hacer bromas y cosas para distraer a mis compañeros.	F

Ponderando con 1 punto a los estudiantes que responden conforme al cuadro y con 0 a los que contestan en forma contraria, tendríamos que el máximo puntaje a obtener sería 10 puntos.

Producto de esta ponderación hemos construido tres grupos según el puntaje que marcan el nivel de actitudes favorables para el estudio. Un nivel bajo está formado por quienes tienen un puntaje igual o menor a 5. Un nivel medio con puntajes de 6 y 7, y un nivel alto para quienes tienen un puntaje igual o mayor a 8. Este último es el grupo más numeroso, integrado por 31 estudiantes.

**Cuadro. 1. Estudiantes de 6° año de primaria según niveles de actitudes favorables hacia el estudio por sexo**

	Mujeres	Varones	Total
<b>Nivel Bajo (&lt;=5)</b>		7	7
<b>Nivel Medio (6-7)</b>	6	5	11
<b>Nivel Alto (&gt;= 8)</b>	14	17	31
<b>Total general</b>	20	29	49

El nivel más bajo está formado por 7 varones y ninguna mujer. El sexo aparece claramente como un rasgo particularmente importante en la construcción subjetiva de

actitudes favorables para el estudio. Esto, lejos de constituir una novedad refuerza la necesidad de continuar indagando sobre las diferencias de género en esta construcción.

Un segundo cruce de datos realizado ha sido con relación a los promedios de las calificaciones obtenidas por los estudiantes como aproximación a su rendimiento escolar, medida que ya ha sido utilizada en otras investigaciones, por ejemplo Pascual (2010).

Las calificaciones son el medio institucionalizado a través del cual los docentes comunican a los estudiantes y a sus familias el resultado de sus evaluaciones. Expresan los criterios que los las instituciones y los docentes tienen respecto de qué se espera de los alumnos. No refleja objetivamente lo que los alumnos han aprendido, pero dice “algo” respecto de los aprendizajes. Al mismo tiempo establece una escala valorativa al interior del curso. Es mejor tener 9 que 7 y 7 que 5. Las calificaciones también generan reacciones en el ámbito familiar y pueden dar lugar a premios y castigos.

En la escuela analizada las calificaciones tienden a tener un piso de 7, que es la calificación que lleva a aprobar, en particular en el último periodo de calificación.

Asimismo, aun en un mismo curso los sentidos dados a la calificación pueden ser diferentes. Es posible que haya un proceso de adaptación de las notas a las características del estudiante. De esta manera, una calificación en un estudiante puede expresar su rendimiento en una evaluación y en otros, el esfuerzo realizado previamente, independientemente de su rendimiento.

En suma, más allá de las dificultades en definir claramente sobre qué informan las calificaciones, estas expresan las expectativas de la institución escolar respecto del desempeño de los estudiantes y establecen una ordenación entre los estudiantes de más bajas calificaciones y los de más altas calificaciones. Al mismo tiempo dicen algo de su habilidad para responder a las demandas que la escuela les realiza.

El indicador utilizado ha sido el promedio de todas las calificaciones del año. Para realizar el análisis se dividió el total de estudiantes en cuartiles. De este modo, el grupo 1 está formado por los estudiantes con menor promedio y el grupo 4 por los de mayor promedio.

**Cuadro 2. Estudiantes de 6° año de primaria según niveles de actitudes favorables hacia el estudio por promedio de calificaciones.**

Actitudes favorables hacia el estudio	Promedio de calificaciones				Total
	Grupo 1 (<7)	Grupo 2 (Entre 7 y 7,25)	Grupo 3 (Entre 7,32 y 7,82)	Grupo 4 (>7,86)	
Nivel Bajo (<=5)	3	3	1		7
Nivel Medio (6-7)	6	3	1	1	11
Nivel Alto (>= 8)	3	6	10	12	31
Total	12	12	12	13	49

La tabla muestra claramente que aquellos estudiantes que se encuentran en los niveles bajo y medio de actitudes favorables hacia el estudio pertenecen mayoritariamente a los dos grupos de menor promedio de calificaciones. Por el contrario, aquellos que se ubican en el nivel alto, mayoritariamente se encuentran en los dos grupos de mayor promedio de calificaciones.

La última fuente de información que vamos a analizar es la entrevista realizada a las maestras. Una de las preguntas que se les realizó fue acerca de las actitudes de los estudiantes frente al estudio. Una expresión que apareció con frecuencia es la de “responder”, en el sentido de trabajar en clase, cumplir con las propuestas. Tomando esta idea, redujimos la variedad de matices de las respuestas a solo dos categorías: Responde – No responde.

**Cuadro 3. Estudiantes de 6° año de primaria según perspectiva de sus docentes respecto de la actitud hacia el estudio por niveles de actitudes favorables hacia el estudio de los estudiantes.**

Actitud frente al estudio de los alumnos (Entrevista a docentes)	Actitudes favorables hacia el estudio (encuesta a estudiantes)			
	Nivel Bajo (<=5)	Nivel Medio (6-7)	Nivel Alto (>= 8)	Total
No responde	6	6	10	22
Responde	1	5	19	25
Total general	7	11	29	47

El cuadro muestra una relación importante entre las perspectivas de los docentes y las de los estudiantes, en particular en el grupo de estudiantes que tienen una más baja percepción de sí mismos frente al estudio.

La información aquí presentada de ninguna manera da indicios de direccionalidad en la influencia entre las variables que puedan ser interpretadas en términos de causalidad. Simplemente da indicios de la construcción relacional de las distintas percepciones de los integrantes del sistema de actividad. La construcción subjetiva respecto del estudio es producto de las relaciones desplegadas en el sistema de actividad propuesto y aquí establecemos distintas variables que deben ser tenidas en cuenta con el fin de avanzar en la descripción del mismo.

Este primer avance en la descripción de algunos de los componentes del sistema de actividad será profundizado en la próxima etapa de la investigación a partir de un análisis cualitativo de las respuestas.

## **Bibliografía**

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Brisciol, B. y Sburlatti, S. (2009). “Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 7, Número 4, 2009. Disponible en: [www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf)
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en el Dossier “*Apuntes pedagógicos*” de la revista *Apuntes UTE/CTERA*, Buenos Aires.
- Brophy, J. (1998). “Failure syndrome students”, en Sánchez, M.: *De la motivación y del síndrome de fracas*, Universidad de la Ciudad de México, México.
- Bueno Alvarez, J. (2004). *La motivación del alumno en el aula*, Estrategias Educativas, España: Publicaciones Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Cole, M. (1984). “La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 25 (pp. 3-17). Madrid:

Fundación Infancia y Aprendizaje. Disponible en:  
[dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668426](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668426)

Cole, M. (2003). *Psicología cultural*, Madrid: Morata.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”, en Solomon, G. *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires: Amorroutu.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós.

Daniels, H. (2003). *Vygostky y la pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.

Engeström, Y., Miettinen, R. y Punamäki, R. (1999). *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press. Traducción disponible en: [es.scribd.com/doc/50289457/Perspectivas-en-la-Teoria-de-la-Actividad-Engestom](http://es.scribd.com/doc/50289457/Perspectivas-en-la-Teoria-de-la-Actividad-Engestom)

Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*, Buenos Aires: Aique.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Lumsden, L. (1994). “Student motivation to learn” en Sánchez Hernández, M.; L. *De la motivación y del síndrome de fracaso*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Montesinos, M., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). “Sentidos en torno a la ‘obligatoriedad’ de la educación secundaria”, en *Serie Educación en Debate* Nro. 6. DiNIECE – ME. Disponible en: [diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/obligatoriedad-ed-media.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/obligatoriedad-ed-media.pdf)

Pascual, L. (2010). *Educación, familia y escuela*, Rosario: Homo Sapiens Ed.

Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). “Motivational and self-regulated learning components of classroom performance”, en *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. *Psicothema* Vol. 8, nº 1, 1996.

- Rockwell, E. (1995). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela”, en Rockwell, E., (coord.) *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Hernández, M. y López Fernández, M (2005). *De la motivación y del síndrome de fracaso*, Universidad de la Ciudad de México, México.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- Valle Arias, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez Pérez, J., González Pienda, J. y Rosario, P. (2010). “Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro”, en *Universitas Psychologica*, vol. 9, 2010. Disponible en: [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64712156009](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64712156009)
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Crítica, Barcelona.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.

## LOS APOYOS ESCOLARES: APORTES DE LA INVESTIGACIÓN A LA INTERVENCIÓN

### AFTER SCHOOL PROGRAMS RESEARCH CONTRIBUTIONS TO INTERVENTION

**Muchiut, Marisa  
Bertolino, Carina\***

En esta ponencia reunimos algunos de los avances de investigación realizados en la línea de trabajo: “Procesos comunitarios, niñez/adolescencia y escolarización en contextos de transformaciones sociales”, inscripta en un proyecto más amplio en el cual participamos.<sup>1</sup>

Cuando hablamos de escolarización, lo hacemos considerándola una herramienta en la formación social de las nuevas generaciones, y que, en el contexto de las transformaciones sociales del último tiempo, se reconfigura. En este marco, para favorecer la inclusión educativa de niños y adolescentes, se generan propuestas en diferentes espacios comunitarios que generan cruces y efectos en la escolarización y en la producción de la experiencia de niñez/adolescencia. En este caso, focalizaremos el desarrollo en caracterizar y analizar cómo se gestan y configuran las propuestas de *apoyo escolar*, es decir, qué se ofrece en los espacios de apoyo escolar, qué motiva la concurrencia de niños y adolescentes, la variedad de actores que participan, entre las cuestiones más relevantes.

A partir de la síntesis y resignificación de los desarrollos realizados en nuestra trayectoria investigativa, intentamos posibles derivaciones para atender, tanto a las problemáticas que se presentan en el desenvolvimiento de los *apoyos escolares*, como para diseñar y poner en práctica propuestas de intervención.

Escuela – Escolarización – Niñez/adolescencia – Apoyos escolares –  
Propuestas de intervención

---

\* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades *María Saleme de Burnichon*. Área Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. CE: marisamuchiut@yahoo.com.ar carina\_bertolino@yahoo.com.ar

<sup>1</sup> Proyecto: “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes” Avalado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT), 2010-2011, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Directora: Mgtr. Olga Silvia Ávila.

This paper gathers research progress made on the project “Community Processes, childhood, adolescence and schooling in social change contexts”. This research is framed in a larger project in which we participate.

When we talk about schooling, we consider it a tool of social development for the new generations that re-configures in the context of social change of these last decades.

In this framework, private and public organizations develop after school programs in different community spaces to promote children and adolescence educational inclusion. Often, these programs generate crosslinks and effects on schooling and on childhood and adolescence's experience. The focus of this study is the characterization and analysis of how these after school programs evolve, how they configure the educational environments, the variety of actors who participate, the services that each program offer, the possible benefits to students, and reasons children and adolescents participate of these programs. From the synthesis and redefinition of the developments made in our research trajectory, we rehearse possible derivations to address both, problems that arise in the development of *after school programs*, and the design and implementation of intervention projects.

School – schooling – childhood/adolescence – after school programs –  
Intervention projects

## **Introducción**

En el marco del proyecto de investigación “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes”, venimos desarrollando distintas líneas de trabajo. Para esta ponencia reunimos algunos de los avances realizados en la línea “Procesos comunitarios, niñez/adolescencia y escolarización en contextos de transformaciones sociales”. En el equipo de investigación abordamos esta línea a través de dos temáticas: una, vinculada con la Escuela, la infancia y la escolarización; la otra, relacionada con la construcción de los



espacios de *apoyo escolar*,<sup>2</sup> las características que asumen y las significaciones de la experiencia de los niños y adolescente en dichos espacios.

Teniendo en cuenta que el equipo lleva desarrollada una trayectoria investigativa en relación a esta línea de trabajo, consideramos éste un momento oportuno para realizar una síntesis y resignificación de los avances realizados, pensando no sólo en su comunicación y difusión, sino también en posibles derivaciones para atender tanto a las problemáticas que se presentan en el desenvolvimiento de los *apoyos escolares*, como para diseñar y poner en práctica propuestas de intervención.

De este modo, recuperamos aquí los avances realizados en dos investigaciones: una de ellas se propuso realizar una primera aproximación a las características de los *apoyos escolares* en Córdoba (ciudad), mientras que la otra consiste en una mirada procesual de una propuesta de *apoyo escolar* localizada en Unquillo (provincia de Córdoba).

Con respecto a las estrategias teórico-metodológicas, trabajamos, en el primer caso, en una investigación de tipo exploratorio-descriptiva con la intención de captar el significado que adquiere el *apoyo escolar* para los sujetos que allí participan, y de caracterizar e identificar las principales dinámicas que configuran dichos espacios. El trabajo de campo se realizó en tres instituciones, que fueron elegidas teniendo en cuenta su origen, la trayectoria en cuanto al tiempo de desarrollo de la experiencia de *apoyo escolar* y, por último, la localización territorial. Teniendo en cuenta estos criterios, seleccionamos una ONG, que lleva a cabo sus actividades de *apoyo escolar* en una organización comunitaria situada en una villa, con cinco años de actividad en ella; un *apoyo escolar* que surge como propuesta de un centro comunitario que pertenece a una institución religiosa y con presencia de más de 30 años en un barrio; y un *apoyo escolar* que desarrolla sus actividades como parte de la propuesta educativa de un Jardín Maternal dependiente de la Dirección de Desarrollo Humano de la Municipalidad de Córdoba y con una trayectoria de más de diez años en el barrio. Todos estos espacios están ubicados en sectores atravesados por procesos de pauperización de la ciudad de Córdoba.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> En este trabajo adoptamos el término *apoyos escolares* para referirnos a las experiencias educativas que se desarrollan en espacios comunitarios. En el siguiente apartado desarrollaremos algunas consideraciones al respecto.

<sup>3</sup> Muchiut, M. (2004) “La construcción de espacios de apoyo escolar en contextos educativos más allá de la escuela: Características y significaciones que los niños le atribuyen”. Informe de beca. Programa de becas orientadas “Educación, infancia y comunidad”, FfYH. UNC. SeCyT. Área educación del CIFYH. Fundación Arcor.

En la otra investigación, se recurre a la metodología de “estudio de caso”, ya que el interés de este estudio es comprender las características del *apoyo escolar* en este caso específico. Se trata de una ONG que al inicio de la investigación (2004) contaba con una trayectoria de poco más de diez años en la zona de Unquillo y que comenzaba con la implementación de una propuesta de *apoyo escolar* definida con algún grado de formalización, con el aporte de fondos del Estado nacional.

### **Aproximaciones teóricas y planteo de la problemática**

Varios son los conceptos e ideas que vienen nutriendo nuestro trabajo y que nos permiten comprender la niñez y la adolescencia en las experiencias educativas vinculadas a los procesos de escolarización.

Con respecto al término *apoyos escolares*, lo adoptamos para referirnos a las prácticas educativas que se desarrollan en “espacios comunitarios”,<sup>4</sup> recuperando la denominación adoptada por los educadores y organizaciones que las desarrollan. No pretendemos naturalizar la existencia de estos espacios, tampoco entendemos que tengan que ver sólo con las ayudas escolares a niños y adolescentes, por el contrario, sostenemos que la niñez y adolescencia se constituyen en una multiplicidad de experiencias en las cuales participan, desarrollándose muchas de ellas “más allá de la escuela”. Así denomina Sirvent (1996) a aquellas experiencias educativas que no están incluidas en la oferta que realiza la institución escolar, pero que adquieren particular significación en la actualidad y es posible realizar sobre ellas una lectura pedagógica. De este modo, dirigimos nuestra atención hacia espacios organizados “más allá de la escuela”, en los que se desarrollan prácticas diversas con capacidad de afectación, de transformación de los sujetos que en ellas participan, lo que habilita mencionarlas como experiencias.<sup>5</sup> Su sentido no está dado sólo en el sostén de la escuela, sino en la posibilidad de organizarse como espacios de subjetivación, en los que niños y

---

<sup>4</sup> Utilizamos la idea de espacios comunitarios para dar cuenta de propuestas ancladas territorialmente, que son desarrolladas por grupos y organizaciones que trabajan en torno a problemáticas y necesidades que atraviesan a la niñez y adolescencia, y promueven articulaciones o acciones en común entre diferentes actores.

<sup>5</sup> Al hablar de “experiencia” nos remitimos a los aportes de Diker (2004) quien diferencia el concepto de experiencia del de práctica, en estas últimas “predomina un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros”, mientras que en la experiencia “lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica” (p10). En este sentido, daremos cuenta de las diferentes prácticas desarrolladas en los espacios comunitarios, dando cuenta de su poder de afectación de los sujetos, de transformación, lo que posibilita nombrarla como “experiencia”.

adolescentes encuentran un tiempo de niñez-adolescencia que posibilita que haya adultos dispuestos a atender a sus demandas, necesidades, intereses y, también pares con los cuales encontrarse en un ámbito más distendido, sin las regulaciones escolares.

El contexto en que iniciáramos esta línea de investigación (2003) nos encontraba con los efectos que la década de los noventa había generado en grandes sectores de la población, provocando su empobrecimiento. Este proceso se intensificó con la crisis del 2001 que, según Garay (2004), trajo como consecuencia la fractura y descomposición del tejido social. De esta forma, la crisis arrojó a los pobres al desamparo e impactó en las instituciones públicas que prestaban los servicios sociales más esenciales. Estas instituciones, como parte del Estado o dependiendo de él, habían sido verdaderos organizadores sociales y culturales de la sociedad y de la vida de la gente.

Esta intensificación de la pobreza en la sociedad argentina ha repercutido de diversas maneras en la escuela y ha provocado fenómenos como la agudización de la función asistencial de la escuela, el ausentismo, la deserción escolar, la caída del rendimiento de los alumnos, la sobreedad, etc. Como consecuencia de éste y otros fenómenos, podemos decir, parafraseando a Carli (2003), que se ha producido una gradual y progresiva pérdida de la eficacia simbólica y material de la escuela. Es así que la crisis social penetra e impacta en las escuelas, produciendo algo más que carencias materiales. Para Garay (2004) produce “pobreza institucional”, la “pobreza simbólica”, es decir, la pauperización de sus sentidos institucionales, en términos de privación de sus significados educativos, de humanización y socialización, pero sobretodo impacta en su capacidad simbólica para elaborar propuestas que puedan albergar a las poblaciones con diversas trayectorias educativas, socioculturales y escolares. Como consecuencia de esto, especialmente los niños, en tanto sujetos en proceso de constitución subjetiva y social, se ven afectados de múltiples formas y la escuela enfrenta el desafío de educarlos en el seno de estas tensiones.

Según mencionamos antes, los comienzos de esta línea de investigación se entroncaron con los efectos de la crisis del 2001, por lo que luego de recorrer un tiempo y de los primeros efectos de la crisis, también fuimos recuperando en la mirada de las instituciones el proceso de institucionalización, donde se ponen en juego lo instituido y lo instituyente. Concebimos a las instituciones como formaciones sociales complejas configuradas históricamente en el juego de tres instancias: institucional en sí, instancia social, e instancia del sujeto; son instancias que se encadenan, tensionan, resignifican y

articulan, en la trama inacabada de los procesos de institucionalización.<sup>6</sup> La institucionalización implica la escolarización, ésta constituye un proceso complejo que adquiere diferentes matices según las prácticas, los contextos históricos, las políticas en juego, restringiendo horizontes o abriendo nuevas oportunidades para experiencias que posibiliten un futuro a los niños y adolescentes. De este modo, los sujetos no son componentes pasivos de las instituciones, sino que las recrean y les otorgan un sentido.<sup>7</sup>

Por otra parte, la contracara de los efectos en la escuela pública, tanto del empobrecimiento como de la polarización social, lo constituyeron la aparición en los contextos locales de organizaciones y grupos para satisfacer determinadas demandas, como las educativas. Observamos, de este modo, la emergencia de distintas *experiencias educativas de tipo comunitario* desarrolladas por organizaciones sociales como iglesias, ONGs, cooperativas, etc. Éstas realizan acciones tendientes a garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo de la población infantil y adolescentes que se encuentra con desventajas sociales y culturales para transitar por la escuela. En este contexto, el Estado interviene desarrollando distintos programas sociales que derivan a instituciones de la sociedad civil la concreción de acciones tendientes a favorecer la inclusión educativa.<sup>8</sup>

Es así como, confluyendo con las fracturas en la escolarización, observamos que en el seno de formaciones institucionales de variable estabilidad,<sup>9</sup> emergen experiencias educativas identificadas socialmente como “apoyos escolares” o espacios de “educación comunitaria”, y que son llevadas a cabo por distintos sectores como alternativas para fortalecer la educación de los niños y adolescentes y su inclusión escolar. Los orígenes de estas experiencias educativas son diferentes, lo que nos hace conjeturar que esto imprime distintas lógicas en su accionar.

---

<sup>6</sup> Proyecto. Ob cit.

<sup>7</sup> Proyecto. Ob cit.

<sup>8</sup> Podemos citar como ejemplos, los más significativos: el programa Familias por la inclusión social-Ingreso para el Desarrollo Humano (IDH) que reformula el Programa de Atención a Grupos Vulnerables o el Programa de atención a menores en riesgo (PROAME), ambos programas contaban con financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

<sup>9</sup> Cabe aclarar que por lo recorrido por la investigación nos indica que las experiencias de *apoyo escolar* se gestan y desarrollan en formaciones institucionales de distinta índole, por su origen, su historia, su reconocimiento social, algunas logran conformarse como instituciones; otras en cambio son formaciones grupales u organizacionales que se gestan para responder a ciertas necesidades de la población, con continuidades y rupturas en su proceso de constitución, por lo que determinadas prácticas se ven en ocasiones interrumpidas, dificultándose su permanencia en el tiempo.

En este contexto estamos pensando los *apoyos escolares* en tanto lugares donde los niños construyen la experiencia de la niñez, que surgen entre las tensiones de la escuela y la familia para resolver la escolarización y que transitoriamente ocupan un lugar como apoyatura básica para el tránsito por la escolaridad en mejores condiciones para concretar así el derecho a la educación. En este trabajo focalizaremos el análisis en las lógicas que atraviesan y organizan estas propuestas y en las condiciones y el posicionamiento de los adultos que le dan soporte. Entendemos que la infancia y la adolescencia se constituye entre la intervención de los adultos y el horizonte que éstos albergan para niños o adolescentes, y la experiencia subjetiva, por lo que interesa analizar cuál es el lugar que ocupa la experiencia infantil-adolescente en estos lugares, qué sentidos otorgan los niños y adolescentes a la concurrencia a estos espacios educativos y cómo todo esto se conjuga con lo que se les propone.

### **Contextos institucionales en los que se desarrollan las propuestas de apoyo escolar**

En las investigaciones realizadas encontramos que el *apoyo escolar* se desarrolla en formaciones organizacionales con diferentes grados de institucionalización de sus prácticas. En esta oportunidad vamos a adentrarnos en algunas características de dos instituciones de diferente origen, ya que esto es relevante para dar cuenta de las lógicas que atraviesan y organizan estas experiencias educativas, a fin de poder inscribir allí los sentidos y significados que otorgan niños y adolescentes a estas experiencias, en relación también con el posicionamiento de los adultos.

En un caso se trata de un centro comunitario ligado a una institución de origen religioso, con una trayectoria de más de 30 años en el barrio. En el momento en que se comenzó la investigación (año 2003), la institución ya contaba con una actividad importante en el espacio territorial donde se encuentra localizada. La población que concurre al centro comunitario pertenece a barrios cercanos y aledaños entre sí, ubicados en la zona Este de la ciudad de Córdoba. Un factor que contribuye a la relación entre el centro y la población son las visitas domiciliarias que realizan las hermanas religiosas a las familias, a través de las cuales ellas receptan sus necesidades y demandas; según los actores entrevistados, la población de estos barrios participa activamente de las distintas actividades que se realizan. Con respecto al *apoyo escolar*, las actividades eran realizadas por seis educadores, cuatro integrantes pertenecientes a la comunidad, dos hermanas religiosas que vivían en las cercanías del centro comunitario;

con respecto al género, la mayoría eran mujeres; en referencia a las edades, dos eran jóvenes (una mujer y un varón) y las cuatro restantes mujeres adultas; algunos realizaban esta actividad como parte del compromiso con los niños y la comunidad, se trataba de una tarea voluntaria (no remunerada), y para otros formaba parte de la contraprestación del Plan Jefes y Jefas de Hogar. Las actividades se desarrollaban tres veces a la semana. En el momento de realizar el trabajo de campo las actividades del apoyo contaban con el financiamiento del Programa de atención a menores en riesgo (PROAME), a través de las relaciones que mantenía el centro comunitario con otra institución de origen religioso encargada de la elaboración y ejecución del proyecto.<sup>10</sup>

El reconocimiento del trabajo de la institución por parte de la comunidad, la continuidad en las actividades del apoyo, la concurrencia y permanencia de los niños en él, la participación de adultos pertenecientes a la comunidad a cargo de las tareas, son algunas características institucionales que logran estabilidad en el tiempo, ya que fueron observados en esta primera indagación y contrastados luego en una indagación posterior (2008-2009).<sup>11</sup>

Según los sondeos realizados, las características institucionales en las cuales se asientan, en este caso, las actividades de *apoyo escolar* difieren significativamente de otras organizaciones que desarrollan el mismo tipo de propuestas, como por ejemplo, las ONGs. En este trabajo vamos a focalizar el análisis en una de ellas, en la que realizamos un estudio de caso y nos muestra algunos rasgos inherentes a las lógicas de funcionamiento de este tipo de organizaciones, que se pueden replicar en otros casos. La propuesta de *apoyo escolar* está destinada a niños y adolescentes que viven en situación de pobreza económica, en localidades del Departamento Colón de la provincia de Córdoba; específicamente abordamos las acciones desarrolladas en la ciudad de Unquillo.

Históricamente esta ONG surge en la década del 90 a partir de la detección de problemáticas referidas a la organización comunitaria para el acceso a terrenos y la construcción de viviendas, de personas pertenecientes a los barrios más pobres de Unquillo. A medida que transcurre el tiempo, este objetivo se va transformando cuando se detectan nuevas necesidades, a partir del trabajo de campo realizado o de la oferta de recursos económicos desde el Estado para la satisfacción de necesidades sociales,

---

<sup>10</sup> Muchiut. Ob. cit. Págs: 19, 20.

<sup>11</sup> Informe Proyecto: Construcciones de niñez/adolescencia, escuela y escolarización. Cruces críticos y procesos instituyentes en contextos de transformaciones sociales. SeCyT. (2008-2009).

teniendo en cuenta que para funcionar la organización, por su característica “no gubernamental”, necesita generar o conseguir fondos económicos.

Específicamente la propuesta de *apoyo escolar* se enmarca en el área “Educación” de la ONG, que comprende toda la línea de apoyo escolar y capacitación o entrenamiento para el trabajo de adolescentes, y se genera a partir de la oferta de fondos nacionales a través de dos programas: Programa de atención a menores en riesgo (PROAME) y Familias por la inclusión social, ambos con financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Este proyecto se inicia en 2003 y finaliza a fines de 2006, con el vencimiento de los plazos del programa de financiamiento en función del cual se había generado esta propuesta educativa, por lo que la mayoría de las actividades de apoyo escolar actualmente no continúan. La participación en estos programas, en este caso, procura detectar necesidades sociales que pueden ser resueltas por la organización y también asegurar el ingreso de fondos que permitan un sostenimiento económico condicionado por los avatares de la realidad política y económica.

Si consideramos lo que sucede en el centro comunitario y en la ONG, la lógica de funcionamiento propia de las organizaciones en las que las propuestas de apoyo se desarrollan, condicionan las posibilidades y obstáculos que se van presentando en su desenvolvimiento. En el primer caso, se trata de una propuesta que logra cierta permanencia, asentada en una lógica estructurada fundamentalmente por el trabajo voluntario, solidario y el compromiso comunitario; aquí pareciera que los avatares del financiamiento no tendrían una incidencia tan significativa. Esto se contrapone a lo que sucede con la propuesta en el marco de la ONG, en la que el componente financiero tiene una fuerte incidencia, tanto en la gestación de la propuesta como en la posibilidad de consolidarse en el tiempo. En este caso, la organización ocupa una posición en la que tiene que articular los financiamientos disponibles y su propia necesidad de supervivencia, con la realidad de las necesidades, demandas, problemas, que se encuentran en el terreno; articular la lógica administrativa que exigen los organismos de financiamiento, con la lógica de los sujetos destinatarios de las políticas sociales, corriendo el riesgo de privilegiar uno u otro aspecto.

### **La configuración de los espacios: las propuestas y los sujetos.**

En los *apoyos escolares* nos encontramos con una variedad de sujetos a cargo de la tarea de educar: docentes con titulación y experiencias diversas en tareas educativas escolares y no escolares, personas de la comunidad con distinta preparación en los contenidos escolares, personas de la comunidad con larga trayectoria de trabajo comunitario. Otro aspecto a tener en cuenta, es que, en algunos casos, se trata de un trabajo voluntario y, en otros, de un trabajo remunerado. Incluso con estas diferencias, podemos observar que, un componente común en los educadores, es el compromiso con las infancias y adolescencias situadas en contextos de vulnerabilidad y pobreza, y desarrollan variados proyectos y acciones educativas, sustentados en diferentes ideas, algunos más críticos y transformadores en relación a lo escolar, mientras que otros sólo intentan complementar algunos aspectos del mismo.

Más allá de la diversidad de propuestas presentes en las experiencias relevadas, un componente común es el trabajo en torno a lo escolar. No hay un único modo de interpretarlo ni de resolverlo, es por ello que se registran variaciones según las organizaciones y los educadores a cargo. Algunos educadores que consideran que el espacio del apoyo no es para hacer la tarea, terminan incorporándola, ya que reconocen que en su casa los niños y adolescentes no tienen un espacio adecuado, los materiales necesarios, ni las ayudas adultas para resolverlas.

Otro punto a tener en cuenta, es que se plantean diferencias entre lo que las organizaciones entienden como *apoyo escolar*, las expectativas de los padres en relación a esto, también las de los niños o adolescentes, y, cuando el financiamiento de las propuestas es estatal, entran en tensión los requisitos establecidos para el otorgamiento de los recursos. De este modo, se conjugan demandas diferentes, que los educadores van amalgamando de diversos modos según qué prioricen.

Además de lo escolar, aparecen contempladas otras necesidades, en un intento de ampliar el universo social y cultural de niños y adolescentes, apoyando de este modo su constitución subjetiva. En alguna de las organizaciones está presente la idea de que esto también colabora en su sostenimiento del proceso de escolarización, ya que favorece la confianza en las propias capacidades de aprendizaje, creativas, lúdicas, a través de otras actividades que resultan interesantes para los niños y adolescentes y que son diferentes a las que su medio les ofrece.



Otro aspecto a destacar de las propuestas, es la presencia de los adultos que contienen a niños y adolescentes, que miran, respetan la singularidad de los tiempos de aprendizaje y de sus dificultades, y ponen límites cuando lo consideran necesario. Asimismo, se genera un espacio en el que los niños y adolescentes pueden contar lo que les pasa, pueden hablar y ser escuchados, lo que los ubica en el lugar de crecimiento, con adultos que los acompañan en este proceso, favoreciendo la creación de un vínculo en el que se pueda instituir el vínculo pedagógico.

Una característica relevante es la rotación de los educadores. Este aspecto plantea algunas tensiones al desarrollo de una propuesta educativa, teniendo en cuenta los marcos institucionales débiles, atados a formas de financiamiento y obtención de recursos que marcan rupturas y discontinuidades en las propuestas y en los sujetos que trabajan en ellas.

Con respecto a los niños y adolescentes protagonistas de estas propuestas, pertenecen a sectores sociales empobrecidos, vulnerables, ya que carecen de los medios económicos o culturales para resolver muchas de sus necesidades. La pobreza también se convierte en un obstáculo en el proceso de escolarización influyendo tanto aspectos materiales (los recursos económicos para obtener materiales escolares, espacios adecuados en las viviendas para realizar las tareas escolares, etc.), como aspectos subjetivos. Con esto nos acercamos al concepto de *habitus*<sup>12</sup> propuesto por Bourdieu, para referirnos a ciertas disposiciones, tales como cumplir con las tareas, respetar pautas y normas, utilizar determinado lenguaje, estudiar, etc., que habilitan al sujeto para transitar la escuela en mejores condiciones. De este modo, estas disposiciones incorporadas en la socialización familiar, fundamentalmente en las primeras etapas de la vida, no siempre se adecúan a lo que la escuela requiere, presentándose una distancia entre los *habitus* incorporados por los sujetos y los contenidos y prácticas del currículum escolar. En esto influye la trayectoria escolar de los padres, en muchos casos discontinua o interrumpida, que obstaculiza el disponer de los bienes simbólicos para orientar a sus hijos en el aprendizaje escolar, por lo que recurren al apoyo cuando su hijo/a manifiesta dificultades o necesita ayuda para resolver las tareas escolares y ellos no pueden brindársela.

Entonces, una de las motivaciones por las cuales los niños y adolescentes llegan al *apoyo escolar*, se relaciona con las ayudas para resolver las cuestiones

---

<sup>12</sup> Cfr-Bourdieu, P Cit en Gutierrez, A. (1995). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Córdoba: Ed. Universitaria de Posadas /Dirección de publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba. Pág. 65.

escolares y con la presencia de adultos educadores que pueden orientarlos. Pero junto con esto adquieren importancia otras actividades relacionadas con sus intereses de niños y adolescentes, como son: dibujar, pintar, leer, compartir con otros chicos, jugar, charlar, reír, pasar el rato. También se plantean cuestiones vinculadas a sus resistencias a los mandatos que los adultos imponen, por ejemplo, ir al apoyo para no cuidar a los hermanos más pequeños.

Cobra aquí relevancia la idea de pensar a estos espacios como *lugares de pasaje, transicionales*, haciendo referencia a los aportes de Winnicot (1982).<sup>13</sup> Entonces, en momentos de quiebre o ruptura en el proceso de escolarización en la familia y la escuela, el *apoyo* actúa como intermediario entre el niño o adolescente y las instituciones, “sosteniéndolo” en la construcción de su subjetividad. Esto se fundamenta también, en que gestan un lugar de escucha a las aspiraciones de estos sujetos y un lugar donde poder construir otros sentidos y horizontes en su constitución como niño o adolescente, en contextos de vulnerabilidad y pobreza.

### **Algunas reflexiones derivadas de la investigación para pensar procesos de intervención**

Cuando planteamos derivaciones de la investigación a la intervención, lo hacemos alejadas de una posición prescriptiva, que diga qué hay que analizar o hacer en torno a estas experiencias educativas. Lo estamos pensando como una manera de conjugar distintos elementos que se presentan como relevantes en este recorrido por la investigación, y lo planteamos como claves analíticas para diseñar propuestas de *apoyo escolar*.

Un primer aspecto, que consideramos relevante para quienes asumen la tarea educativa en *apoyo escolar*, se refiere a asumir la intervención considerando al menos dos aspectos claves que se juegan en la escolarización de niños y adolescentes: la familia y la escuela, analizadas en contexto. Se trata entonces de poder considerar, por un lado, las condiciones educativas de los niños y adolescentes en su familia e indagar en qué favorecen u obstaculizan el proceso de escolarización. Nos referimos a quiénes y de qué manera los acompañan en su tránsito por la escuela: los tiempos, espacios,

---

<sup>13</sup>Winnicot (1982) señala que la constitución del sujeto infantil se da a partir de la presencia de objetos y espacios intermediarios entre la realidad interna de los sujetos y la realidad compartida del mundo, que es exterior. Recuperamos este concepto para referirlo al papel que juegan para los niños y adolescentes los *apoyos escolares*.

recursos y conocimientos disponibles en la familia para abordar las demandas escolares. La otra dimensión a analizar, son las condiciones de la escolarización en la escuela, identificando las problemáticas y dificultades que se les presentan a niños y adolescentes en este proceso. A partir de allí se podrán pensar y diseñar alternativas posibles para fortalecer la trayectoria escolar de los sujetos.

Además de estas condiciones, interesa considerar las demandas de los niños y adolescentes atravesados por la etapa que transitan y cómo la transitan, en los espacios donde participan. Nos referimos a qué quieren, qué necesitan, qué desean, cuáles son sus intereses, con las limitaciones, restricciones y posibilidades de constituirse como niño o adolescente en contextos de pobreza.

No podemos dejar de señalar también que estas claves analíticas podrán desplegarse y conjugarse de diferente manera según quienes sean los profesionales y/o educadores que participarán del proceso educativo. Algo que merece atención, lo constituyen los educadores a cargo de la propuesta, ya que según sean las trayectorias de formación se abren diferentes alternativas a la intervención. Uno de los factores analizados en la investigación lo constituyó la inestabilidad de los educadores en las propuestas, condicionados por marcos institucionales débilmente estructurados. En estos casos consideramos que sería necesario prever anticipadamente estrategias pedagógicas que ayuden a resolver la continuidad de las propuestas, la inclusión de los nuevos sujetos, favoreciendo la permanencia y atención de los niños y adolescentes.

Lo señalado hasta aquí creemos que no agota las posibilidades y opciones a la hora de analizar, reflexionar y proyectar propuestas de intervención en *apoyo escolar*. Consideramos la intervención como un proceso de construcción, no acabado, abierto, capaz de dar lugar a lo inesperado, en donde “el otro” ocupa un lugar protagónico. En este sentido son las prácticas de intervención, y el análisis y reflexión sobre ellas, las que confirman o desechan cursos de acción posible en cada experiencia en singular.

## **Bibliografía**

Carli, S. (2003). “Educación pública. Historia y promesas”. En Feldfeber, M. *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿Existe un espacio público no estatal*. Bs. As.: Noveduc.

- Diker, G. (2004). “Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias”. En Korinfeld, D. (comp). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Bs As.: Ediciones Novedades Educativas.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación, CIFYH. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Garay, L. (2004). *Crisis Social y Crisis Institucional en las Escuelas Públicas de Argentina*, ponencia presentada y publicada por el Congreso Interuniversitario Institucional de Organizaciones Educativas. Realizado en Sevilla, España, en noviembre del 2004 y por el Congreso Internacional de Educación del Litoral, Santa Fe.
- Gutiérrez, A. (1995). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Ed. Universitaria de Posadas /Dirección de publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Informe Proyecto: “Construcciones de niñez/adolescencia, escuela y escolarización. Cruces críticos y procesos instituyentes en contextos de transformaciones sociales”. SeCyT. (2008 -2009).
- Muchiut, M. (2004). “La construcción de espacios de apoyo escolar en contextos educativos más allá de la escuela: Características y significaciones que los niños les atribuyen”. Informe de beca, Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT). Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Universidad Nacional de Córdoba. Fundación Arcor.
- Proyecto: “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes”. SeCyT. (2010-2011)
- Sirvent, M. T. (1996). “Precisando términos, pero... ¿es sólo una cuestión de términos?”. UBA: Mimeo.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

**LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD: ESTUDIO CRÍTICO DE LA  
EXPERIENCIA ELEMENTAL DE NIÑOS MIGRANTES EN UNA ESCUELA  
PÚBLICA DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA**

**UNITY IN DIVERSITY: A CRITICAL STUDY OF THE ELEMENTARY  
EXPERIENCE OF MIGRANT CHILDREN AT A PUBLIC SCHOOL IN THE CITY OF  
CÓRDOBA**

**Gracia María Clérico\***

Se presentan avances de una línea de investigación referida al estudio crítico de las teorías de educación intercultural enmarcada en el CAID que estudia prácticas de enseñanza que promueven estudio crítico en ciencias sociales (UNL). Se estudia la manifestación de la experiencia elemental en la adaptación escolar de niños migrantes, dando cuenta de su necesidad de que los procesos educativos atiendan su idéntica condición humana y su diversidad cultural. Se incluyen en esta experiencia sus exigencias de amor, de belleza, de justicia y de saber. Para realizar este análisis se recuperan aportes del método cualitativo desde una perspectiva interpretativa fenomenológica. La categoría experiencia elemental se revela como prometedora para el estudio crítico en las ciencias sociales.

