





Escuela, políticas y formación docente

Piezas en juego para una
estrategia de transformación



Escuela, políticas y formación docente

Piezas en juego para una
estrategia de transformación

Escuela, políticas y formación docente : piezas en juego para una estrategia de transformación / compilado por Susana La Rocca y Gonzalo Gutierrez. - 1a ed. - Córdoba : Kent von Düring, 2011.
208 p. ; 24x17 cm.

ISBN 978-987-26569-0-4

1. Enseñanza. 2. Formación Docente. 3. Políticas Educativas. I. La Rocca, Susana , comp. II. Gutierrez, Gonzalo, comp.

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 17/01/2011

UEPC

Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba

Secretario General Adjunto: Juan Monserrat

Secretaria de Cultura y Educación: Aurorita Cavallero

Compiladores: Susana La Rocca y Gonzalo Gutierrez

Responsable de producción de contenidos: Gonzalo Gutierrez

Coordinador de edición: Silvia Scarafía

Equipo de corrección: Elisa Molina, Cecilia Curtino, Silvia Scarafía

Diseño: Di Pascuale Estudio.

www.dipascuale.com

Escuela, políticas y formación docente.

Piezas en juego para una estrategia de transformación.

© UEPC, 2011

Primera edición: marzo de 2011.

Todos los derechos reservados.

La reproducción y/o divulgación total o parcial de textos, fragmentos, reseñas o imágenes está permitida con la condición de citar expresamente la fuente.

ISBN: 978-987-26569-0-4

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Índice

Agradecimientos	8
Prólogo (Juan Monserrat)	9
Introducción: Mover las piezas. Apuestas y estrategias	13
Piezas clave: políticas y escuela	21
• Dispositivos pedagógicos, escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja. (Gonzalo Gutierrez)	22
• Escuela secundaria, trabajo pedagógico y zonas de desarrollo potencial. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso. (Mónica Uanini y Andrea Martino)	52
Piezas en juego: convivencia e institución	85
• Convivencia y conflictividad en la escuela: reflexiones desde la investigación y la capacitación. (Horacio Paulín y Marina Tomasini)	86
• Una mirada pedagógica a la escuela. (Liliana Abrate y María Isabel Juri)	105
Piezas en construcción: educación sexual, escuela técnica y enseñanza para la inclusión	123
• ¿Qué, cómo y por qué enseñar educación sexual en la escuela? (Gabriela A. Ramos)	124
• Enseñar en escuelas técnicas. Integración entre lo pedagógico y lo disciplinar. (Susana La Rocca y Mariela Prado)	145
• Enseñar lectura y escritura en contextos de marginación: memoria y vigencia de un proyecto gremial. (Mabel Sueldo y Rosa Sosa)	164
Pieza repuesta: la escritura literaria en la escuela	185
• Escritura literaria, la bella durmiente del aula. (Raquel Turletti)	186
¿Final de juego?	195
Los autores	200

Agradecimientos

A Juan, a Carmen y a Kuky por respaldar la idea de este libro y confiar en emprendimientos que buscan, como en este caso, ampliar el alcance y diversificar las formas del debate sobre la escuela y el trabajo docente.

A los colegas del equipo profesional del Instituto, Mercedes, Zulema y Lucía, por compartir cavilaciones, entusiasmos y procesos de trabajo cotidianos sostenidos en el diálogo. A Argelia, Raquel y Liliana por colaborar con nuestra gestión a través de un eficiente soporte técnico y administrativo.

A los autores, por sumarse a esta iniciativa y participar activamente en el intercambio que implicó la producción y edición final de los textos.

A todos los trabajadores de la educación por hacer escuela día a día y apostar por un futuro mejor para las nuevas generaciones.