Estudio crítico – Educación intercultural – Experiencia elemental –  
Niños migrantes

Progress in an inquiry line is presented here that refers to the critical study of the theories of intercultural education framed within the CAID which studies teaching practices that promote critical studies in the social sciences (UNL). The manifestation of the elementary experience of migrant children's adaptation to school is examined, thus explaining their necessity for educational processes that take into account both their identical human condition and their cultural diversity. Their demands for love, beauty, justice, and knowing are included in this

---

\* Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. CE: [graciaclerico@arnet.com.ar](mailto:graciaclerico@arnet.com.ar)

experience. To carry out this analysis contributions to the qualitative method in a phenomenological interpretative perspective were recovered. The category elementary experience reveals itself as being promising for critical studies in the social sciences.

Critical study – Intercultural education – Elementary experience –  
Migrant children

## **Introducción**

Esta ponencia se enmarca en una de las líneas de trabajo del proyecto de investigación CAID 2009 “*Prácticas de enseñanza que promueven la construcción de métodos de estudio crítico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estudio de casos en los últimos años del nivel medio y en el nivel superior*”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral.

Esta línea se refiere al estudio crítico de las teorías de educación intercultural, como modo de arriesgar en primera persona la perspectiva que se intenta investigar en este proyecto de investigación. Se presenta aquí un avance en el que se procura reconocer de qué forma aparece en los alumnos que proceden de diversos contextos culturales la idéntica experiencia elemental. La investigación se ve orientada por el supuesto de que en la integración escolar de niños que migraron a contextos culturales distintos se manifiestan exigencias humanas de igualdad y de alteridad. En ellos se reconoce un reclamo para que se las consideren no de forma fragmentaria sino integrada.

Por tal razón, la educación intercultural precisa atender ambas dimensiones constitutivas de la condición humana: la alteridad y la unidad. Atenderlas no implica homologarlos sino reconocerlos en su originalidad. Se requiere una dirección que permita, en palabras de Botturi: “*Evitar la alternativa entre un universalismo apriorista y formal y un particularismo de la diferencia sin principio de unidad y relativista, que se reparten en el campo en modo estéril*” (Botturi, 2008 en Prades, 2008: 81).

Se sostiene aquí que todos los hombres comparten la misma experiencia elemental, constituida por sus exigencias humanas fundamentales, como la describe Guissani (1986). Este autor subraya que todos los hombres tienen una idéntica

estructura original, independientemente de la cultura o la sociedad en que hayan nacido, constituida por sus exigencias de verdad, de belleza, de bondad, de justicia, de felicidad. Estas exigencias se configuran en el centro de valoración, en apertura a la totalidad y en búsqueda de sentido y se despiertan en el impacto del yo con la realidad. La experiencia elemental es:

*“algo que pretende indicar completamente ese impulso original con el cual se asoma el ser humano a la realidad, tratando de ensimismarse con ella mediante la realización de un proyecto que dicte a la misma realidad la imagen ideal que lo estimule desde dentro” (Giussani, 1998).*

Se intenta identificar aquí cómo se manifiestan estas exigencias humanas en los testimonios recogidos de niños que se han trasladado a vivir a un lugar diferente al de origen, siendo más adaptables y al mismo tiempo, más vulnerables que los adultos.

## **Metodología**

La investigación procura situarse en el marco interpretativo fenomenológico. El material de base fue recogido en una escuela pública situado en el casco céntrico de la ciudad de Córdoba. Su población incluye alumnos que no han nacido en la localidad, que son considerados para este estudio como migrantes. El trabajo de campo tuvo una duración de tres años en la institución escolar, aplicándose una batería de instrumentos a los niños, sus compañeros y docentes y a sus familiares. Se utilizaron principalmente entrevistas semi estructuradas, observaciones y técnicas proyectivas. En esta etapa se realiza una nueva lectura de ese material procurando identificar categorías en el discurso de los niños en base a la hipótesis de trabajo.

## **Resultados**

Se describen aquí las categorías identificadas en las expresiones de los niños que dan cuenta del modo en que se manifiesta en ellos la experiencia elemental, constituida por sus exigencias de ser feliz, de amar y ser amados, de belleza de justicia y de saber.

***La exigencia de felicidad***

- *“Había una vez una familia que era feliz. Pero una noche decidió realizar un viaje para cambiar de vida y ser nuevamente feliz”*

Para algunos niños el traslado migratorio adquirió una connotación positiva en virtud de verse vinculado precisamente con la posibilidad de ser felices:

*“Había una vez una familia que era feliz Pero una noche esa familia decidió de golpe volverse, a una tal ‘Córdoba’, y realizar un viaje para cambiar de vida y ser nuevamente una familia feliz”* (Niña, 9 años. Test Familia en acción).

¿Será acaso esta exigencia de felicidad, la que subyace en muchas de las causas que dan origen a los procesos migratorios? ¿El interés por una mejora laboral, o un mejor nivel educativo, no estarían acaso denotando este anhelo?

- *“Allá es distinto, hay paisajes con recuerdos y alegrías, y eso acá no hay”*

La significación negativa que otros niños atribuyen al proceso migratorio no logra ser apaciguada cuando son bien recibidos en la nueva institución:

*E: “¿Te acordás de los primeros días, cuando llegaste a la escuela?”*

*V: “Me recibieron bien, a pesar que yo todavía estaba molesta y con bronca porque no quería venir acá”.*

*E: “¿Por qué?”*

*V: “Porque no, porque allá es distinto, hay pingüinos, mar, había plazas grandes, paisajes con recuerdos y alegrías, y eso acá no hay”*

(034, niña, 9 años).

Una alumna explicita que la vivencia de que la alegría es una de las cuestiones que se pierden al cambiarse de lugar:

*E: “Cuando un chico se cambia, y tiene que venir a vivir a Córdoba, ¿qué es lo que más pena le da dejar?”*

*X: “Sus estudios, su papá, su casa, su vida, su alegría”* (005, niña, 6 años).

Lo llamativo es que cuando a ella se le pregunta qué es lo que se gana al trasladarse también hace referencia a esa misma alegría:

*E: “Y cuando un chico se cambia a Córdoba, ¿qué es lo que gana?”.*

*X: “Gana alegría y diversión”* (005, niña, 6 años).



Pareciera que la alegría estuviera asociada al traslado, algo que se pierde, pero también con algo que se gana con el tiempo. En el consejo que da a un recién llegado, lo expresa así:

E: *"Si un chico tiene que venirse a vivir acá, ¿vos qué consejos le darías?"*

X: *"Yo le diría que se cuide mucho, que no se enferme de tristeza porque mañana vuelve a reír"* (005, niña, 6 años).

De tal forma la exigencia de felicidad se expresa en estos niños en relación con las causas mismas del proceso migratorio. Algunos perciben con claridad que la posibilidad de mejora y progreso a él asociada es una ocasión que se les ofrece a toda la familia para responder a dicha exigencia. El valor del trabajo de los padres es reconocido por los mismos niños, quienes constatan que, si sus padres logran realizar sus anhelos laborales, *"mañana volverán a ser una familia feliz"*.

### ***La exigencia de belleza***

- *"Allá entra el sol antes que acá, era todo otra cosa, no se parecía en nada, era otro mundo"*

Los niños se refieren a su lugar de procedencia como mejor que el actual por tener mayores posibilidades de contacto con la naturaleza y con la gente del lugar:

E: *"Cuando un chico se cambia (...), ¿qué es lo que más pena le da dejar?"*

G: *"¿Para mí? Los amigos, o el pueblo donde vivía siempre, o la escuela... O los parientes. O las cosas que sabía hacer en ese lugar y que no las puede hacer en otro lugar."*

E: *"¿Hay cosas que vos hacías allá y que no las podés hacer en otro lugar?"*

G: *"Sí, andar en moto, ir a pescar Acá también se puede pero allá... íbamos a pescar en bicicleta, hacíamos dedo, con gente conocida, y nos llevaban a una laguna"* (062, varón, 11 años).

También en virtud de la presencia de gente conocida y de la tranquilidad de lugar:

*"Allá hay tierra, hay muchas flores, hay yuyos, allá está la casa de mis tíos, de mis abuelos(...) Es lindo, es campo, tiene caballos, me gusta más que Córdoba porque allá no pasa nada, es tranquilo, podés dejar tu casa abierta"* (035, niña, 9 años).

De esta manera, la confrontación de las diferencias se liga principalmente a dos

dimensiones centrales: la belleza del lugar y la de su gente:

*"Allá entra el sol antes que acá, era todo otra cosa, no se parecía en nada, era otro mundo. Es muy, muy, muy distinto a lo que es acá. La gente es más buena, se conoce más porque es más chico"* (095, niña, 12 años).

Se percibe que la gran ciudad no logra disfrutar de la belleza de sus paisajes:

*E: "¿Qué consejos le darías a un chico que se va a vivir a Córdoba?"*

*C: "Le diría que es lindo, pero que no sé si se va a acostumbrar, porque es diferente, no ves las montañas, hay más autos, hay más gente que te tapa, igual las casas. Yo diría que si es más chica la ciudad, que se quede, mejor que se quede"* (Niña, 6 años, La Rioja).

Es así como la alusión a la belleza aparece no sólo en relación al paisaje sino también a características del lugar de procedencia: la presencia de personas conocidas, la posibilidad de realizar actividades interesantes, en contacto con la naturaleza y con la gente, la oportunidad de ser reconocidos, de forjar amistades.

### ***La exigencia de amar y ser amados***

- *"Si uno pierde a sus amigos, se pierde a sí mismo"*

El reconocimiento del valor de los amigos ayuda a generar la conciencia de que ellos forman parte de la propia identidad. Así lo manifiesta esta alumna:

*E: "¿Qué consejos le darías a un chico que se tiene que venir a vivir acá?"*

*F: "Que no se venga a vivir, porque si no, se va a perder a sus tíos, sus primos, sus amigos".*

*E: "Pero si se tiene que venir, ¿qué le aconsejarías"*

*F: "Que no".*

*E: "¿Por qué?"*

*F: "No, porque si uno pierde a sus amigos, se pierde a sí mismo".*

*E: "¿Quién te lo dijo?"*

*F: "Mi mamá me dijo. Si se quiere venir a Córdoba, que se venga a vivir a Córdoba, y si no quiere, que no se venga, porque es una lástima".*

*E: "¿Vos te vendrías?"*

*F: "No."- (Florencia, 11 años, de Comodoro Rivadavia)*

Es notoria la percepción de pérdida con que se vivencia el traslado migratorio:

*E: “Si un chico tiene que dejar su lugar y venirse a vivir acá, ¿vos qué consejos le darías?”*

*X: “Que se haga de buenos amigos y cuide a los de allá, porque... ¡es feo perderlo todo!”*

El valor que adquieren para ellos estos lazos afectivos, ¿estaría denotando la exigencia de amar y ser amado?:

*Entrevistador: “¿Qué te acordás de cuando te mudaste?”*

*César: “Yo mucho no quería, siempre como gitanos. Lo peor fue dejar a los amigos”*

*Entrevistador: “¿Un recuerdo feo?”*

*César: “Que siempre tenemos que ir a otros lugares, perdemos amigos, eso.”*

La exigencia de recibir afecto se extiende hacia sus docentes, sin lograr a veces la respuesta esperada:

*E: “¿Cómo son las señoritas con los chicos que no son de acá?”*

*C: “Casi iguales, exigen, ¡hacen de todo!, (hay) cada loca: gritan, (es) raro que te hagan cariño”.*

Las pérdidas de lazos afectivos asociados a la migración conllevan a que para algunos, los recuerdos por el lugar de origen adquieran un tinte negativo:

*E: “Contame tu peor recuerdo”.*

*F: “Mis amigas”.*

*E: “¿Por qué?”*

*F: “Porque eran mis mejores amigas. Las amigas de mi mamá, todos mis familiares”.*

*E: “¿Por qué para vos son un mal recuerdo?”*

*F: “Porque es feo para nosotros, no íbamos a ir más a Río Gallegos!” (071, niña, 11 años).*

Igualmente se reconoce entre las vivencias de estos niños la percepción de soledad que acompaña los momentos iniciales, así como del valor de generar estrategias de integración:

*C: “A un niño que viene a vivir acá le aconsejaría que busque amigos para no sentirse solo y que poco a poco se va a ir acostumbrando” (086, varón, 11 años).*

A su vez, en su balance de los aspectos positivos asociados al traslado migratorio, varios son los que consideran que lo que ha ganado son nuevos amigos:

*E: “¿Y qué gana uno (cuando se viene a vivir acá)?”*

*R: “Y, puede ser nuevos amigos, sí, eso, creo que nuevos amigos”. (055, niña, 11 años).*

Sin embargo, esta posibilidad no suple la pérdida de amistades del lugar de origen:

*X: “¿Qué gana (cuando viene a vivir acá)? Nada, yo creo que nada. Al menos conoce una ciudad nueva, con nueva gente, nuevos amigos, pero yo creo que los mejores amigos los encontrás en el lugar donde naciste: yo los tengo y los tendré allá, fueron mis mejores años” (040, niña, 12 años).*

Esta sobrevaloración del lugar de origen aparece de la mano de una desvalorización de lo que el medio actual le brinda.

- *“Vos te la arreglas”, te dice la seño en el recreo*

Frente a esta realidad, algunos docentes les enseñan que es necesario “arreglárselas solos”:

*E: “¿Cómo son los chicos cuando alguien tiene un problema?”*

*N: “Del grado se preocupan, pero en la escuela no son muy colaboradores, en general no les importa: “Vos te la arreglás”, te dice la seño del recreo”.*

*E: “¿Y vos qué opinás de eso?”*

*N: “Que está re-mal, aparte lo malo es que no les enseñen cómo hay que ser colaboradores” (niña, 9 años).*

Los alumnos notan la diferencia de esta postura en relación con sus exigencias, esperando otro tipo de enseñanza.

Los niños migrantes dan cuenta de la falta de correspondencia que perciben en relación con su necesidad de recibir afecto de parte de sus pares. Como consecuencia, adoptan una postura de indiferencia y retracción reforzada por sus docentes.

### ***La exigencia de justicia***

- *“Allá no gritaban, no insultaban. Si alguno venía de otro pueblito, lo trataban bien”*

Para quien ha conocido bienvenidas distintas, la comparación de experiencias parece inevitable:

*F: “Allá no gritaban, no insultaban. Si alguno venía de otro pueblito, lo trataban bien... Todos corríamos, todos queríamos hacernos su amigo. Lo presentaba la señorita directora. Nos prestábamos el lápiz y la goma. Aquí (...) no se cuidan entre ellos, (...): ‘No quiero juntarme con ese o con tal otro’” (031, varón, 9 años).*

La escuela exige la adecuación a un conjunto de pautas y normativas que en muchos casos no coincide con las anteriores:

*“Amigos: Cuando se trasladen a esta ciudad, no se pongan nerviosos. Más difícil será adaptarse al ritmo de la escuela o de tus nuevos amigos” (Carta, varón, 11 años).*

Las peleas que se dan sobre todo en los recreos, sumados a las burlas y las agresiones verbales, aumentan la percepción negativa hacia sus nuevos compañeros:

*“Algunos (acá son) buenos y otros malos... En esta escuela, son tremendos: te pegan, son brutos para jugar” (016, niña, 7 años).*

Se reconoce así la percepción de la situación de injusticia que se vivencia en virtud de las actitudes de rechazo que reciben sin causa aparente, que contrastan con las modalidades del lugar de origen y genera un creciente disgusto hacia el nuevo medio escolar, propiciando una postura de retirada al medio.

- *“Los cordobeses son más, yo no tenía a nadie que me defienda”*

La percepción de la situación de injusticia es relacionada también con el hecho de tener que afrontar solos las agresiones recibidas:

*C: “(No quería juntarme con nadie) porque no me querían, se burlaban de cómo hablaba o me peleaban (...). Por ahí me empujaban, o si no, me tiraban las chuletas, y como yo no me defendía...”.*

*E: “¿Por qué no te defendías?”*

*C: “Porque los cordobeses eran más, yo no tenía nadie que me defienda”.*

*E: “¿Y la señorita?”.*

*C: “No, estaba ocupada” (Niña, 6 años, La Rioja)*

Es así como el docente es percibido como ausente frente a los conflictos que se generan con sus pares.

- *“¿Un recuerdo feo? Cuando no me dejaron participar en un acto”*

A su vez, las limitaciones que a veces tienen para incorporarse a momentos centrales de la vida escolar, como lo son los actos escolares, los lleva a evidenciar su necesidad de una mayor justicia:

*E: “¿Un recuerdo feo?”*

*M: “Cuando no me dejaron participar en un acto”.*

*E: “¿Quién?”*

*M: “La señorita, primero me dijo que sí, fui chocha a mi casa y después que no podía ser... eso... lloré mucho” (023, M)*

Quizás los maestros no perciban hasta qué punto este tipo de actitudes pueden influir en sus alumnos llegando a ser vivenciada como segregación.

En síntesis, las dificultades que encuentran al insertarse en el nuevo medio para forjar amistades se ligan a diversos factores, tales como las constantes burlas vinculadas a su modo de hablar o sus rasgos étnicos, y a las modalidades vinculares individualistas que contrastan con las pautas solidarias que rigen en su lugar de origen. Esto aumenta el apego a los amigos que quedaron en el lugar de origen y dificulta su adaptación al nuevo medio escolar, generando una postura que desestima las posibilidades que le ofrece el nuevo medio y los lleva a actuar con suspicacia en sus relaciones con los pares. Esta posición no corresponde con sus exigencias de amor y justicia.

### ***La exigencia de saber***

- *“Los chicos de acá no saben cómo se caza una iguana, no saben nada. Allá nosotros ya sabíamos todo”*

La discriminación en los momentos de juego se asocia a la supuesta “falta de conocimientos” de quien llega de otra parte:

*P: “Acá no me dejan jugar. Me dicen: “Vos no sabes jugar, no servís para nada”.*

*Acá nunca me dejaron jugar, solamente una” (112, varón, 11 años).*

Algunos compañeros llegan a descalificar a quienes no conocen las modalidades de funcionamiento institucional, como en este caso:

*V: “El primer día estaba quietita en la fila, miraba, no sabía qué hacer... Me decían: ‘Dejá tres baldosas’, y yo no sabía que para formar había que dejar tres baldosas. Yo no sabía lo que eran las baldosas. Me dijeron: ‘¿El piso, qué tonta!’” (038, niña, 8 años).*

La queja por falta de conocimientos acerca del nuevo medio, así como la inquietud por no saber cómo será, aparece como otra expresión de esta necesidad de saber:

*“Venirme me hizo sentir muchas molestias, tristezas. Dejaba a mis amigos, iba a un lugar nuevo, que no sabía cómo me recibirían” (S.D.).*

Un niño procedente del campo pone en evidencia la existencia de estos “saberes” diferenciados según el lugar de origen, y su relación con la representación de inteligencia:

*G: “Acá los chicos son más inteligentes pero para otras cosas. Inteligentes porque saben inventar aparatos de electricidad. En cambio allá no..., son inteligentes para armar ballestas. Allá sembrábamos, trillábamos, arábamos, todos... Acá no saben lo que es eso. Los chicos de acá no saben cómo se caza una iguana, no saben nada. Allá nosotros ya sabíamos todo” (063, varón, 11 años).*

Hasta los criterios de ubicación espacio-temporales necesitan ser aprendidos:

*“Ahora sí, me guió mejor... y voy mirando los cartelitos de la calle. Antes los pasaba de largo. Sí, porque allá en Chañar no: al lado de Pedro está Juan, a una cuadra de este está el otro (...). Ni sabía yo el nombre de las calles! Te decían: a la vuelta del quiosco de cualquiera”..., así, todos se conocen” (063, niño, 12 años).*

De esta forma, los saberes y los no saberes son comparados permanentemente, lo cual denota que en estas relaciones se ponen permanentemente en juego los conocimientos que cada uno trae sobre la realidad.

## **Conclusiones**

La noción de experiencia elemental se revela como una categoría prometedora para el campo de las ciencias sociales, cuando se intenta poner como centro de la mirada al sujeto y sus vivencias.

Afirmar que las exigencias de amor, de belleza, de justicia y felicidad son comunes a todos los hombres no implica homologarlos sino reconocerlos en su originalidad. La alteridad no las anula sino que constituye su riqueza. La forma que tiene cada cultura de expresar las exigencias es una novedad para el despliegue de lo humano en lo histórico.

Los niños migrantes dan cuenta del modo dinámico en que se manifiesta su

experiencia elemental en el encuentro con la ciudad y la escuela de su nuevo lugar de residencia.

La exigencia de belleza se denota cuando comparan ambos lugares asignando a su tierra y su gente el carácter de lindo, en contraste con el nuevo lugar de residencia en virtud de su inseguridad, de la falta de solidaridad y las dificultades para establecer allí nuevos vínculos. Como consecuencia de esta percepción, los niños expresan la dificultad que les supone adaptarse a sus nuevas circunstancias, y dan cuenta del impacto que tiene sobre ellos el hecho de no ser reconocidos, de sentirse “tapados” por la ciudad y su gente.

La memoria de los momentos de alegría vividos allá los sume en la nostalgia. Sin embargo, no deja de aparecer la conciencia de que el tiempo permitirá cambiar estas vivencias, de modo tal que *“mañana volverán a reír”*.

La amistad que aparece como uno de los principales criterios valorativos en el balance que los alumnos realizan del proceso migratorio, dando cuenta de la importancia que tiene para estos niños la posibilidad de responder a su exigencia de querer y ser queridos por sus pares. Los niños perciben cierta falta de correspondencia en relación con ella, ocasionada por prejuicios étnicos y comportamientos egoístas. Como consecuencia, adoptan estrategias de retirada, de indiferencia, las cuales son reforzadas por la posición que asumen ciertos docentes. Estas vivencias también dan cuenta de su exigencia de justicia, vivenciada como necesidad de ser adecuadamente atendido como recién llegado y de contar con la ayuda necesaria frente a los problemas, no sólo de sus compañeros sino también de parte de sus docentes. En este proceso, se pone en juego la necesidad de contar con un conjunto de saberes como condición para insertarse al nuevo medio. El lugar de sus saberes previos queda en ocasiones desestimado frente a las diferencias que presenta el nuevo hábitat.

Por último, es posible preguntarse: ¿las vivencias de estos niños pueden denotar cierta falta de correspondencia en el nuevo medio a estas exigencias? ¿De qué forma los educadores pueden contribuir a responder a ellas? ¿Es posible pensar en la atención a la experiencia elemental como un criterio valorativo de las prácticas educativas?



## **Bibliografía**

Botturi, Francesco (2008). “Riconoscimento e cultura. Per un modello delle soggettività interculturali” en PRADES, Javier. *All’ origine della diversità. La sfida del multiculturalismo*. Milano: Edizione Angelo Guerini e Associati SpA.

Giussani, Luigi (2010). *L’io rinasce in un incontro*, Biblioteca Universal Rizzoli, Milano.

Giussani, Luigi (1998). *El sentido religioso*. Buenos Aires: Editorial Encuentro y Sudamericana.

Martínez, M. et. al (1996). *La integración social de los inmigrantes africanos en Andalucía. Necesidades y Recursos*. Universidad de Sevilla. Sevilla

## **Referencia de las citas**

- **E:** Indica que es una intervención del entrevistador.
- Con otras letras se indica al comienzo de la frase la inicial del nombre del entrevistado.
- Entre paréntesis se coloca al final de cada cita un número que corresponde al asignado a cada alumno, su edad y sexo.

**ESPACIOS DE GESTIÓN TÉCNICA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
RURAL. COMBINACIONES DE ANÁLISIS PARA REPENSAR UNA  
RELACIÓN**

**AREAS OF TECHNICAL MANAGEMENT AND INVESTIGATION IN RURAL  
EDUCATION. COMBINATIONS OF ANALYSES FOR RETHINKING A  
RELATIONSHIP**

**Verónica Ligorria\***

Esta ponencia se propone describir algunas características del proceso de institucionalización de un espacio dedicado a la atención de la educación secundaria rural dentro de la estructura del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Enfocará en el marco de esa nueva estructura, la constitución interna de un área técnica pedagógica, pensada para el abordaje de las múltiples dimensiones propias de los procesos de análisis y reflexión sobre las condiciones actuales de la ruralidad, tanto a escala teórica como de intervención directa.

A partir de esto, se dará cuenta de los procesos movilizados con la creación de dicha área técnica y como ésta constituye un lugar donde pensar posibles perspectivas superadoras para la educación secundaria rural. Considerará también como este espacio genera la posibilidad de hacer ingresar un interjuego entre dos ámbitos algunas veces complementarios y otras contrapuestos, me refiero al trabajo de investigación relacionado a las prácticas de intervención y a las diferentes lógicas de trabajo y producción del conocimiento que estos remiten: la lógica académica y la política educativa. Esto remite a una esfera que pone en tensión los relegados o casi olvidados espacios tradicionalmente asignados y las miradas renovadoras que están gestándose actualmente.

Espacios de gestión – Educación rural – Producción académica

---

\* Magister. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”. CE: veroligorria@hotmail.com

This report is intended to describe some characteristics of the process of institutionalization within the structure of the Ministry of Education in Cordoba province of a section dedicated to taking care of rural secondary education. It will be focused on the framework of that new structure, and the internal constitution of a technical pedagogic area, conceived for approaching the multiple dimensions proper to the processes of analysis of and reflection on the current conditions of the rural environment, both at the theoretical level and the sphere of direct intervention.

From this starting point, the processes set in motion by the creation of such technical area will be accounted for, and how it represents a place where possible ways of improving on the rural secondary education can be devised. It will also be considered here how this area generates the possibility of stimulating the interplay between two spheres which are sometimes complementary and other times opposed, I refer to the research work related to the practices of intervention and to the different kind of logic that underlies both research tasks and the production of knowledge to which they lead: the academic logic and the educational policy. This gives rise to a situation which produces tension between those relegated or almost forgotten traditionally assigned spaces and the renovating views that are in gestation at the moment.

Administration spaces – Rural education – Academic production –  
Educational policies

## **Introducción**

Esta ponencia se propone describir algunas características de los procesos desplegados en torno a la constitución de un área técnica pedagógica dentro de la estructura del Ministerio de Educación de Córdoba; pensada para el abordaje de múltiples dimensiones de los procesos de análisis sobre las condiciones actuales de la educación secundaria rural, tanto a escala teórica como de intervención directa.

Entendemos que esta creación constituyó una señal dentro de las decisiones de política educativa provincial, que recuperando el marco legal nacional que designa desde el año 2006 a la educación rural como una modalidad de tratamiento específico

del sistema educativo en todos sus niveles;<sup>1</sup> genera a nivel local, un ámbito para la atención específica de un sector educativo considerado en situación de alta vulnerabilidad.

Estos desarrollos se enmarcan en un proyecto colectivo del que participo como investigadora, que analiza los procesos mediante los cuales se produce el acceso y apropiación de la educación básica rural (EDBR) y de Jóvenes y Adultos (EDJA), considerando las políticas educativas, las instituciones y los actores que intervienen.<sup>2</sup> En este sentido, los avances que llevo realizados se vinculan directamente al derecho a la educación básica y el acceso a la escolaridad secundaria obligatoria en jóvenes habitantes de contextos rurales de la provincia, contemplando posibilidades y limitaciones al acceso, permanencia y egreso de dicho ciclo.

Mi inclusión como investigadora se ha combinado con una participación laboral como primer referente de la mencionada área ministerial, lo que permitió hacer ingresar una perspectiva de análisis ligada al marco cualitativo socio-antropológico desde el cual trabajamos, e incluir otros modos de construcción de significados e interpretaciones en torno a la escolaridad básica obligatoria de los jóvenes rurales cordobeses; acercando categorías sociales que ponen en cuestión los mandatos cuantitativos de la lógica de análisis más tradicional del sistema educativo local, generando un interjuego entre dos ámbitos algunas veces complementarios y muchas otras contrapuestos, me refiero al trabajo de investigación relacionado a las prácticas de intervención y a las diferentes lógicas de trabajo y producción del conocimiento que estos remiten: la lógica académica y la política educativa.

A partir de esto, trataré de dar cuenta de los procesos que se movilizaron con la creación de dicha área técnica y como constituye un lugar donde pensar posibles perspectivas superadoras para la educación secundaria rural. Consideraré también que este espacio se presenta como una esfera donde convergen intereses, resistencias y

---

<sup>1</sup> La *Ley de Educación Nacional* Nº 26.206 del año 2006 designa a la educación rural como una de las 8 modalidades del Sistema Educativo. La ley determina que constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional “*aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos*” (Art. 17).

<sup>2</sup> Proyecto “Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas”, dirigidos por las Dras. Elisa Cragolino y María del Carmen Lorenzatti. Instituciones que acreditan y financian: Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica- FONCYT Convocatoria Proyectos Bicentenario (2010) Temas Abiertos - PICT-2010-0890 y SECYT- Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC-(Res SECYT 214/210 y Res Rectoral 2472/2010 – Periodo 2010-2011).

dificultades para instalar un nuevo ámbito, como parte de un aparato estatal complejo y burocrático, que al mismo tiempo que ha generado la posibilidad de creación de un área ministerial específica, algo que no existía como tal hasta el momento en la provincia de Córdoba, no deja de sumergirla en una lucha simbólica entre los relegados o casi olvidados espacios tradicionalmente asignados y las nuevas miradas renovadoras que están gestándose actualmente.

En una primera parte se presentarán lineamientos generales de la estructura de las secundarias rurales construidos a partir de los resultados de las investigaciones desarrolladas. Se entiende necesaria una primera inclusión de este tipo de información para facilitar la comprensión de la dimensión de los procesos de análisis e intervención, iniciados a partir de la creación del área técnica pedagógica como parte de la estructura del Ministerio de Educación de Córdoba.

En un segundo momento se presentarán, más allá de las particularidades a las que remite la creación de dicha área, reflexiones en torno a los múltiples desafíos que implica vincular lógicas políticas y académicas; reconociéndolos como ámbitos que remiten a prácticas e intereses bien diferenciados, pero con grandes potencialidades a la hora de diseñar políticas educativas, y en este caso, políticas focalizadas en educación secundaria rural.

### **La secundaria rural en la provincia de Córdoba. Datos de una oferta educativa particular**

Las transformaciones nacionales acontecidas en la estructura de ciclos y niveles a partir de la sanción en Argentina de la Ley Federal de Educación constituyeron una nueva estructuración para el sistema educativo nacional, y de la misma manera un desafío específico de política educativa para las zonas rurales.

En correlación a los postulados de la Ley, la propuesta de la provincia de Córdoba hizo necesario contemplar todo su territorio, dando lugar en el año 1997 a la creación de las primeras secundarias propiamente rurales; las cuales inicialmente ofrecían sólo los tres primeros años del trayecto secundario obligatorio, denominado Ciclo Básico Unificado Rural (CBU rural).<sup>3</sup>

La particularidad que impone el CBU rural plantea la convivencia entre actores

---

<sup>3</sup> Para mayor profundidad en el análisis de la estructura de funcionamiento de estos centros y su complejidad, véase al respecto Ligorria (2007; 2008; 2010).

diversos e implica pensarlo desde muchas miradas. Estas instituciones se proponen asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para los jóvenes de poblaciones rurales de la provincia, “superar los problemas derivados del fracaso escolar, la repitencia y la deserción”<sup>4</sup> presentándose como una “alternativa para la equidad y la atención a la diversidad”,<sup>5</sup> reconociendo la carencia de oferta educativa secundaria en las zonas rurales.

La estrategia organizacional para los CBU rurales difiere completamente de los mismos en condiciones urbanas. Se plantean como centros asociados o anexos de un Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) existente en el pueblo o la pequeña ciudad más cercana de la zona, denominado “IPEM sede o tutor”, cuyo Director está también a cargo de los centros asociados o anexos. Con respecto al grupo de docentes, son profesores de secundaria a cargo de las distintas áreas o disciplinas y maestros de nivel primario para cumplir las funciones de Maestro Tutor. El Profesor de Nivel Medio debe diseñar y gestionar el desarrollo de los contenidos del área o disciplina a su cargo, en coordinación con el Maestro Tutor. Este último debe ejercer la tarea de orientación y tutoría, registrar y organizar la tarea para las consultas y el trabajo a desarrollar con los profesores, lo que implica desempeñarse con contenidos más complejos y en coordinación con un profesional con otro nivel de formación disciplinar.

La estructura curricular se encuentra actualmente en proceso de revisión y cambio, pero en la mayoría de los centros se sostiene para este año una organización bajo la forma de disciplinas o áreas que poseen una carga horaria de 4 a 6 horas cátedra semanal.<sup>6</sup> De acuerdo a la organización oficial para los CBU Rurales, los profesores y maestros tutores comparten el tratamiento y dictado de la mayoría de los contenidos en un 50% de la carga horaria estimada, pudiendo cumplimentar sus obligaciones semanalmente.

La organización cotidiana que pudimos constatar con las investigaciones realizadas permitió vislumbrar la presencia diaria permanente de la maestra tutora y una asistencia semanal irregular de los profesores de secundaria, quienes sortean numerosas dificultades para garantizar su presencia en el dictado de clases. Nos referimos a centros

---

<sup>4</sup> Fuente: Documento del Ministerio de Educación de Córdoba: “CBU Rural – Criterios para la organización del ciclo lectivo 2000”.

<sup>5</sup> Ídem.

<sup>6</sup> Cada hora cátedra es de 40 minutos reloj de clase. Las disciplinas Lengua y Matemática cuentan con 6 horas cátedra semanales cada una; las áreas Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y la disciplina Tecnología con 4 horas cátedra semanales cada una; en el caso de Lengua Extranjera se le destinan 2 horas cátedras semanales al igual que Educación Física y Educación Artística.

educativos ubicados en una diversidad de paisajes, algunos más cercanos al acceso a través de rutas o caminos compactados, pero otros literalmente perdidos en la inmensidad de sierras o llanuras con escasas posibilidades de acceso en medianas condiciones, que en reiteradas épocas del año se tornan intransitables.

Algunos profesores de CBU rurales cobran un adicional de salario por “zona desfavorable”, que es el mismo porcentaje que está asignado para la escuela primaria rural donde se asientan físicamente. En muchos casos, esto tampoco es un verdadero incentivo para asegurar su presencia, lo cual termina determinando que sea el maestro tutor quién con su permanencia diaria deba asumir una tarea de ardua multifuncionalidad, siendo el referente de la institución para la comunidad.

Como se dijo el CBU Rural se ubica físicamente en las instalaciones de una escuela de nivel primario rural, funcionando generalmente a contraturno de su nivel precedente. El hecho de compartir el espacio con la escuela primaria rural, en muchos casos es vivenciado como un conflicto trascendente en el desarrollo de las actividades. Se presenta una tensión grave en el vínculo involucrando a distintas instituciones.

Las líneas centrales de la investigación desarrollada constataron numerosas complicaciones que cuestionan su mandato de convertirse en una alternativa legítima de atención a la diversidad e inclusión educativa en igualdad de condiciones, pese a los asumidos compromisos de política educativa provincial. Se pudo dar cuenta de numerosas dificultades de índole pedagógica-curricular, organizativa institucional y otras relacionadas a la escasa valoración y vinculación con el espacio social de referencia; que limitan el acceso igualitario, la permanencia y la culminación de la escolaridad básica obligatoria. Esto implica que se vislumbra un panorama complejo y muy heterogéneo en el ámbito provincial; pero en las zonas rurales indagadas, gran parte de los jóvenes de una franja de edad entre los 11 y 15 años encuentra fuertes dificultades tanto para completar el primer tramo de educación secundaria, o en el caso de completarlo, para continuar el camino que le permite culminar el Ciclo de Especialización.

En relación a este último tramo de escolaridad, en el año 2003 se crearon en la provincia los Ciclos de Especialización Rural (CER), como una forma de contemplar la continuidad escolar de jóvenes que veían interrumpido su trayecto una vez terminado el CBU. Pero dichos centros no se abrieron en la misma cantidad que su antecesor, en la actualidad funcionan aproximadamente 145 CBU Rurales de los cuales unos 65 poseen CER.

Otro dato relevante es que en el año 2006 la flamante *Ley de Educación Nacional* introdujo la prolongación de la obligatoriedad hacia todo el ciclo secundario, lo cual para la ruralidad cordobesa es culminar CBU – Rural y CER. Ante esto vemos como el escenario ha cambiado las reglas de juego y se vislumbra aún más problemático que el anterior. El actual desafío de garantizar un recorrido obligatorio de seis años demanda una coordinación de acciones y compromisos de política educativa que vuelvan accesible y real los postulados de la ley, para de esta manera no profundizar aún más las distancias y desigualdades que afectan a los jóvenes rurales cordobeses.

Hasta aquí se han trazado brevemente algunas de las características centrales de las escuelas secundarias rurales de la provincia de Córdoba, su funcionamiento y una mirada acerca de la realidad de sus prácticas. Es en el marco de la complejidad de estas situaciones donde surge la decisión política de crear una dependencia específica para atender la realidad educativa de las secundarias rurales y dentro de aquella, un área técnica.

### **Áreas técnicas en la construcción de decisiones en educación rural. Posibilidades, coyunturas y resistencias...**

Como relatara al inicio, el Ministerio de Educación del gobierno de la provincia de Córdoba no contaba con un espacio para el tratamiento de la secundaria rural y la misma era gestionada a partir de referentes que se desempeñaban dentro de la estructura general de educación secundaria, con limitada discriminación por ámbito de implementación. A partir de la gestión de gobierno del año 2008, se crea una dependencia de relación específica y se concreta la vinculación con un centro universitario de investigación; concretándose una primera posibilidad de viabilizar gestiones en la medida que abre las puertas a la construcción de un espacio que incluyendo una mirada académica, ayude a desentrañar la complejidad de situaciones de la realidad que presentaban las secundarias rurales. Novedad de prácticas que otorgan legitimidad al discurso originado en fuentes de investigación, entendiéndolo como una parte más de la cadena de conocimientos que puedan genuinamente interesarse en lograr cambios.

Es destacable esta situación, ya que tradicionalmente han sido escasas las experiencias de acercamiento entre los dos ámbitos mencionados. En este sentido, en Argentina es aún muy débil la tradición de gestión de políticas que estimulen o sean



proclives a contemplar la investigación educativa articulada a la formación de propuestas. De acuerdo con Achilli (1996:115)

*“ello ha repercutido negativamente en varios sentidos: 1) ha imposibilitado la construcción de una base teórica, metodológica y técnica que, por un lado alimente a la misma investigación y por el otro, apoye el desenvolvimiento educativo; 2) ha disociado la investigación de los procesos escolares y la elaboración de políticas. Al nivel de las investigaciones, quedaron encerradas en sí mismas. Al nivel de las políticas y prácticas educativas, marcadas por un empirismo a veces frustrante; 3) no ha permitido la consolidación de equipos de investigación permanentes”.*

Es en este sentido que se considera importante la posibilidad de contar con espacios articuladores de investigación e intervención enfocados en la educación secundaria rural. Se intenta superar una dicotomía estéril que impregnó muchos años, que han hecho del “*desconocimiento mutuo*” una práctica demasiado común en las gestiones tanto ministeriales como universitarias.

Desde la perspectiva de las investigaciones que llevamos adelante esta participación se ha considerado como una apuesta a la renovación de las políticas públicas en educación rural. Como señaláramos en otros trabajos, los estudios realizados están unidos por un campo de interés común pero además por opciones y posicionamientos sobre qué cuestiones investigar desde la universidad, a partir del reconocimiento de la existencia de múltiples problemas demandantes de comprensión crítica e intervención con sentido transformativo. Las investigaciones son, en su mayoría, acompañados por experiencias extensionistas. Todos apuntan a una mirada socio-antropológica y trabajan con enfoques tributarios de investigaciones y construcciones teóricas y metodológicas producidas dentro de la etnografía educativa en su vertiente latinoamericana (Rockwell, 2001). Desde esta perspectiva se acercan a la realidad educativa a través de un prolongado trabajo de campo, intentando superar las visiones prescriptivas y normativas y vinculando siempre la escuela y los procesos educativos con el contexto inmediato. Centran su atención en los sujetos, docentes, estudiantes, familias y organizaciones, destacando los procesos de producción y apropiación cotidianos y las relaciones complejas que ocurren en los contextos locales; considerando tanto las condiciones macroestructurales y políticas, como las transformaciones económicas y sociales que las atraviesan (Cragnolino, 2009).

Desde esta perspectiva “se entiende a la educación como una dimensión crítica, estratégica y significativa y por lo tanto disputada a nivel social y político por diferentes conjuntos sociales. Se trata también de considerar que “lo social” expresa la suma de relaciones en la que están insertos los agentes. En este sentido el enfoque relacional que proponemos parte del supuesto de que la ejecución de las políticas y programas educativos se inscriben en la historia y en la trama de relaciones que caracterizan al espacio social rural (Cragolino, 2009:3).

En la misma línea de análisis, Sinisi y Montesinos (2008:4) mencionan que “*el enfoque socio-antropológico en educación ha permitido observar que, tanto en las instituciones educativas como en los ámbitos de diseño e implementación de políticas y programas estatales, los sujetos pertenecientes a ambos espacios actúan y median produciendo específicos procesos de apropiación y resignificación de los contenidos y prescripciones presentes en dichas políticas y programas*”. Las autoras agregan que las tradiciones institucionales de gestión pública, las “huellas” de participaciones anteriores, las características y representaciones acerca de los destinatarios, expectativas, demandas, vinculaciones históricas, etc.; otorgan sentido a las formas particulares que al final conquistan las políticas implementadas.

En este marco de encuentros y desencuentros que supone accionar sobre políticas educativas públicas, se pueden entender algunas de las tensiones y resistencias que impregnaron todo el trabajo del área técnica; esta situación constante de navegar entre dos lógicas: académica y política, que intentan operar al unísono para visibilizar y accionar sobre los diversos fenómenos educativos de la secundaria rural.

Al respecto, los aportes de Pablo Latapí (2008) resultan muy esclarecedores a la hora de repensar la vinculación entre la producción académica y las políticas públicas en educación.

De acuerdo a su amplia experiencia junto a los secretarios de educación en México describe tres lógicas distintas que están presentes en dicha relación, la lógica del funcionario, la del investigador-asesor y la del periodista. Cuando se detiene en la lógica del asesor, entiende que los posibles fines que puede perseguir esa función atienden a: “*influir en las decisiones del político (en nuestro caso, para mejorar la educación), enriquecer su visión de los problemas, tener la oportunidad de aplicar sus conocimientos y, a veces, también ampliar sus relaciones en el ámbito político y mejorar su currículum*” Latapí (2008:4).

Las particularidades de las asesorías desarrolladas le permitieron construir un conjunto de orientaciones que ahondan en la complejidad de la tarea del investigador al momento de poner en juego sus aportes en la toma de decisiones políticas. Una de ellas fue *“la comprensión de la complejidad de los problemas como se dan en la práctica, y en consecuencia, admitir que los agentes de decisión tienen límites mucho más estrechos que los que suelen estimar los investigadores”*. El autor menciona que el funcionario directamente *“no puede hacer todo lo que desea”*, y que sus restricciones provienen de diferentes canales:

*“son de índole política, pues está sujeto a la voluntad de su superior y a la evaluación que éste hace de su desempeño, de los ‘poderes fácticos’, como el Sindicato de Maestros, de los gobiernos estatales (en el caso del gobierno federal), de los medios de comunicación, de los grupos de presión empresariales, eclesiásticos, etcétera; en tercer lugar, las restricciones de carácter financiero, pues dispone de muy escasos recursos económicos para apoyar reformas o innovaciones; en cuarto lugar, las restricciones terribles de tiempo, ante el inexorable reloj sexenal; y por último, las limitaciones humanas de su equipo de colaboradores”* Latapí (2008:5).

Entiende también, que muchos aportes logrados lo han llevado a entender la multiplicidad de actores que intervienen y accionan para llegar a concretar definiciones en política educativa, y que en todo caso, una respuesta favorable a los lineamientos propuestos por el asesor sólo pueden encontrar mejores vías de concreción si hay una *“coyuntura favorable”*; ya que un funcionario puede acordar con la conveniencia de la propuesta, pero no podrá ponerla en práctica hasta el momento en que se presente una coyuntura favorable.

En relación con esto, no sólo la coyuntura puede ser escenario favorable a los cambios, sino también inciden las maneras de vehiculizar dichas propuestas, que él denomina *“las mediaciones humanas”*; el modo en el que las diferentes instancias del sistema acceden y comprenden la intencionalidad diseñada, ya que

*“las decisiones que puede tomar un secretario para transformar la práctica educativa tienen que ser comprendidas y asimiladas por muchas personas para ser eficaces. Los secretarios de educación pueden tomar sus decisiones, pero éstas serán mediadas por muchos funcionarios: burócratas altos, medios y bajos, supervisores, directores y maestros. Unos maestros las aceptarán, otros no. Por algo muchos maestros suelen decir: ‘las autoridades pasan; nosotros*

*permanecemos', frase que hay que tener en cuenta al promover cambios en el sistema educativo" Latapí (2008:6).*

Concluye mencionando que una producción académica puede incidir en las decisiones políticas, si puede ubicarse en el contexto político real, conociendo la viabilidad política de lo que se propone. Agrega que

*"los investigadores no podemos desentendernos de las variables políticas de las que depende la eventual adopción de nuestras recomendaciones. Una parte del juego de la eficacia de la investigación educativa está en nuestras manos, y tenemos que aprender este juego. Nuestro compromiso con la educación, si bien lo concebimos como un compromiso académico, es también un compromiso que se extiende a las responsabilidades ciudadanas y políticas, vinculadas con nuestro oficio profesional" Latapí (2008:29).*

Cuando a partir de todo lo analizado se vuelve a pensar las prácticas que se desenvuelven alrededor de un área técnico pedagógica con base académica y su relación con la gestión de políticas en educación secundaria rural, todas las categorías anteriores entran en interacción, como un gran remolino de ideas que trata de significarse en la pluralidad de un debate aún abierto, y necesario para orientar uno de los tantos sentidos actuales de la investigación educativa para con sus destinatarios reales. En definitiva, la creación de un área específica que intenta una reflexión crítica de los procesos educativos de las secundarias rurales cordobesas, se sostiene por un esfuerzo que reconoce la presencia cotidiana y necesaria de negociaciones, disputas e intereses encontrados; intentado obtener de ese maniobrar una serie de nuevas miradas renovadoras que mejoren la calidad y accesibilidad de las prácticas educativas hoy desarrolladas.

### **Reflexiones finales**

Esta ponencia se propuso caracterizar un espacio técnico para pensar intervenciones que vinculan la gestión de políticas públicas en educación rural y la producción académica.

Dichas situaciones requieren la interacción de varias miradas y exigen repensar críticamente el lugar del investigador como asesor; analizando su función y generando nuevos y posibles sentidos de su producción (quizás muchos más de los inicialmente

pensados), y la validez de los mismos dentro de un juego político que involucra trabajo y negociación con actores diversos.

Desde otra perspectiva, se podría pensar también en la probabilidad de potenciar un ámbito que pueda hacer ingresar otras claves de análisis en un proceso de luchas por la imposición de enfoques y decisiones llamadas “oficiales”, en materia de acciones sobre grupos social y educativamente vulnerables. Se suma a esto la noción de que son muy pocos los espacios actuales que permiten hacer jugar una suma de visiones heterogéneas (de adhesión, rechazo o confrontación) como sustrato de una construcción colectiva de políticas en educación secundaria rural; abordando la heterogeneidad de prácticas que la ruralidad provincial nos muestra hoy; un escenario socio-geográfico que evidencia contextos de elevadas carencias con prósperas zonas agroindustriales.

De todas maneras, se trata de no perder la posibilidad de generar un debate amplio y complejo en torno a los particulares modos en que la investigación se articula con la intervención en escenarios de política educativa, para entender la enorme potencialidad de estas bases haciéndolas jugar en terrenos reales. Entonces volvemos a recuperar a Pablo Latapí (2008), cuando al responder a la pregunta *¿pueden los investigadores influir en la política educativa?* menciona que sí, pero teniendo en cuenta que la influencia siempre será limitada y condicionada a las coyunturas y la dinámica de la lógica política.

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homosapiens Ediciones.
- Cragolino, E. (2001). “Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino”. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Cragolino, E. (comp.) (2007). “Introducción” en *Educación en los espacios sociales rurales*. Universidad Nacional de Córdoba. Serie Colecciones. Estudios sobre educación: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Cragolino, E. (2009). “Demandas y reivindicaciones educativas en familias campesinas. Trayectorias, disputas y tensiones en la construcción de escuelas alternativas”. Ponencia del II Taller de la Red de Desarrollo Rural y Políticas

Públicas del Cono Sur. Buenos Aires: FLACSO y PERT- FFYL – Universidad de Buenos Aires.

Cragolino, E. y otros (2009). “Encuentro de actores, procesos y desafíos en la construcción de una propuesta educativa alternativa para jóvenes y adultos campesinos”. Ponencia de I Jornadas La Universidad en la Sociedad. Córdoba: Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.

Garay, L. (2000). “Investigar en educación hoy, es intervenir” en *Cuadernos de Educación*. Año 1. Nº 1. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Latapí, P. (2008). “¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 10 Nº 1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-latapi2.html>

Latapí, P. (2008). *Andante con brío: Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación Pública*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ligorria, V. (2007). “Educación básica obligatoria y diversidad socio-cultural y geográfica. Posibilidades y limitaciones al acceso y permanencia en la escuela de jóvenes en contextos rurales de Córdoba (Argentina)”. Tesis de Maestría. España: Universidad Internacional de Andalucía.

Ligorria, V. (2007). “El Ciclo Básico Unificado Rural en el norte de Córdoba: ¿alternativa para la inclusión y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria?”; en Cragolino, E. (comp.) *Educación en los espacios sociales rurales*. Universidad Nacional de Córdoba. Serie Colecciones. Estudios sobre educación: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Ligorria, V. (2010). “El desafío de conjugar investigación e intervención en los procesos de crecimiento y cambio en educación secundaria rural”; en Rodríguez Solera, C. (coord.) *Innovación educativa para el desarrollo humano*. Colección Cuadernos Temáticos de Investigación Educativa, Red de Postgrados en Educación. México: Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco.

Rockwell, E. (2001). “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 13. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, pp 53-64.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Sinisi, L. y Montesinos, P. (2008). “Cuando de rescatar se trata. Sentidos y prácticas en torno a la inclusión de adolescentes / jóvenes desescolarizados”. Ponencia del IX Congreso Argentino de Antropología Social. Misiones.

## ACERCA DE LO “POPULAR” EN LA EDUCACIÓN POPULAR

### ON THE NOTION OF "POPULAR" IN POPULAR EDUCATION

**Eduardo Sota\***

La Educación Popular (EP), como toda práctica educativa, tiene su propia historia jalonada, en el caso de América Latina y en diversos períodos, por los patrones ideológicos del liberalismo, del marxismo y, particularmente a partir de la década del sesenta, por la “pedagogía del oprimido” de Freire que, desde nuestra hipótesis, exhibe mayor compatibilidad con el populismo como concepción política. Desde este trasfondo, nos dirigimos a interrogarnos sobre la adjetivación de lo “popular” en esta clase particular de educación, habida cuenta de que la misma ha sido concebida desde diferentes presupuestos filosóficos y políticos, atendiendo a diversas demandas de socialización y según determinados modelos de ciudadanía. Particularmente, caracterizaremos el alcance de la noción de “pueblo” a partir de la práctica política del populismo, sus mecanismos de construcción de nuevas hegemonías y la reconstrucción del campo del poder político. Para ello, nos valdremos, fundamentalmente, de la noción de “desacuerdo” o litigio de Rancière, a fin de dar cuenta de la emergencia de la política como antagonismo, y de la noción de Laclau de “lógica equivalencial” que articula y subordina las diversas demandas en significantes comunes. Finalmente, cerraremos con algunas reflexiones sosteniendo que el populismo ofrece un marco político más plausible y fértil para los contenidos y aspiraciones de la EP.

Educación popular – Freire – Liberalismo – Marxismo –  
Populismo

---

\* Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. CE: edusota@hotmail.com



Popular Education (EP), as any educational practice, possesses its own history marked, in the case of Latin America and in diverse periods, by the ideological patterns of liberalism, of Marxism and, particularly, beginning in the 1960's, by Freire's "pedagogy of the oppressed ones" that, from the viewpoint of our hypothesis, shows a greater compatibility with populism as a political conception. Against this background, we proceed to inquire about the adjectival use of the term 'popular' in this peculiar kind of education, considering the fact that it has been approached from different philosophical and political assumptions, responding to diverse socialization demands, and in accordance with certain models of what a good citizen must be like. Particularly, we will characterize the scope of the notion of 'people', starting from the political practice of populism, its mechanisms for building new hegemonies and reshaping the sphere of political power. To that end, we will, fundamentally, make good Rancière's notion of "disagreement" (or litigation), in order to account for the emergence of politics as antagonism, and Laclau's notion of "equivalence logic" which connects and subordinates the diversity of demands to shared common symbols. Finally, we will close our paper with some reflections aimed to uphold the claim that populism provides a more plausible and fertile political framework for the contents and aspirations of EP.

Popular education – Freire – Liberalism – Marxism –  
Populism

*“Hoy la denuncia de ‘populismo’ sella el acuerdo  
entre los viejos marxistas y los jóvenes liberales”*

*Rancière*

El presente trabajo se enmarca en nuestro proyecto de investigación relativo a las prácticas sociales de carácter epistémico y axiológico. La actual indagación es un desarrollo del proyecto en el orden de las prácticas discursivas políticas y educativas.

Los objetivos, enfoques y métodos de la Educación Popular (EP) han sido y son tan variados como las tradiciones políticas que la han atravesado y según las latitudes de referencia en AL. Nuestro interés en esta ponencia es interrogarnos sobre la

adjetivación de lo “popular” en esta clase particular de educación, habida cuenta de que la misma ha sido concebida desde diferentes presupuestos filosóficos y políticos, atendiendo a diversas demandas de socialización y según determinados modelos de ciudadanía. Específicamente, (re)visitaremos sucintamente las tres corrientes que más pronunciadamente han influido en la EP, a saber, el liberalismo, el marxismo y aquella inspirada en Freire, poniendo de relieve el contenido adscripto al sujeto político – ciudadanía, clase obrera y sujeto popular, respectivamente– portador de esta educación. En términos políticos, a la pedagogía freireana la asociamos con el discurso y práctica del populismo que actualmente corporiza los procesos emancipatorios en gran parte de AL. Particularmente, desarrollaremos sus prescripciones pedagógicas en términos del principio político de verificación de la igualdad por parte de Rancière. Nuestro trabajo se dirigirá a dar cuenta de la caracterización del alcance de la noción de “pueblo” en esta última concepción, sus mecanismos de construcción de nuevas hegemonías y la reconstrucción del campo de poder político. Finalmente, cerraremos con algunas reflexiones sosteniendo que el populismo ofrece un marco político más plausible y fértil para los contenidos y aspiraciones de la EP.

La Educación Popular es una corriente político-educativa construida histórica y contextualmente en Latinoamérica. Es decir, tiene una identidad propia marcada por una realidad histórica y sociopolítica. La lógica de la EP como corriente educativa y como movimiento cultural no es unidireccional ni deductiva, es decir, no hubo un momento inicial en el que se propusieran unas bases conceptuales, desde las cuales se generaran unas prácticas posteriores. Sin embargo, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación.

De esta forma, más allá de las diferencias de concepción que alberga este campo tan diverso, sin duda la afirmación de la dimensión política constitutiva de toda práctica educativa, “*desde la perspectiva de la formación de sujetos políticos con una intencionalidad política emancipatoria (“educación liberadora”), es reconocida como uno de los rasgos que permiten referenciar una política o experiencia educativa como inscripta en la corriente de la EP*” (Finnegan, F., 2008: 13).

De todos modos, nos interesa destacar ciertas tradiciones políticas ideológicas bajo las cuales fue modelizada la EP en distintos períodos históricos, particularmente, tres de ellos. En primer lugar, ya desde la conformación del sistema educativo en la

segunda mitad del siglo XIX por la matriz liberal se dieron los primeros pasos en esta educación, desarrollándose un proceso de “estatización” de la educación a través de la legislación de la enseñanza y la creación de organismos de conducción y de establecimientos para la provisión de educación. De esta manera,

*“la existencia de un sistema de educación formalizado por la educación popular era condición necesaria para que los estados nacionales se transformaran en los poseedores principales de uno de los instrumentos más efectivos de formación de la conciencia nacional y de control social: la educación”* (Braslavsky. 1985: 28).

El desarrollo actual de esta corriente de pensamiento, la democracia deliberativa, propende al desarrollo del sujeto educativo hacia niveles crecientes de autonomía moral, cuya distintividad se expresa en el juicio crítico, el razonamiento moral, etc. De allí que, para un teórico deliberativo *“la legitimidad democrática requiere que todos sean igualmente habilitados para comprometerse efectivamente en procesos de toma de decisión y deliberación colectiva: introducir tópicos de deliberación, hacer afirmaciones y argumentos, articular objeciones y críticas y desafiar las reglas que gobiernan el debate”* (Hayward, C., 2004: 3) de modo de asegurar la inclusión de los futuros ciudadanos en la deliberación y evitar la incidencia de formas externas de influencia, tales como riqueza, poder y desigualdades sociales pre-existentes.

Un segundo momento, y en el marco de las agudas luchas sociales de los '60, la EP es fuertemente influida por las diversas vertientes del marxismo, para quien lo popular se asoció al desarrollo de la lucha de clase y la educación a la adquisición de una “conciencia de clase”. Bajo esta visión, la relación pedagógica se asumió paradójicamente:

*“Si bien es cierto que las clases populares son vista como el sujeto del cambio, su estado de alienación les impide reconocer sus efectivos “intereses de clase”. Por esta razón, son las vanguardias iluminadas las llamadas a llevar la teoría revolucionaria al pueblo. Esta mirada iluminista de la EP pretendía llevar a los sectores dominados, la concepción científica del mundo, como garantía de su concientización”* (Dussán Calderón, 2004: 33).

Finalmente, Freire, en el marco de los “Círculos de Cultura” desarrolla una crítica a los métodos tradicionales de educación de adultos caracterizándolos como “pedagogía bancaria”. En su propuesta de “educación como práctica de la libertad” finca su interés en la integración del sujeto con su realidad. Alfabetizar se convierte en

sinónimo de concientización. La concepción educativa liberadora planteó profundas transformaciones en las relaciones educativas. Freire va a formular su conocido principio, “*nadie educa a nadie, nadie se educa sólo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo*” (Freire, 1995).

Dada esta ceñida síntesis, daremos mayor desarrollo, a continuación, a la caracterización populista del sujeto político, a partir de la cual señalaremos algunas limitaciones de las otras dos alternativas a propósito de la irrupción popular como agente revulsivo del orden establecido.

A diferencia del frecuente tratamiento académico del populismo como asociado al autoritarismo, a la manipulación ideológica y a un presunto carácter antidemocrático, Arditi concibe que el populismo es como un espectro de la democracia, en tanto que es algo que acompaña o acosa a la misma y, a este respecto, dicha espectralidad podría manifestarse de tres maneras. La primera, caracterizada como una democracia de audiencias, mediática que reemplaza a la vieja democracia institucionalizada en partidos y que permite, eventualmente, establecer una relación directa entre el líder y la gente y alcanzar así, una legitimidad del líder por encima de las instituciones; la segunda expresión surge, en parte, como respuesta a las limitaciones de una gobernabilidad democrática elitista, con el afán de renovar los procesos políticos y relativamente despreocupada por los procedimientos formales. La última expresión, de modalidad más amenazante, refiere a un uso e interpretación discrecional de las normas estatales, en función del logro de sus objetivos. Así, menos que una relación de exterioridad, el autor pretende revelar que hay una relación de interioridad entre los términos en cuestión y que, en tanto “*periferia interna de la política democrática, el populismo puede ser una dimensión de la representación y un modo de participación que se inscribe en sus bordes más ásperos, pero también algo más inquietante, su némesis, que no surge extramuros sino en el propio seno de la democracia*” (2009: 119).

Si bien instalada en sus bordes, siempre mudables y ambiguos, el populismo es inherente a la democracia. De todos modos, cabe preguntarse cómo cobra entidad el pueblo y a través de qué medios irrumpe en la esfera pública. Su emergencia se expresa instituyendo la política entendida como un *litigio o desacuerdo* por el cual uno de los interlocutores comprende y no comprende a la vez lo que dice el otro “*ya que la discusión sobre lo que quiere decir hablar constituye la racionalidad misma de la situación de habla*” (Rancière, 2007a: 9) y, el punto del litigio concierne menos a la

argumentación que a lo argumentable, a la presencia o ausencia de un objeto común entre dos interlocutores. Ese demos, privado de mérito y riqueza, posee sin embargo la libertad, cualidad común a toda la comunidad de la cual, sin embargo, se apropia como cualidad propia, introduciendo así el litigio en el seno de la comunidad, a los fines de ser contada como parte en la misma:

*“La masa de los hombres sin propiedades se identifica con la comunidad en nombre del daño [tort] que no dejan de hacerle aquellos cuya cualidad o cuya propiedad tienen por efecto natural empujarla a la inexistencia de quienes no tienen ‘parte en nada’. Es en nombre del daño que las otras partes le infligen que el pueblo se identifica con el todo de la comunidad”* (ibid: 22).

La política se enclava en la comunidad cuando ésta es dividida por el litigio fundamental relativo a la cuenta de sus partes, cuando se problematiza como “comunidad” de lo justo y lo injusto. Es esta pretensión desmesurada del demos por identificarse con el todo de la comunidad, que es propiamente la política como litigio, lo que constituye al pueblo como tal, como entidad.

Ahora bien, ¿dónde se manifiesta esta peculiar instancia de lo político? Rancière nos responde que ella acaece en el encuentro de dos procesos heterogéneos: la policía y la igualdad. El primero no tiene el sentido peyorativo habitual de baja policía sino el de otorgar a cada uno la parte que le corresponde de acuerdo a la evidencia de lo que es; la misma distribuye los cuerpos en el espacio de su visibilidad o de su ausencia y correlaciona apropiadamente los modos del ser, del hacer y del decir que convienen a cada uno. Más precisamente, es lo que tradicionalmente se entiende por política, esto es, la organización de los poderes, la distribución de las funciones y la legitimación de la misma, mientras que *la* política son las prácticas orientadas por el postulado de la igualdad de cualquiera con cualquiera y por la voluntad de verificarla. En antagonismo con la policía:

*“La actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar...”* (ibid: 45).

Por otra parte, *lo* político es el escenario que reúne esta lógica policial y la lógica igualitaria de la política para tomar forma el tratamiento de un daño. En este sentido, nada es en sí mismo político aunque puede llegar a serlo si estos dos procesos

se entrelazan, por ejemplo, en la familia, cuando se ponen en cuestión las relaciones de poder a través de un litigio sobre la (in)capacidad de las mujeres.

Ahora bien, ¿cómo los incontables, los que no son parte de nada se configuran en pueblo? Para el autor, la política son los procesos y modos de subjetivación por los que las identidades asignadas en el orden natural establecido por la policía, son transformadas y se crean sujetos como instancias del litigio; así, *“toda subjetivación es una desidentificación, el arrancamiento a la naturalidad de un lugar, la apertura de un espacio de sujeto donde cualquiera puede contarse porque es el espacio de una cuenta de los incontados, de una puesta en relación de una parte y una ausencia de parte”* (ibid: 53). La subjetivación política provoca una multiplicidad ausente en la lógica policial y en contradicción con ella; en el caso que nos ocupa, pueblo es la primera de esas multiplicidades que insta un sujeto sobre cuyo trasfondo se inscriben otros sujetos, productos del descuerdo. Rancière ilustra este proceso de subjetivación a través del ejemplo del revolucionario Blanqui, quien al ser interrogado por el juez sobre su profesión, aquel responde simplemente que es “proletario”. Para el juez, desde la lógica policial, profesión implica el ejercicio de un oficio determinado, mientras que para Blanqui es la asunción de pertenencia a un colectivo. Sin embargo, los proletarios no se restringen a un grupo social en particular ni se define por determinadas propiedades, tales como trabajador industrial, manual, etc., sino que alude a los incontados quienes a través del litigio desarrollan un proceso de subjetivación; “proletario” designa y subjetiva así a esa parte de los que no tienen parte frente a la comunidad política legitimada:

*“La distorsión es simplemente el modo de subjetivación en el cual la verificación de la igualdad asume una figura política. Hay política en razón de un solo universal, la igualdad, que asume la figura específica de la distorsión. Esta instituye un universal polémico, al anudar la presentación de la igualdad, como parte de los que no tienen parte, con el conflicto de las partes sociales”* (ibid: 56).

Veamos cómo opera este operador de igualdad intelectual en el plano educativo tal como lo desarrolla Rancière en su obra *El maestro ignorante*. En ésta nos narra la experiencia del exiliado francés a principio del siglo XIX en los Países Bajos, Joseph Jacotot, quien se encuentra en la circunstancia de enseñarles a alumnos cuya lengua desconocía, para lo cual les proporciona una edición bilingüe –holandés-francés– del *Telémaco* de Fénelon. La tarea consistía en aprender el francés con el auxilio de un

diccionario, según las posibilidades y recursos de cada uno, sin método alguno, a excepción del ensayo y error.

Si es posible hablar de método sólo es lícito en un sentido negativo, aquel que recusa, precisamente, lo que convencionalmente se entiende por enseñanza. Esta es asimilada al orden de la explicación por la cual los espíritus de los niños y jóvenes son elevados hacia el dominio de las diversas ciencias mediante una progresión ordenada, de lo más simple a lo más complejo. Este orden explicador instituye, como resultado, una jerarquía paradójica ya que el saber, inscripto en principio en los libros, necesita una clarificación y mejor entendimiento oral por parte del maestro. Pero esta paradoja colisiona con otra y es aquella por la cual los niños, oyendo y hablando, aprenden su lengua materna sin necesidad de ningún explicador. Sin embargo, con la instrucción se suspende y cobra opacidad esta autonomía del aprendizaje con la verificación del resultado para pasar a depender, a partir de ahora, toda comprensión del niño de la intervención explicadora del maestro. Es ese aprendizaje temprano y decisivo el que guía la intuición de Jacotot para desestimar la noción de método –sea tradicional o moderno– y la consiguiente justificación del explicador quien sostiene su legitimidad en el presupuesto de la incapacidad del aprendiz; así, el acto pedagógico reposa en el

*“mito pedagógico [que] divide el mundo en dos. Para ser más precisos, divide la inteligencia en dos. Existen, según este mito, una inteligencia inferior y una superior. La primera registra según el azar de las percepciones... Es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas mediante las razones, procede metódicamente...”* (Rancière, 2007b: 22).

Esta es la caracterización de la inteligencia y el método de explicación asociado al que Jacotot denomina principio de embrutecimiento. Sometido a este principio, el sujeto del aprendizaje concluirá que comprende que no comprende si no está expuesto a la explicación. La alternativa en curso no es sino suprimir la inteligencia mediadora del maestro para poner en contacto vivo la obra de Fenelón, la de su traducción holandesa y los aprendices que querían aprender francés. La comprensión puesta en juego aquí no es sino la traducción, es decir, proporcionar el equivalente de un texto que es lo que estaba presente en el acto mismo del escritor-traductor Fenelón. Y el aprendizaje asociado a él por tanteo y adivinado los pasos a seguir era, sin embargo, menos azaroso que lo que se presupondría ya que responde, bajo el signo de la igualdad, a alguien que nos convoca como hombres y no como alguien que nos examina. De esta manera, se había despojado de la ciencia del maestro explicador para mantener la del

maestro que nos conmina a asumir la autonomía, disociándose así, simultáneamente, la inteligencia y la voluntad; la inteligencia del alumno se abocaba al libro mientras que su voluntad era exigida por la voluntad del maestro. Así “*Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida entre estas dos relaciones, al acto de una inteligencia que no obedece más que a sí misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad*” (ibid: 28).

El maestro es aquí un ignorante en tanto puede enseñar lo que desconoce siempre y cuando exija el uso de la propia inteligencia, que es propiamente la emancipación. Lejos de ser novedoso, este “método” era el más viejo de todos y está presente en nuestra cotidianeidad en tanto no hay nadie que no haya aprendido por sí mismo y sin el requerimiento de explicación. Por eso Jacotot lo denomina “enseñanza universal” ya que existe desde siempre y ha sido paralelo a toda enseñanza metódica.

No se trataba, entonces, de instruir con mayor eficiencia y al menor costo, como en la enseñanza mutua, sino que era una exhortación a los incontados, que podían todo aquello que puede un hombre. El medio apropiado para esta enseñanza universal era “*aprender cualquier cosa y relacionar todo el resto con ella, según este principio: todos los hombres tienen la misma inteligencia*” (ibid: 34).

Ahora bien, ¿a través de qué mecanismos y procesos ese demos que pretende identificarse con la comunidad, introduciendo el litigio a los fines de ser contada como parte, se constituye como entidad política que disputa y reconfigura las relaciones de poder?

Para dar respuesta a este interrogante, nos valdremos del repertorio teórico proporcionado por Laclau, cuya unidad primaria de análisis son las prácticas políticas que tienen la virtud, mediante la operación de articulación, de producir efectos estructurantes sobre el contenido y carácter ideológico del grupo de acuerdo a, precisamente, las posibles modalidades de articulación. Específicamente, la unidad de análisis de la que parte el autor como forma elemental de construir el vínculo social es la “demanda” cuya ambigüedad remite, por un lado, al sentido de pedido o solicitud y, por otro, la de reivindicación; el predominio de uno u otro, nunca absoluto, expresan lógicas de articulación políticas distintas. En la medida que las primeras sean satisfechas en forma puntual e individual, la autoridad no es cuestionada y los pedidos son resueltos de modo institucional –*lógica de la diferencia*, mientras que las demandas rebasan la resolución positiva por parte de la administración institucional, se genera una equivalencia de las diversas reivindicaciones respecto de aquello que las niega, es decir,



ese mismo orden institucional. La solidaridad de las diversas demandas insatisfechas creará una lógica articuladora inversa a la anterior:

*“todas las demandas, a pesar de su carácter diferencial, tienden a reagregarse formando lo que llamaremos un cadena equivalencial. Esto significa que cada demanda individual es constitutivamente dividida: por una parte, a su propia particularidad, por otra parte, apunta, a través de cadenas equivalenciales, a la totalidad de las otras demandas”* (Laclau, 2005: 38).

De esta manera, se creará un sujeto político más amplio que el sujeto democrático dado por la articulación anterior puesto que éste será el resultado de la agregación equivalencial de una pluralidad de demandas democráticas. Esta situación, en la que se ha revelado la incapacidad del sistema institucional para responder a la multiplicidad de reivindicaciones, da lugar a la ruptura populista que supone la emergencia de una frontera interna en lo social entre dos campos: el del poder y el de los excluidos.

Ahora, ¿cómo se representa este bloque popular articulado por la cadena equivalencial que implica, a su vez, la construcción discursiva de un enemigo, sea el Antiguo Régimen, la oligarquía, etc.? Esa representación sólo es posible si una demanda particular, sin abandonar enteramente su propia particularidad, comienza también funcionando como un significante que representa la cadena como una totalidad:

*“Esta operación por la que una particularidad asume una significación universal inconmensurable consigo mismo es lo que denominamos hegemonía. ...la identidad hegemónica pasa a ser algo del orden del significante vacío, transformando a su propia particularidad en el cuerpo que encarna una totalidad inalcanzable”* (Laclau, 2008: 95).

Para que este bloque logre homogeneizar equivalencialmente realidades significativamente heterogéneas, lo debe hacer a condición de producir discursivamente *significantes vacíos*, esto es, reducir al mínimo los contenidos particularistas; este proceso alcanza su extremo cuando la función homogeneizadora es satisfecha por el nombre del líder. Esta articulación de equivalentes sostenida en significantes vacíos supone, simultáneamente, un empobrecimiento –su referencia potencialmente universal tiende a reducir drásticamente su conexión con contenidos particulares– y un enriquecimiento –para que los significantes sean unificadores, tienen que tener una amplia referencia más que contenidos puramente diferenciales.

Decíamos que la ruptura populista implica la división en dos campos. Precisamente, en esta articulación, el ‘pueblo’ –la *plebs*, los menos privilegiados, en tanto componente parcial, aspira ser concebido como *populus*– el cuerpo de todos los ciudadanos, como la única totalidad legítima:

*“A fin de concebir al “pueblo” del populismo necesitamos algo más: necesitamos una plebs que reclame ser el único populus legítimo –es decir, una parcialidad que quiera funcionar como la totalidad de la comunidad (“Todo el poder a los Soviets”, o su equivalente en otros discursos, sería un reclamo estrictamente populista)” (ibid: 108).*

Cotejando las tesis de ambos autores, podríamos decir que acordarían en afirmar que la pretensión de los incontados, la plebs por identificarse con el todo de la comunidad, el populus, es lo que instituye el litigio y la política, proceso de subjetivación del pueblo como tal y creador de una nueva hegemonía de poder.

Veamos, a continuación, las evaluaciones que podríamos realizar desde esta perspectiva a las otras dos posturas en cuestión –liberalismo y marxismo– respecto al sujeto de la EP y su relación a la esfera política y del poder.

Para Rancière, ambos programas, si bien de dispares contenidos, pretenden realizar la política mediante la supresión de la política, mediante la realización de la filosofía “en lugar” de la política.

En efecto, la variante metapolítica inaugurada por el sociologismo del Siglo XIX, particularmente por Marx, afirma que la verdad de la política es la manifestación de su falsedad ya que lo social no es tanto la carne sensible de que está hecha la política cuanto el nombre de su falsedad radical, la realización misma de la política mediante su supresión. El movimiento de la lucha de clases es el movimiento verdadero que debe disipar las apariencias de la ciudadanía política en beneficio del hombre productor. La reducción de la política a las fuerzas de la lucha de clases vale como verdad de la mentira de la política y a esto es lo que denomina, propiamente, ideología:

*“lo verdadero como verdadero de lo falso: no la claridad de la idea frente a la oscuridad de las apariencias; no la verdad índice de sí misma y de la falsedad sino, al contrario, la verdad cuyo único índice es lo falso; la verdad que no es otra cosa que la puesta en evidencia de la falsedad...” (Rancière, 2007a: 111).*

Bajo esta lógica metapolítica, el sujeto ‘proletario’ refiere al dispositivo del verdadero movimiento de la sociedad que dinamita por el aire los efectos democráticos ilusorios de la política, reabsorbiendo a esta dimensión en la dimensión social. Así,

*“La metapolítica marxista definió la regla del juego: el desplazamiento entre el verdadero cuerpo social oculto bajo la apariencia política y la afirmación interminable de la verdad científica de la falsedad política”* (ibid: 119).

Respecto de la formulación más sofisticada del liberalismo, la democracia deliberativa o consensual, Rancière la rotula como posdemocracia en tanto encierra la paradoja de que bajo el consensualismo desdibuja lo propiamente democrático en tanto confrontación de la lógica igualitaria con el orden policial:

*“La posdemocracia es la práctica gubernamental y la legitimación conceptual de una democracia posterior al demos, de una democracia que liquidó la apariencia, la cuenta errónea y el litigio del pueblo, reductible por lo tanto al mero juego de los dispositivos estatales y las armonizaciones de los intereses sociales”* (Rancière, 2008: 129).

Bajo este régimen se presupone que las partes ya están dadas y su comunidad constituida, concibiendo un mundo donde todo se ve, las partes se cuentan enteramente y donde todo puede arreglarse por la vía de la objetivación de los problemas, haciendo desaparecer, simultáneamente, la apariencia perturbadora del pueblo y su cuenta siempre falsa lo que implica, en suma, la disolución de la política.

El corolario de este juego de confrontaciones de presupuestos acerca de la noción de lo “popular” en la EP, nos induce a inclinarnos por la caracterización que de él nos proporciona el populismo en tanto aquella categoría adopta los límites indefinidos y cambiantes según su localización geográfica e histórica, por una parte, y por otra, mantiene su carácter revulsivo y potencialmente emancipatorio al sustraerlo del régimen de lo contable o de la lógica de la diferencia bajo la cual se distribuyen los cuerpos en un espacio de visibilidad. El sujeto popular no se restringe a una clase esencializada destinada a reconciliar científicamente lo social, poniendo fin a lo político ni disuelto bajo el diálogo consensualista donde todos hablan el mismo lenguaje previamente legitimado.

Por el contrario, bajo la lógica política del demos, el “sujeto” proletario lleva a cabo una constatación de su poder introduciendo la litigiosidad de los incontados y, en este sentido, los postulados de igualdad que se expresan en las declaraciones de los

derechos del hombre no son meras “formas” destinadas a ocultar la realidad sino que demanda, precisamente, la voluntad de confirmarlas y extenderlas por parte de dicho sujeto; aumentar ese poder es en lo que consiste la litigiosidad y, por ende, la política, opuesta al “fin de la política” instituida por la metapolítica.