Prólogo

Juan Monserrat

El cambio es un principio rector de los tiempos: toda época conlleva mudanzas. Pensando en los efectos de esos cambios a nivel social, es posible identificar acciones directas como resultado de políticas de Estado que, en distintas épocas, han beneficiado a diferentes sectores. En algunas oportunidades los beneficios recayeron sobre las mayorías, sin embargo, con mayor frecuencia las favorecidas fueron las minorías. Precisamente éste es el trabajo de la política: la relación de fuerzas de poder a través de las cuales se estructuran y organizan la economía, la sociedad misma, las subjetividades, la cultura.

A fines del siglo pasado, el Neoliberalismo se apropió del sentido de la vida y de la política en nuestro país y dejó sus huellas: el individualismo, la desconfianza en los mecanismos democráticos de elección y representación, el descrédito de lo público, el desaliento de la participación, en suma, la imposibilidad de pensar en términos de un “nosotros”. Traducida en planes y acciones de gobierno, la propuesta neoliberal produjo una devastación y un genocidio social del cual, aún hoy, pasada la primera década del nuevo siglo, resulta difícil salir, incluso cuando el rumbo de las actuales políticas estatales haya girado en el sentido contrario.

Efectivamente, se ha comenzado a transitar un camino de recuperación de la gestión del Estado, devolviéndole un sentido que tiene que ver con la respuesta efectiva a las demandas de los sectores más postergados, tratando de aminorar los efectos negativos que los sectores de poder ejercen sobre el patrimonio público, el trabajo, la dignidad de los sujetos, los

bienes materiales y culturales, y el conocimiento. Es en ese orden que puede reconocerse el desarrollo de políticas públicas acordes a nuestras metas prioritarias, esto es, asignación de mayor presupuesto para el área educativa, lo que implica más recursos y más docentes.

Sin embargo, mientras se vuelve a hablar del rol de la escuela y se reinstaura la idea de la educación como vehículo de ascenso social, hoy, quizás como nunca antes, se hacen evidentes desigualdades enormes derivadas de la injusta distribución del ingreso. De hecho, pese a que el país crece a tasas chinas, las desigualdades sociales, económicas y culturales persisten.

Frente a esa situación, puede decirse que los docentes hemos ganado el debate. Con luchas y resistencias en todo el país, acompañados por una sociedad sedienta de encontrar referencias claras de superación del presente que la agobia, hemos demostrado que solo recuperando el rol del Estado y de la escuela reconstruiremos las herramientas que necesitamos para concretar nuestro deseo de vivir en una sociedad más justa y democrática, para lo cual es preciso alcanzar la igualdad y la inclusión social y educativa. El triunfo de nuestras ideas, no obstante, debe materializarse en la realidad. Es precisamente en la lacerante realidad cotidiana donde se juega la validez de nuestras convicciones.