## **Bibliografía**

- Arditi, B. (2009). *La política en los bordes del liberalismo*. Méjico: Gedisa.
- Braslavsky, C. (1985). “Etapas histórica de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica”, en Ibarrola y Rockwell (Comp.), *Educación y clases populares en América Latina*. Méjico: DIE
- Dussán Calderón, M. (2004). *Modelos pedagógico de las experiencias de educación popular*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Finnegan, F. (2008). *Educación popular de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*. Buenos Aires.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Méjico: Siglo XIX.
- Hayward, C. (2004). “Doxa and Deliberation”, en *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, Vol 7.
- Laclau, E. (2005). “Populism: what’s in a name?” in F. Panizza (Ed.), *Populism and the Mirror of Democracy*. London: Verso.
- Laclau, E. (2008). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- Rancière, J. (2007a). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2007b). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

**EDUCACIÓN POPULAR: PROCESOS DE APROPIACIÓN DESDE  
DISTINTAS EXPERIENCIAS SOCIO- EDUCATIVAS**

**POPULAR EDUCATION: ASSIMILATION PROCESSES FROM DIFFERENT SOCIO-  
EDUCATIONAL EXPERIENCES**

**Lucía Caisso  
Laura Ominetti\***

Esta ponencia se propone analizar experiencias concretas de Educación Popular partiendo de la concepción de las mismas como fenómenos sociales complejos, situados histórica y socialmente e integrados por actores e intereses heterogéneos. Nos centramos, fundamentalmente, en las diferentes apropiaciones que sobre los contenidos y certificaciones realizan diversos sujetos implicados en dos experiencias vinculadas a la EP: la primera, sostenida por un movimiento social “territorial” de la ciudad de Córdoba y la segunda desarrollada en una escuela privada del interior de la provincia de Córdoba.

Abordar los procesos de apropiación desde el análisis de los registros etnográficos, entrevistas y documentos nos permite poner en evidencia procesos dinámicos, heterogéneos y contradictorios que se configuran a través de la relación activa entre sujetos, recursos y usos culturales. En este sentido, intentamos comprender cómo los actores implicados en las experiencias estudiadas se apropian de las propuestas de Educación Popular, y generan prácticas particulares que reformulan, modifican y aportan nuevos significados a las mismas.

Apropiación – Educación popular – Contenidos – Certificaciones –  
Sujetos – Estado

This report intends to analyse concrete experiences in Popular Education starting from the conception of the selfsame experiences as complex social phenomena, historically and socially situated, and involving both heterogeneous actors and interests. We fundamentally focus on the different ways diverse people who shared

---

\* Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. - CE: luciacaisso@hotmail.com - lauraominetti@hotmail.com

two experiences related to PE assimilated their contents and certainties: the first one, supported by a "territorial" social movement in the city of Córdoba and, the second. Developed by a private school in the interior of the province of Córdoba. To approach such assimilation processes from the examination of ethnographic records, interviews, and documents allows us to highlight the existence of dynamic, heterogeneous, and contradictory processes that take shape through the active relationships between individuals, resources, and cultural patterns. In this sense, we try to understand how the actors involved in the studied experiences assimilate the proposals of Popular Education, and generate particular practices that reformulate, modify, and contribute new meanings to these proposals.

Assimilation – Popular education – Contents – Certainties –  
Individuals – State

## Introducción

Esta ponencia se propone comenzar a indagar experiencias concretas de Educación Popular partiendo de la concepción de las mismas como fenómenos sociales complejos, situados histórica y socialmente e integrados por actores e intereses heterogéneos. Nos enfocaremos principalmente en dar cuenta de las diferentes apropiaciones que, sobre bienes culturales como los contenidos y las certificaciones escolares, realizan los diversos actores involucrados en dos experiencias vinculadas a la Educación Popular (de ahora en más: EP).

Este análisis se enmarca dentro de un proyecto colectivo del que participamos en calidad de becarias y que analiza los procesos mediante los cuales se produce el acceso y apropiación de la educación básica rural (EDBR) y de Jóvenes y Adultos (EDJA), considerando las políticas educativas, las instituciones y los actores que intervienen.<sup>1</sup>

Consideramos que, tal como ha escrito Pablo Pineau, el concepto de Educación Popular se ha vuelto un *término vacío* por lo *cargado* de significaciones que se presenta

---

<sup>1</sup> Nuestro estudio se centra en particular en la línea de indagación en contextos locales de educación básica. Proyecto "Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas", dirigidos por las Dras. Elisa Cragnolino y María del Carmen Lorenzatti. Instituciones que acreditan y financian: Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica- FONCYT. Convocatoria Proyectos Bicentenario (2010) Temas Abiertos - PICT-2010-0890 y SECYT- Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC-(Res SECYT 214/210 y Res Rectoral 2472/2010 – Periodo 2010-2011.

(Pineau: 1988). Sólo en nuestro país, su contenido ha oscilado desde la asociación del mismo a la propuesta pedagógica sarmientina hacia finales del S. XIX hasta su anclaje en las prácticas de alfabetización de grupos de izquierda en barrios marginales en la década del '70. Las experiencias educativas que serán objeto de nuestro análisis en este trabajo se inscriben (auto-adscriben), desde lugares diferentes, dentro de la corriente de Educación Popular.<sup>2</sup>

Una de ellas se desarrolla en una escuela de gestión privada religiosa del interior de la provincia de Córdoba, que recibe un subsidio estatal de 100% sobre sueldos docentes y que desde el año 2006 decide orientar su proyecto educativo hacia la EP. Recuperaremos entrevistas, documentos y registros etnográficos realizados desde mediados de 2008 en diversos espacios institucionales.<sup>3</sup> La otra experiencia es un espacio de educación primaria para adultos enmarcado dentro del plan educativo FinEs<sup>4</sup> y sostenido por un movimiento social “territorial” en un barrio del sur de la ciudad de Córdoba. Tomaremos como referencia el trabajo de campo que realizamos<sup>5</sup> en este espacio durante el año 2010, en el que participaron de la experiencia alrededor de tres militantes/educadores y siete mujeres en calidad de estudiantes.<sup>6</sup>

Nuestra intención es mostrar que *a pesar de partir de dos experiencias a simple vista categorizadas como diferentes* –una en el seno de una escuela privada, religiosa, reconocida por el sistema como institución; la otra por fuera del sistema educativo regular, en el seno de un movimiento social contestatario– *nos encontramos*

---

<sup>2</sup> Nos referimos a la corriente político-pedagógica surgida al calor del alza en la lucha de clases en Latinoamérica en la década del '60. La misma brevó de experiencias históricas y corrientes teóricas como la Revolución Cubana, la Teología de la Liberación y la Teoría de la Dependencia y cuya condensación educativa se expresó en la Pedagogía de la liberación representada por la obra de Paulo Freire (Pineau, 1998). Es decir que hacemos alusión a una noción de Educación Popular que se presenta –en términos discursivos– desde las experiencias estudiadas como la apuesta por una práctica educativa que busca subvertir –en mayor o menor medida– un orden social considerado injusto.

<sup>3</sup> Este trabajo se inscribe en el Proyecto “Estrategias de escolarización infantil. Un abordaje etnográfico desde familias y escuelas en contextos locales de pobreza” desarrollado por Laura Ominetti bajo la dirección de la Dra. Elisa Cragolino y la Dra. Laura Santillán. Beca de Doctorado Tipo I. SECyT-UNC Res N° 2072.

<sup>4</sup> Plan de Finalización de Estudios Secundarios y Primarios –FinEs– pertenece al Ministerio de Educación de la Nación, es implementado a partir del año 2008 en todo el país y está destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria (FinEs Secundaria) y también a aquellos jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron la primaria o la secundaria (FinEs Primaria). La modalidad educativa es semi-presencial, con tutorías docentes y manuales de actividades para que los estudiantes se ejerciten solos.

<sup>5</sup> Este trabajo se inscribe dentro del proyecto de doctorado “Lo educativo y lo político en experiencias educativas para jóvenes y adultos en organizaciones políticas territoriales urbanas”, desarrollado por Lucía Caisso bajo la dirección de la Dra. María del Carmen Lorenzatti, CIFYH, Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>6</sup> Las mismas son tanto militantes del movimiento como vecinas cuyo primer acercamiento a la organización se da a partir de su ingreso en el plan educativo.

*con similares procesos en lo que respecta a la configuración de estas prácticas educativas. Nos referimos centralmente a la cuestión de las tensiones y heterogeneidades que existen al interior de estas instituciones educativas, realidades cotidianas complejas que resultan del encuentro de diversos actores e intereses político-educativos, y que tienen como resultado procesos de apropiación de las experiencias por parte de los mismos.*

Recuperamos el concepto de apropiación en cuanto permite abordar la relación activa entre sujetos, recursos y usos culturales. Según Rockwell, este concepto remite simultáneamente a “la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión sobre y *hacen uso* de los recursos culturales disponibles” (Rockwell: 1996:2). La autora aclara que la apropiación –a diferencia del sentido que le otorgaba al término el paradigma reproductivista– puede ser realizada en múltiples direcciones –y no sólo en el sentido en que se apropia la plusvalía en el ciclo económico capitalista. Sin embargo advierte, siguiendo al historiador francés Roger Chartier, que se debe localizar la apropiación cultural dentro del “conflicto social” sobre la clasificación, jerarquización y consagración o descalificación” de los bienes culturales, lo que significa no desconocer las relaciones de poder existentes entre los múltiples sujetos de la apropiación (Rockwell, 1996).

En este sentido, intentaremos analizar cómo los actores implicados en las experiencias estudiadas se apropian de las propuestas de Educación Popular, y generan prácticas particulares que reformulan, modifican y aportan nuevos significados a las mismas. Abordaremos entonces las “maneras de hacer con” (De Certeau, 1980), los usos que se llevan a cabo en relación con estas propuestas educativas. Partiremos de la concepción de los grupos sociales estudiados como heterogéneos en su composición y realizando prácticas atravesadas por el orden estructural y cultural.

Nuestro interés por dar cuenta del entramado complejo en que se insertan este tipo de experiencias se funda en parte en el reconocimiento de la escasez de trabajos sobre experiencias de educación popular que den cuenta de la heterogeneidad de las prácticas y representaciones de los actores involucrados y de las tensiones al interior de los colectivos que estos integran. Además, buscamos aproximarnos a las relaciones que este tipo de espacios educativos entabla con el estado, las políticas y programas educativos y los funcionarios a partir de una perspectiva que no considere a lo estatal como “extremadamente denso, centralizado y efectivo” (Roseberry, 2007). Preferiremos



concebir a lo estatal más bien como relaciones de poder que se ejercen en situaciones históricas y sociales concretas, más caracterizadas por prácticas contradictorias, intersticios y brechas en su poder que por los logros de su gestión.

### **Sentidos, intereses y prácticas heterogéneas en el seno de experiencias de EP**

Tal como indicamos, nuestro interés será dar cuenta de cómo en estas experiencias en concreto cada grupo de actores va buscando imprimirle una dinámica particular al proceso y formar una idea acerca de su naturaleza: así, prácticas y discursos de los diversos sujetos implicados se diferencian, entran en conflicto, se complementan y se transforman, apropiándose cada uno de ellos del proceso educativo de un modo diferente al que lo hace el resto. De este modo, las prácticas didácticas, los contenidos curriculares, el valor de las certificaciones –entre otros elementos– se vuelven objeto de disputa.

Presentaremos las experiencias educativas y algunas de las apropiaciones realizadas por los sujetos de un modo breve y un tanto esquemático, pero advertimos que estos procesos se encuentran en constante transformación y que incluso existen numerosas diferencias entre las prácticas de actores que serán englobados aquí dentro de un mismo sector (docentes, padres, estudiantes, funcionarios, etc.).

### ***Movimiento social: la apropiación de manuales FinEs y la certificación de adultos***

En el caso de la experiencia desarrollada por el Movimiento Social decidimos enfocarnos principalmente en la utilización que se realiza en el aula de los Manuales del Plan Fines Primaria y en el sentido asignado por los diversos actores a la certificación educativa otorgada en el marco del mismo.

Los Manuales del Plan son cuadernos de ejercicios organizados por materias. Constituyen el currículum propuesto oficialmente desde el Estado para su implementación en espacios educativos que busquen enmarcarse dentro de Fines y certificar la educación primaria de jóvenes y adultos. La forma por la cual el movimiento accede a la certificación primaria de los estudiantes que participen del Plan se suponía en principio ligada a la realización de las actividades de los Manuales, aunque como veremos esto se modificó. Presentaremos los procesos de apropiación que sobre estos elementos realizan algunos de los diversos actores implicados en esta experiencia educativa, como son los educadores, las estudiantes y los funcionarios.

Los militantes que ofician de educadores en el movimiento son estudiantes universitarios o docentes que ejercen dentro del sistema educativo oficial. Para estos educadores, los Manuales (o Módulos) del Plan FinEs representaron tanto una *guía para la organización* de las clases como un *obstáculo* a nivel político.

Por un lado, estos libros ocuparon un lugar central en las clases ya que se realizan muchos de sus ejercicios dentro del aula, se desarrollan los temas y contenidos que contienen, constituyéndose como una guía de acción para la labor del educador: “*a mí lo que me permitió el módulo fue organizarme porque si no empiezo en una cosa y termino dando, no sé...me organizaba los temas...es más fácil así en matemática...*”. Incluso los educadores se llevan los módulos de los estudiantes a sus casas para corregirlos: “*después me llevo un módulo por clase... [evoca diálogo con estudiantes]: ‘¿quién me lo entrega? Te lo entrego yo...’ me lo llevo y lo traigo corregido... esa chica se queda después y yo le digo ‘mirá, ahí fijate, fijate’*”.

Sin embargo, al hacer un balance colectivo del año de clases dentro del Programa, estos mismos educadores expresan cierto descontento con el lugar que finalmente han logrado ocupar los Manuales. Pareciera que su centralidad en el aula retrasó o postergó el desarrollo de otro tipo de actividades más ligadas a la labor política de los educadores en tanto militantes del movimiento. Como expresaba un educador en un encuentro interno de profesores:

*“Yo creo que hubo un problema acá con la cuestión de los módulos (...) al no tener una planificación general te sentís muy atropellado por ellos (...) por ahí me hubiera gustado mucho trabajar algo más latinoamericano (...) pero a mí me apretaron los módulos...lo que yo podía sacar tenía que ser de ahí (...) estamos tan perseguidos por ver lo de las clases, venir a darlas...nos comió el tiempo para reflexionar, para tener instancias políticas formativas”*

A partir de este malestar se habilita entonces entre los docentes la posibilidad de pensar en el currículum oficial como un elemento acotado, al que hay que reforzar o complementar en caso de querer orientar la experiencia hacia el desarrollo de otro tipo de temas que no están incluidos en los materiales del ministerio. No obstante, la hipótesis de abandonar por completo los Manuales genera otro tipo de incertidumbre, ligada al sentido otorgado por los educadores a la certificación educativa. Los ejercicios de los manuales, aunque acotados, son a los ojos de los educadores útiles en tanto permiten a los estudiantes “avanzar”: “*es importante que hagan los módulos, es una cuestión de ellos, de que se sienten que avanzan, son quizás elementales, pero también hace avances, no sabés vos hasta qué punto son elementales [para las estudiantes]”*”.

La posibilidad de certificación también aparece ligada numerosas veces a esta “*progresión*”, a la necesidad de “*cerrar ciclos*”, en particular cuando los educadores proyectan el momento del egreso de las adultas y lo consideran como un punto culmine de gran valor. También a nivel movimiento se liga directamente la creación del espacio FinEs<sup>7</sup> con la posibilidad de certificación de los adultos del barrio. Tal como relataba un referente del movimiento:

*“en el imaginario colectivo está bueno terminar la primaria, terminar la secundaria, para ellos es también como un orgullo haber terminado eso, por eso (...) nos metimos en el Encuentro y en Fines ...quizás que para nosotros obviamente que era mucho más fácil ir los sábados [al patio] con más tiempo, más relajados, y esto requería más esfuerzo de parte del movimiento (...) estar en la gestión, ir, venir, los módulos, los días, qué se llevan...es todo un desafío, pero lo hicimos por eso, para que la gente tenga el primario completo”*

Es decir, aun entendiendo que el ingreso al Programa supone un mayor desgaste por parte del movimiento –ya que lo anterior “era mucho más fácil”-, se decide ingresar para que las militantes/vecinas puedan obtener un bien considerado valioso para el imaginario colectivo, como es el obtener la certificación primaria. Sin embargo, las mujeres no manifestaron más que excepcionalmente (y por charlas comenzadas por los educadores) su interés en la certificación educativa.

Fuimos registrando más bien otro tipo de motivos relativos a la participación de ellas en el espacio: “*venir acá es un adelanto en la mente*”, “*vengo para divertirme porque estoy sola, porque mi marido se va...venir me ayuda a no ser tan tímida*”, “*mi sueño después es escribir un libro*”, “*en sí queremos actualizarnos, porque hay cosas que no entendemos*”. Como podemos percibir, estas intenciones no están en estricta consonancia con el objetivo del movimiento de ingresar al Plan Fines de modo de acercar la posibilidad de “tener el primario” completo.

Con respecto a los manuales, pudimos registrar que para las estudiantes también poseen un gran valor, e inclusive superior al que le asignan los educadores. En variadas oportunidades, los docentes dan cuenta de la presión de las adultas para trabajar con los Manuales: “*uno por ahí quiere alejarse de esas prácticas de la escuela ¡pero ellos te las piden! Yo creo que ellos también te las piden cuando te dicen “ah! vos a mi no me corregís el módulo”* (educadora). Además, las estudiantes realizan muchas veces ejercicios

---

<sup>7</sup> El cual inicialmente funcionaba como mero espacio educativo por fuera del Programa, funcionando en el patio de la casa de una vecina

a solas en sus casas, aunque no haya sido demandado por los educadores. Presenciamos incluso una pelea en que una estudiante amenazó con abandonar la clase de Lengua si el Movimiento no cumplía con su promesa de entregarle el Manual de dicha materia, el cual no era conseguido por trabas administrativas a nivel ministerial.

Al ingresar al Plan Fines, los militantes del movimiento entran en contacto con una serie de funcionarios del Ministerio de Educación provincial cordobés, específicamente con aquellos pertenecientes a la Dirección de Jóvenes y Adultos de este ministerio. A través de su contacto con este Ministerio los militantes obtienen esporádicamente algunos recursos que utilizan para el dictado de clases (materiales didácticos, útiles, bancos, pizarrones, etc.) Asimismo las sedes del Plan Fines sostenidas por el movimiento funcionan dependiendo de una “escuela base” de Jóvenes y Adultos. El director de la misma se comunica periódicamente con el movimiento por cuestiones administrativas.

Pudimos presenciar una reunión en la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos entre una educadora/militante (quien figura como responsable de la experiencia Fines del Movimiento ante el ministerio) y una supervisora del Programa. Allí, la funcionaria se concentró principalmente en aconsejar a la militante sobre el uso de los manuales y sobre cuestiones didácticas en general dándole recomendaciones pedagógicas que apreciamos como muy valiosas. Sin embargo, en ningún momento se refirió a la obligatoriedad de cumplir con los ejercicios propuestos oficialmente ni de presentar pruebas fehacientes sobre el avance de los estudiantes, ni siquiera al momento de la certificación.

Además, la funcionaria se comprometió a “visitar” el local para supervisar la experiencia, pidiendo numerosas indicaciones sobre horarios y formas de llegar. Esta visita –que interpretamos en principio como una forma de control del Ministerio sobre una experiencia que podía resultar de dudosa naturaleza pedagógica a los ojos del estado– no se concretó en ningún momento de todo el año lectivo. Si tanto el control como el acompañamiento ministerial fueron prácticamente inexistentes, pensamos entonces que la incidencia real que tuvo el estado en la cotidianeidad de la implementación del Programa (en el período estudiado) quedó reducida al uso del Manual. Este uso estuvo mediado, a su vez, por el valor que al currículum oficial le iban asignando tanto estudiantes como educadores populares en el desarrollo de las clases.

Podemos complejizar aún más el análisis de estos procesos al aproximarnos a los hechos que tuvieron lugar al final del año lectivo. En ese momento el director de la

escuela base a la que pertenece la experiencia del movimiento realiza una llamada a la militante/educadora encargada de la parte administrativa:

*“primero me llama desesperado el director diciéndome si teníamos alguien que egresaba, que si había cumplido le preparaba los certificados y lo ponía en la planilla...Le habían dicho [desde el ministerio] que pusieran egresados: ‘¿saben leer y escribir? Bueno, dale, firmá el certificado’ (...) el chabón dice ‘no, no, de acá no va a egresar nadie...sí, leer y escribir saben, algunos no, pero...’ (...) a mi me preguntó y yo le digo “mirá, los módulos no están completos ni el trayecto, nosotros no podemos decir “terminaron la primaria”, porque es una cuestión ética digamos...” (Educadora).*

Más allá del escaso acompañamiento y control, al concluir el año, la dirección de Jóvenes y Adultos estimula, a través del director de la escuela base, la promoción de aquellos estudiantes “que saben leer y escribir” (supuesto objetivo del Plan Encuentro, no del FinEs). Este hecho nos habilita a pensar en el rédito político que se obtiene de los números “exitosos” del plan aunque estos no reflejen resultados reales de los estudiantes del mismo. Pero a su vez, vemos cómo el movimiento imprime su propia dinámica a la experiencia cuando decide no graduar a las estudiantes por “una cuestión ética”, apropiándose del Programa en un sentido diferente al esperado por el Ministerio.

### ***Escuela y Educación Popular: Entre la participación, la progresión y la promoción***

En la escuela de gestión privada nos centramos fundamentalmente en espacios áulicos escolares y extraescolares intentando comprender las diferentes apropiaciones que se producen en relación a los contenidos propuestos por esta escuela “*en clave de EP*”. Abordaremos en este apartado las contradictorias y heterogéneas significaciones y “maneras de hacer con” que se ponen en juego en relación a esta problemática; para esto consideraremos a distintos sujetos: equipo directivo, docentes, padres, alumnos y supervisor.<sup>8</sup>

El equipo directivo está conformado por un director y vicedirector que en el 2006 se establecieron en la ciudad para llevar adelante este proyecto educativo. Ambos cuentan con una trayectoria vinculada al trabajo en organizaciones políticas, gremiales y escuelas en contextos de pobreza. Dicho equipo, llevó adelante reuniones formativas para los docentes y propuso textos para la discusión. Desde los documentos

---

<sup>8</sup> Las familias que envían a sus hijos e hijas a esta escuela provienen de distintos barrios de la ciudad y los tutores a cargo se posicionan de manera desigual en el ámbito económico, cultural y social.

institucionales formulados, se le otorga un sentido específico a los contenidos: los mismos implican la “*humanización de las materias*” y deben ser “*significativos*” y “*compartidos*” por todos los alumnos y docentes. Para los directivos los conocimientos deberían partir de saberes previos vinculándose a la realidad y a la comprensión del espacio local. Implicarían, además, prácticas colaborativas en las que el docente comparte con otros (alumnos y docentes) las decisiones que toma en el aula.

A través del desarrollo del proyecto pedagógico, los directivos construyen nuevas concepciones acerca del conocimiento cuestionando la organización basada en los grados escolares para la selección de los contenidos. En talleres de apoyo extraescolares que se desarrollan en el año 2009 a los que asisten niños y niñas provenientes de sectores subalternos de distintas edades, comienza a pensarse en trabajar con problemáticas de determinadas disciplinas, “*que no tengan en cuenta contenidos graduados*”.<sup>9</sup>

Estas propuestas son apropiadas por los docentes de distintas maneras. Los maestros que trabajan en esta escuela cuentan con trayectorias diversas: mientras un grupo tiene más de 15 años de antigüedad en la institución, otro grupo de docentes (incluidos los directivos) son nombrados a partir del 2006, cuando se inicia el proyecto educativo vinculado a la EP. Son estos últimos quienes van a trabajar en los talleres extraescolares y participar de la mayoría de los encuentros para reflexionar sobre la EP.

Más allá de las distintas trayectorias, podemos reconocer que los docentes adhieren a la selección de contenidos realizados por la propuesta oficial y editorial. La propuesta curricular provincial y los núcleos de aprendizaje prioritario se evocan desde los discursos docentes como los referentes fundamentales, sin embargo, en diversas aulas observadas, el libro de texto se constituye en el recurso organizador de las prácticas de enseñanza. También se observan láminas y recursos extraídos de revistas dedicadas a los docentes.<sup>10</sup>

Por otro lado, desde sus discursos y prácticas algunos de ellos consideran que dichos contenidos son el “*capital cultural*” que la escuela debe asegurar a “*todos*” los alumnos y alumnas fundamentalmente a los que pertenecen a sectores subalternos. Una de las maneras de llevar adelante esta “*opción por los pobres*” parece resolverse prolongando los tiempos de clases en recreos y asignaturas artísticas para afianzar

---

<sup>9</sup> Estos talleres no se sostienen en el tiempo debido a falta de presupuesto para pagar el trabajo de los docentes a cargo de los mismos.

<sup>10</sup> Hacemos referencias a las revistas “*Maestra de Primaria*” de editorial EDIBA.

determinados temas con un grupo de alumnos. Otra de las maneras es la implementación de prácticas que suponen el “*trabajo cooperativo*” entre alumnos y el aprovechamiento de otros tiempos escolares. La cooperación entre alumnos se expresa de dos maneras: ayudando a compañeros a resolver las actividades propuestas o llevando adelante actividades de repaso mientras el docente explica nuevamente al resto de los alumnos los temas que necesitan afianzar.

*La docente inicia el trabajo en clase diciendo: Recuerden, la clase de hoy es para fijar el tema y trabajar con los que tiene alguna dificultad.*

*(...) Mauricio corrige, explica a Fernando un error que tuvo. Roberto se acerca a Fernando a comentar las divisiones. Comienzan a consultarse entre ellos.*

*Docente: Chicos, el resto puede realizar autocorrección, saben que estoy ayudando a los chicos... hoy tenemos que irnos con la solución de este tema: Por favor, el que necesite, pase (al pizarrón). (Registro de la clase de sexto grado)*

Sin embargo, en reuniones de personal, los docentes expresan las dificultades que estas prácticas promueven: la escasa autonomía de algunos alumnos que reciben ayuda de otros compañeros y la lenta progresión de los contenidos propios del grado, el “*no llegar a dar todo*”:

*“¡Los chicos necesitan mucho tiempo y me agarra el apuro!” (Refiriéndose a los alumnos a los que ha dejado en el recreo, para explicarles un tema) Vos decime: ¿cómo trabajo con las sombras si a las luces las tengo sublevadas? (Conversación con docente)*

Por otro lado, los docentes reconocen que las prácticas realizadas en el marco del proyecto mejoraron la relación entre alumnos y docentes, sin embargo, en la mayoría de los casos no modificaron la trayectoria escolar de los mismos. Consideran que el trabajo realizado con los contenidos no asegura una experiencia favorable en el nivel secundario ya que las formas de trabajo de la escuela primaria no van a estar presentes en las aulas de las escuelas secundarias.

*Docente 1: Tenemos que pensar en que van a estar con otros. Pensar en personas autónomas que puedan seguir caminando y que no se caigan en el sistema.*

*Docente 2: La contra en nuestro trabajo es el modelo que nos invitan a seguir reproduciendo.*

*Docente 3: Y cuando van a otras escuelas con otros sistemas: ¿qué pasa con estos chicos? (Silencio). (Registro de Retiro Pedagógico)*

Algunas de las posiciones docentes parecen coincidir con las apropiaciones que un grupo de padres realizó en relación a las formas de trabajo con los contenidos. Estos padres son, en su mayoría, ex alumnos de la institución, muchos de ellos agricultores de la zona y docentes y adquirieron una participación relevante en los espacios propuestos por la escuela para “*habilitar la palabra a las familias*”. Según los reclamos de los mismos la propuesta obstaculiza la progresión temática, el “*avance de los contenidos*” que sus hijos e hijas deberían aprender. Dicha progresión, es concebida por los padres de manera cuantitativa –la cantidad de páginas escritas por sus hijos e hijas dan cuenta de esa progresión– y comparativamente –la cantidad de páginas debe equipararse a las escritas por alumnos de otras instituciones.

*Padre: Creo que va más allá de sus planificaciones. Mi hija estudia pero el resto no, entonces no avanza.*

*Docente: Es un período en el que nos estamos adaptando. No todo el año vamos a estar trabajando en recreos, en horas especiales. No solemos atender a los pocos que están pudiendo y desatender a los otros. En algún momento todos vamos a arrancar parejo. No queremos tener 15 chicos a rendir. Lo hacemos para que los chicos vayan con el resto.*

*Padre (levantando la voz): ¡¡¡Los chicos “de las monjas” tienen una carpeta enorme!!!! ¡Mi hija tiene que esperar a que todos aprendan! (Registro de campo, Reunión de padres)*

Estos padres cuestionan las prácticas colaborativas entre alumnos porque la enseñanza de los contenidos es tarea del docente, entendido como empleado público al que “*le pagamos todos y le paga el gobierno para que les enseñe a todos*”. Derivar esta tarea en los alumnos implicaría no responder a las funciones asignadas y remuneradas.

En el trabajo de campo no pudimos dar cuenta de la presencia del supervisor en la escuela más allá de las circulares de inspección. De acuerdo a las entrevistas sabemos que intervino en las prácticas escolares exigiendo la promoción de los alumnos y cuestionando el número de repitentes presentados por la escuela.

*“El inspector empezó a decir: no quiero repitentes, por qué tantos repitentes. Los chicos tienen que pasar de grado. ¡Me cago en si están preparados! Eso no les importa a ellos. A nosotros sí.”(Entrevista a docente)*



Por otro lado, desde su implementación, el proyecto educativo vinculado a la EP generó diversas prácticas de resistencia por parte de padres y docentes<sup>11</sup>: la confrontación directa con directivos y docentes, la difamación de directivos a través de rumores y anónimos repartidos en casas y locales comerciales, la realización de reuniones públicas en ámbitos no escolares y la denuncia de ciertas decisiones a supervisores del nivel. Ante esto interviene el supervisor que cuestiona las numerosas denuncias de padres recibidas. Sin embargo el mismo, no interviene directamente cuestionando el proyecto educativo, sino que resalta la necesidad de acallar las disputas entre grupos:

*“... Cuando ocurrió todo esto, el inspector dijo que no quiere recibir quejas ni ruidos de ese tipo. Dijo que hay que solucionar esto para poder seguir hablando de otras cosas... (Comentario de docente)”*

Es en esta instancia en donde el Estado se inmiscuye, en la figura del supervisor, imponiendo sus intereses objetivos de una escuela “sin tanto ruido”, que implican el mantenimiento de la estabilidad social, del consenso y por consiguiente, de la consolidación de su dominio.

### **Primeras reflexiones y palabras finales**

En el inicio de este trabajo explicamos que la intención del mismo era abordar las diferentes y contradictorias apropiaciones que realizan los sujetos en dos espacios educativos que implementan propuestas de EP. Consideramos que dichas apropiaciones son el modo en que los diferentes actores, desde la heterogeneidad de intereses político-educativos y la desigualdad de posiciones, hacen uso –de modo siempre singular– de los bienes culturales disponibles. Partir de las apropiaciones de los sujetos nos permite comprender lo que ocurre en estas instituciones considerando la naturaleza dinámica de los procesos, las luchas entre grupos sociales y las trayectorias educativas de los sujetos implicados así como también el carácter tanto reproductor como transformador de las prácticas y representaciones allí presentes.

Nos interesa señalar, en primer lugar, *el carácter dinámico y contradictorio que poseen las prácticas y apropiaciones de los sujetos*, no sólo entre sí, sino también

---

<sup>11</sup> Dichas prácticas han sido analizadas en otros trabajos (Ominetti, 2009 y 2010).

*en sí mismas*<sup>12</sup>: los manuales del Plan FinEs son considerados por los educadores del movimiento como guías y a la vez como elementos acotados para su propia propuesta educativa, pero sin embargo no se permite llegar a desecharlos como material de trabajo cotidiano; para los docentes de la escuela privada el hecho de considerar al currículum como un derecho de todos los alumnos y alumnas contradice la posibilidad de la progresión temática de los mismos, un objetivo que se proponen estos sujetos en tanto docentes y por lo cual comienzan a utilizar otros tiempos para el trabajo con los contenidos.

En segundo lugar, quisiéramos subrayar cómo *las rupturas, continuidades y transformaciones de las formas de significar y hacer se constituyen en la interacción con otros grupos* (alumnos, padres, docentes, funcionarios) y *en el marco de determinadas condiciones estructurales y locales*. Los diferentes grupos que intervienen en estas instituciones circunscriben la influencia que otros grupos puedan ejercer, por ejemplo, sobre la definición de los contenidos. Es así como por momentos las mujeres ejercen su presión para convalidar la centralidad que adquieren los manuales en la experiencia educativa del movimiento social (siendo que, inclusive, como se devela al final del período estudiado, la realización de las actividades de los mismos no es condición para acreditar). En la escuela privada, un grupo de padres influye en las sucesivas modificaciones que proponen directivos y docentes sobre los contenidos. Consideran que las prácticas promovidas por estos grupos obstaculizan la progresión temática de sus hijos, lo que los posiciona de manera diferente con respecto a familias de la localidad que envían a sus hijos a otra escuela privada.

En tercer lugar, acordamos con Rockwell cuando considera que *“las personas escolarizadas llevan su experiencia pasada hacia futuras iniciativas”* (1996: 13). Las diferentes apropiaciones que tienen expresión en los espacios analizados permiten observar *cómo las trayectorias escolares de docentes, padres y alumnos influyen en las prácticas y significados que se ponen en juego*. Tal es el ejemplo del movimiento, donde los educadores/militantes le asignan a la certificación un valor mayor que el que le asignan las estudiantes, lo cual no nos conduce a considerar que las mujeres no desean obtener su título de primaria. Más bien, pensamos que este deseo se encuentra diferido o mediatizado por otras cuestiones que posiblemente no operen en el deseo de los educadores, quienes sí han recorrido universos en que el esfuerzo de “progresión”,

---

<sup>12</sup> *“(cuando las) representaciones son estudiadas durante un período de tiempo, la naturaleza contradictoria de la apropiación se torna evidente”* (Rockwell, 1996:3).

las certificaciones y la inserción a partir de ellas en el mundo laboral han sido más usuales. En la escuela privada, los nuevos directivos proponen prácticas vinculadas a la EP desde su participación en gremios docentes, espacios de alfabetización de adultos y escuelas que atendían a sectores empobrecidos. Los padres, por su lado, cuestionan las prácticas propuestas desde su experiencia como alumnos: la carpeta con muchas hojas escritas, alude a las mismas.

Finalmente, quisiéramos referirnos al lugar que ha ocupado lo estatal en las experiencias estudiadas. En consonancia con nuestros planteos iniciales, concluimos que *no podemos hablar de un estado que vigila y controla, si no más bien de actores (representantes) estatales cuya presencia es más bien intermitente y contradictoria*. En el caso del movimiento social, nos encontramos ante el aporte estatal esporádico de bienes materiales, las escasas pero interesantes recomendaciones didácticas de la supervisora y el nulo acompañamiento y control sobre la forma en que se desarrolla el proceso educativo, además del intento final de contabilizar al mismo como un número exitoso dentro de la gestión. Mientras tanto, en la escuela, el estado provincial realiza mensualmente el aporte a los sueldos docentes, e interviene a partir de la figura del supervisor exigiendo la promoción total de los alumnos y el silenciamiento de las disputas con ciertos padres y madres surgidas en el marco del nuevo proyecto vinculado a la EP. Podríamos concluir que, a fin de cuentas, el Manual del FinEs, las revistas, los manuales del aula y los lineamientos curriculares para primaria representaron “la presencia más objetiva del programa oficial” o del interés estatal en las experiencias estudiadas (Rockwell, 1995:31).

A pesar del reducido espacio del que dispusimos en este trabajo para dar cuenta de la complejidad de los universos educativos estudiados, esperamos haber podido relevar elementos analíticos que permitan nuevas aproximaciones a este tipo de experiencias pedagógicas. Nuestro interés no ha sido más que llenar de sentido –a partir de la indagación de experiencias concretas– el término siempre presente de Educación Popular.

## Bibliografía

- Certeau, M. (1979). *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.
- Neufeld, M. (1998). “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la Antropología”. En: Lischetti, Mirtha (comp) *Antropología*. Pp 381-408. Buenos Aires: Eudeba.
- Pineau, P. (1998). El concepto de “educación popular”: un rastreo histórico. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VII, Nº 13 diciembre, Pp I a IX. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1996). Claves para la apropiación: Escolarización rural en México. En Levinson, B., Foley D. y Holland D. (editores) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of Schooling and Local Practice*. State of New York University Press.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, Amelia (editora) *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y aprendizaje. Pp. 21 a 38. Madrid.
- Roseberry, W. (2007). Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En Lagos, María L. y Calla, Pamela (comps.) *Cuaderno del Futuro 23. Antropología del Estado. Dominación y Prácticas contestatarias en América Latina*. Bolivia: Manufacturas e imprenta Weinberg SRL.

## **UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA EL DESARROLLO NACIONAL. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA *CREAR* EN CÓRDOBA**

### **A PROPOSAL OF ADULT EDUCATION FOR THE NATIONAL DEVELOPMENT. THE IMPLEMENTATION OF *CREAR* IN CÓRDOBA**

**Mariana A. Tosolini\***

Este trabajo estudia una experiencia educativa inconclusa de nuestra historia. Como toda propuesta educativa sintetiza un planteo político pedagógico, fundamentado en una concepción de hombre y de sociedad. Esta propuesta se nutre de los debates de su época, anhelo de la revolución social y las formas para llevarla adelante, de las tramas discursivas que la impulsaron, de las personas que las sostuvieron, soñaron y se apasionaron.

Presentamos los avances parciales de una investigación que tiene por objetivo indagar cómo se organizó e implementó en Córdoba la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción en los años 1973 Y 1974 (en adelante *CREAR*). En esta presentación nos proponemos dar cuenta la dimensión política y organizativa de la campaña.

Es un estudio socio antropológico e histórico que aborda una propuesta educativa que es significativa por su concepción acerca de la educación de adultos, de alfabetización y de cultura, ya que rompe con los modelos predominantes desde los organismos internacionales.

Trabajamos desde el análisis documental los planteos pedagógico-políticos, como así también los intersticios que dieron lugar a prácticas diversas y construcciones paralelas<sup>1</sup>. Nos proponemos estudiar también “la historia no escriturada”<sup>2</sup> a través de la recuperación de los relatos de los actores sociales que participaron desde diferentes lugares en la campaña.

---

\* SECYT. Proyecto de doctorado “Las Huellas de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción en Córdoba 73/74”. Este estudio se enmarca en el Proyecto “Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas”, dirigidos por la Dra. Elisa Cragolino y María del Carmen Lorenzatti. Instituciones que acreditan y financian: Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica - FONCYT Convocatoria Proyectos Bicentenario (2010) Temas Abiertos - PICT-2010-0890 y SECYT- Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC- (Res SECYT 214/210 y Res Rectoral 2472/2010 – Período 2010-2011). CE: mtosolini@yahoo.com

<sup>1</sup> Rockwell, E. (2009). Pág.: 165.

<sup>2</sup> Rockwell, E. (2009). Pág.: 159.

Educación de adultos – Reconstrucción nacional – Liberación – Planificación –  
Cultura popular

In this paper an unconcluded educational experience of our history is studied. As any educational proposal it synthesizes a political pedagogic stance, based on a conception of man and society. Such proposal is nurtured in the debates of its time, in the yearning for the social revolution and the ways of making it progress, in the dialectical discourses that impelled it, and in the people who supported, dreamt of, and became impassioned about it.

We present here the partial results of an investigation whose aim is to inquire how the Adult Education Reactivation Campaign of Reconstruction (from now on CREAR, for its Spanish acronym) was organized and implemented in Córdoba in the years 1973 and 1974. In this paper we intend to account for the political and organizational aspects of the campaign.