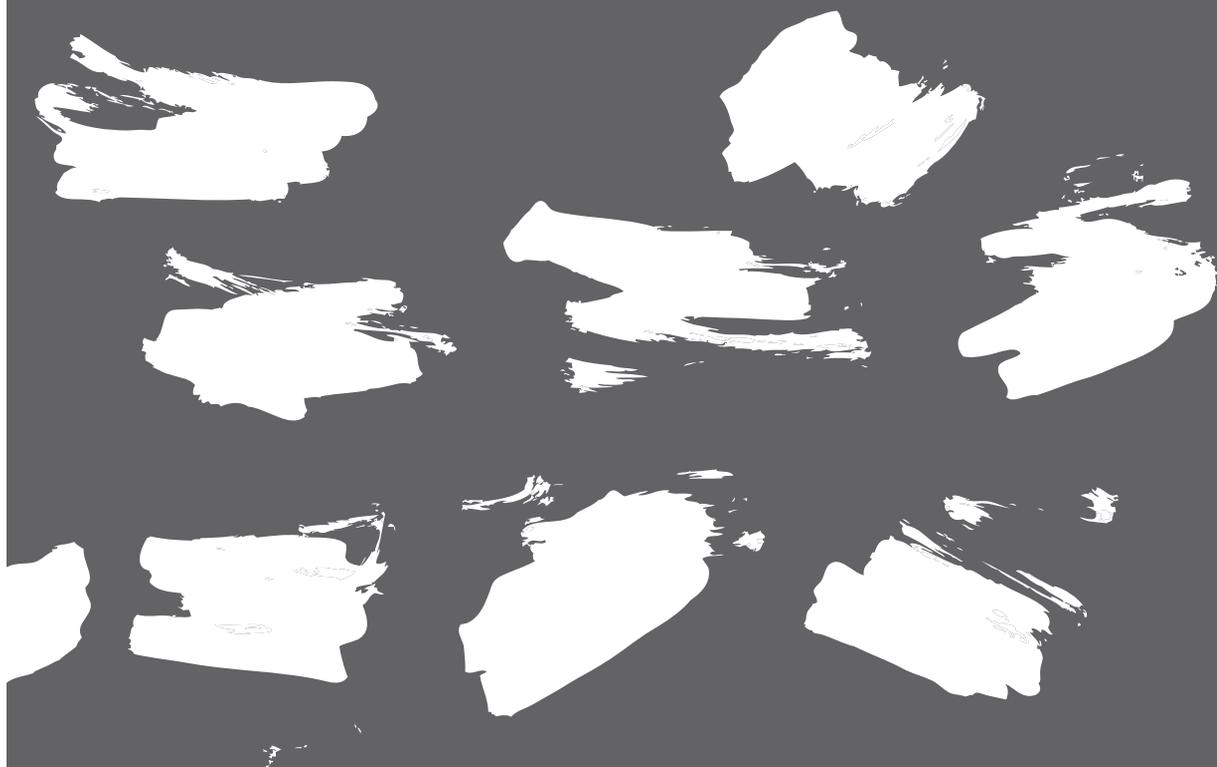
De allí que, aun reconociendo que el rumbo actual es el más acertado, insistamos en que se requiere llevar adelante esas convicciones, ejecutar acciones, y militar la educación popular. En este escenario, los docentes organizados somos protagonistas, ya que participamos activamente en el proceso colectivo de comprensión del presente momento histórico, compartimos interpretaciones, identificamos lo que es preciso y necesario en esta época, bregamos por ello y fortalecemos nuestro rol para asegurar que la direccionalidad de los cambios producidos conduzca a las metas propuestas.

Entre las herramientas de que disponemos para cumplir con nuestros objetivos como actores y agentes de la transformación, se cuentan la producción de conocimientos especializados, los debates, la formación docente, la investigación. El resultado de esa tarea enriquece y fundamenta el accionar de quienes integramos UEPC, pero no se completa sino en

el momento de ser compartido, comunicado, abierto al juego del intercambio. Por eso, es ya larga la lista de publicaciones que el gremio ha concretado, una buena parte de ellas generadas en el ámbito de nuestro Instituto de Capacitación e Investigación. El presente libro se inserta en la línea editorial que propiciamos desde hace tiempo, con sello propio y con el interés de ofrecer a la comunidad docente y al conjunto de los ciudadanos de nuestra provincia, posiciones y voces alternativas que puedan dialogar con otras en el contexto de los discursos que circulan socialmente y que se pronuncian respecto de temáticas relevantes del campo educativo en la esfera pública.

Desde estas páginas, damos cuenta de nuestra voluntad de articular miradas y propuestas de manera responsable para que nuestra labor como trabajadores comprometidos con el presente y futuro de los niños y jóvenes que asisten a la escuela, constituya también un espacio genuino de encuentro y búsqueda de respuestas a las demandas sociales. Desde ese humilde lugar, basado en la convicción, es que abordamos en esta publicación la noble y compleja tarea de enseñar, sabiendo que nuestra cátedra es, ante todo, la experiencia vital de ser docentes.