It is an anthropological and historical study that approaches an educational proposal which is significant for its conception of adult education, of literacy and of culture, since it departs from the models prevailing in the international organisms.

We work from the analysis of the documents in which the pedagogic political stances were put forward, as well as the conceptual interstices that led to some divergent practices and parallel interpretations.<sup>3</sup> We also intend to study "the not recorded history"<sup>4</sup> through the retrieval of the stories of the social actors that participated from different positions in the campaign.

Adult education – National reconstruction – Liberation – Planning –  
Popular culture

## Introducción

La CREAR es una campaña de alfabetización que se implementa oficialmente a partir del 8 de setiembre de 1973, ocupaba el Ministro de Educación el Dr. Jorge Taiana y la presidencia de la nación el Dr. Héctor Cámpora.

---

<sup>3</sup> Rockwell, E. (2009). P.: 165.

<sup>4</sup> Rockwell, E. (2009). P.: 159.

El tiempo de su implementación estuvo signado por las contradicciones internas del movimiento peronista y por el proceso de radicalización política. Este contexto marcó las características de su implementación, sobre todo en la provincia de Córdoba, donde este proceso fue más convulsionado por el Navarrazo, en febrero de 1974. Esta práctica educativa es significativa por el replanteo que realiza de la educación del adulto y del proceso de alfabetización utilizando el método de Paulo Freire.

El presente estudio permitirá recuperar, sistematizar y analizar información sobre una campaña de alfabetización poco estudiada. Esta investigación es importante porque dará visibilidad a los procesos que ocurrieron en relación con una propuesta que se la conoce como progresista y vinculada ideológicamente a otros movimientos en América Latina.

Aportará, además, a la construcción de conocimientos que permitan enriquecer la investigación educativa en el campo la educación de adultos, a la vez que recuperará propuestas innovadoras que anclan en el saber popular.

Para esta presentación nos basamos en entrevistas realizadas a participantes que ocuparon distintas posiciones en la campaña, a saber: Subcoordinador nacional de la campaña; lingüista del equipo de apoyo e investigación (equipo central de DINEA); Coordinador organizativo provincial; Coordinador pedagógico provincial; Coordinador de área (zona 14); Coordinadores de base (zona de la cripta, barrio comercial, 1º de mayo). Utilizamos además, para el análisis, los siguientes documentos de la campaña: Bases para una política educativa del adulto; Bases de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción; El pueblo Educa al Pueblo.

### **La CREAR en la dinámica de los 70**

La CREAR surge en un contexto de auge y florecimiento de la democracia a partir del triunfo electoral y del derrocamiento de la dictadura militar (1966/1973), a la vez que se comienzan a gestar procesos de radicalización política en Argentina (Morello, G. 2003), íntimamente ligados a la coyuntura latinoamericana.

Se desarrolla y es interrumpida en un contexto revolucionario que se vivía no sólo en Argentina y Latinoamérica sino también en

*“...las luchas obreras en Italia; el Mayo Francés; la Revolución cultural en China; la resistencia popular en Vietnam (el foco de contradicción mundial,*

*afirmaba el Che, está en Laos, Vietnam y la península Indochina); las transformaciones en la sociedad cubana; el surgimiento de los no alineados; el intento de socialismo democrático en Checoslovaquia, el movimiento demócrata en Estados Unidos; y por supuesto, el Concilio Vaticano II. Por otra parte, la caída del sistema stalinista hacía pensar que podía surgir lo nuevo y lo puro que aportaba un movimiento social de izquierda. En Europa ardía el debate” (Morello, G. 2003: 114).*

El debate dependencia-subdesarrollo atraviesa el escenario de los 60 y los 70 en un proceso de efervescencia política en todos los países latinoamericanos. Alicia Servetto plantea que:

*“en los años 60 y 70 el tema central del debate político-intelectual en Argentina era la revolución, la necesidad de una ruptura radical de los modelos económicos y sociales dominantes. Los análisis se centraban sobre las situaciones de ‘dependencia’ y ‘subdesarrollo’ generadas a partir de los efectos del ‘imperialismo yanqui’ y de las constelaciones sociopolíticas del país. La revolución emergía como el único y posible camino para modificar el ‘orden vigente.” (Gorillo, M. 2001: 95).*

La radicalización política en el contexto de la guerra fría, la agudización de la pobreza después del relativo bienestar de la posguerra, la Revolución Cubana, la Alianza para el Progreso y las consecuencias del Concilio Vaticano II instalan el debate intelectual por quiénes hegemonizarían la revolución social. En este sentido, da cuenta de los distintos posicionamientos en torno a la cuestión social y su capacidad para conducir el proceso de cambio que se instalaba como inevitable. Por un lado, a los debates al interior de la Iglesia Católica y su lectura de la realidad Latinoamericana. Por otro lado, el vínculo de los distintos sectores políticos con el “Pueblo”, el papel de las izquierdas y los populismos y, en el caso de Argentina las contradicciones internas del propio movimiento peronista.

Gordillo plantea que:

*“La lucha entre la ortodoxia y posiciones heterodoxas que, sin embargo, entendían representar los objetivos de Perón en la nueva coyuntura, comenzó a plantearse claramente para adoptar luego de 1973 un carácter marcadamente violento. Pero como Perón seguía siendo –como hemos señalado– quien tenía la palabra verdadera, los diferentes sectores –como parte de la misma lucha– desplegaron viajes y contactos para acceder a él y de esa manera revalidar sus credenciales...”*



*en todo esto estaba presente la lucha por definir el ‘nosotros’ en contraposición a un ‘ellos’ que, claramente en el sector ortodoxo de Córdoba, eran sobre todo las corrientes de izquierda...” (Gordillo, M. 2001: 57).*

Señala Morello que en el peronismo confluyen distintas tendencias que encuentran común denominador en este movimiento sobre todo por su vínculo con el pueblo. En el desarrollo del gobierno se reflejan las ideas y las contradicciones al interior del propio movimiento peronista. En este sentido, Puiggrós señala las distintas posiciones dentro del movimiento peronista que lucharon entre sí durante la gestión de Taiana: la izquierda peronista, la derecha peronista y la derecha antiperonista. Durante la implementación de la CREAM se identifica, según la autora, una incidencia de la izquierda peronista “*que propugnaba una pedagogía nacionalista popular liberadora que sumaba fundamentos de la pedagogía peronista desarrollada entre 1945 y 1955, alguna influencia del liberalismo laico y un gran peso de la pedagogía de la liberación*” (Puiggrós, A. 2003: 160).

El cambio de gestión en agosto de 1974 del Ministro Taiana por Ivanisevich da cuenta de los cambios en los rumbos del gobierno peronista tras la muerte de Perón. En este sentido, el giro hacia la derecha peronista del gobierno de Isabel va a signar el destino de la CREAM a través de las persecuciones de los participantes y la intervención de la DINEA.

En la propuesta de la CREAM se expresan concepciones pedagógicas y políticas sobre la educación de adultos en el contexto latinoamericano. Se encuentra ligada a las concepciones surgidas en América Latina en torno a las Teorías de la Liberación, que plantean una concepción crítica de la dependencia latinoamericana. La propuesta de la CREAM expresa los debates político ideológicos de los 60 y 70 y se recuperan los análisis críticos que se hacían a la educación: la desescolarización, la reproducción, las críticas al sistema escolarizado de la educación de adultos, la concepción de la planificación provenientes de los organismos internacionales y la idea de desarrollo nacional, son algunos de los ejes que se entretajan en el discurso y que dan cuenta de la dinámica ideológica en que se gesta, se desarrolla y se interrumpe la campaña.

Los documentos expresan la práctica discursiva de los sectores más radicalizados del peronismo,<sup>5</sup> por lo que la recuperación del relato de los participantes

---

<sup>5</sup> Rodríguez y Palacio (2006)

permite ver como se dinamizan y se resignifican en las prácticas de los centros de cultura popular (denominación de los espacios de alfabetización). En este sentido, los sujetos se apropian de los discursos y de los contenidos educativos (Ezpeleta y Rockwell: 1983).

La construcción discursiva de los documentos de la campaña expresan el posicionamiento político de la Juventud Peronista. En un estudio acerca de las condiciones de producción de la CREAR (Rodríguez y Palacio: 2006: 40) se concluye que la campaña expresaría una operación de la JP *“en búsqueda de su legitimación dentro del movimiento así como un intento más en su lucha por erigirse en representante de los intereses de las clases populares”*.

En Córdoba, los entrevistados señalan además, la presencia de Montoneros en la organización. A su vez, el subcoordinador nacional señala que si bien es notable la presencia de montoneros y la JP, había muchos de los que participan, como es su caso, que no tenían esa militancia, pero que acordaban con la organización popular. Señala Morello que en Córdoba el desarrollo de la izquierda estuvo vinculado con sectores progresistas dentro de la Iglesia Católica, lo cual en la indagación realizada se evidencia sobre todo en los grupos que apoyaban en los barrios (sacerdotes y mojas) y en la participación de los alfabetizadores en las reuniones con los sacerdotes tercermundistas.

Según el supuesto sobre que estamos trabajando, la dinámica de las prácticas educativas que tuvieron lugar en el desarrollo de la campaña expresan la contradicción entre la patria socialista y la patria peronista.

Las persecuciones obligaron a muchos de los participantes a quemar parte de la documentación, razón por la cual sus relatos se constituyen en un aporte fundamental para reconstruir desde sus memorias la implementación de la campaña y analizar las formas de apropiación del proyecto y los sentidos puestos en juego por los participantes en la dinámica de la propuesta educativa como parte de su militancia política y de la concepción del cambio social y el papel de la educación en ese proceso de cambio.

### **El diseño de la campaña y las formas organizativas**

En los documentos seleccionados se plantean los principios organizadores de la política educativa del adulto y la CREAR como estrategia de la DINEA, enmarcado en los debates desarrollo-dependencia y la opción metodológica por el método psicossocial de Paulo Freire.

Nuestra intencionalidad es analizar el diseño de la campaña y las formas de implementación, ya que sostenemos que las formas organizativas de las prácticas educativas son tan significativas como los contenidos que establecen. Es decir, las situaciones en las que se vehiculizan posibilitan relaciones sociales que hacen al sentido formativo de las propuestas. En este sentido, el planteo ideológico de los documentos de la campaña antes señalados se expresan posicionamientos que parten del diagnóstico de dependencia de Argentina como parte de los pueblos Latinoamericanos. La expresión “El pueblo educa al pueblo”<sup>6</sup> como título de uno de los documentos más importantes de la campaña, sintetiza la propuesta de educación que la orienta.

En este marco educación del adulto se plantea como una herramienta en el proceso de reconstrucción nacional partiendo del principio que la dependencia económica es parte de una dependencia cultural, científica y tecnológica. Por lo que el proyecto educativo del gobierno justicialista se presenta como la clave de la construcción de nuevas prácticas sociales que tienen por objetivo que el pueblo participe del proceso de decisiones en los distintos niveles de la gestión.<sup>7</sup>

Con relación a estos planteos de los documentos, uno de los entrevistados, el subcoordinador nacional, relatada que la estrategia de diseño e implementación, debía operar como efecto demostrativo de lo que se esperaba de la educación de adultos. Agrega además, que desde estos posicionamientos, hubo algunas definiciones que fueron centrales en su diseño y que hacen a las concepciones socioeducativas que la fundamentan: selección del perfil de los coordinadores y la opción metodológica.

Los documentos establecen la política educativa, como parte de un proyecto nacional para romper con todas las formas de dependencia y la forma de planificación de campaña es estratégica en ese proceso. Por lo cual se establece en los documentos los principios de descentralización, regionalización, movilización de las comunidades, sistema de voluntariado y desescolarización de la educación. Estos principios se articulan en un proyecto de ruptura con los imperialismos, ya que sostienen desde el diagnóstico que reproducen formas de dominación ideológica en distintos planos. Esta idea de ruptura con los imperialismos es un eje articulador en los tres documentos antes mencionados.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Nombre de uno de los documentos nacionales.

<sup>7</sup> Bases de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción.

<sup>8</sup> Bases para una política educativa del adulto; Bases de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción; El pueblo Educa al Pueblo.

Se considera que el centralismo es un fenómeno vinculado con la dependencia, que hace permanecer la dominación de las oligarquías locales basada en la estructura económica de la superioridad de Buenos Aires sobre el interior. La alternativa a esta estructura de dominación es la descentralización y regionalización, lo que posibilitaría la *“estimulación de las potencialidades básicas de las comunidades de modo que se transformen en factores activos de la educación”*.<sup>9</sup>

La educación en los documentos citados, aparece ligada al proceso de la reconstrucción nacional, fundamentalmente la educación de adultos que es la educación dirigida a los marginados y trabajadores y por lo tanto, debe promover la participación organizada de los trabajadores fortaleciendo espacios de cogestión y autogestión.

Este proceso de descentralización y regionalización se concreta en la división del país en 7 regiones y la participación de las universidades en la cooperación en cada región. La CREAR es una de las estrategias de la política de reestructuración de DINEA. Para llevarla adelante, se crean dentro de DINEA equipos nacionales de apoyo e investigación, que están a cargo un coordinador nacional y un subcoordinador. Las provincias se agrupan a su vez por regiones. En las provincias hay un coordinador organizativo y un coordinador pedagógico. De ellos dependen los coordinadores de área que tienen a su cargo a los coordinadores de base (quienes realizan la tarea de alfabetización) y los centros de cultura popular.

La elaboración de documentos y la capacitación respeta estos criterios organizativos. En este sentido, hay capacitaciones y documentos nacionales, por región y provinciales. En cuanto a los documentos regionales que hemos podido recuperar, eran elaborados por las universidades, tal es el caso del “Cuadernillo del Coordinador de Base” y la “Cartilla de palabras Regionales para Coordinadores de Base” elaborados por el Centro Regional de Formación docente, sector Universidad Nacional del Litoral.

Con respecto a los documentos provinciales, solo hemos podido recuperar un borrador de un manual que se elabora en la provincia de Córdoba que sintetiza los planteos políticopedagógicos de los documentos nacionales. Los entrevistados recuerdan que otras provincias también logran elaborar documentos propios.

Los equipos nacionales estuvieron a cargo de la formación de los coordinadores provinciales (coordinador organizativo y coordinador pedagógico) y las capacitaciones regionales. Estos espacios no sólo implicaban la capacitación, sino

---

<sup>9</sup> Ministerio de Educación. Compilación de materiales de la campaña. Punto 22.

también la evaluación de la implementación y el intercambio de experiencias de las distintas provincias. Las capacitaciones luego se replican de los coordinadores provinciales a los coordinadores de área, y de estos a los coordinadores de base. Los relatos de los entrevistados también indican un trabajo semanal de reuniones entre los coordinadores de área y los coordinadores de base donde se intercambiaban las experiencias y se trabajaban las dificultades que surgían en los Centros de Cultura Popular.

Otra cuestión importante del diseño e implementación de la campaña, tiene que ver con el proceso de evaluación sistemática de la campaña, paralelo al proceso de implementación. Esto es importante porque recupera los debates de la época de la importancia de la planificación y la evaluación de las prácticas educativas, pero las resignifica en el planteo de reconstrucción nacional y la importancia de la participación popular en ese proceso.

La campaña tuvo un proceso de planificación y diseño, basado fundamentalmente en la formación de equipos, la selección de los participantes y un fluido intercambio en la propia dinámica de funcionamiento de la campaña a través de las capacitaciones e intercambio de experiencias. La forma de planificación y diseño de la campaña recibió el reconocimiento Mención de Honor de la UNESCO a través del premio Nadia Krúpskaia.

### **Unidad ideológica del proyecto: la selección de los participantes**

Paralelo al proceso de descentralización operativa, aparece como dato significativo las formas del reclutamiento de los distintos participantes en la campaña. Estas formas de reclutamiento de los participantes podrían pensarse como una estrategia para dar unidad al proyecto ideológico, que representa como ya señalamos, a los sectores más radicalizados del peronismo. Esta estrategia es significativa en el planteo pedagógico y político de la campaña, tal como señala el subcoordinador nacional *“después en las prácticas, el 70% depende del docente”*. La estrategia de selección y después las formas de capacitación y sensibilización en la importancia del método y su concepción educativa aparecen como sustantivas para construir la unidad ideológica al proyecto.

En las entrevistas realizadas, la selección de los participantes estuvo orientada por el principio de buscar personas que comprendan el proyecto y se comprometan con

él, aún cuando no militen en las filas del peronismo. Este criterio es compartido por todas las personas entrevistadas que tenían entre sus funciones la selección de los distintos niveles de la CREAR.

El subcoordinador nacional planteaba:

*“... que los alfabetizadores y los coordinadores tuvieran raigambre en algún tipo de militancia social fundamentalmente, pero no solamente desde las organizaciones, sino desde la comunidad, que tuvieran vínculo con la comunidad donde iban a trabajar...”*

El coordinador organizativo de Córdoba es convocado por el equipo central de DINEA por su compromiso social. El mismo es un cura, que era miembro del Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo y que estaba asignado a una parroquia de un barrio carenciado de Córdoba, donde había dos centros de educación de adultos de DINEA. Uno de los coordinadores de área, recuerda que al enterarse de la campaña se presenta ante el coordinador provincial por su interés en la propuesta y es seleccionado por sus antecedentes en la participación en una campaña sanitaria y su experiencia como maestro rural en Santiago del Estero.

La coordinadora pedagógica de la provincia era militante peronista pero además era maestra de adultos en centros de DINEA y por esa trayectoria es convocada por el coordinador organizativo y la delegada de DINEA de la provincia de Córdoba. Tanto el coordinador organizativo como la coordinadora pedagógica plantean criterios similares en la selección de los coordinadores de área y de base:

*“... seleccioné maestros que yo sabía qué ideología y qué grado de conciencia tenían, o sea, que se comprometían con el proyecto... pero no se elegían muchos docentes...”* (Coordinador pedagógico).

*“...la preocupación era que la gente entendiera el proyecto... se tenía que elegir entre la gente del lugar un coordinador de base, que era encontrar una persona con cierta capacidad de liderazgo en un lugar...”* (Coordinador organizativo).

Esta estrategia de la selección de los coordinadores, era parte además de los objetivos del equipo de DINEA en la formación de equipos técnicos, cuadros políticos, no sólo a nivel nacional, sino también en las provincias para formar gente especializada en la modalidad de manera de darle un nuevo sentido a la formación del adulto. Como señalábamos antes, el subcoordinador nacional plantea como uno de los objetivos de la campaña su efecto demostrativo de lo que esperaban para la educación de adultos.

## **Reflexiones finales**

El proyecto político pedagógico de la CREAR recupera y resignifica los planteos educativos del momento y lo integra en el proceso de reconstrucción nacional en perspectiva latinoamericana. Los documentos de la CREAR parecen expresar la apropiación de determinados elementos de la cultura del peronismo, como el vínculo con el pueblo, pero resignificados desde los sectores más radicalizados del movimiento. En este sentido, se manifiestan las contradicciones al interior del propio movimiento peronista y su resolución territorial; contradicciones que se profundizan en el año '74 y que van a signar los destinos de la campaña y de sus participantes.

Las formas de planificación y organización de la campaña se presentan hasta el momento como una estrategia ideológica de posicionamiento político-social de los sectores más radicalizados del movimiento peronista. Podría pensarse que por la forma de selección de los participantes, la movilización de los sectores de la comunidad y su participación activa en la propuesta educativa, se proponían institucionalizar nuevas prácticas sociales. Estas prácticas no solo son educativas, sino también comunitarias. En algunos lugares se vuelven contradictorias con los sectores de la derecha peronista; y esas contradicciones se expresarán definitivamente tras la muerte de Perón y la interrupción de la campaña.

Por otra parte, suponemos que el compromiso social y nacional, la concepción de cultura popular como la cultura del pueblo trabajador, la regionalización y descentralización administrativa y pedagógica, los espacios sociales en los que se desarrollaron los centros de alfabetización y las trayectorias de los distintos participantes, dio lugar a distintas prácticas educativas y culturales.

## **Bibliografía**

- Facciolo y Hernández, I. (1983). *La educación de adultos en la Argentina de la última década*. Buenos Aires: Mimeo.
- Lorenzatti, M. del C. (2004). *La oferta de Nivel Primario de jóvenes y adultos*, Informe Final de la Beca Cyril O. Houle, Universidad de Georgia (USA).
- Ministerio de Educación, Compilación del material de la campaña CREAR, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, República Argentina.

- Morello, G. (2003). *Cristianismo y Revolución. Los orígenes intelectuales de la guerrilla Argentina*, Colección Thesys 1. Córdoba: EDUCC. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Pasquali, L. comp. (2008). *Historia social e historia oral. Experiencias en la historia reciente de Argentina y América Latina*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. (2001). “Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana”. En *Educación Popular. Crisis y perspectivas*, Comp. Gadotti, M y Torres, C. A. Miño y Dávila.
- Rodríguez, L. (2003). “Pedagogía de la Liberación y educación de adultos”. En Puiggrós, A. (dirección), *Historia de la educación Argentina*, Tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Galerna.
- Rodríguez, J. y Palacio, M. (2006). *Para qué copiar, es preciso CREAR*, Tesis de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH. UNC.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwarzstein, D. (1990). “Historia oral y memoria del exilio. Reflexiones sobre los republicanos españoles en la argentina”. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Año/vol: III, Número 009, pp. 149-172. Universidad de Colima, Colima, México.



## UNA MIRADA AL LUGAR DE LOS SUJETOS EN EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN “YO, SÍ PUEDO”

### A LOOK AT THE PLACE OF PUPILS IN THE LITERACY PROGRAM “YES, I CAN”

**Sonia Andini**

En la presente ponencia se pretende compartir los hallazgos producto de la investigación realizada en el marco del trabajo final de licenciatura en Ciencias de la Educación denominado “¿Yo, sí puedo leer y escribir?: Una aproximación a espacios de alfabetización con jóvenes y adultos”. En el mismo se analizan las características de la implementación del programa de alfabetización de jóvenes y adultos “Yo, sí puedo” de origen cubano en la Ciudad de Córdoba.

El recorte realizado para esta ponencia toma como criterio el eje seleccionado, en tanto centramos la mirada en cómo se pone en juego una propuesta político-pedagógica en un espacio concreto de alfabetización y qué lugar ocupan los distintos sujetos en la misma.

A partir de este análisis tratamos de desentrañar qué concepción de alfabetización y de los sujetos de la situación educativa, facilitador y alfabetizandos, subyace a esta propuesta.

Alfabetización – Práctica social – Cultura escrita – Facilitador –  
Interacciones

The present report is intended to share the findings of an inquiry conducted for writing the paper titled “Me, can I read and write?: An approach to literacy spaces for young and adults”, produced in order to meet the final requirements for earning a licentiate degree in the Sciences of Education. In the selfsame paper, the characteristics of the implementation of the literacy program of Cuban origin “Yes, I can” in the city of Cordoba are examined.

The features of the program selected for this report turn the chosen aspects into a criterion for guiding the analysis, as long as we focus on how a political-pedagogic

proposal is put at stake in a concrete space of literacy and on the place which different kinds of students occupy within it.

From this analysis we try to figure out what conception of literacy and of the actors involved in this educational situation, facilitator and students being alphabetized, underlies such a proposal.

Literacy – Social practice – Written culture – Facilitator –  
Interactions

## Presentación

En la presente ponencia se pretende compartir los hallazgos que son producto de la investigación realizada en el marco del trabajo final de licenciatura en Ciencias de la Educación denominado “¿Yo, sí puedo leer y escribir?: Una aproximación a espacios de alfabetización con jóvenes y adultos”. En el mismo se analizan las características de la implementación del programa de alfabetización de jóvenes y adultos “Yo, sí puedo” de origen cubano en la Ciudad de Córdoba.

Este estudio se inscribe en un proyecto más amplio<sup>1</sup> del que he participado en carácter de ayudante alumna y actualmente como adscripta, que estuvo centrado en indagar las similitudes y diferencias entre los distintos planes y programas de alfabetización vigentes en la ciudad de Córdoba.

El recorte realizado para esta ponencia toma como criterio el eje seleccionado, en tanto centramos la mirada en cómo se pone en juego una propuesta político-pedagógica en un espacio concreto y qué lugar ocupan los distintos sujetos en la misma.

A partir de este análisis tratamos de desentrañar qué concepción de alfabetización y de los sujetos de la situación educativa, facilitador y alfabetizandos, subyace a esta propuesta.

El programa “Yo, sí puedo” ha sido creado por la Cátedra de personas jóvenes y adultas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), dependiente

---

<sup>1</sup>Se trata del proyecto “Programas de Alfabetización para jóvenes y adultos en Córdoba: ¿encuentros para poder leer y escribir?, dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti, CIFFyH, financiado por Secyt UNC, Resol N° 069/08.

del Ministerio de Educación de la República de Cuba, con sede en La Habana. Desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad que entienden a la alfabetización como una práctica social, abordamos el objeto desde dos dimensiones vinculadas: política y socio-pedagógica.

Nos planteamos como interrogante central ¿Qué características presenta el Programa de Alfabetización Cubano “Yo, sí Puedo” para jóvenes y adultos, actualmente vigente en Córdoba, en relación con la dimensión política y la socio-pedagógica?

Esta pregunta central se desagrega en otras más específicas: Para la dimensión política nos preguntamos en torno a los modos de implementación del “Yo, sí puedo” en Córdoba, ¿Cuáles fueron los actores políticos que participaron en este proceso?, ¿Quiénes son los voluntarios o facilitadores?, ¿Cuál es la relación que el “Yo, sí Puedo” tiene con los postulados internacionales?

Con respecto a la dimensión socio-pedagógica nos preguntamos: ¿Cuáles son las características centrales de la propuesta metodológica en el Programa de alfabetización cubano?; ¿cuáles son las vías de acceso a la cultura escrita que existen en los espacios concretos donde se desarrolla el programa?; ¿qué interacciones se producen entre los jóvenes y adultos y con los facilitadores, en relación con la lengua escrita?; ¿qué actividades realizan los sujetos con las cartillas y los videos? y ¿cómo las resignifican?; ¿el facilitador propone recursos alternativos?, ¿cuáles son y cómo ingresan los contextos de uso social que los participantes hacen de la lengua escrita?

El objetivo central que sostuvo esta investigación, fue generar conocimientos en torno al programa de alfabetización “Yo, sí Puedo”, a partir del análisis de las características de su proceso de implementación en la ciudad de Córdoba, desde distintas dimensiones.

Para dar respuesta a nuestros interrogantes optamos por una perspectiva metodológica de corte cualitativo, específicamente socio-histórica antropológica, a partir del enfoque etnográfico.

Consideramos que la etnografía es un enfoque de trabajo fértil para comprender la alfabetización como una práctica social, ya que entenderla en su contexto implica conocer lo que allí sucede en relación con la cultura escrita, de que se habla y escribe, quien habla y escribe a la luz de las categorías teóricas que a lo largo de este estudio hemos ido recuperando.

Es por ello que en el marco de la estructura del trabajo en dos dimensiones, el objeto se ha ido construyendo en proceso, tomando decisiones metodológicas en el mismo, permitiendo construir algunas categorías específicas.

### **Propuesta Metodológica del “Yo, sí puedo”**

En este apartado presentaremos tres características centrales que constituyen la propuesta del programa cubano para la enseñanza de la lectura y la escritura con jóvenes y adultos.

La primera es, su estructura en 3 etapas, basadas en el uso de la tele-clase, para el desarrollo de las cuales prevé un tiempo aproximado de tres meses.

La etapa de “Adiestramiento o Aprestamiento”, que comprende las 10 primeras clases en donde se familiariza y amplía la expresión oral, se trabaja sobre lo visual y motriz. Se enseñan las vocales y la representación gráfica de los números del 1 al 30.

La denominada “Aprendizaje de la lectura y la escritura”, compuesta por 42 clases, en donde se busca transmitir el contenido, es decir una letra o fonema de acuerdo a la frecuencia de uso idiomático. A cada letra le corresponde un número. Luego del estudio de cada uno de los fonemas se introducen las dificultades que presenta el idioma y las combinaciones trilíteras o más.

Para la tercera etapa de “Consolidación” se tienen planificadas 13 clases dedicadas a la ejercitación y evaluación del aprendizaje. Esta etapa tiene por objetivo la fijación de conocimientos a través de ejercicios de repaso y redacción.

Consideraciones que esta división en etapas, parcela el proceso de apropiación de la cultura escrita, separando la letra del texto, por un lado. Por otro lado, se toma al sujeto como homogéneo, en tanto que todos deben incorporar los saberes en el tiempo estipulado, sosteniendo una concepción lineal entre enseñanza y aprendizaje.

Una segunda característica central de la propuesta metodológica del “Yo, sí puedo” es la *asociación letra-número*. Se conjuga y asocia las letras a conocer con los números, cada letra del alfabeto tiene asignado un número específico, la cantidad de números aumenta mientras se incrementa la complejidad de la nueva letra.

La asociación se fundamenta en que el adulto ya reconoce los números, lo que le permitirá apropiarse de lo desconocido las letras. Por otro lado, la secuencia de las letras responde a un estudio de los fonemas que más se utilizan en el idioma español y que resulta imprescindible que el alfabetizando aprenda en un primer orden.

De esta manera se desconocen las prácticas sociales, culturales y comunicativas del mismo contexto, priorizándose sólo los números para la enseñanza de la cultura escrita. Desde los planteos teóricos elaborados por Emilia Ferreiro, nos interrogamos acerca de la incidencia de esta asociación en los procesos cognitivos que desarrolla el sujeto para la apropiación de la lectura y la escritura, ya que la representación del sistema alfabético (letras) y del ideográfico (números) implican construcciones conceptuales distintas para su uso.

Una tercera característica de la propuesta es el *lugar central* que se le otorga a la *tele-clase* en el proceso de alfabetización.

Los diseñadores del programa explican que la misma cumple una función en dos sentidos: en primer lugar, posibilitaría la rápida expansión de la alfabetización a un bajo costo, debido a que se reduce el gasto en mano de obra, y en segundo lugar porque a través de las tele-clases el programa no requiere de un alfabetizador preparado ya que quién enseña es la maestra de la tele-clase.

Los asesores cubanos plantean que se ha demostrado su utilidad para la transmisión del código de lectura y escritura en un período relativamente corto y sin muchos recursos humanos. Recuperan como ventajas de este medio el poder llevarlo a cualquier lugar y que estimula a los televidentes.

Consideramos que el uso de la televisión dentro del “Yo, sí Puedo” está emparentada con lo que Mario Kaplún denomina la corriente “masivo-instrumental”, en donde el uso de los medios se orienta por los objetivos de multiplicación y modernización, poniendo énfasis en lo cuantitativo.

Estas tendencias generalmente surgen para dar respuesta a una situación de urgencia, en la cual lo importante es la creación de mecanismos multiplicadores que permitan llegar a un gran número de usuarios y reduzcan los costos de envío. (Kaplún, M., 1984). Siguiendo esta línea, el “Yo, sí puedo” forma parte de la tendencia expuesta por Rosa María Torres en relación con los programas de alfabetización preocupados por lo cuantitativo sobre la calidad de la alfabetización.

En tal sentido esta corriente se caracteriza, entre otras cuestiones por generar programas y materiales educativos uniformados para un uso masivo, sin distinción de regiones ni de características socioculturales de los distintos sectores poblacionales.

### **El barrio y el centro de alfabetización: Espacios letrados**

Sostenemos que la literacidad se sitúa socialmente, en un contexto. Para Gumperz, el contexto se refiere directamente al contexto de uso, a la dinámica que ocurre entre los participantes en una situación comunicativa, ya que los eventos comunicativos no se dan vacíos de significados socioculturales: cada hablante o lector-escritor trae a los eventos comunicativos su visión del mundo, del lenguaje, de la historia y de los participantes (Citado en Kalman, J. 2004. p: 28).

El contexto local de la alfabetización estaría dado por aquellos espacios sociales de una comunidad donde la lectura y la escritura son prácticas funcionales, engarzadas a las prácticas sociales cotidianas.

El programa cubano alienta la apertura de los centros o puntos de alfabetización en cualquier lugar donde estén los recursos disponibles, sustentado en la idea de acercar la alfabetización a quienes lo necesitan. Pues el centro observado tiene lugar la casa de la facilitadora.

El Barrio donde se encuentra el centro de alfabetización está ubicado en la zona noreste de la ciudad, a 15 Km. del centro. Es inaugurado en el marco de la política de erradicación de villas de emergencia de distintas zonas de la ciudad, implementada por la gestión del ex gobernador De la Sota.

En cuanto a las instituciones públicas, la ciudad-barrio cuenta con un dispensario de atención primaria a la salud, un comedor de adultos, una guardería, la policía, una estructura para poner locales comerciales, y un espacio físico – característico de las ciudades barrios– llamado “Córdoba Comunidad Productiva”, que luego cambia la denominación a “Consejo Territorial”.

Otra institución a la que las personas del Barrio acuden por diversos motivos es el CPC (Centro de Participación Comunal), ubicado a 6 km del mismo.

Un dato de interés es que tampoco hay instituciones educativas. Si bien estuvo prevista en la estructura del barrio la edificación de una escuela primaria, al contar con una cercana, se dio de baja el proyecto para la construcción de la misma.

Consideramos que estos espacios presentan a los vecinos oportunidades para participar de actividades de lectura y escritura como práctica social en donde su uso responde a requisitos en contextos específicos.

En relación con la disponibilidad de cultura escrita en la casa de la facilitadora, además de los materiales propuestos por el programa, hemos observado en la heladera y en las ventanas mensajes y dibujos con escrituras de su hija y algunas frases para el día de la madre o cumpleaños.

En una oportunidad observamos en la mesa un libro de coplas, que estaba allí con la intención de ser usado para la clase. Otro elemento disponible es un pequeño rincón de la casa dedicado a lo religioso, una especie de santuario, en donde se encuentra una imagen de la virgen acompañada de diversas estampitas con oraciones o rezos religiosos.

También hemos podido observar eventualmente estudios de salud realizados por la facilitadora, como ecografías y análisis, ya que estaba embarazada.

Si bien damos cuenta de la presencia de recursos de cultura escrita, en los encuentros presenciados la facilitadora no los ha utilizado para el proceso de enseñanza, incluyendo el libro de coplas que estaba previsto para ello.

En términos de Kalman (2004) podemos decir que tanto los documentos como los materiales disponibles en el centro de alfabetización están ligados a actividades sociales en que los espacios generadores de lectura y escritura se hacen presentes, involucrando a uno o más miembros de la familia.

### **El Grupo de Alfabetización: Historias, trayectorias y vínculos**

La constitución de este grupo tiene como responsable de su convocatoria a la facilitadora, quien deja explícito que se trató de un proceso, donde entran diversos intereses en juego.

Como reflejo de la cuestión de género que atraviesa a la problemática del analfabetismo en la región, las personas que participan de este espacio de alfabetización son todas mujeres entre 19 y 52 años.

Las participantes que conforman este grupo mantenían un vínculo previo al encuentro en el marco del programa. Pues todas pertenecían anteriormente al mismo Barrio, comparten no sólo lazos familiares, sino también trabajo.

Otra característica central de este grupo es el componente generacional en el vínculo familiar, se encuentran dos pares de madres e hijas y la mayor de las participantes es madre de la facilitadora. Las más jóvenes, por su parte han alcanzado un mayor nivel en el recorrido por la escuela primaria.

Una cuestión general es que todas reciben algún plan social del gobierno, lo cual implica la realización de una serie de trámites administrativos para su acceso, y por ende la interacción con la lengua escrita a través del manejo de la documentación.

Entre las motivaciones que convoca a las mujeres a querer aprender a leer y escribir aparece en general el objetivo de poder ayudar a sus hijos en la escuela, mejorar lo que ya sabían, realizar independientemente algunos trámites administrativos para no ser objeto de engaños y acceder a mejores oportunidades laborales. Estas razones nos permiten leer algunas de sus concepciones acerca de la lengua escrita, y una de ellas es entender que se trata de una herramienta que se aprende en la escuela y que es muy importante para el desenvolvimiento de ciertas prácticas sociales.

Actualmente debido al cambio de barrio ninguna de ellas continúa con el trabajo de cartoneras, dedicándose la mayor parte del tiempo a las tareas domésticas como amas de casa.

La recurrencia con la que las señoras han explicitado sus añoranzas a su antiguo barrio nos sugiere pensar el traslado como una situación problemática en relación con su pertenencia y al desarrollo de determinadas prácticas. Ellas resaltan que el traslado ha afectado en sus modos de vida en relación con las fuentes de trabajo, pues la cercanía de sus viviendas al centro de la ciudad les permitía trabajar a ellas y a sus maridos en la recolección, clasificación y venta de cartón y papel.

La migración ha impactado de alguna manera en la identidad y pertenencia de las participantes a su antiguo Barrio, que cada tanto recuerdan con nostalgia, por lo que consideramos se encuentran en un momento de redefinición identitaria respecto de este nuevo espacio. El cual implica entablar lazos y relaciones a través de sus prácticas culturales con las “nuevas” instituciones sociales (escuelas, dispensario, policía), también en proceso de construcción.

Quizás por ello tanto participantes como facilitadora refieren al espacio de alfabetización como un lugar “para hacer algo”, que consideramos va más allá, porque en ese hacer algo se generan otros proyectos, en un intento de recuperar prácticas desarrolladas en su ex barrio.

### ***La Facilitadora***

Un sujeto central en la constitución y permanencia del grupo ha sido la facilitadora. Analizamos como su lugar desde los postulados del “Yo, sí puedo” y desde su “estar” en él.

Relys expresa que la maestra es la docente que se desempeña como tal en la clase televisiva, no encarnando esta función el facilitador; porque la función del



facilitador se ciñe a establecer una relación entre la clase y el participante, y a manipular los medios audiovisuales, brindando apoyo y afecto a los usuarios del programa (Ministerio de Educación de Cuba, 2005).

En el marco de esta concepción del sujeto de enseñanza el facilitador tiene un papel secundario en estos planteos, ya que la maestra es la de la tele-clase. Sin embargo consideramos que tal concepción reduce y simplifica su tarea y compromiso con la tarea de alfabetizar, lo que habla en alguna medida de cómo esta es también concebida.

La facilitadora del centro observado fue la encargada de convocar a las personas que participarían del espacio de alfabetización desarrollado en su casa. Pues en este caso se materializa uno de los requisitos que prioriza el programa para ser facilitador, la pertenencia local del mismo.

Un rasgo peculiar de la familia de la facilitadora es su actitud solidaria con los vecinos y su trayectoria de participación en distintas acciones barriales.

En relación a la pertenencia local del alfabetizador, Beinotti y Genti destacan la importancia del cúmulo de saber sobre el espacio comunitario que las alfabetizadoras constituyen a partir de la participación en experiencias de acciones solidarias y educativas previas, “*saber que se manifiesta principalmente en el conocimiento de los grupos familiares y las posibilidades de relacionarse con ellos*” (Beinotti y Genti, 2005, p. 6).

En relación a su tarea, la facilitadora la expresa como algo sencillo, asociada de alguna manera con la capacitación recibida, basada en su papel de mediadora y en las indicaciones sobre el buen trato con las participantes, entre otras cuestiones.

No obstante, ha desarrollado otras funciones que exceden al mero papel de manipular la video-clase, ya que juega un importante rol de mediadora de la cultura escrita en distintas situaciones y en algunos casos ha desempeñado otras actividades que hacen al proceso de implementación en el centro observado.