Mover las piezas: apuestas y estrategias

Mover las piezas: apuestas y estrategias

Susana La Rocca y Gonzalo Gutierrez

Durante la última década, los debates acerca de la escuela han girado en torno a su papel en los procesos de democratización e inclusión social, los cambios en los marcos regulativos del sistema educativo, los saberes que deben ser enseñados y los temas que deben transformarse en objeto de trabajo pedagógico. Actualmente están siendo revisados los dispositivos de transmisión escolar, en algunos casos, por su comprobada insuficiencia para dar respuesta a las nuevas tramas educativas; en otros, debido al interés por profundizar el acceso a la cultura del conjunto de la población. Ambas preocupaciones se centran en la escuela y el trabajo docente haciendo que retornen preguntas clásicas de la Pedagogía sobre qué enseñar, a quiénes, de qué modo, en qué tiempo, con qué tipo de recursos. Estos debates ponen en tensión la manera de pensar el formato escolar y el trabajo de enseñar.

A diferencia de décadas atrás, hoy el saber pedagógico disponible es insuficiente para responder todos los interrogantes que cotidianamente se formulan maestros, profesores, padres y autoridades. Disponemos en cambio de “*saberes localizados*”, producidos en ámbitos de prácticas muy diferentes, como las universidades, los institutos de formación docente, los equipos técnicos ministeriales, los espacios de investigación y formación desarrollados desde los sindicatos docentes, los espacios de gestión escolar y las aulas. Durante mucho tiempo, estos saberes se presentaron en pares antagónicos (teóricos vs. prácticos, equipos técnicos vs. escuelas, equipos directivos vs. equipos docentes) constituyendo falsas dicotomías

que, por otra parte, sólo pudieron subsistir en la medida en que no se cuestionara el formato escolar clásico. En ese formato, a cada edad le correspondía un grado o año de cursado y la enseñanza se organizaba en función del supuesto de que todos aprendían de modo similar y al mismo ritmo, por lo que debía pensarse y organizarse de manera homogénea y en tiempos estandarizados (por ejemplo, en unidades específicas de 60', 40', 80', etc.). Por entonces, las escuelas y los docentes recibían demandas comunes y similares por parte del Estado, la enseñanza "podía" pensarse de manera independiente de los sujetos a quienes se dirigía y no era necesario interrogarse por el destino de quienes abandonaban la escuela y/o estaban en ella sin aprendizajes de calidad.

Como sabemos, el escenario en el cual hoy se dirime la democratización del acceso a los bienes culturales en la sociedad es muy distinto. Por un lado, las escuelas y los docentes están sujetos a demandas múltiples que se redefinen en función de sus contextos específicos de actuación, la enseñanza debe organizarse en función de los sujetos a los cuales se dirige (y no viceversa), la escuela debe analizar las condiciones pedagógico institucionales adecuadas para que los alumnos aprendan y, simultáneamente, debe interrogarse por quienes la han abandonado o pueden llegar a hacerlo. Asumir estos desafíos requiere superar falsas dicotomías y componer una mirada compleja e integral sobre la escuela y el trabajo pedagógico, capaz de establecer vínculos entre saberes localizados que hasta ahora han funcionado de manera independiente y muchas veces corporativa.

Los ámbitos académicos acumulan un saber pedagógico que posibilita comprender, interpretar y orientar a las escuelas y a sus docentes en el abordaje de numerosas situaciones educativas. En el trabajo docente se registran experiencias educativas que aportan respuestas novedosas a situaciones escolares inéditas y que requieren ser conocidas, valoradas y sistematizadas. Los equipos técnicos dependientes de los espacios de conducción del sistema educativo desarrollan estrategias de trabajo que facilitan la superación de situaciones críticas en las escuelas. Por su parte, los sindicatos docentes, y en particular UEPC, vienen realizando una intensa actividad que articula la preocupación por la defensa de las condiciones de trabajo docente (donde la formación es un factor de gran relevancia) con el desarrollo de conoci-

mientos orientados a democratizar las condiciones de transmisión cultural en la escuela pública, mediante acciones conjuntas con docentes, autoridades e investigadores de Córdoba y de otros puntos del país.

Entendemos que es justamente allí, en el cruce y articulación de saberes y prácticas muy diferentes, donde emergen oportunidades para superar obstáculos pedagógicos relevantes, acompañar a los docentes “codo a codo” en el análisis de problemas y la elaboración de soluciones y legitimar modalidades alternativas de transmisión escolar que se vienen implementando anónimamente en numerosas escuelas.

A través de la presente publicación, UEPC y su “Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores” concretan otro aporte al desafío de componer una mirada compleja e integral sobre la escuela y el trabajo pedagógico. Decimos otro aporte porque en los últimos 8 años ya se han desarrollado en esta dirección programas de investigación y propuestas de formación de las que participaron más de 40.000 docentes de la provincia de Córdoba. En ese recorrido sobresalen las acciones pioneras de capacitación docente a distancia y educación rural; el “Proyecto Escuelas Urbano Marginales”¹ que apunta a la inclusión educativa mediante la alfabetización inicial; los trayectos de formación dirigidos a equipos directivos a través de convenios con FLACSO;² el programa “*Educación y trabajo. Problemáticas actuales de la enseñanza en la Escuela Técnica*”; las líneas de formación en temáticas vinculadas con la convivencia escolar, la educación sexual, las nuevas tecnologías y la alfabetización artística; el desarrollo de investigaciones y publicaciones y, más recientemente, la implementación del programa Consulta Pedagógica que trabaja con escuelas y docentes en función de sus demandas.³

1. En el marco de este proyecto se establecieron convenios con el Gobierno Provincial. De ellos surgió inicialmente “Rehacer la Escuela en contextos de pobreza y exclusión social” que en el año 2008, con su ampliación geográfica y temática, pasa a denominarse: “Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemáticas”.

2. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

3. Para mayor información sobre las acciones de capacitación realizadas por UEPC en los últimos años, puede consultarse la siguiente dirección: www.uepc.org.ar.

Todas las apuestas de UEPC por defender y fortalecer la educación pública y el trabajo pedagógico han privilegiado el intento de articular saberes y experiencias de diferentes ámbitos: el presente libro no constituye una excepción. Como se verá, los artículos aquí presentados pretenden disminuir las distancias entre “saberes localizados” mediante el análisis de temas y problemas escolares cotidianos, la sistematización de experiencias educativas y la propuesta de posibles líneas de trabajo político-pedagógico. Todos ellos se caracterizan por la voluntad de integrar investigación, formación docente, asesoramiento pedagógico y enseñanza escolar desde diversas perspectivas. Los autores no proponen alternativas mágicas, ni recetas de manual, pero tampoco se desentienden de la importancia de su construcción. Por el contrario, coinciden en plantear la búsqueda de soluciones en el marco de estrategias colectivas donde docentes y especialistas puedan compartir diferentes miradas, experiencias y saberes sobre la escuela, los sujetos que la habitan y el trabajo pedagógico. El proceso de producción de esta publicación es en sí mismo un ejemplo de lo que decimos acerca de la necesidad de compartir, integrar y resolver tareas en forma colaborativa.

El título elegido, *“Escuela, políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación”*, alude a la actividad combinada de elementos compatibles en pos de un objetivo. En términos metafóricos, expresa la idea de creación y de construcción, de alguna manera relacionadas con la tarea de educar y por lo tanto en consonancia con los propósitos de este libro. Pensamos que la imagen del juego grafica la actual escena escolar en la que coexisten diversos intereses y disputas y también equipos que buscan “mover las piezas”. Mover las piezas como sinónimo de reensamblar, de barajar y dar de nuevo, de correr riesgos, de redoblar la confianza, de reorganizar fuerzas y recursos, apuntando a que las partes se integren para funcionar. ¿Para qué? Para que la educación de calidad al alcance de todos, deje de ser una meta y pase a ser un logro.