### **El centro: ¿Un punto de encuentro con la lengua escrita?**

En este apartado presentamos un análisis de las interacciones que se generan en relación con la cultura escrita en las sesiones de alfabetización.

Los encuentros se daban por la mañana, están fuertemente marcados por el comienzo y final de la reproducción de la tele-clase. Focalizando nuestra mirada en los

diálogos que se producen, podemos estructurar la dinámica de la clase en tres momentos, sin intención de sedimentarlos.

a) *Antes de dar comienzo* a la tele-clase, en el que el contenido de las interacciones o conversaciones refiere a distintas cuestiones, como las problemáticas del barrio o inconvenientes en algunas instituciones del lugar.

Una de las reuniones demora su comienzo, la facilitadora llega tarde, explicando que le habían pegado a su sobrino en la formación del colegio. A partir de este relato las participantes comentan sobre el tema... “hay chicos que siempre le pegan y que las maestras no hacen nada, pero no los pueden dejar sin escuela a los chicos por esos problemas”.

En la misma sesión también se ocupan de la organización de una rifa con el objetivo de recaudar fondos para la creación de un merendero para los niños.

Otras veces el diálogo giraba alrededor de las actividades que han realizado durante la mañana como hacer las compras, trámites, ir al dispensario, entre otras.

En un trabajo antecedente de este estudio, la investigadora muestra como el lenguaje oral es el vehículo para ingresar los conocimientos del mundo social a la escuela, a través de los diálogos de los alumnos, en donde la función de la oralidad es compartir sus vivencias cotidianas con los compañeros y con la maestra (Lorenzatti, 2009).

b) *Durante la reproducción* de la tele clase, donde el comienzo de ésta marca un cambio en el desarrollo del diálogo, ya que si bien las participantes siguen conversando brevemente, se centran en observar el video, resolver las actividades y ejercicios que propone la maestra del televisor en su cuaderno o cartilla, según corresponda.

En este momento se reducen las interacciones entre las participantes y/o con la facilitadora. El contenido de las interacciones que se despliegan se dan principalmente en relación con dos cuestiones:

Por un lado, sus conversaciones no tienen ninguna conexión con lo que está sucediendo en el video y generalmente se relacionan con los temas que venían hablando antes de empezar la clase.

Por otro lado, se relaciona con lo transmitido en la tele clase, verbalizan algunas cuestiones de incomprensión de los ejercicios, confusión con alguna actividad, o quejas por la velocidad con la que pasa el video. El lenguaje aquí cumple la función de instrumento mediador para solicitar ayuda en la comprensión de las tareas.

También emiten ciertos comentarios sobre lo que sucede en el video, realizando asociaciones con experiencias de la vida cotidiana. En una de las últimas clases donde se trabaja la estructura de una carta, una de las participantes comenta “*Mi hijo me mandó una carta, ahora aprendió a leer y escribir en... (Penal), está haciendo la secundaria*”. Luego sigue copiando del pizarrón una carta prediseñada por el programa. Visualizamos en la expresión de la señora su percepción concreta de un uso *significativo* para ella de la escritura, lejos de ser retomada por lo propuesto en la actividad.

c) Cuando *finaliza la reproducción* de la tele clase correspondiente se apaga el recurso tecnológico y se cierran los cuadernos y cartillas. La dinámica del dialogo general aquí es más acotada que al principio de la clase.

Se retoma el interés que para las mujeres tiene el contenido de lo que se está hablando. Y nuevamente en este momento continúan conversando sobre cuestiones cotidianas, como el caso de la rifa citado anteriormente.

Además en relación con el grupo total de alfabetización visualizamos que la facilitadora realiza diversos señalamientos respecto al próximo encuentro.

Generalmente permanecen un tiempo más en la casa la pasante universitaria municipal, con quien generan otro tipo de conversaciones ligadas a ciertas demandas sobre materiales necesarios, el cambio de videos averiados; además le consulta sobre la ayuda alimentaria que recibirían desde la municipalidad.

Consideramos que las interacciones que se generan en este espacio se constituyen en vías de acceso principales a la cultura escrita, en tanto las mujeres entablan relaciones con otros lectores y escritores que estén presentes allí como la facilitadora. Ello se manifiesta cuando una de las participantes trae al espacio a su hijo preso, que tienen una fuerte carga significativa, donde ponen en juego sus conocimientos y propósitos de usar la escritura.

### **Alfabetización: Algunas líneas de reflexión para pensar el concepto**

Desde la perspectiva adoptada afirmamos que la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal, en tanto la adquisición de la escritura se vincula fuertemente con los significados que adquiere a través de procesos culturales y políticos y con lo que significa para las personas y grupos que componen la sociedad (Barton y Hamilton, 2004).

La división en etapas para el aprendizaje de la lectura y la escritura en un tiempo determinado, enfatiza la mirada individualista del sujeto que aprende, excluyendo los procesos sociales y personales que llevan adelante los participantes, priorizándose el paso mecánico de un contenido a otro. Es importante señalar que en este desconocimiento de los saberes, se descuida también a la facilitadora como mediadora y conocedora de las mujeres, en tanto ha participado junto a ellas de otras prácticas comunitarias.

El uso instrumental de la video-clase condiciona el contenido de los diálogos acerca de la familia, el trabajo, la condición socio económica que despliegan las mujeres. A través de ello traen las prácticas que desarrollan en la vida cotidiana, interactuando con materiales de cultura escrita en distintos espacios e instituciones barriales, saberes que no ingresan como válidos para leer y escribir.

Sostenemos que la concepción de alfabetización que subyace al “Yo, sí puedo” se asocia a una idea de escritura como código de transcripción, en donde se privilegia lo visual y auditivo. Lo cual tiene su correlato en la concepción de aprendizaje como la mera adquisición de una técnica y del sujeto, es decir el que enseña y el que aprende como meros reproductores de contenidos ya armados (Ferreiro, E. 1997).

En este sentido reafirmamos que la alfabetización es una práctica social constituida por un sujeto individual y colectivo, donde sus historias y trayectorias de vida, saberes y propósitos en relación a la cultura escrita, se vuelven contenido esencial para la apropiación de los conocimientos.

## **Bibliografía**

- Beinotti, G. y Genti, M. (2006). *“Los alfabetizadores de jóvenes y adultos. Trayectorias y prácticas entre el voluntariado y la docencia”*. Ponencia presentada en el 8º Congreso Argentino de Antropología Social. Salta. Argentina.
- Ferreiro, E. y Teberoskey, A. (1979). *“Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”*. México. D. F.: Editorial Siglo XXI.
- Gutiérrez, J. y otros. (2005). *“Desde la alfabetización presencial al yo, sí puedo”*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

- Gutiérrez, J. y otros. (2005). *“Alfabetización, luz del ALBA”*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación. Ministerio de Educación.
- Kalman, J. (2004). *“Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic”*. Secretaría de Educación Pública. México. D. F.: Editorial Siglo XXI.
- Kaplun, M. y otros. (1985). *“Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos. Educación de Adultos en América Latina”*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Lorenzatti, M. (2009). *“Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad”*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Relys Díaz, L. (2005). *“Yo, sí puedo un programa para poner fin al analfabetismo”*. Cuba: Casa Editora Abril.
- Rockwell, E. (1987). *“Reflexiones sobre el proceso Etnográfico”*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México.
- Rockwell, E. (1985). *“Etnografía y teoría en la investigación educativa”*. México: Departamento de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional - Departamento de Investigaciones Educativas.
- Torres, R. M. (8 de septiembre, 2007). *“No basta enseñar a leer y escribir. ¿Qué significa estar alfabetizado?”*. Campaña Nacional por el Derecho a la Educación. CLADE.

## **DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EXPRESIÓN DE LOS MOVIMIENTOS POPULARES**

### **RIGHT TO EDUCATION AND EXPRESSION OF THE GRASS ROOTS MOVEMENTS**

**María Mercedes Ruiz Muñoz\***

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación en marcha que tiene como propósito analizar la política y el campo discursivo del derecho a la educación a partir de la voz de los actores (agencias gubernamentales e internacionales, organizaciones gremiales, parlamentarias, organizaciones populares, académicos, entre otros), con el objeto de dar cuenta del posicionamiento y las significaciones que se construyen en torno al derecho a la educación y documentar algunas experiencias de exigibilidad y, en su caso, de justiciabilidad.

Para fines de este trabajo se presenta la voz de una organización popular que desde 1980 lucha por la defensa de la educación pública y gratuita marcando una frontera política frente a las instituciones gubernamentales responsables de la política y gestión de la educación pública en México, fundamentada en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que explícita la gratuidad y obligatoriedad de la escuela pública y se le reconoce como un derecho de todos los mexicanos.

La perspectiva teórica-metodológica se inscribe en el análisis político del discurso educativo y recupera como referente empírico un conjunto de documentos nacionales e internacionales del derecho a la educación. Además se apoya de entrevistas en profundidad con informantes clave.

Derecho a la educación – organizaciones populares – análisis político –  
construcción de sentidos y significados

---

\* Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. CE: mercedes.ruiz@uia.mx

This paper is part of an ongoing research project whose purpose is to analyse both policy and the discursive sphere of persons' right to education from the voice of the actors (government and international agencies, trade unions, parliamentarian, grass roots, and academic organizations, among others), in order to account for the stances and the meanings that are built around people's right to education and to document some experiences of requesting it as an exigency and, in the recorded case, as a demand for fairness.

To that end, in this paper the voice of a grass roots organization is presented that from 1980 onward struggles for the defence of public and gratuitous education, thus putting a political brake to limit the government's institutions responsible for the polity and administration of public education in Mexico, on the grounds of the Third Article of the Political Constitution of the Mexican United States that explicitly proclaims the gratuitousness and mandatory character of attendance to public school, which is recognized as a right of all Mexicans.

The theoretical-methodological perspective is framed within the political analysis of educational discourse and empirically grounded on national and international documents on people's right to education. Furthermore, the empirical basis is reinforced by interviews in depth with key informants.

Right to education – Grass roots organizations – Political analysis – Building of sense and meanings

## **A manera de introducción**

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “Política y configuración discursiva del derecho a la educación” que tiene como propósito analizar las políticas y la configuración discursiva del derecho a la educación a partir de la voz de los actores (gobierno y sociedad civil), las significaciones que se construyen en torno al derecho y algunas expresiones de exigibilidad.

El propósito particular es documentar, a partir de la voz de sus integrantes, la forma en que una organización social, la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ) exige y reclama a los diversos niveles de gobierno la construcción de escuelas públicas en el Estado de México, como parte de una expresión de exigibilidad

del derecho a la educación. Asimismo y a partir de algunas herramientas del análisis político del discurso se da cuenta de la forma en que dicha organización articula su discurso a partir de sus prácticas sociales.

En los siguientes apartados se presentan las cuestiones metodológicas y en seguida la descripción de la experiencia de la UPREZ en la sección siguiente. Finaliza este documento con una serie de reflexiones que forman parte de la actual discusión de los resultados hasta ahora producidos en la presente investigación.

### **Consideraciones metodológicas**

Si bien el movimiento de la UPREZ ya ha sido estudiado desde diversas perspectivas, enfatizando los aprendizajes no escolares puestos en juego en la organización y lucha popular (Ruiz: 2008) o como una experiencia comunitaria a favor de la lucha por la vivienda (Santiago: 2007), la dimensión educativa, como menciona uno de sus informantes, no ha sido plenamente estudiado, menos aún en el marco de la exigibilidad del derecho a la educación. Esto demandó inicialmente explorar a través de la voz de sus líderes, maestros y alumnos, los significados que construyen en torno a la exigibilidad de este derecho, por lo que fue necesaria una estrategia de corte cualitativo.

Las investigaciones de corte cualitativo, a diferencia de las de tipo cuantitativo, permiten comprender las interrelaciones entre el fenómeno y su contexto específico, destacar sus particularidades, abordar una realidad dinámica, múltiple y holística, además de rescatar los significados e intenciones de los participantes implicados en el proceso de estudio (Dorio, Sabariego y Massot: 2004). Por otro lado, al ser el investigador el propio instrumento de conocimiento y quien interactúa continuamente con el proceso de estudio, la investigación adquiere una naturaleza interpretativa (Eisner, en Dorio, Sabariego y Massot: 2004).

A este tipo de investigación también subyace un diseño flexible e interactivo (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert: 2005), ya que el número de sujetos y sus características pueden variar en el transcurso del trabajo de campo en función, por ejemplo, de la confianza generada por el investigador entre los sujetos participantes, de su apertura en el campo hacia los “detalles y señales” que capte en los informantes y en el contexto observado. Además, la recuperación de la información y su correspondiente análisis son procesos imbricados donde la descripción de los sucesos y su entendimiento suceden de forma continua durante y después del trabajo de campo (Rockwell: 2009).



Por lo anterior, se propuso realizar entrevistas abiertas, como bien lo recomiendan Taylor y Bogdan (1992). De esta manera se han realizado entrevistas con 6 líderes de la UPREZ y una maestra frente a grupo de una de las escuelas que creó la organización. La secundaria “José Revueltas” en el municipio de Nezahualcóyotl, ha servido como el principal escenario para la realización de las entrevistas sumadas a otras escuelas creadas por la organización en los municipios de Chimalhuacán, Ixtapaluca y Los Reyes La Paz en el Estado de México (México).

Las entrevistas se grabaron y fueron transcritas, y se realizó un diario de campo para contar con información del contexto de las entrevistas. Ambas técnicas permiten reconstruir lo observado a la luz de concepciones posteriores más elaboradas que las que surgieron en el momento inicial (Rockwell: 2009). Mientras el diario de campo permite describir, interpretar y reconstruir lo observado en el campo y lo que sucede fuera de la entrevista, el uso de audiograbadora permite acercarse a versiones más próximas a las palabras textuales de los entrevistados (Rockwell: 2009; Taylor y Bogdan: 1992).

Para profundizar en el análisis tanto de las entrevistas como de diversos documentos facilitados por la UPREZ (actas de congresos educativos, estatutos, folletos, entre otros), se usaron algunas herramientas del análisis político del discurso, particularmente con aquellas que permitieran dar cuenta de las relaciones de articulación y antagonismo en defensa de la escuela pública.

El análisis político del discurso es visto como una analítica en el sentido foucaultiano, de las formaciones discursivas que el investigador pone en juego para hacer inteligible una situación específica (Torfing: 1998). La noción de discurso incluye los aspectos lingüísticos como extralingüísticos que van tomando diversas posiciones, resultado de una práctica articuladora que ordena un conjunto de elementos, cuya fijación y significación no tiene un carácter absoluto, ni cerrado (Buenfil, 2006).

### **Primeros acercamientos teóricos**

Resulta de interés para este trabajo los aportes de Ernesto Laclau, acerca del campo discursivo de lo popular y la construcción de nuevas identidades, inscritas en la noción de lo popular. El texto de “*Constructing the people*” (Laclau: 2005) acerca de la identidad y el campo de lo popular, que expresa una pluralidad de demandas y la articulación de las misma requiere por lo menos pensar acerca de la unidad mínima de

grupo; las demandas sociales son en sí mismas ambiguas, puede ser un requerimiento de los grupos (por ejemplo, la necesidad de vivienda, un trabajo, de una escuela) y una demanda social en el terreno político más amplio. Estas demandas aisladas emergen y se articulan en cadenas equivalenciales de demandas insatisfechas. Cuando existe una pluralidad de demandas y se establece una frontera política, se configuran en demandas populares que se unifican más allá de un sentido de solidaridad; este es el momento en que emerge el *pueblo* como un sujeto histórico y político.

De modo que Laclau (2005) distingue entre las demandas populares y las democráticas. Las demandas populares presuponen la equivalencia de una pluralidad de demandas y la edificación de una frontera radical antagónica entre el pueblo/poder. En cambio, las demandas democráticas son demandas aisladas, que no logran construir cadenas equivalenciales con demandas de otra naturaleza, porque es una demanda generalmente satisfecha. Mientras las primeras establecen una relación de antagonismo radical con la formación hegemónica, las segundas, se inscriben dentro de la formación social hegemónica.

El campo de lo popular presupone como condición la construcción de una identidad global a través de cadenas equivalenciales de una pluralidad de demandas sociales insatisfechas y una frontera antagónica entre pueblo y el poder, para configurar la identidad del sujeto popular. El espacio político de lo popular se constituye en aquellas situaciones en las que tendencialmente apunta hacia una eliminación de la brecha entre espacio político y sociedad como referente empírico. Esto significa que las luchas populares, sólo se dan en caso de las relaciones extrema exterioridad entre los grupos dominantes y el resto de la comunidad.

Un texto angular del pensamiento de Laclau es el de “*Hegemonía y estrategia socialista*” (2004) que de manera conjunta con Mouffe, postulan como tesis central la importancia de construir una cadena de equivalencias entre las luchas democráticas, en contra de diversas formas de subordinación a través de la propuesta de la democracia radical y plural.

En la construcción de cadenas equivalencias, la noción de lo *popular* ocupa un lugar singular, pues cobra importancia la emergencia de las nuevas *identidades populares* y colectivas que superan la dicotomía de la división y la lucha de clases. Se apunta directamente a la lucha *popular* y democrática como expresiones tangibles de la lucha de masas, que no quedan restringidas a la condición de clase. La identidad popular de masas entonces es distinta y más amplia que la identidad de clases.

Los sectores *populares* de acuerdo a Laclau y Mouffe (2004) incluyen a la clase obrera, al campesinado, a la pequeña burguesía, a las fracciones progresistas de la burguesía nacional, que se articulan con el polo de lo *popular*, que afirma la equivalencia entre todos los sectores desde el punto de vista de su enfrentamiento con el polo dominante, por ejemplo el Estado o alguna autoridad de su burocracia administrativa. La relación de equivalencia que se establece entre ellos, en el contexto de su oposición al polo dominante, construye una posición discursiva *popular* diferente a la de posiciones de clase.

### **La lucha popular de la UPREZ por la educación pública: un caso de exigibilidad del derecho a la educación**

#### *El contexto*

La Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata, conocida como “la UPREZ”, comenzó a gestarse en 1983 y surge oficialmente en 1987 en Ciudad Nezahualcóyotl –municipio del Estado de México– producto de la unión de diversas organizaciones populares del Valle de México. Sus orígenes se encuentran en la Organización de Izquierda Revolucionaria (OIR), una organización de corte maoísta fundada en los años de 1980, en la cual se valoraba la participación de los integrantes en los movimientos sociales como una estrategia política para la revolución y el cambio social. La incorporación de la militancia de la OIR al Movimiento Urbano Popular (MUP) –movimiento que se gestó a raíz del sismo de 1985 en la Ciudad de México en apoyo a los damnificados a través de la lucha por la vivienda– posibilitó la construcción de la UPREZ como una organización y un espacio político impulsor del cambio social (Santiago: 2007; Ruiz: 2008).

La UPREZ cuenta con varios frentes y territorios de poder local en el Estado de México, el Distrito Federal y otras entidades de la República Mexicana como Morelos, Tlaxcala y Puebla. Su lucha política y social se articula a la organización territorial dentro de colonias y poblados donde la UPREZ recupera en forma de propuestas globales las demandas más sentidas de la población, las cuales abarcan la lucha por la vivienda, los servicios urbanos (agua, luz, drenaje) y los servicios de salud y educación (Santiago: 2007).

El proyecto de la UPREZ representa la puesta en marcha de una estrategia político-pedagógica, que incluye la formación del sujeto popular y la construcción de espacios de autonomía y poder local. Esta experiencia permite analizar las configuraciones discursivas que surgen en los márgenes del discurso gubernamental y, al mismo tiempo, dar cuenta de los movimientos sociales, las formas de lucha en el ámbito local y de la micropolítica (Ruiz: 2008).

Entre estos espacios de autonomía se encuentra la creación y desarrollo de escuelas públicas de diferentes niveles educativos. A pesar de su poder local entre diversos estados y municipios del país, su “proyecto educativo”, como los propios líderes le llaman, tiene presencia solo en algunos municipios del Estado de México, como se describe a continuación.

### ***La lucha por la defensa de la educación pública***

La experiencia que nos ocupa principalmente se realizó en uno de los enclaves más importantes de la UPREZ, en Ciudad Nezahualcóyotl, ya que fue allí el origen formal tanto de la organización en términos políticos –como ya se mencionó– como en términos pedagógicos. La lucha por la educación y la creación de escuelas públicas no es un componente aislado pues la educación aparece articulada a la lucha por la vivienda y los servicios públicos de las colonias populares. En esta lucha aparecen procesos organizados de exigibilidad a través de la movilización social por la escuela pública y que se acompañan por otras demandas sociales tanto de grupos específicos (mujeres, jóvenes) como de toda la comunidad (vivienda, transporte, mercados), y que compete a los líderes de la UPREZ coordinar y organizar en asambleas y sectores populares:

*“[la educación] inicialmente se da como un servicio adicional al desarrollo de un proyecto que nosotros lo conocemos como Sector dentro de la organización, el sector de vivienda, entonces había compañeros, había responsables por sectores: el sector de mujeres, sector educativo, sector de vivienda, sector juvenil, de transporte, de mercados; entonces en este caso el sector de vivienda una vez que lograba concretar la adquisición de tierras para el desarrollo de viviendas de interés popular, se establecía la colonia y bueno pues había que dotar de servicios a la comunidad y entonces ahí se centraba en las unidades pedagógicas” (Líder heredero)*

La lucha popular de la UPREZ se identifica históricamente con las grandes luchas sociales que dieron desde Ricardo Flores Magón hasta Emiliano Zapata, “que es con quien más nos identificamos” afirma uno de sus líderes. En este sentido, para la UPREZ la educación aparece *como* una demanda popular que es reclamada de forma legítima ante el Estado:

*“[...] uno de los principios que guiaba nuestra propuesta de educación alternativa era la defensa de la educación gratuita, entonces uno de los principios que guían de hecho todo nuestro proyecto educativo de la UPREZ y en nuestro sistema educativo es la defensa del artículo 3º constitucional, la educación laica y gratuita impartida por el Estado”* (Líder heredero)

En el relato se identifican relaciones de equivalencia entre la defensa de la educación gratuita y la defensa del artículo tercero. La gratuidad y la obligatoriedad del Estado de impartir educación aparecen como elementos discursivos del derecho a la educación que dan sentido al discurso y las prácticas político-sociales y pedagógicas de la UPREZ y que sustentan las actividades de exigibilidad social, las cuales consisten en movilizaciones pacíficas (“marchas”), huelgas de hambre, mítines y plantones frente a la sede del gobierno del Estado de México (Toluca, la capital del estado) En este abanico de prácticas sociales participan también los padres de familia, alumnos de bachillerato, docentes, líderes y miembros de las comunidades como *sujetos de derecho*.

La lucha por la escuela pública implica un conjunto de acciones dirigidas al Estado, que, articuladas entre sí, conforman el proceso de exigibilidad que lleva a cabo la UPREZ. Una vez planteada la demanda educativa por parte de los padres de familia, deviene la adquisición del terreno para la escuela, la impartición de las clases a los estudiantes (aún sin la clave de escuela pública y sin el salario oficial a los maestros), la planeación de las movilizaciones al interior de la organización, la decisión y la asamblea con los padres y maestros para marchar en la fecha estipulada; todo esto da como resultado los actos de protesta ante la sede del gobierno estatal donde además una comisión negociadora plantea el conjunto de demandas (no sólo educativas) que deben ser resueltas por el ejecutivo estatal:

*“... les digo a los compañeros 'tienen qué centrarse con los padres de familia y hacer dejar claro que la escuela es del pueblo y que la escuela es una responsabilidad de todos', entonces que el gobierno del estado [Estado de México] tiene recursos pero hay que irlos a arrancar...”* (Líder fundador).

En el anterior relato se establecen un conjunto de cadenas de equivalencias entre el trabajo de la UPREZ, la escuela y el pueblo (*centrarse con los padres - la escuela es del pueblo*) al mismo tiempo que establece un borde entre la escuela del pueblo, el trabajo de UPREZ y el gobierno (*hay que irlos a arrancar*).

Al reconocimiento como escuela pública (que no debe confundirse con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios que las secretarías de educación otorgan a los particulares, sino a la Clave de Centro de Trabajo), y la asignación de plazas docentes, se suma la asignación del presupuesto para la construcción de infraestructura escolar, aspectos que si bien no agotan el proceso de exigibilidad del derecho a la educación llevado a cabo por la UPREZ, deja entrever el complejo proceso de lucha para llevar de forma permanente la escuela pública a los marginados y excluidos del sistema educativo estatal:

*“...o sea nosotros estamos por la educación pública gratuita, es obligación del Estado y por lo tanto no nos movemos de ahí, no nos hemos movido, si nos ha apretado pero al final de cuentas hemos logrado el reconocimiento oficial como escuela pública”* (Líder heredero)

En la cita anterior aparece la reivindicación de la educación pública gratuita como una conquista popular que se expresa en el reconocimiento oficial como escuela pública, estableciéndose una relación de antagonismo entre la UPREZ y el Estado y relaciones de equivalencia entre educación, obligatoriedad, gratuidad y escuela pública.

### ***De la secundaria “José Revueltas” a la Universidad “Emiliano Zapata”. El proyecto educativo de la UPREZ en el Estado de México, México***

El surgimiento del proyecto educativo de la UPREZ se deriva de las experiencias de educación de adultos de algunos de sus fundadores que fungían como promotores de alfabetización y como instructores de educación primaria para adultos en el Centro de Estudios Populares Villada (CEPOV) de Ciudad Nezahualcóyotl:

*“De hecho venía de una experiencia ya de educación para adultos donde se le conocía como el FEPIN, Frente Independiente de Ciudad Nezahualcóyotl de Neza, el FEPIN- CEPOV y ellos ya venían trabajando sobre educación para adultos con INEA y en 1986 como por junio o julio empezaron a revisar el asunto de la formación de una secundaria con características populares, y bueno en agosto de 1986 es como inicia este proyecto de la formación de esta secundaria”* (Líder

heredero)

Es la propia necesidad de la población la que orilla a los dirigentes del naciente proyecto de la UPREZ a idear y crear el proyecto de secundaria para los hijos e hijas de aquellos padres que terminaban sus estudios de primaria:

*“[...] En aquél entonces cuando se inicia hay una fuerte vinculación entre la escuela con la comunidad, entonces ¿por qué se decide formar la secundaria? porque las personas que asisten a concluir su primaria o a alfabetizarse reportan que sus hijos no pudieron acceder a la secundaria, en aquél entonces 1986 el examen era de concursos para poder ingresar a la secundaria”*

El surgimiento de la secundaria estuvo ligado directamente a atender a aquellos hijos e hijas que en su momento fueron excluidos y que el sistema educativo estatal fue incapaz de atender:

*“[...] entonces había rechazados en secundaria y particularmente en esta colonia todos los jóvenes o niños egresados de primaria tenían que trasladarse a la Metropolitana, a una colonia distante de La Villada [señalando hacia el sur] o hacia acá hacia las Águilas [señalando hacia el norte] para presentar su examen y dedicarse a estudiar en ese nivel”*

Así nace la secundaria “José Revueltas” enclavada en una de las colonias populares de Nezahualcoyotl, producto de los continuos procesos de exigibilidad. A partir de entonces le siguieron experiencias similares donde un conjunto de líderes, algunos formados en el CEPOV con los líderes fundadores, otros invitados por los propios líderes herederos- han llevado el proyecto educativo de la UPREZ a municipios como Los Reyes La Paz (unidad pedagógica “Mexica Nehuayotzin”, 1990), Chimalhuacán (unidad pedagógica “Tierra y Libertad”, 1990), y más recientemente Ixtapaluca. La idea de una unidad pedagógica se basaba en construir un preescolar, junto a una primaria y a una secundaria dentro de una misma localidad, que permitiera mantener el vínculo de la organización con la comunidad a través de la escuela y al mismo tiempo que los estudiantes permanecieran y recibieran una enseñanza alternativa acorde con los principios político-pedagógicos antes descritos.

A parte de las 70 escuelas dentro del sistema educativo estatal de nivel básico (20 preescolares, 15 primarias, 12 secundarias) las conquistas resultantes de este proceso continuo de lucha abarca 4 Centros de Educación para Adultos (CEPLAS), 2 Centros de Atención Múltiple (CAM), 15 preparatorias oficiales (EPOEM) y 2 módulos

de la Universidad Emiliano Zapata, universidad que es considerada por algunos líderes como el proyecto más importante y ambicioso que haya tenido la organización. Los centros educativos se distribuyen en los siguientes municipios del Estado de México: Chimalhuacán, Valle de Chalco, Ecatepec, Chicoloapan, La Paz, Naucalpan, Ixtapaluca, Nezahualcóyotl, Chalco, Atlautla, San José del Rincón, Cuatitlán y Juchitepec.

### **A manera de cierre: para la discusión y la reflexión**

En la voz de los líderes de la UPREZ

- a) El discurso del derecho a la educación se articula a las acciones de lucha y movilización social para la creación de escuelas públicas estatales en todos los niveles y modalidades educativas.
- b) La educación establece una relación de equivalencia con la demanda popular, es decir, con aquellas demandas más sentidas de la población que habita las colonias populares. La educación está articulada a la lucha por la vivienda, los espacios públicos urbanos y los servicios básicos;
- c) La educación en tanto demanda popular, es un reclamo legítimo de los sujetos que integran las colonias populares ante el Estado, el cual debe cumplirse.
- d) La participación popular es un eje que articula tanto su discurso como sus prácticas de exigibilidad basadas en la movilización social e involucra a los miembros de la organización, los padres de familia y los propios alumnos del nivel bachillerato.

### **Bibliografía**

- Buenfil, R. N. (2006). “Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y postas para su transformación”, en: A. Vitar (coord.) *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 53-88.
- Dorio Alcaraz, I., Sabariego, M. y Massot I. (2004). “Características generales de la metodología cualitativa” en: Bisquerra Alzina R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, pp. 275-279.



- Laclau, E. (2005). “Constructing the People”. *In Populist Reason*. London: Verso, 136p.  
Disponible en: [www.bookkoob.co.uk/book/1859846513.htm](http://www.bookkoob.co.uk/book/1859846513.htm)
- Laclau, E. y Mouffe Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE, 2ª ed.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, M. (2008). *Otra educación. Aprendizajes y saberes en contextos no escolarizados*, México: Universidad Iberoamericana.
- Santiago, N. (2007). *La UPREZ en Los Reyes La Paz: Una experiencia comunitaria*. Tesis de Licenciatura, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle P. y Elbert R. (2005). “La construcción del marco teórico en la investigación social” en: *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCCapitulo1.pdf>
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Torfin, J. (1998). “Un repaso al análisis del discurso”, en: R. N. Buenfil (coord.). *Debates políticos contemporáneos*, México: Plaza y Valdés Editores, pp. 31-53.

**ORGANIZACIONES SOCIALES Y ESCUELA:  
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA**

**SOCIAL ORGANIZATIONS AND SCHOOL:  
ANALYSIS OF AN EXPERIENCE IN THE CITY OF CÓRDOBA**

**Rocío Arrieta  
Guadalupe Montenegro\***

En esta ponencia se presentan los avances realizados en el marco del proyecto de Trabajo Final para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el cual tiene como objetivo indagar las articulaciones, tensiones y negociaciones que se producen en una experiencia de articulación entre las prácticas de educación de adultos, generadas por una organización social y la escuela de adultos de un barrio ubicado en la zona sudeste de la ciudad de Córdoba. Si bien nuestro análisis parte de una política educativa generada desde el Estado, el Programa de Alfabetización Encuentro, concebimos las “Políticas educativas” en un sentido amplio (Achilli, 1998), es decir tanto las que se generan desde el Estado, como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, cooperadoras, padres, las que en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas. Se reconocen así otros espacios públicos de construcción colectiva de políticas, lo que nos posibilita ver al barrio, a la organización social y a la escuela como espacios donde se construyen sentidos y acciones políticas. En este marco focalizaremos en dos dimensiones particulares de esta articulación: el uso y significación de los espacios y las responsabilidades asignadas a los distintos actores.

Organización social – Educación de adultos – Políticas educativas –  
Articulación

---

\* C.I.F.F.yH. Área Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. CE: rocioaz@hotmail.com - laguadamontenegro@hotmail.com

This paper is a report on progress made in the research work carried out for the Final Paper needed to meet the requirements of the licenciate diploma in the Sciences of Education. The aim of this research is to inquire into the links, tensions, and negotiations that obtain in an experience in which an operating connection has been set between the adult education practices generated by a private social organization and the public adult education school of a neighborhood located in the southeast area of the city of Córdoba. Although our analysis begins by considering an educational policy generated by the State, the Program of Literacy Meeting, we conceive “Educational policies” in a broad sense (Achilli, 1998), that is, including both those that are generated by the State, and those stemming from the other different actors involved in the process –whether they are teachers, collaborating groups, and parents, whose ideas and proposals, through a dialectical interplay with the state’s policies, can reinforce, reject, or confront them. Thus other public spheres from which the collective creation of policies stem is recognized, and this makes it possible for us to see the neighborhood, the social organization and the school as areas of interaction where meanings and political actions are built. Within these limits we will focus on two peculiar dimensions of their link: the use and significance of the various educational spaces and the responsibilities assigned to the different actors.

Social organization – Education of adults – Educational policy –  
Linking

## **Introducción**

El presente escrito forma parte de los avances realizados en el marco del proyecto de trabajo final para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el cual tiene como objetivo indagar las articulaciones, tensiones y negociaciones que se producen entre las prácticas de educación de adultos generadas desde organizaciones sociales y las escuelas de adultos, a partir de una política educativa como el Programa Nacional de Alfabetización: Encuentro. Para ello, focalizamos en el análisis de una experiencia de educación de adultos generada en una organización social y un Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos (CENPA), ambos ubicados en la zona sudeste de la ciudad de

Córdoba. Esta relación entre prácticas educativas que se generan por dentro y fuera del sistema, está demarcada por condiciones sociales, económicas, ideológicas y políticas que las restringen y posibilitan.

Si bien nuestro análisis parte de una política educativa generada desde el Estado, concebimos las “Políticas educativas” en un sentido amplio (Achilli, 1998), es decir, tanto las que se generan desde el Estado, como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, cooperadoras, padres– las que en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas. Se reconocen así otros espacios públicos de construcción colectiva de políticas, lo que nos posibilita ver al barrio, a la organización social y a la escuela como espacios donde se construyen sentidos y acciones políticas.

En este marco focalizaremos en dos dimensiones particulares de esta articulación: el uso y significación de los espacios y las responsabilidades asignadas a los distintos actores.

Este estudio se enmarca en un proyecto colectivo, del que participamos como adscriptas, que analiza los procesos mediante los cuales se produce el acceso y apropiación de la educación básica rural (EDBR) y de Jóvenes y Adultos (EDJA), considerando las políticas educativas, las instituciones y los actores que intervienen<sup>1</sup>. Nuestro estudio se centra en particular en la línea de indagación que se refiere al papel de las organizaciones sociales en contextos urbanos.

### **La experiencia educativa: entre la escuela y el barrio**

Para indagar las articulaciones entre las organizaciones sociales y las escuelas de Jóvenes y Adultos, decidimos analizar una experiencia que surge a partir de la implementación del Programa Nacional de Alfabetización Encuentro, en tanto éste plantea explícitamente la articulación entre organizaciones no gubernamentales de la sociedad civil, como sindicatos, gremios, etc., con las escuelas primarias de adultos. El Programa consta de dos etapas, una inicial, de cinco meses de duración que tiene como objetivo la alfabetización de los participantes, y una segunda etapa en la que se prevé la incorporación de los alfabetizados a escuelas primarias para jóvenes y adultos del

---

<sup>1</sup> Proyecto “Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas”, dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y María del Carmen Lorenzatti. Instituciones que acreditan y financian: Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, FONCYT Convocatoria Proyectos Bicentenario (2010) Temas Abiertos, PICT-2010-0890 y SECYT- Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC- (Res SECYT 214/210 y Res Rectoral 2472/2010 – Período 2010-2011).

sistema educativo formal. Sin embargo, lo llamativo es que no se explicita cuáles son los mecanismos a través de los que se pretende construir esta articulación, por lo que Beinotti y Brumat (2005) se preguntan:

*“de qué manera o con qué estrategias el Estado prevé implementarla, y quién tiene la responsabilidad de garantizarla. ¿Acaso es responsabilidad del docente alfabetizador hacer un seguimiento del grupo y garantizar esta inclusión en las escuelas formales de adultos?, o ¿los jóvenes y adultos alfabetizados quedan librados a su suerte, a su voluntad y a sus posibilidades de acceso a las escuelas para incorporarse a ellas?”*

La experiencia que analizamos es la de una organización que desarrolla sus actividades en un barrio en el sudeste de la ciudad de Córdoba. Los integrantes de la organización se definen a sí mismos como un colectivo, integrado en su mayoría por estudiantes universitarios, que desarrollan principalmente actividades educativas; en este sentido enfatizan lo educativo como un rasgo definitorio de su identidad tal como lo afirma un miembro de la organización: *“Nosotros fuimos un espacio de educación que se transformó en un colectivo político, no somos un colectivo político que después ve que hace”* (Entrevista 4: 21/03/2011). Reconocen como origen de la organización el año 2005, en el que algunos de ellos, “fundadores”, se integran a trabajar en el Programa Encuentro, en el marco del convenio que este programa sostenía con una organización territorial. Una agrupación universitaria, que es la rama estudiantil de un partido político, toma a su cargo la capacitación de los alfabetizadores. Por diferencias con la organización, un grupo de estudiantes (quienes se constituirán luego en el colectivo) deciden continuar el trabajo en otro barrio, ya de forma independiente; aunque utilizan las mismas herramientas que el programa propone (relevamiento barrial, metodología, materiales) al escindirse de la agrupación, que es la que tiene el reconocimiento en el convenio con Nación, pierden los recursos y la acreditación que el Programa Encuentro posibilita.

Respecto a los recursos (útiles escolares, cuadernillos, cospeles, etc.) encuentran otras estrategias para conseguirlos, como la presentación de proyectos en el Programa de Voluntariado de Nación, y un subsidio de una organización religiosa; recientemente, vuelven a inscribirse en el Programa Encuentro esta vez en convenio con el Ministerio Provincial, y no con un partido político como fue en sus orígenes. La actual inscripción al programa se constituye en una estrategia más para obtener recursos materiales; ya no tiene la intencionalidad de la acreditación de conocimientos, dado que

actualmente no están alfabetizando en sentido estricto sino que las mujeres que asisten están trabajando con los módulos 1 y 2 de primaria del plan FINES, aunque no estén inscriptas en el mismo, sino que las mujeres están inscriptas como alumnas del CENPA<sup>2</sup>, aunque sólo asistan a la institución para ser evaluadas y seguir avanzando en su trayecto educativo con el propósito de acreditar la escuela primaria.

Esta experiencia educativa con mujeres adultas, es una de las actividades de la organización, ya que tienen además espacios recreativos y espacios de apoyo escolar para niños y adolescentes, esto último es una demanda constante de los habitantes del barrio. Como expresa un miembro de la organización *“la misma gente dijo, che nosotros necesitamos un apoyo escolar, entonces surge la demanda de la gente del apoyo escolar. Entonces creamos un espacio de apoyo escolar. Yo siempre era de la idea de apoyo escolar, porque eso es lo que nos da legitimidad en el barrio, esa es la necesidad”* (Entrevista 4: 21/03/2011).