A lo largo del libro se mantiene una continuidad temática con referencia a la escuela, las políticas y las experiencias de formación docente. Sobre esa base, cada una de las secciones focaliza ejes y relaciones específicas.

Piezas clave: políticas y escuela. Los artículos de esta sección abordan la relación entre Estado, escuela y trabajo pedagógico. Los autores se ocupan de las políticas educativas y los complejos modos de articulación del sistema con las escuelas mediante programas educativos. Analizan el trabajo institucional y las zonas de desarrollo pedagógico potencial en tiempos de nuevos marcos normativos.

Piezas en juego: institución y convivencia. En esta sección la escuela es analizada en relación con aquello que le da identidad, esto es, su especificidad pedagógica, y con las encrucijadas del contexto que obligan a mirar más allá del aula. También se aborda la construcción de acuerdos entre los sujetos que conviven en la institución escolar en busca de condiciones que les posibiliten enseñar y aprender minimizando situaciones conflictivas.

Piezas en construcción: educación sexual, escuela técnica y enseñanza para la inclusión. Hemos reunido aquí artículos que se proponen rescatar saberes construidos con docentes en ámbitos educativos muy diferentes entre sí, en torno a temáticas relevantes que se caracterizan por ser inéditas, innovadoras y/o poco comunes como experiencias de trabajo pedagógico.

Pieza repuesta: la escritura literaria en la escuela. En esta última sección se presenta un único artículo que remedando el estilo del cuento maravilloso invita a repensar la literatura como objeto didáctico y propone el retorno del taller literario a las aulas.

¿Final de juego? Con esta pregunta se retoman los planteos centrales que orientaron la publicación del libro, para mostrar la trama a partir de la cual se seguirá trabajando en el Sindicato a través de su Instituto de Capacitación e Investigación.

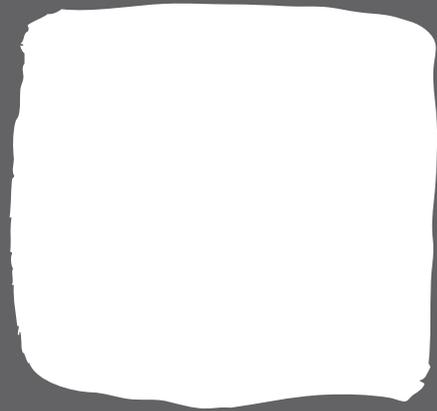
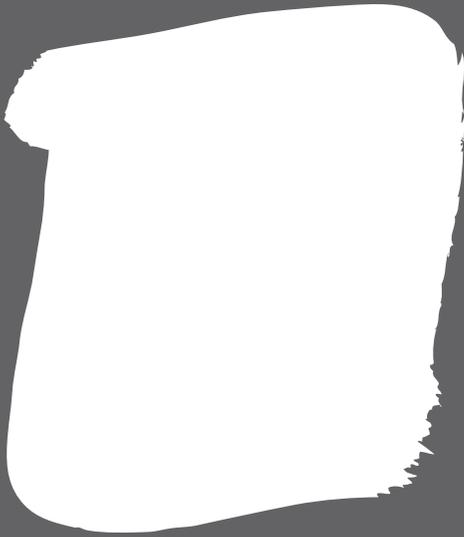
Los autores convocados provienen de ámbitos muy diferentes. En algunos casos su anclaje principal está en la universidad. Desde allí han desarrollado investigaciones y acciones extensionistas que les han permitido tener un contacto muy cercano con diferentes aspectos de la realidad escolar. En otros casos, dicho anclaje toma como referencia experiencias docentes en la escuela y actuación profesional en diferentes instancias y niveles del sistema educativo. Todos ellos registran una sólida trayectoria en espacios de intervención, asesoramiento y formación docente y parti-

cipan de manera sistemática en proyectos del Instituto. Su elección formó parte del intento por articular experiencias profesionales (de enseñanza y/o intervención) y de investigación y capacitación (especialmente las desarrolladas desde UEPC) en la reflexión sobre la escuela. En la sección "Los autores" hemos reunido información sumaria acerca de sus principales antecedentes académicos.