En el año 2006 la organización se contacta por primera vez con la maestra de la escuela de adultos del barrio, con la intencionalidad de acreditar la primaria a un grupo de adultos que estaban interesados en finalizar sus estudios pero no asistiendo a la escuela, sino recibiendo apoyo en el barrio por parte de los miembros de la organización, esta experiencia se diluye y ninguno de los que participan llegan a acreditar el nivel primario. En el año 2010, que es cuando comenzamos nuestra investigación, la organización estaba trabajando con cuatro mujeres que querían acreditar el nivel primario; con este objetivo acuerdan con la docente trabajar en el barrio los primeros módulos de primaria, (los módulos<sup>3</sup> pertenecientes a los ciclos de nivel primario: “Alfabetización, Formación Integral y Formación por Proyectos”) para que luego sean evaluados en la escuela por ella; para que puedan acreditarse estos conocimientos las mujeres son inscriptas como alumnas en la escuela. Los encuentros son coordinados por una integrante de la organización, que es profesora de historia y continúa sus estudios en la universidad. Cuando considera que el grupo ha avanzado en

---

<sup>2</sup> El plan FINES (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos), Tiene como propósito *“posibilitar la finalización de estudios primarios y secundarios a aquellos jóvenes y adultos que por diversas razones no han completado la escolaridad obligatoria. Es un Plan específico que fue creado a término teniendo en cuenta las posibilidades y necesidades de sus destinatarios”* (Documento para Docentes FINES Secundaria. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación 2010).

<sup>3</sup> Cada módulo se define como un *“componente curricular referido a un campo de contenidos que constituyen una unida de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables”* (Lineamientos curriculares para la educación Permanente de Jóvenes y Adultos. 2010).

los contenidos, se contactan con la docente para que evalúe ese proceso parcial. En el transcurso del año 2010, logran acordar tres instancias evaluativas, que se realizaron en la escuela.

En la descripción hasta el momento reconocemos algunos actores centrales que emergen de la experiencia: la maestra del CENPA, los miembros de la organización y las mujeres del barrio involucradas directamente en esta experiencia, es decir aquellas mujeres que asisten con cierta regularidad a los encuentros que se realizan en el barrio con el objetivo de presentarse a las evaluaciones que acrediten sus conocimientos. Sin embargo, intervienen también en esta experiencia actores que desde distintos espacios, regulan la relación entre la escuela y la organización; nos referimos en este caso al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Para estudiar las prácticas de estos distintos actores utilizamos algunas categorías, que hemos construido a partir de la empiria, que nos posibilitan aproximarnos a la complejidad que implica analizar las acciones políticas y pedagógicas de los actores involucrados. Reconocemos como significativas para el análisis de esta experiencia particular: el uso del espacio y las responsabilidades asignadas a los actores. Categorías que serán analizadas en relación al marco normativo que las regula como Ley de educación Nacional Nº 26.206, los Lineamientos Curriculares de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y el Documento Base de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

### **Responsabilidades asignadas a los actores**

En la ley de Educación Nacional Nº 26.206, se reconoce la responsabilidad principal e indelegable del Estado en garantizar el derecho a la educación, sin dejar de mencionar la participación de las organizaciones sociales y la familia; en este mismo sentido se expresa el artículo 6 en el que se reconoce como responsables, entre otros, de la acción educativa al estado y las organizaciones de la sociedad.

En este sentido los lineamientos curriculares también plantean que tanto las organizaciones de la sociedad civil como el estado reconocen la necesidad de generar estrategias para lograr la acreditación y la inclusión en el sistema educativo. En el caso que analizamos reconocemos algunas dificultades para el cumplimiento de estos objetivos, vinculadas a la falta de regulación de las responsabilidades que les competen a los distintos actores del estado y las organizaciones sociales.

Desde que comenzamos a realizar esta investigación, los miembros de la

organización que contactamos, plantean que la docente se compromete en asistir al barrio para evaluar a las mujeres, pero que finalmente esto nunca se sucede. Tal como nos cuenta un integrante de la organización *“ya me ha pasado esto de decir: “Este viernes viene la profe” y los pibes salían de laburar en la obra, y se bañaban y Cristina (la docente) no iba (...) eso nos ha costado mucho laburo barrial, nos ha costado compañeros, reproches con algún vecino”* (entrevista 4: 21/03/2011). En lo dicho se expresa el malestar que esta situación genera, la frustración ante expectativas incumplidas, que recae sobre los miembros de la organización, quienes son vistos por los adultos como los responsables, e implica que muchos de estos adultos dejen de asistir al centro. En palabras de una de las mujeres que actualmente asiste a los encuentros *“Me desilusioné y les dije que me habían mentido (...). Ahora, tardó para que me convencieran, yo ya no quería saber más nada, que si iban a venir a burlarse de mí que no, me había enojado y no los atendía”* (Entrevista 5: 25/04/2011).

Para los miembros de la organización esta pérdida de credibilidad es central: ellos legitiman su presencia en el barrio con el desarrollo de las prácticas educativas, y a partir de éstas es que promueven otro tipo de actividades. Tal como lo señala uno de sus miembros:

*“yo siempre era de la idea de apoyo escolar, porque eso es lo que nos da legitimidad en el barrio, esa es la necesidad (...). Nosotros como organización, podemos no hacer costura, recreación, pero siempre tenemos que hacer una actividad educativa, o sea apoyo escolar, alfabetización, porque el colectivo es eso, digamos”* (Entrevista 4: 21/03/2011).

Al mismo tiempo desde los miembros de la organización la responsabilidad se deposita sobre la maestra; en uno de los encuentros, la educadora les plantea a las mujeres que la maestra *“está a cargo de nuestra experiencia, aunque no esté muy presente, así que está bueno que digamos según nuestra necesidades, en este horario podemos”* (Observación 8: 25/04/2011).

En estas entrevistas podemos ver el modo en que se construye una cadena de responsabilidades hacia el actor más inmediato, a quien se reconoce como el responsable de que la articulación se concrete; esto genera malestar en las relaciones cotidianas e invisibiliza las acciones u omisiones de los actores que no aparecen en la cotidianeidad de la relación pero que son parte de las condiciones de posibilidad de este proyecto. La escuela no es la única institución estatal responsable de las prácticas educativas, son los ministerios quienes firman estos acuerdos y deben garantizar las



condiciones institucionales de trabajo, que en este caso, no parecen facilitar su cumplimiento. La maestra, al narrar que no había asistido al barrio durante el 2010, refiere a estas condiciones *“con la cantidad de alumnos que había, nada más que me superó la cantidad de alumnos de acá. Y estar sola, ésa es una cosa que juega mucho en contra”* (Entrevista 3: 18/02/2011).

Por otra parte, en el discurso de algunos de los integrantes del Ministerio se plantea la idea del desinterés en la articulación tanto desde las organizaciones sociales como desde los propios docentes de adultos, en este sentido una de las encargadas del programa Encuentro nos plantea que:

*“las organizaciones sociales no tenían demasiado interés en que esta gente se introdujera en las instituciones formales (...) entonces el alfabetizador en realidad no se ponía en movimiento para contactarse con el centro educativo más cercano (...), el docente tampoco tenía interés en vincularse con los alfabetizadores porque los veía como te decía al comienzo como competencia”* (Entrevista 2: 22/09/2010).

En esta mirada se apela la voluntad de los actores sin que se evalúen las condiciones en que ambos actores sostienen sus prácticas.

### **El espacio físico y su uso**

El Consejo Federal de Educación en el documento Base de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos del 2010 (el cual encuadra las líneas de acción para la educación permanente de Jóvenes y Adultos), entiende que la Ley de Educación Nacional constituye una de las coordenadas de un proyecto político en el que el Estado se posiciona como garante de derechos, y la educación y el conocimiento son reconocidos como derecho personal y social a la vez que un bien público; en este sentido afirma que se deben ampliar los espacios para la enseñanza y el aprendizaje que incluya *“ámbitos no escolarizados y que integre los espacios laborales de los alumnos, así como otros ámbitos del Estado y organizaciones de la sociedad civil”*.

Esta amplitud que se plantea desde la normativa para generar distintos espacios de formación es resignificada por cada uno de los actores de la experiencia analizada de distintas maneras, según las posiciones ocupadas.

Mientras desde la organización le demandan a la maestra que asista al barrio, la maestra se niega a realizar las evaluaciones allí, insistiendo en que se hagan en la escuela:

*“Era lo mismo ir a tomarles la evaluación allá que ir a tomárselas a la escuela, pero también hay que oficializar un poco, hay que institucionalizar un poco. Allá es todo muy informal, demasiado informal, y ellos están buscando escuela, entonces que en algún momento se encuentren con la escuela, como ámbito”* (Entrevista 3: 18/02/2011).

Para los miembros de la organización la escuela se constituye en un espacio de difícil acceso, tanto simbólico como material, para las mujeres del barrio *“A Cristina le queda lejos y no puede casi caminar, Cristina tiene un montón de problemas Físicos, que no puede ir. La Vale el tema de los chicos (...) pero no pueden ir con la zapatilla rota a la escuela. Tal vez uno puede ir con una zapatilla rota, pero ellos no, hay una cuestión cultural social”* (Entrevista 4: 21/03/2011). Esta dificultad en el acceso al espacio escolar es reafirmada por las mujeres del barrio, tal como nos cuenta una de ellas:

*“G: Y en esta escuela de acá, ¿intentaste ir?”*

*V: claro, pero es todos los días. Sí, averigüé es de siete a diez de la noche, pero todos los días, y ponele que un día no pueda, y ahí creo que ya no la podés llevar a la bebé (...). Y es justo el horario de la comida de los chicos. (...). Pero siempre quise seguir”* (Entrevista 5: 25/04/2011).

Para el año 2011 el acuerdo es que la maestra vaya dos veces a la semana al barrio, este acuerdo se posibilita en el régimen que tiene la modalidad de adultos respecto a la movilidad del docente, quien puede salir de la escuela para asistir a dictar clases en otros espacios: *“Y si hay una característica de la modalidad de adultos es precisamente la movilidad, vos te podés mover”* (Entrevista 3: 18/02/2011). Esta posibilidad, sin embargo, esta anudada a otros actores que ponen en juego sus propios criterios, y que dan cuenta de la estructura jerárquica del sistema educativo

*“Porque ella (la inspectora) quería que me hiciera cargo de la villa del Ponchito. Me lo dijo a fin del año pasado, yo le dije si no me dan permiso, nunca me dieron permiso para ir a la villa que venimos trabajando, ¿por qué me van a mandar para allá? Bueno –me dijo– ya vamos a ver, porque allá hay alfabetizadores. Y acá también hay alfabetizadores –le respondo”.*

Asimismo se evidencian cuestiones de orden administrativo del sistema *formal* *“Si a mí me llega a pasar algo cuando vengo de la (villa) que también me cubra la ART. Entonces no es solamente el cumplir un horario sino si me llega a pasar algo*

*estar cubierta”* (Entrevista 3: 18/02/2011).

Como decíamos, el acuerdo es que la maestra vaya al barrio para realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje pero las evaluaciones se seguirán realizando en la escuela. Podemos pensar que en el discurso de la maestra, esta insistencia se anuda con el sentido que le asigna a la educación primaria de adultos como vía de acceso al nivel secundario *“Entonces yo voy a ver si hago las clases aquí, dos veces por semana, pero las evaluaciones las sigo haciendo allá. Porque en algún momento, y eso es una conciencia que también se les va haciendo a los alumnos, el interés por el secundario”* (Entrevista 3: 18/02/2011).

En esta misma línea se sostiene el discurso de otra de las integrantes del Ministerio de Educación, quien ante la solicitud de algunas organizaciones de proseguir el trabajo en el espacio del barrio utilizando el plan FINES, plantea:

*“las tutorías se pueden dar en una casa, en una estación de servicio, en donde sea... El tema es que porque nosotros tenemos Plan FINES, es un recurso, pero a lo mejor nosotros tenemos escuelas de adultos ahí.*

*A 2: claro, pero lo que ella está planteando es que la gente no quiere perder el grupo ahí.*

*M: bueno que vayan en grupo. Porque si no ojo con esto, porque la gente tiene en realidad miedo de salir y miedo de ir a la escuela, entonces cada uno va a decir yo quiero el maestro acá y en lo posible que sea el mismo alfabetizador que sea el maestro”* (Observación 1: 18/05/2010)

Tanto la búsqueda de inclusión al sistema educativo reflejada en palabras de miembros del ministerio, como la construcción de otros espacios de enseñanzas generados en la experiencia analizada desde una organización social, son objetivos planteados desde los documentos de la EDPJA (Educación para Jóvenes y Adultos). Una de las estrategias que para cumplimentar los mismos se proponen es la estructura modular en tanto la acreditación por módulos permite a la organización un manejo flexible de tiempos y espacios. Cada uno de estos módulos son acreditables de acuerdo a *“objetivos formativos claramente evaluables”*, es decir, es una acreditación parcial del trayecto pedagógico total. Cada módulo tiene una determinada carga horaria, la cual se estima de acuerdo a las metas de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar, en esta carga horaria se tienen en cuenta las horas de trabajo que se necesitan más allá del trabajo con el docente *“más aquellas que deba emplear en actividades independientes – estudio, práctica, preparación de exámenes, actividades laborales y/o comunitarias–*

*vinculadas a su praxis educativa”.*

## **Conclusión**

Tal como se planteó previamente, el Estado apela a la inclusión al Sistema Educativo proponiendo ciertas flexibilidades y ampliando los espacios para la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de que las personas jóvenes y adultas que no han completado la educación básica obligatoria puedan hacerlo.

A partir de las observaciones realizadas, la ambigüedad en la formulación del programa sobre los mecanismos de articulación, se expresa en el malestar que se genera entre los diferentes actores participantes al quedar diluidas las actividades de las que cada uno sería responsable. En términos más generales, la escuela es pensada como la unidad pedagógica responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos en la ley Nacional de Educación; sin embargo resulta complejo desde las condiciones en las que la escuela debe garantizar la articulación pretendida con las organizaciones.

Respecto a la ampliación de los espacios de enseñanza y aprendizaje, resulta pertinente recordar que desde diferentes perspectivas (Dubet., Varela y Álvarez Uria: 1991, Trilla: 1999) se reconoce la dimensión del espacio como una característica distintiva del proceso de institucionalización de la escuela que implica el establecimiento de una frontera real y simbólica que delimita los espacios legítimos de educación:

*“la institucionalización de un espacio para una función única y exclusiva, se corresponde con la negación de resto para tal función (...). La escuela es por definición un lugar aparte; asumir una posición contradictoria a ello, representaría, en última instancia, su negación” (Trilla: 35).*

*“La apertura al reconocimiento de otros espacios educativos supone tensionar la construcción misma de la escuela como espacio legítimo de transmisión del saber. El principio de que la forma sigue a la función quiere decir que la forma del objeto no solamente hace posible la función, si no que debe denotarla” (Trilla: 36).*

Esta primera aproximación nos hace preguntarnos cuáles son las condiciones en las que podrían desarrollarse procesos de articulación; esta intencionalidad implica mucho más que el marco legal, ya que resulta necesario institucionalizar, entre otras dimensiones, la definición de nuevos roles, y espacios de enseñanza y aprendizaje y, por

ende, la propia escolaridad.

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. 1ª Ed. Laborde Libros Editor. Rosario.
- Achilli, E. (1998). “*Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente*”. En: Revista Lote N° 18. Acceso a versión digital: [www.fernandopeirone.com.ar/Lote/.../achilli.htm](http://www.fernandopeirone.com.ar/Lote/.../achilli.htm)
- Ávila, L. y Vottero. (1991). *Encuentro de dos instituciones en la educación de adultos*. Tesis de Grado Licenciatura en Ciencias de la Educación, FFyH- U.N.C
- Beinotti, G. y Brumat, M. R. (2005). “*Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Primeras aproximaciones al análisis de la dimensión sociopolítica*”. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación. Nuevas Configuraciones Sociales y Educación: Sujetos, Instituciones y Prácticas”. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. FFyH. UNC.
- Cragolino, E. y Lorenzatti M. del C. (2008). Proyecto: “*Escolaridad básica y cultura escrita en los jóvenes y sus familias: una trama compleja para pensar la intervención educativa*”. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. FFyH. UNC.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Trilla, J. (1999). “*Caracterización de la escuela*” en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes S.A. de Ediciones.
- Zibechi, R. (2008). *Dibujando fuera de los márgenes. Los Movimientos Sociales en la transformación socio política en América Latina*. Buenos Aires: 1era. Ed La Crujia.
- Varela, J. y Álvarez Uria, F. (1991). “*La maquinaria escolar*” en *Arqueología de la Escuela*. Ed. La Piqueta.

### **Documentos y fuentes**

Documento para Docentes FINES Secundaria. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación 2010.

Documento Base: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos -Anexo I- Resolución CFE Nº 118/10. Septiembre 2010.

Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Ley Nº 26.206. Poder ejecutivo Nacional. Ministerio de educación, ciencia y tecnología.

Lineamientos curriculares: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos -Anexo II- Resolución CFE Nº 118/10. Septiembre 2010.

**“VERSIONES Y GUIONES”: CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS PARA LA  
ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA EDJA**

**"VERSIONS AND SCRIPTS": DESIGNING STRATEGIES FOR THE TEACHING OF  
MATHEMATICS IN THE EDJA**

**María Fernanda Delprato\*<sup>1</sup>**

En este trabajo interesa someter a discusión algunos avances del *Proyecto de doctorado “Condiciones de la enseñanza matemática a adultos con baja escolaridad”*<sup>2</sup> referidos al análisis de procesos generados en el taller de educadores implementado en un CENPA (Centro de Nivel Primario de Adultos) de la ciudad de Córdoba desde setiembre de 2008 hasta noviembre del 2009. La estrategia analítica elegida ha sido la reconstrucción de problemáticas del trabajo docente con el conocimiento en la EDJA, aquí procuraremos dar cuenta de la complejidad de la adecuación de materiales de enseñanza para esta modalidad y de algunas propuestas realizadas. Particularmente recuperaremos algunas estrategias empleadas en el taller: modos de analizar materiales de enseñanza para niños usados por docentes del CENPA y opciones para diseñar situaciones de enseñanza en las condiciones del aula de la EDJA (un espacio no gradual y con un ritmo de enseñanza discontinuo).

Enseñanza matemática – EDJA – Aula no graduada

In this paper our interest is centered on a discussion about progress made in those aspects of the doctorate Project "*Conditions found in the teaching of mathematics for adults with low levels of schooling*" concerning the analysis of processes

---

\* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. CE: ferdelprato@yahoo.com.ar

<sup>1</sup> Agradezco la revisión y comentarios realizados por la Dra. Dilma Fregona, docente e investigadora de FaMAF, UNC.

<sup>2</sup> Doctorado en Educación de FFyH, UNC, directora: Dra. Dilma Fregona.

generated in the workshop for educators implemented by a Center of Primary Level for Adults (CENPA, for its acronym in Spanish) in the city of Córdoba, from September, 2008, until November, 2009. The analytic strategy chosen for this purpose has been based on the reconstruction of the problems afflicting the teachers' work on knowledge in the EDJA. Here we will seek to account for the complexity of the task of adaptating teaching matter for this modality and of proposals put forward to that end. Particularly we will retrieve some strategies adopted by the workshop: ways of analysing teaching matter for children used by teachers of the CENPA, and diverse options for designing learning situations under the conditions existing in the classrooms of the EDJA (a non gradual space where work takes place at a discontinuous teaching pace).

#### Teaching of mathematics – EDJA – Non gradual classroom

### **Introducción**

Como señalábamos los hallazgos que reconstruiremos derivan del proyecto de doctorado mencionado cuyos propósitos son: reconstruir condiciones de enseñanza de saberes matemáticos relevantes y transferibles a jóvenes y adultos que se reinseran en propuestas educativas; y caracterizar y comprender problemáticas que enfrentan docentes que procuran enseñar esos saberes en la educación primaria de la EDJA.

Estos desarrollos se enmarcan en nuestras inserciones como investigadoras de proyectos colectivos en los que se analizan procesos mediante los cuales se produce acceso y apropiación de la educación básica rural (EDBR) y de Jóvenes y Adultos (EDJA), considerando las políticas educativas, las instituciones y los actores que intervienen;<sup>3</sup> y en los que se indagan particularidades de la formación de docentes en

---

<sup>3</sup> Proyecto “Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas”, dirigido por la Dra Elisa Cragolino y María del Carmen Lorenzatti. Instituciones que acreditan y financian: Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica- FONCYT Convocatoria Proyectos Bicentenario (2010) Temas Abiertos - PICT-2010-0890 y SECYT de la UNC- (Res SECYT 214/210 y Res Rectoral 2472/2010 – Período 2010-2011). Este estudio se inscribe en líneas de indagación referidas a Políticas de formación docente y de desarrollo curricular en enseñanza de la matemática en EDJA y ER; y a Indagación en contextos locales de educación básica.



matemática en servicio o en formación en diferentes escenarios y en el marco de un trabajo colaborativo.<sup>4</sup>

El objeto de nuestro análisis será una de las fuentes de indagación, los Talleres de educadores (Achili, 2008) realizados en el CENPA con las docentes del mismo y con una alfabetizadora. Éstos fueron empleados junto a observaciones de clases para acompañar y documentar el proceso de toma de decisiones sobre la enseñanza que realizan las docentes y de su implementación en la inmediatez de las clases. La documentación que analizaremos serán las transcripciones de grabaciones de los encuentros, notas de campo y registro de acuerdos de las investigadoras para la organización de la dinámica y del objeto de los encuentros.

### **Adecuar materiales de enseñanza**

Para caracterizar esta problemática del trabajo docente en la EDJA plantearemos inicialmente algunas reflexiones sobre desafíos que genera el trabajo en esta modalidad por tensiones que ocasionan la convivencia de la permanencia y de la ruptura de algunos núcleos duros del dispositivo escolar<sup>5</sup> (simultaneidad y gradualidad, respectivamente). Posteriormente recuperaremos algunas nociones de la TSD (Teoría de Situaciones Didácticas) del campo de la Didáctica de la Matemática con el fin de delimitar esta problemática y reflexionar sobre algunas estrategias empleadas en el Taller.

La gradualidad, rasgo constitutivo de la experiencia escolar, tendería a asegurar el trabajo docente de enseñanza con sujetos/alumnos cuyo nivel de conocimientos se

---

<sup>4</sup> Proyecto “Indagaciones sobre la Formación de Docentes en Matemática. Perspectivas, Tendencias y Desafíos”, dirigido por Dra. Mónica Villarreal y codirigido por la Dra. Dilma Fregona, FaMAF, UNC. Instituciones que acreditan y financian: Ministerio de Ciencia y Tecnología, (ex Agencia Córdoba Ciencia) Res. 1210/2007 y por la SECYT de la UNC, Res. 159/09.

<sup>5</sup> Acordamos con la advertencia (a modo de vigilancia) planteada por Terigi de la necesidad de reconocer los límites de la analogía presente en esta noción: “...mientras que la gramática de la lengua es una realización posible de un dispositivo universal innato (Colombo, 2000) y reconoce en ese dispositivo su marco de posibilidad y su condición de necesidad lo que hoy se tiene por gramática básica de la escolaridad es una construcción histórica cuyo predominio entre otras posibles (previas, contemporáneas y posteriores) debe ser explicado. (...) Aceptados tanto los límites de la metáfora como la necesidad de su expansión, parece claro que la noción de gramática resulta un heurístico valioso para el análisis del formato organizacional de la escuela moderna; a condición, interpretando a Dussel, de que su universalidad no sea interpretada como a-histórica, sino que se considere su proceso histórico de constitución en los contextos concretos en que éste ha tenido lugar”. (Terigi, 2009, pp. 8-10)

Asimismo Rockwell (2000) señala que también existen otros modos de organizar la transmisión formal de conocimientos que han sido documentados por la antropología y la historia. Por ende, surgiere ampliar nuestra concepción de la transmisión “escolar” de la cultura argumentando que permite recuperar estas experiencias educativas diversas del pasado y apreciar esta diversidad en las escuelas conocidas y en las que proyectamos.

presupone relativamente homogéneo (Terigi, 2006). Asimismo, existiría un vínculo constitutivo entre rasgos del dispositivo escolar y saberes didácticos disponibles (para docentes y en el/los campo/s de la/s didáctica/s). Es decir, que el conocimiento didáctico acumulado supone una estructura escolar gradual y, por ende, reflexiona y regula la enseñanza en condiciones en que los sujetos esperados tienen niveles de desarrollo comunes y están expuestos a propósitos y recorridos también comunes.

El trabajo docente de enseñanza en la EDJA rompe con este supuesto pues los sujetos se admiten como heterogéneos en sus niveles iniciales de conocimiento y en sus trayectos escolares previos. Incluso es preciso develar cuáles son los puntos de partida de estos sujetos y desde la propuesta curricular vigente (MEPC, 2008) se postula la necesidad de pensar recorridos flexibles de los sujetos.<sup>6</sup>

Así, los materiales de enseñanza como los libros de texto,<sup>7</sup> plantean experiencias de aprendizaje para el trabajo con un grupo de sujetos con cierta homogeneidad no sólo en sus conocimientos escolares sino también en sus experiencias vitales. Esto tensiona fuertemente el trabajo docente en la EDJA con sujetos jóvenes o adultos cuyas experiencias vitales son distintas de las presupuestas en la asociación grado de escolaridad-edad que conlleva la idea de que los materiales, por ejemplo para la enseñanza primaria, deben tener como destinatarios solamente a niños. Además los materiales de enseñanza presuponen homogeneidad en los recorridos de los sujetos, proponiendo puntos de partida e itinerarios comunes para un grupo de sujetos. Por ello, en el marco del taller se planteó como problemática la adecuación de materiales para el trabajo con jóvenes y adultos en las condiciones descriptas: un aula no graduada que pretende no perder su dimensión colectiva mediante la persistencia de la enseñanza simultánea.<sup>8</sup>

Este desafío de adecuación de materiales de enseñanza, como veremos a continuación, fue realizado bajo ciertas lógicas de trabajo que procuraremos develar recuperando como referentes de análisis algunas nociones teóricas de la TSD.

Una primera distinción teórica fértil es el análisis de diferentes posiciones del docente (y del alumno) que posibilita la *estructuración del medio*. Este reconocimiento

---

<sup>6</sup> Véase el apartado “Estructura curricular” (MEPC, 2008, pp. 22-25).

<sup>7</sup> Aunque existen módulos para educación a distancia en la EDJA que flexibilizan el recorrido de los sujetos, bajo la modalidad del trabajo individual y el trabajo docente articulado en torno a tutorías, no a la enseñanza colectiva o simultánea. O sea flexibilizan el ritmo de avance de los sujetos pero presuponen un recorrido común.

<sup>8</sup> Es decir, la enseñanza colectiva a un grupo de alumnos relativamente homogéneos a cargo de un docente.

y modelización<sup>9</sup> de estas diversas posiciones permite el análisis de las posibles interacciones del docente (y del alumno) con sus respectivos *medios* (Fregona y Orús, 2011). Recuperaremos aquí estas interacciones como vía de análisis de algunas estrategias empleadas en el Taller de educadores en torno a la adecuación de materiales de enseñanza centrándonos en las posiciones asumidas por el profesor y las herramientas analíticas empleadas.

Estas posiciones son “...relativas a la gestión de la clase: profesor que prepara su clase, profesor enseñando” (Fregona y Orús, 2011, p.64). El trabajo en torno a la adecuación de materiales, consideramos que se sitúa en las interacciones del profesor desde la posición de preparar su clase con los componentes de la *situación objetiva* entendida como:

*“Cuando el profesor prepara una clase en torno a un determinado conocimiento, organiza un medio, llamado medio material, que comprende objetos concretos (aunque puede no haberlos), las interacciones posibles de los alumnos, la definición de éxito y de fracaso de la actividad del alumno. Considera al mismo tiempo un sujeto simbólico, el sujeto objetivo, al que supone capaz de comprender la consigna y actuar en consecuencia. Este par medio-sujeto constituye la situación objetiva que es lo que se propone efectivamente como medio al alumno que en posición S4 [se refiere al sujeto que actúa] interactúa con él” (Op. Cit., p.66)*

Es decir, los materiales de enseñanza constituirían un apoyo para el diseño de esta situación objetiva pero esto conllevaría un trabajo analítico para develar concepciones de enseñanza (y, por ende, de medio del alumno) y para explicitar condiciones propuestas que inciden en el conocimiento en juego. También demandaría una discusión sobre intervenciones docentes de gestión de la actividad planteada, o sea una reflexión sobre interacciones promovidas por el docente desde la posición de *profesor enseñando*. En los apartados siguientes recuperaremos estrategias empleadas en el Taller para el análisis de materiales de enseñanza y para el diseño de situaciones de enseñanza en el marco de las tensiones y desafíos particulares ya anticipados del trabajo docente en la EDJA.

---

<sup>9</sup> Como señalan Fregona y Orús (2011) la Teoría de Situaciones *Didácticas* “...es una modelización sobre los procesos de transmisión de los saberes matemáticos, de las posibles interacciones del profesor y de los alumnos comprometidos en una actividad matemática” (p. 26). Asimismo nos advierten el riesgo de confundir la noción de modelo con la idea del “deber ser” de la enseñanza.

## El análisis de materiales de enseñanza

Debido al principio de correspondencia señalado que subyace en la idea de gradualidad (edad-grado-conocimientos o propósitos educativos), los materiales que fueron objeto de análisis fueron textos usados para la enseñanza de niños<sup>10</sup> que ya eran empleados por las docentes.

El primer análisis de materiales para niños surge por el relato de una de las docentes de su dificultad con la implementación de una actividad del texto de Parra, C. y Saiz, I. (2006). En ese contexto surge la demanda de “ayudarnos a seleccionar el material” y de “pensarlas para los alumnos”, en el sentido de discutir modificaciones de propuestas “pensadas para chicos”.

El propósito era recuperar las dificultades narradas por la docente y enmarcarlas en la discusión de su proyecto de enseñanza. Para ello, propusimos cotejar y tensionar intencionalidades que motivaron la selección de esa actividad con las presentes en el diseño del material. O sea, se buscaba dar cuenta de la importancia de usar como criterio de selección de actividades el vínculo con el proyecto de enseñanza del docente:

*D<sup>11</sup>: Empezar a acompañar el trabajo y decir “bueno, por qué elegimos esto, qué pensamos que la gente puede tener como problema, o dificultades, qué aprenden, los que están haciendo esto qué están aprendiendo” (R4, 23-10-08).*

Con este fin se ensayaron modos de análisis de intenciones didácticas de la elaboración de la actividad del material, mediante la reconstrucción de su lógica de organización a través de dos estrategias: identificación (y comprensión) de pistas dadas explícitamente al docente en el texto; y análisis de secuencias que posibilitaran reconocer el sentido particular de la actividad elegida en una secuencia más amplia en relación a un conocimiento. Usamos para esta reconstrucción elementos brindados por el texto: lectura de intenciones presentes como “notas al pie” de actividades y análisis de la ubicación de la actividad en el índice para el docente (develando eje matemático en el que se inscribe y lugar en la secuencia).

---

<sup>10</sup> Textos recuperados porque constituían referentes de decisiones de las docentes del CENPA para la enseñanza frente a la carencia de materiales específicos para EDJA y porque son usados en los espacios de formación docente inicial.

<sup>11</sup> En las citas estarán presentes las siguientes referencias: D y F: investigadoras; M: maestras del CENPA.

A la vez, en la reconstrucción de motivos de las dificultades de los alumnos en la resolución de la misma actividad, comenzamos el análisis del grado de dificultad de actividades propuestas bajo la premisa “¿qué es lo difícil?”; en este análisis surge la inquietud del tipo de soluciones promovidas por la actividad. Es decir, se inaugura la discusión sobre las condiciones de la actividad que privilegian ciertos tipos de interacciones de los sujetos:

*F: ... esta cosa de anticipar soluciones posibles, ¿no? cuando uno selecciona algo. Y también qué soluciones posibles pueden existir en función de las restricciones que te pone eh... (...) O sea, en estas anticipaciones también, en función del análisis que uno hace de la actividad, qué tipo de soluciones puedo promover... eh... digamos, esas condiciones que tiene la actividad. (R4, 23-10-08)*

Esto que emerge como criterio de análisis de una situación efectiva ya implementada, será discutido luego como un análisis que es necesario realizar de modo anticipado en el momento de preparar la clase, de elegir la situación que se planteará a los alumnos:

*D: (...) pensamos con Fernanda que era una situación interesante de decir bueno... en esta preparación de la clase este... ir incorporando esas anticipaciones. Porque a lo mejor en el momento, después uno no se le ocurre como... cómo armar una historia nueva... (R4, 23-10-08).*

Este primer análisis posibilitó inaugurar la discusión de algunas prácticas docentes de selección de actividades de libros de textos: primacía del criterio de novedad por sobre el análisis de su intencionalidad; recuperación de actividades aisladas desgajadas de una secuencia mayor. Pero a la vez, este análisis al incorporar la idea de “anticiparse a la clase” pensando posibles respuestas en función de restricciones de la actividad, inaugura un recurso analítico que las docentes designan como “el escenario”. Imaginar el escenario “para que no se te venga encima”, supuso una *reflexión metadidáctica*<sup>12</sup> promovida en el ámbito del Taller como estrategia para develar y

---

<sup>12</sup> “La dupla P1-S1 que interactúa con el medio didáctico (M1) [definido por las autoras como aquel constituido por las interacciones entre el *alumno genérico* (S2) con el *medio de aprendizaje* (M2) donde, por primera vez, se encuentra la presencia del *profesor enseñando* (P2)] define la situación metadidáctica. Ese medio está constituido por la situación didáctica, y el tipo de interacción es reflexiva tanto por parte del profesor como del alumno.

El profesor se posiciona en esta situación metadidáctica tanto cuando inicia el desarrollo de un curso, como durante la marcha: prepara, observa, analiza producciones de los alumnos (trabajos escritos individuales o grupales), evalúa cuáles de las decisiones tomadas en el medio objetivo de cada clase son

sostener un proyecto de enseñanza en el marco de incertidumbres que atraviesan al profesor enseñando que debe tomar decisiones en la inmediatez de la clase. O sea que el análisis de criterios de selección de actividades condujo al análisis de condiciones de la actividad y de su inscripción en secuencias, que funcionó asimismo como estrategia de anticipación de posibles interacciones entre los sujetos y el *medio objetivo* propuesto.

Por ejemplo, este modo de análisis se retoma para analizar otras actividades implementadas en un espacio de alfabetización vinculado al CENPA<sup>13</sup> con iguales criterios, o sea: “intencionalidad; ¿saberes en juego? (ubicar en secuencia y deducir qué saberes se suponen disponibles y cuáles están siendo objeto de enseñanza)”. Pero además de este análisis de la actividad original del material se discuten decisiones tomadas en la adecuación de la material (variar la magnitud de los números de la actividad trabajando con números más grandes y con múltiplos y potencias de diez) reflexionando sobre el impacto que tiene esta variación de condiciones en el tipo de soluciones promovidas (la demanda de algún tipo de registro de apoyo del cálculo).

Otro contexto en el que se retoma este análisis del tipo de soluciones promovidas por la actividad es en la discusión de “el debate”. Frente a la intencionalidad docente de promover intercambios entre los alumnos, propusimos como criterio de selección de actividades aquellas que promuevan/posibiliten que los sujetos exploren procedimientos personales de resolución, es decir, la pertinencia de situaciones de búsqueda por sobre situaciones de aplicación de nociones ya aprendidas.

El trabajo con el análisis de secuencias, debido a la complejidad del reconocimiento de recorridos propuestos a través de la lectura de índices de libros de texto, fue complementado con la incorporación de textos que explicitaran secuencias amplias de abordaje de nociones discutidas (Moreno et. al, 2006). Esto consideramos que posibilitaba discutir la adecuación de un recorrido propuesto con niños para trabajar con adultos.<sup>14</sup> Pero además, fue recuperado para discutir y reconocer posibles secuencias comunes de abordaje de las operaciones:

---

adecuadas a su proyecto de enseñanza, y decide cómo avanza en ese proyecto”. (Fregona y Orús, 2011, p.73)

<sup>13</sup> Adecuación de la actividad de Parra, C. y Saiz, I., 2006, Ejercicio 79: “Recolección de huevos” (pp.134-135).

<sup>14</sup> Algunos procedimientos, criterios y demandas recuperados como singulares del grupo de adultos con el que se trabaja fueron: conocimientos sobre repertorios multiplicativos; trabajo con potencias de diez si hay números redondos; búsquedas consistentes de cocientes; preocupación por la eficacia; demanda de acceso a “lo convencional”; demanda de validación.

*F: “¿Esto sólo sirve para multiplicación y división o habrá algo que podremos trasladar a la enseñanza de... de otros algoritmos?”, por ejemplo. O de otras operaciones. (...). Eso ayuda como a ordenar la práctica de uno. Te da como criterios más generales (R9, 26-02-09).*

Cabe destacar que la instauración de este análisis en sí mismo discute con la enseñanza directa inmediata de nociones matemáticas, al suponer que la gestión de enseñanza de nociones requiere un proyecto de trabajo más amplio en el tiempo que es develado en el análisis de las secuencias de materiales de enseñanza. Es decir, se contrapone a una perspectiva de enseñanza de la matemática que (como decían las docentes) considera “incompleta” la enseñanza si “se empieza un tema y no se lo termina en la clase”.

Este recorrido del Taller fue objeto de discusión en un momento de balance parcial de avances donde circularon expresiones respecto de los saberes construidos tales como: “*nos dimos cuenta de la importancia de mirar la secuencia de actividades*”, “*para poder anticipar las cosas que presupone el ejercicio que yo elegí*” y “*poder pensar de antemano las intervenciones (docentes) en función de esa secuencia*” (R9, 26-02-09).

### **El diseño de situaciones de enseñanza: “¿Cómo sigo con esto?”**

Inicialmente el análisis descripto en el apartado anterior aparecía como un recurso de selección de actividades y de explicitación de su inscripción en secuencias amplias, pero el desafío era recuperarlo como criterio de adecuación de materiales para dar respuesta al cambio de destinatarios (de niños a adultos) pero también a las condiciones del aula de la EDJA: espacio no gradual y con ritmo de enseñanza discontinuo.

Este ritmo de enseñanza tensiona la posibilidad de un trabajo simultáneo, colectivo, debido a la irregularidad en la asistencia y al inicio del cursado en cualquier momento del año. La asistencia discontinua de las alumnas nos interpelaba en “cómo ir construyendo conocimiento público que esté disponible para todos”, en el marco además de la necesidad de optimizar las ocasiones de enseñanza. La posibilidad de inicio durante todo el año lectivo complejiza aún más la idea “del grupo clase”, dado que no “tenés todos los alumnos ahí”.

Estas condiciones demandaban intervenciones en el Taller orientadas a construir y sostener un proyecto de enseñanza con un recorrido claro que posibilitara

incluir a sujetos que no asisten o que inician posteriormente, e incluso que adicionalmente permitiera pensar una secuencia entre los ciclos<sup>15</sup> en los que está organizada la enseñanza. Las estrategias empleadas fueron la recuperación del análisis de secuencias en índices de libros de textos para identificar “hitos” en el recorrido propuesto para la enseñanza de una noción; y su trabajo con “versiones” de una misma actividad que aunara y a la vez diferenciara el trabajo de los ciclos.

La discusión de la estrategia de generar “versiones” de una misma actividad fue iniciada cuando se revisaba la “entrevista diagnóstica” que sería usada al inicio del año 2009. En este contexto se discuten algunas producciones de los alumnos y la continuidad del trabajo con los mismos complejizando juegos con los que ya estaban familiarizados y por el que manifestaban interés (un juego con dados). Allí surge la posibilidad de pensar variantes para primer ciclo y para segundo ciclo, y también variantes al interior de cada ciclo. Posteriormente, las investigadoras exploran materiales de educación rural sobre enseñanza en plurigrado, reconociendo en esta modalidad de trabajo (pensar en versiones secuenciadas de un mismo juego) una estrategia de resolución de la complejidad de la gestión docente de la enseñanza a sujetos con diversos saberes mediante la identificación de aspectos comunes entre los diferentes grupos para “...dar unidad a la propuesta de enseñanza y basar su tarea en esa unidad”. Para ello, estos materiales proponen “...partir de algún aspecto común (contenido, eje temático, recurso o procedimiento) y alcanzar sucesivas diferenciaciones para los diferentes alumnos o grupos en función de diversos criterios: niveles de profundidad, contenidos complementarios del mismo eje, diferentes aplicaciones de un mismo recurso y diversos alcances de un mismo procedimiento.” (MECyT, 2007, p. 26). A partir entonces del reconocimiento de la necesidad de basar la gestión docente en la unidad de un recurso (el juego de dados) pensamos versiones diversas del mismo a partir de la incorporación del uso de dados con distintos valores (los agrupamientos del sistema de numeración: 1, 10 y 100) y/o de la variación del valor del dado (de los billetes de circulación: el que valía 1, luego valdría 2, 5...) y del uso de distinta cantidad de dados.<sup>16</sup> La noción de “versiones” es retomada de algunos materiales para docentes de otros países latinoamericanos (Fuenlabrada et al., 1991). Estas

---

<sup>15</sup> En este CENPA hay dos docentes que han decidido como criterio de agrupamiento los ciclos: grupos de alfabetización y Primer ciclo; y Segundo ciclo.

<sup>16</sup> En el grupo de Alfabetización y Primer ciclo se implementaron inicialmente las versiones del juego: un dado con valor 1, cinco jugadas cada jugador; dos dados con valor 1, cinco jugadas cada jugador; tres dados con valor 1, cinco jugadas cada jugador.



versiones posibilitaban entonces regular disparidad de ritmos de trabajo al interior de un mismo grupo y reconocer claramente cómo incluir en el trabajo común a alumnos ausentes (proponiéndoles trabajar en versiones previas del juego o retomar en la versión aún no abordada).

No obstante la unidad relativa de estas diversas versiones, su gestión en el aula en forma simultánea requería la explicitación de decisiones en torno a cómo recorrerían los alumnos estas versiones. Para ello, retomamos el análisis de diferentes versiones de actividades bajo la modalidad ya iniciada en el análisis de materiales de enseñanza, comenzando a conjeturar “guiones” de decisiones docentes que posibilitaran anticipar el “escenario”, o sea, la premisa era “*qué hago si...*” para hipotetizar reacciones de los alumnos y las intervenciones docentes frente a las mismas.<sup>17</sup>

Cabe señalar que si bien se trabajó mediante las “versiones” con la intención de contribuir a clarificar y así sostener un proyecto de enseñanza, el tipo de análisis subyacente (la manipulación de *variables didácticas*, es decir, condiciones que por su variación pueden modificar el conocimiento necesario para resolver la situación) fue necesario retomarlo procurando profundizar el análisis de secuencias amplias. Nos interrogábamos entonces sobre cómo dejar instalada la capacidad de reflexionar sobre la idea de progresión en el tipo de tarea propuesta: “*Hemos venido haciendo esto... Los tipos de resoluciones fueron estas, queremos propiciar un avance hacia estrategias, ¿cómo lo provocamos?*” (comunicación entre las investigadoras, 30-04-09). Para lo cual hemos replicado como estrategia el análisis de actividades en índices de materiales de enseñanza para niños para identificar recorridos propuestos y decidir adecuaciones en función de “¿esto ya lo saben?”. Se retomó la lectura de intencionalidades didácticas explicitadas en el material y la discusión de la necesidad o no de su trabajo en función de saberes ya disponibles por los alumnos, por ejemplo:

*F: Entonces recorrimos el índice con ese criterio [identificar secuencias y discutir la disponibilidad o no de esos saberes] (...) Miramos el de “número” ( nombra un bloque temático del índice del docente del libro Hacer Matemática 1), ahí en el índice. (...)*

---

<sup>17</sup> Por ejemplo, se discutió cómo gestionar otros saberes implicados en el juego vinculados a composición y escritura de números (qué soportes brindar y qué escrituras aceptar como válidas para aquellos alumnos que la docente advertía que no podían escribir convencionalmente).

Actividad del índice discutida:		
BLOQUE DE CONTENIDOS Número		
PÁG.	ACTIVIDAD	INTENCIONES DIDÁCTICAS
12	<b>4</b> LIBROS CON NÚMEROS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar gráfica y numéricamente cantidades pequeñas.</li> <li>• Seguir instrucciones para realizar una tarea.</li> <li>• Relacionar cantidad, colección y representación numérica.</li> </ul>

*F: Nuestra conclusión, por ahí tendríamos que irlo leyendo y viendo, es que en realidad esta dificultad de generar colecciones, escribir...*

*M: Yo creo que sí.*

*D: Eso está [se refiere a que es un saber disponible]. (R16, 6-05-09)*

### Reflexiones finales

Esta reconstrucción de modos de análisis de materiales de enseñanza y de opciones para diseñar situaciones de enseñanza en las condiciones del aula de la EDJA, ha procurado poner en diálogo condiciones de enseñanza desafiantes y algunas posibles herramientas teóricas de análisis. Se intenta así tender a construir un saber didáctico allí donde habitualmente se delega la responsabilidad de “invención del hacer” a docentes inmersos en dichas condiciones.

### Bibliografía

- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente* (6ª ed.). Rosario: Laborde Editor.
- Fregona, D. y Orús, P. (2011). *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas. Una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Fuenlabrada, I., Block, D., Balbuena, H. y Carvajal, A. (1991). *Juega y aprende matemáticas*, SEP. México: Libros del Rincón.
- MEPC (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) (2008). *Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*.

MECyT (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación) (2007) *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. Buenos Aires: MECyT.

Moreno, B., Quaranta, Ma. E. y Equipo de Matemática RAE (2006). *Matemática para que aprendan todos: numeración escrita y cálculo mental en primer ciclo: una experiencia en centros de apoyo escolar*. Olivos: RAE.

Parra, C. y Saiz, I. (2006). *Nuevo hacer Matemática 3*. Buenos Aires: Estrada.

Terigi, F. (2009). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. FLACSO. Buenos Aires: Sede Académica Argentina. Disponible en: <http://www.flacso.org.ar/publicaciones.php>

Terigi, F. (2006). Las otras primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

## **Perspectivas sobre las nuevas alfabetizaciones en los diseños curriculares y prácticas de la formación docente en Córdoba**

### **Entrevista a Joel Armando**

**Vanesa Partepilo, Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba entrevistó a Joel Armando, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Investigación Educativa. Actualmente, en el marco de su formación Doctoral, se encuentra abocada al estudio del campo de producción de conocimientos de la Tecnología Educativa y específicamente al análisis de las perspectivas teóricas sobre las nuevas alfabetizaciones, que sustentan los procesos de transformación de la formación docente en Argentina, y en Córdoba de modo puntual. Este trabajo está dirigido por la Dra. Adela Coria y la Dra. Adriana Gewerc. Cuenta con una amplia formación y experiencia en este campo, aspectos de su trayectoria que se ponen en juego, desde el año 2006, en la coordinación del Área de Tecnología de la facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. En la misma, se aboca a tareas de amplia envergadura vinculadas a la formación de docentes y estudiantes universitarios en el uso para la enseñanza y el aprendizaje de TIC, al desarrollo de políticas destinadas a favorecer la inclusión educativa en la FFYH, a la gestión de los recursos con que cuenta esta unidad académica y a la construcción de relaciones interinstitucionales orientadas a fortalecer el acceso libre a los conocimientos producidos en el ámbito académico. También, se ha desempeñado como profesora asistente en el espacio curricular “Diseño y Desarrollo de Currículum” de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de la FFYH de la UNC.**

En los últimos 15 años, el desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación ha sido vertiginoso y sus efectos en la reconfiguración de los lazos sociales son profundos. La educación, como praxis específica que se erige sobre un lazo orientado al cuidado y transformación de los sujetos y las sociedades humanas, se ve sistemáticamente interpelada por estos inventos y nuevas prácticas sociales en las que las TICs constituyen un elemento estructurante central.

En materia de políticas educativas, en los últimos seis años de nuestro país, se definieron líneas de acción diversas orientados a legitimar el valor de las TICs como objetos culturales valiosos en los procesos de construcción de proyectos vitales, colectivos y, en general, como herramientas centrales de la producción en la sociedad. Los discursos también enfatizan la importancia de su ineludible incorporación como

dimensión de renovación didáctica para la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo.

Es en este amplio contexto que la experiencia profesional y las preocupaciones de Joel Armando se vuelven significativas. En esta entrevista, Armando nos invita a: dimensionar el valor político del trabajo teórico de reconstrucción de lógicas y relaciones en el campo de la Tecnología Educativa, reconocer los modos de interpelación de los sujetos de la educación que son propios de las distintas perspectivas teóricas y considerar las potencialidades y limitaciones o ausencias de los actuales diseños curriculares de la formación docente inicial en Córdoba.

Sus apreciaciones también nos colocan en situación de considerar la presencia de tensiones pedagógicas, clásicas, bajo la apariencia de vestidos de moda.

***- En el marco de tu tesis Doctoral, trabajas en la construcción de un análisis y clasificación de los discursos sobre nuevas alfabetizaciones en el campo de las tecnologías Educativas (TE) y desde este lugar se proyecta la mirada sobre las propuestas de los Diseños curriculares para la formación docente inicial en la provincia de Córdoba, vigentes en los ISFD desde el año 2009. Con una primera lectura de tus producciones uno puede dimensionar la ambición de este propósito. ¿Podrías contarnos cómo se trabaja metodológicamente con un objetivo como este y explayarte en la descripción de las perspectivas teóricas dominantes sobre las nuevas alfabetizaciones?***

- Efectivamente es un proyecto ambicioso, sobre todo si uno piensa en describir exhaustivamente cuáles son las perspectivas existentes en relación con la tecnología educativa. Lo que intento con el trabajo de doctorado es una aproximación que siempre va a ser incompleta en relación con esa descripción. Probablemente explicar algunas decisiones metodológicas ayuda a ver en qué sentido es incompleta, desde que otro lugar podría haberse abordado. Una decisión importante de este trabajo es describir las perspectivas sobre la tecnología educativa a partir de las publicaciones científicas, de las revistas mejor indexadas en educación y tecnología educativa a nivel mundial, tomando como referencia los años que corren entre 2008 y 2010.

Esta elección condiciona el abordaje, podríamos haber estudiado los procesos de institucionalización de cátedras y carreras en relación con la tecnología educativa o los grupos de investigación existentes y sus relaciones, mirando las estrategias de los actores en la constitución de un campo que es relativamente nuevo. Nos centramos en los textos publicados en las revistas que mejor responden a los criterios de evaluación convencionales, buscando estudiar qué perspectivas predominan en relación con los discursos sobre las nuevas alfabetizaciones.

El interés es estudiar los discursos del campo intelectual de la educación sobre las llamadas nuevas alfabetizaciones pensando que estos discursos de alguna manera son relocalizados, apropiados, transformados después en el campo educativo. Desde el

punto de vista metodológico hacemos un análisis de los textos en esas publicaciones, las relaciones de intertextualidad y demás pero centrado en el texto.

***- En este proceso, se advierte que has invertido muchísimo tiempo de producción en la tarea de selección de categorías teóricas en relación con las cuales se avanza en la construcción de la clasificación de esas perspectivas***

- Sí, claro, ese trabajo fue, en realidad, en etapas. De una primera cantidad de artículos que elegimos la lectura fue bien exploratoria y a partir de esa primera lectura construimos esas categorías. Las categorías remiten a preguntas sobre cómo estas perspectivas eligen nombrar sus objetos de estudios, cuáles son los enfoques metodológicos que consideran válidos, cómo definen tecnologías, alfabetización, enseñanza, aprendizaje, etc.

Lo primero que surge allí es que es prácticamente imposible hallar términos comunes a las diferentes perspectivas. Se trata, en términos de Bernstein de lenguajes especializados. Lo que uno encuentra es un conjunto de lenguajes que dialogan muy poco entre sí, que nombran los objetos que estudian con diferentes términos, que no tienen referencias comunes. Un ejemplo claro de esto es que no hay, prácticamente, autores de referencia obligada que atraviesen a las diferentes perspectivas. Esa es la dificultad de hablar de “los discursos sobre las nuevas alfabetizaciones” o “el campo de la tecnología educativa”. Cualquiera de esas denominaciones deja afuera perspectivas porque no todos hablan de nuevas alfabetizaciones, ni siquiera todos hablan de tecnología educativa. Por ejemplo, hablar de Tecnología Educativa excluye los trabajos que vienen de la tradición más ligada a la educación en medios audiovisuales y las ciencias de la comunicación. Así, cuando uno describe una perspectiva puede adoptar un lenguaje pero no puede adoptar un lenguaje para describirlas a todas.

***- Creo que éste es un aspecto muy esclarecedor de tu producción para quienes mantenemos una distancia importante con esos discursos. Una de las cuestiones que se vuelven un problema es la de dimensionar el alcance de algunos conceptos, por ejemplo el de nuevas alfabetizaciones, que desde el sentido común es asociado y reducido a la idea del aprender a usar algo, aprender a relacionarse con algo, sea esto un objeto material o un nuevo lenguaje.***

- Claro, esta designación de nuevas alfabetizaciones parece venir más de los discursos políticos, de toda una serie de reformas y políticas curriculares que hablan de incluir la alfabetización digital, incluir las nuevas alfabetizaciones o también con otras denominaciones, las alfabetizaciones en medios, o la alfabetización audiovisual. En términos generales, se puede decir que se reconoce que hay una serie de saberes que son centrales para la formación básica de todos los sujetos, (y en ese sentido creo se usa el término alfabetización), que no estaban incluidos dentro de los saberes escolares y que deben pasar a estarlo.

Sobre el uso del término alfabetización en este sentido vas a encontrar muchas críticas que plantean que remite a un aprendizaje inicial o que remite a aprendizajes

instrumentales. Sin embargo, otras posturas recuperan el término alfabetización, retomando la tradición de la “nueva alfabetización” (New Literacy) con trabajos como los de Street o Scribner y Cole y lo amplían a las prácticas de comunicación con los nuevos medios.

***- Pienso que éste es un buen ejemplo para comprender la complejidad del trabajo de clasificación que te has propuesto. Volvamos al plano más general y comentanos aspectos específicos que diferencian a esas perspectivas.***

- Respecto de cuáles son las perspectivas, identificamos cuatro que denominamos: las nuevas alfabetizaciones, la educación en nuevos medios, el uso de tecnologías en el aprendizaje y la enseñanza, y la de la brecha digital. La perspectiva de las “nuevas alfabetizaciones” se caracteriza por definir la alfabetización como un proceso centrado en la construcción de significados, múltiple, que varía significativamente de un contexto a otro. La alfabetización no se define entonces como un conjunto de habilidades o estados que se adquieren sino como prácticas. Se enfatiza el aspecto social de las tecnologías, (son parte de una práctica).

La perspectiva de la educación en nuevos medios comparte gran parte de los argumentos con la anterior, principalmente el modo en que se entiende la alfabetización y las tecnologías. Encontramos aquí mayor énfasis en la comunicación y en los medios de comunicación.

En cambio, la perspectiva del uso de tecnologías en el aprendizaje y la enseñanza, está preocupada fundamentalmente por el uso de las tecnologías por parte de los estudiantes como medio para mejorar el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las computadoras e internet son principalmente nuevas herramientas. Las alfabetizaciones en este enfoque no aparecen como tema central. Cuando se hace referencia de algún modo a la definición de alfabetización, se habla de “competencias en tecnologías de la información”, “competencias digitales”, “alfabetización digital”, “alfabetización en tecnologías de la información”. Estos nuevos saberes son, en general, caracterizados como un conjunto de habilidades que un individuo posee o no posee.

La tecnología es algo que yo uso o dejo de usar, no es parte de la práctica social, del cuerpo y la identidad de los sujetos. Esa perspectiva del uso tiene mucho que ver con la tradición de la tecnología educativa en sus orígenes, con las máquinas de enseñar de Skinner. La idea central es mejorar la enseñanza y el aprendizaje y es la perspectiva más vinculada a nivel internacional con las reformas curriculares. Las evaluaciones internacionales aparecen también vinculadas con esta perspectiva.

La cuarta perspectiva, es un poco marginal en relación con las otras tres, es una perspectiva que viene más de la sociología, de los trabajos en antropología, no tan preocupados por el aprendizaje ni por la enseñanza, están mirando cuestiones de brecha digital, de relaciones de distintos grupos con distintas tecnologías, de género y videojuego, por ejemplo.

***- ¿Son estudios preocupados por los efectos de la tecnología en lo atinente a producción de sujetos, producción de prácticas, producción de una posición?***

- Claro, sí y también de acceso en términos de preocupación por desigualdades sociales. No es el acceso a los aparatos.

Entonces, y en general, tienen también una claridad política en relación a que estos medios son parte de la participación política en la sociedad actual. La falta de acceso a los conocimientos necesarios para trabajar con estos medios, no sólo a los medios en sí, excluye a los sujetos de prácticas políticas que son centrales en sociedades actuales.

Si bien identificamos cuatro perspectivas, podemos decir que habría en ellas dos lenguajes no traducibles entre sí, con modos de interrogación y criterios para la construcción y circulación de conocimientos especializados.

La perspectiva que llamamos uso de tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje sería uno de ellos. El otro estaría conformado por las perspectivas que llamamos nuevas alfabetizaciones y educación en nuevos medios. La perspectiva de la brecha digital no constituiría un lenguaje especializado sino que estaría vinculada a los dos anteriores, dependiendo del enfoque teórico adoptado por cada estudio.

***- He advertido como una constante, de algunas investigaciones en este campo, la implementación de cuestionarios con numerosas preguntas orientadas a obtener información sobre el dominio sobre la diversidad de alternativas de trabajo que ofrece la informática, en el uso de algunos programas, sobre las capacidades para, desde escribir hasta programar videos, etc. y esto parece constituir un factor para explicar gran parte de lo que ocurre después con el uso de las tecnologías en la enseñanza.***

- Creo que es cierto, es una especie de rasgo de muchas investigaciones en este ámbito. Me parece que puede interpretarse en relación con la perspectiva del “uso de tecnologías”. Generalmente estas encuestas buscan medir las competencias de los sujetos en relación con el dominio de ciertas herramientas. Al estar vinculadas a la herramienta específica, necesariamente desglosan una cantidad enorme de ítems. Sin embargo, también hay estudios que buscan conocer las prácticas de los jóvenes de una manera menos prejuiciosa. Hay muchas aseveraciones sobre lo que supuestamente los jóvenes saben hacer con las tecnologías que tienen muy poca base empírica y de investigación. En la Facultad, por ejemplo, hemos aplicado cuestionarios generales, porque teníamos la sospecha de que había un prejuicio en relación con lo que saben los jóvenes sobre estos medios, de que se hablaba de nativos digitales, de jóvenes conectados y demás y nosotros no veíamos en nuestros alumnos, en los alumnos de la facultad a esos jóvenes. Queríamos discutir con algún nivel de trabajo empírico estas categorías, como la de nativo digital, ¿Qué clase de nativo digital son los jóvenes de esta facultad, de este contexto social, de este año particular?

***- Una de las cuestiones que en los procesos de formación docente suele considerarse con atención remite a los discursos y las prácticas que son contenidos de la propuesta, en tanto ofrecen diversos referentes o modelos a partir de los cuales se puede***



***configurar el hacer pedagógico y como condicionantes del proceso de construcción de la identidad docente. ¿Estas perspectivas interpelan de modo diferente a los sujetos en su proceso de formación docente?***

- Para responder a esa pregunta, creo que lo importante es empezar por los propósitos con los que cada perspectiva está imaginando la incorporación de tecnologías (o de prácticas, acá volvemos al tema del lenguaje) en la escuela. Porque ahí de las cuatro perspectivas que mencionamos la perspectiva del uso, está preocupada por la inclusión de los sujetos en la llamada “sociedad del conocimiento”. Me parece que claramente el propósito de la participación económica en términos de mercado pone a los docentes en una posición de consumo. De consumo en términos de adecuación a lo que se supone que el mercado requiere en cada momento. Entonces ahí los sujetos de la formación docente terminan teniendo una posición pasiva. Hay muchas cuestiones que no necesitan saber para ser competitivos en términos de mercado.

En cambio las perspectivas de las nuevas alfabetizaciones y de la educación en medios están más preocupadas por la ciudadanía y por la inclusión política de los sujetos y también preocupadas porque las posibilidades de las nuevas tecnologías en relación con la expresión, el crecimiento personal. Interpelan a los sujetos desde un lugar que no es solamente de consumo sino de producción y de reflexión sobre estos objetos en términos de participación política y cultural. Las preguntas en relación con la producción con los nuevos medios, de las llamadas industrias culturales, las preguntas sobre las tecnologías que están en la base, por ejemplo, de la construcción de una página de internet y las empresas que las sostienen y producen...

Por otro lado, se sostienen discursos, fuertes en la tecnología educativa, que tienen que ver con la confianza en lo que estos medios pueden producir y la desconfianza de lo que los docentes pueden hacer con estos medios. Allí, incluso en las perspectivas de las nuevas alfabetizaciones o en la perspectiva de la educación en nuevos medios, que son perspectivas, uno diría, constructivistas en su concepción de aprendizaje, hay muchos discursos que desconfían del docente y que ponen mucho optimismo en las tecnologías y en lo que las tecnologías pueden producir. Muchas veces ensalzan lo que los jóvenes pueden hacer por su cuenta, fuera de la escuela y cuando lo comparan con lo que se hace en las escuelas con las tecnologías resaltan la pobreza de algunas prácticas de la escuela.

Pero también son discursos peligrosos para la formación docente porque dejan al docente en un lugar de mucha impotencia. Todo lo bueno pasa afuera de la escuela, todo lo que los jóvenes pueden hacer con estos medios es maravilloso y las practicas escolares “arruinan” todo lo que se puede traer a la escuela de eso.

Allí hay dos cuestiones en relación con la formación docente. Por un lado, el lugar del productor o de consumidor del docente en relación con las tecnologías y qué hay que saber para ser productor: si editar un video es ser productor o si tengo que entender cómo funciona el programa y el lenguaje audiovisual. Por otro lado, preguntarse si como docente soy sólo un mediador o si tengo una responsabilidad social en la

transmisión y entonces asumo un lugar de autoridad en relación con la enseñanza con estos medios. Si asumo un lugar de autoridad tengo algo para decir, para mostrar, para proponer a los estudiantes que va a enriquecer la experiencia que traen.

*- Con esta idea de confianza en la tecnología y desconfianza en el docente, me hiciste recordar la preocupación, frecuente en Pedagogía, por el control de las situaciones educativas y la autoridad del docente. Desde esta lugar distintos autores, en contextos particulares, han problematizado las implicancias de libro como recurso que hace accesible el conocimiento legitimado para todos, la relación fluida con el par en la interacción en el aula, el lugar de un monitor-tutor etc. La incorporación de las TIC como objetos de uso, de gran valor cultural, vuelve a instalar esta preocupación y recuerda la existencia de viejos temores y supuestos.*

- Totalmente, y cómo recuperamos el lugar de una escuela que puede mostrar cosas diferentes de esto también. No es lo mismo lo que un chico va a elegir, va a ver por su cuenta que lo que va a poder ver y elegir con un maestro que, del millón de cosas que puede encontrar en internet le trae una buena imagen. Esto de “hacer la diferencia” que plantea Dussel y del lugar de designación del maestro, decir “esto es para vos, esto lo elegí para enseñarte esto”.

Hay una promesa que hacen los nuevos medios que no se cumple, esta idea de democratización del conocimiento, que todo está accesible, o que cualquiera con una conexión a internet tiene acceso a todo. Bueno esa es una promesa bastante ilusoria. Ahí me parece que está el lugar de la escuela. Hay un lugar de la escuela en relación con lo que los nuevos medios ofrecen que es ese lugar de la designación, y de hacer accesibles saberes que no lo no son si no tenés conocimientos para acceder a eso.

Allí me parece que hay algunas posturas teóricas de las nuevas alfabetizaciones, de la alfabetización en medios que, por criticar algunas prácticas escolares, le quitan la autoridad que el docente y la escuela podrían tener en relación con estos medios. En sociedades como la nuestra es riesgoso porque el Estado y la escuela tienen lugar central en relación con la inclusión. Y es un discurso también viejo en las tecnologías educativas, “ahora el docente no es más el transmisor sino que es el mediador entre...”

Recuperar un lugar para la autoridad de los saberes específicos de los docentes, no significa excluir los conocimientos que los chicos tienen. La formación docente tiene que ayudar a mirar a los sujetos que llegan a la escuela y a entender qué hacen con los medios: Sin prejuicios, qué hace un chico cuando juega a un videojuego, qué aprende mientras juega, cuál es el placer que encuentran ahí, etc.

Entonces, entender qué hacen efectivamente los jóvenes con los medios es algo que debería poder hacer el maestro, para no ensalzarlo, sino para comprenderlo, para trabajar con eso desde un lugar de responsabilidad, de autoridad en relación con lo que la escuela puede transmitir.

***- Teniendo en cuenta los análisis que se elaboran en el marco de tu tesis doctoral, ¿qué perspectiva/s teórica/s, de que has caracterizado, orientan las propuestas de formación en TIC prescriptas en los nuevos diseños curriculares de la formación docente inicial en Córdoba y qué cuestiones advertís como potencialidades y limitaciones de estas prescripciones?***

- Como potencialidad creo que hay una cuestión en la que la reforma de la formación docente en Argentina se distingue del resto y es en que no hay un listado de competencias, se está pensando las tecnologías en términos, me parece, más amplios y está claramente preocupada por lo que el currículum local llama “uso pedagógico de las tecnologías”. Es decir, por la dimensión didáctica y pedagógica que tiene el trabajo en el aula. Lo que preocupa de la formación docente es que estos sujetos se apropien de herramientas teóricas, prácticas para enseñar y dentro de eso aparecen los recursos y las tecnologías. Esa impronta está clara en el currículum de la formación docente en Argentina y no en otros. Una cuestión, que los que hicieron este currículum resaltan como importante es que hayan quedado espacios curriculares definidos, que es discutible, pero que de hecho creo que provocó un efecto de inclusión importante en las prácticas.

El currículum incluye algunas reflexiones en relación con los cambios sociales que estas tecnologías producen, pero no es tan profunda en lo que tiene que ver con discutir críticamente estos objetos y eso significa meterse con la cuestión tecnológica “dura”. Creo que el énfasis en el llamado uso pedagógico ha hecho que se dejen de lado cuestiones que son más técnicas, que hacen falta para poder discutir más críticamente algunas cosas. Por ejemplo, rudimentos de programación, o discusiones sobre cuál es la tecnología con la que se producen ciertos sitios web, todo eso no está incluido. O incluso dentro de lo audiovisual, que aparece como importante, como se produce lo audiovisual en términos económicos, en términos de industria, esto no está incluido. Me parece que impide pensar más políticamente algunas cuestiones pedagógicas.

La cuestión del lenguaje audiovisual es distintiva del currículum de Córdoba, si uno lo compara con el currículum nacional, porque Córdoba se preocupó por incluir de las dos perspectivas que nombramos.

***Joel, has sido clara y exhaustiva. ¡Fue un placer! Muchas gracias por tu disposición.***

*Reseña**Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico***Eva Da Porta (comp.) -1ª ed.- Córdoba, 2011**

Los primeros aspectos valiosos en cuanto a la creación de un libro como este es su propósito de conjugar en una producción colectiva la necesidad de generar conocimientos sobre un campo, como es el de comunicación/educación, que se encuentra en plena etapa de construcción de sus cimientos. En este sentido, podríamos decir que este material contribuye a dar respuesta a esa demanda, estableciendo problemáticas y elaboraciones teóricas de gran actualidad. Los diferentes artículos presentan investigaciones y experiencias que colaboran a consolidar una perspectiva conceptual crítica, así como a trazar ciertos ejes problemáticos pertinentes. De este modo, cada uno de ellos abre debates medulares sin pretender establecer conclusiones acabadas, y no por escasez teórica, sino como un modo de construcción de conocimiento constitutivo del campo.

Para aquellos que se acercan a la perspectiva de comunicación/educación son muy importantes los lineamientos que establece Jorge Huergo, quien en el primer artículo del libro, retoma una de las coordenadas basales que ha venido señalando en trabajos anteriores, respecto a establecer algunos límites no cerrados y a modo de exploración del territorio, sobre lo que implica este campo como espacio teórico transdisciplinario en construcción. De esta forma, lo presenta más como un campo problemático común a diversas prácticas, que como un enfoque de disciplinas escindidas. Comunicación/educación nombra la articulación de los procesos y prácticas sociales de formación de sujetos y subjetividades con los procesos y prácticas de producción de sentidos y significaciones, asumiendo siempre que esta articulación tiene efectos transformadores para los sujetos involucrados. Es importante destacar el ahínco con el cual el autor se esmera en todo su trabajo por desterrar los reduccionismos y ensanchar las fronteras de pensamiento, colocando siempre en el horizonte de sus reflexiones la idea de que lo educativo excede lo escolar, y de que lo comunicacional excede los medios de comunicación o las llamadas TICs. Para Huergo se trata de ir más allá de instituciones circunscriptas, a fin de poder captar otras zonas y modos culturales que están entretejiendo, hoy más que nunca, profundos sentidos en la configuración de las identidades y la socialización de los grupos.

Tanto el trabajo de Huergo como el de los demás autores reunidos en este libro dan cuenta del modo en que la cultura actual, con su profundo y arraigado carácter tecno-comunicacional, adquiere un dinamismo que la modifica a alta velocidad, evidenciando la permanente urgencia y necesidad de aceitar las capacidades de observación e intuición, para poder captar sobre la marcha de los acontecimientos los cambios constantes en la trama de significación de las representaciones. Por ello *Comunicación y educación...* presenta un conjunto de problemas de una actualidad radical, que tornan su lectura necesaria y fértil. Las distintas investigaciones reconocen que son las prácticas las que están interpelando y expresando la necesidad de profundizar en estudios que den cuenta de aspectos específicos, que sean auscultados, amplificados para poder observar y reflexionar sobre sus intersticios, sus densidades y sus posibilidades.

Los distintos debates que se desarrollan en el libro cobran una gran vitalidad al disputar y tensionar con las perspectivas de educomunicación, pedagogía de los medios, educación para los medios y para las TICs. Huergo afirma que la tendencia instrumental, tecnicista, informativa o al menos reduccionista de estas perspectivas, coloca a la idea de comunicación más como dispositivo tecnológico para el cumplimiento de fines pedagógicos que como proceso con densidad política, histórica y epistemológica. Es por ello que los artículos presentes en este libro proponen un camino de argumentaciones sólidas para debatir y disputar el espacio hegemónico de prácticas e imaginarios que las perspectivas citadas están consolidando.

Una de las problemáticas prioritarias que el libro expone es el proceso de equipamiento y validación del uso de estrategias tecno-comunicativas en las escuelas, en el marco de políticas públicas de restitución del Estado, por lo cual la relevancia de construir conocimiento en este terreno es urgente, al ser un campo dominado por prácticas que se están desplegando con efectos fuertes y multiplicadores a nivel político y cultural. Frente a este horizonte contextual, Eva Da Porta pone en evidencia los modos en que las perspectivas teóricas y las representaciones hegemónicas sobre comunicación/educación tienen efectos en la escuela, ya que al fomentar una adaptación instrumental y disciplinaria respecto a sus usos tampoco cuestiona los modelos educativos implícitos. La autora elabora una serie de interrogantes potentes y multifacéticos que interpelan de raíz este modo simplista de mirar la cuestión, ¿para qué enseñar con tecnología?, ¿cómo nos apropiamos de estos dispositivos?, ¿qué lenguajes ponen en circulación?, ¿qué se puede decir, pensar, comunicar con estas tecnologías?,

¿por qué deseamos utilizarlas? Preguntas que abren una serie de debates en torno a procesos y cuya preocupación es recuperar las condiciones sociales en las que se produce el sentido. Da Porta se apoya en tres nociones que le dan densidad al campo y permiten tramitar problemáticas comunes en diversas prácticas; para ello recupera el concepto de interpelación althusseriano, el de diálogo de Freire y Bajtin y el de apropiación de De Certeau.<sup>1</sup> Para Da Porta el campo de comunicación/educación es estratégico, en tanto sus prácticas y sentidos pueden horadar las lógicas hegemónicas políticas y de mercado, y proponer otros modos de apropiación de las tecnologías de la comunicación que se sostengan desde y para el agenciamiento de los grupos sociales.

Comprometidos con la misma problemática, el artículo de Viviana Minzi et al. desarrolla la importancia de cuestionar la noción de *sociedad de la información* y propone reflexionar desde la lógica de la *sociedad del conocimiento*, lo cual implica dejar de pensar la comunicación en tanto circuitos de información, para pensarla como proceso de construcción de conocimientos diversos, complejos, heterogéneos y contradictorios según los grupos y los contextos sociohistóricos. Este enfoque señala el valor de una posición crítica para que la escuela pueda formar ciudadanos capaces de seleccionar, discriminar, distinguir, aprender y valorar cómo funciona la construcción de los discursos mediáticos y también para que esos ciudadanos puedan intervenir en –y acceder a– la palabra pública.

El artículo de este equipo de investigación tiene un gran mérito porque alcanza a presentar de modo específico situaciones problemáticas que la cultura mediática desata dentro de la escuela. Destaca que de nada sirve equipar a los alumnos y a las escuelas con computadoras, si la cultura escolar sigue centrada en la palabra del docente y del libro y no se permite la entrada de nuevas experiencias culturales y prácticas de aprendizajes diferentes. Desde esta perspectiva, brinda argumentaciones solventes para resignificar y ensayar nuevas prácticas educativas en torno a viejos problemas como son el de la autoridad en los vínculos escolares y el de la transmisión como modo de relación con el saber.

Desde otro ángulo, más invisibilizado pero no menos importante para pensar esta problemática, el equipo de Gabriela Llimós nos propone reflexionar sobre la incorporación de TICs en las escuelas y el modo en que este ingreso abre una puerta al

---

<sup>1</sup> Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan*, Editora Nueva Visión, Buenos Aires, 1988. Bajtin, Mijaíl, *Estética de la Creación Verbal*, FCE, México, 1987. De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer* (1ª ed.). Tomo I. Universidad Iberoamericana, México, 1979.

mercado tecnológico en términos económicos y simbólicos, lo cual introduce en este escenario lógicas propias de las industrias culturales alejadas de la construcción alumno/ciudadano promovida históricamente por la escuela y desplazadas hacia la relación alumno/consumidor. Este equipo de investigación pone en evidencia la no neutralidad de la tecnología y su profundo carácter performativo, por lo cual muy acertadamente señalan las implicancias de la elección de un software. El estudio analiza críticamente el acuerdo realizado entre el Estado con la empresa Microsoft que desde el 2004 realiza formación docente gratuita en TICs de nivel básico y medio. Sin embargo, se muestra el panorama complejo y contradictorio de las políticas de Estado, ya que estos acuerdos empresariales disputan terreno con otros aspectos de las políticas sobre TICs que se afianzan desde lógicas socio-culturales promoviendo la inclusión y la igualdad social.

En otra línea de estudios muy necesaria sobre lo abordado Sabrina Guidugli et al. ofrecen un artículo muy productivo que aborda la relación entre lo popular, la escuela y los medios. Como se señala en este trabajo sabemos que la escuela pública actualmente está destinada a los sectores populares, y sabemos también que la relación entre escuela media y sectores populares es conflictiva en su propia raíz, dado que históricamente es un sector que se ha vinculado con ella desde un lugar de subalternidad. En este sentido, el artículo aborda una realidad de trascendente actualidad para la escuela pública, al presentar aspectos que hacen a la viabilidad de las políticas educativas de inclusión social. La investigación cuestiona la mirada esencialista que domina el vínculo entre la escuela y los jóvenes populares, y ofrece asimismo algunas pistas para responder a la pregunta acerca del modo en que las TICs podrían ser en la escuela una oportunidad para que los jóvenes populares salgan de la posición subalterna, pasiva y carente y pasen a ocupar un papel protagónico, productivo y que habilite sus expresiones socio-culturales. Este estudio considera que si la escuela permite y promueve que se gesten en su interior experiencias posibilitantes de este nuevo lugar para los jóvenes populares –como de hecho tímidamente se ha suscitado– las nuevas tecnologías de la comunicación tienen mucho para ofrecer. Los jóvenes pueden producir medios de comunicación y contenidos desde expresiones propias que no censuren el humor, el doble sentido, los afectos, lo oscuro, lo gestual, el cuerpo.

En el libro también encontramos investigaciones sobre temáticas más específicas respecto a lo desarrollado hasta aquí, como son por un lado el artículo de Gabriela Cruder y por otro el de Sandra Poliszuk y Cristina Cabral. Cruder se centra en

el modo en que la imagen en los últimos años empieza a ser pensada, al menos desde ciertas políticas educativas, como una forma de construcción de conocimiento, de relación con los otros y en definitiva de ciudadanía, desplazando la idea general que la imagen históricamente ha tenido al ser reducida a un recurso pedagógico o al decorado de un texto educativo. La investigación va al encuentro de los cambios de época, al señalar que la imagen hoy es central en la producción de sentido y requiere en el ámbito escolar de la intervención de un docente que sepa leerla y trabajarla como texto-imagen. Por otro lado, encontramos en la investigación de Poliszuk y Cabral el abordaje crítico de la comunicación institucional, al problematizar desde un centro universitario nacional los procesos que puede viabilizar la comunicación para afianzar la reciente politización de los espacios públicos.

Finalmente, del artículo de Mauro Alcaraz *et al.* destaco el hecho de resaltar y dimensionar, en la relación comunicación, educación y tecnologías, el rol de la Universidad como institución pública constructora de conocimiento y como formadora de profesionales del área. Y en este sentido, la investigación debate de qué manera la Universidad puede incidir y participar en las nuevas encrucijadas teórico-prácticas presentadas.

Para concluir, retomo a Huergo cuando señala el valor de trabajar la articulación comunicación/educación desde *una perspectiva de las tensiones*, o sea entre el saber letrado y el popular, entre el oficial y el alternativo, entre la comunicación masiva y la popular, entre la escuela y el contexto. Y también vuelvo al artículo de Da Porta para plantear que los medios promueven procesos de dislocación e incertidumbre, pero también una posibilidad de transformar prácticas educativas cristalizadas.

**Carolina Saiz**