Nos gustaría que este libro fuera uno de esos a los que se vuelve una y otra vez, al impulso de una necesidad concreta, de una pregunta puntual, de una demanda laboral, para resolver una duda, para responder consultas, para ayudar a un colega. Nos gustaría que los artículos aquí presentados activaran reflexiones y propuestas, que estimularan proyectos, cierto grado de entusiasmo y confianza en el futuro de nuestro trabajo como docentes y en sus efectos en los alumnos y las instituciones a las que pertenecemos. Esperamos que los lectores y lectoras a los que va destinado se lo apropien, lo utilicen, lo aprovechen, lo pongan en marcha, lo compartan.

Creemos que estos textos bien valen como documentos de base para análisis y debates colectivos que puedan desarrollarse en las escuelas, en instancias de capacitación docente y/o preparatorias para concursos para cargos directivos, así como en institutos de formación docente. Entendemos que cada uno de ellos ayuda a conocer las tensiones que enfrentan las escuelas en la actualidad, la emergencia de alternativas pedagógicas y didácticas en el Nivel Primario y Medio y la riqueza de algunas experiencias de formación continua en la búsqueda de respuestas a diversas preocupaciones docentes. La lectura completa de las secciones ofrece un panorama general de problemáticas vigentes, pero ello no inhabilita lecturas parciales en función de intereses específicos vinculados a diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. En ambos casos, nuestra pretensión es que este libro aporte a la reflexión sobre las relaciones entre política, escuela y enseñanza y a la participación constructiva en el juego de la transformación.





Piezas clave: políticas y escuela

Dispositivos pedagógicos, escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja.

Gonzalo Gutierrez

Los cambios en la escuela. Modificaciones en el sistema educativo y sus implicancias para la enseñanza

Existe consenso en la actualidad sobre la importancia y necesidad de construir y sostener acciones orientadas a democratizar el acceso a los bienes culturales que transmite la escuela. Con esta finalidad se han realizado en los últimos años múltiples esfuerzos desde las políticas educativas, las investigaciones pedagógicas y el trabajo docente. La educación como un derecho de todos los habitantes ha implicado asumir que la igualdad y la justicia educativa deben pensarse como el punto de partida en los procesos de transmisión educativa, antes que como fin por alcanzar. Sostener la apuesta por la igualdad se ha traducido en propuestas de cambios en lo referido a la estructura del sistema educativo y las prácticas de enseñanza. Sin embargo, después de un quinquenio de esfuerzo sostenido, se observan algunas situaciones algo desconcertantes. La mayor presencia del Estado no ha redundado en una mejora sustantiva de los resultados educativos. La perplejidad que ello genera en autoridades, investigadores y educadores requiere de su inclusión progresiva¹ en los análisis políticos

1. Algunos trabajos en la línea de análisis aquí sugerida se han comenzado a esbozar recientemente. Al respecto, pueden consultarse on line, los trabajos realizados en el marco del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el crecimiento (CIPPEC) en <http://www.cippec.org>

y pedagógicos. En este trabajo se propone el análisis de estos procesos contradictorios a partir de la relación promovida por el Estado con las escuelas mediante la generación de múltiples dispositivos pedagógicos.

En los últimos años se han desarrollado diversas propuestas de cambio en la organización y dinámica de funcionamiento del sistema educativo y su vínculo con las escuelas. En ellas subyace un conjunto de nuevas demandas hacia los procesos de transmisión escolar y, de manera específica, hacia la enseñanza. Dichas demandas se inscriben en transformaciones estructurales en cada nivel y modalidad del sistema educativo nacional y provincial. De esta forma, es posible reconocer una variedad de dispositivos regulatorios y pedagógicos generados desde el Estado Nacional y/o provincial que plantean desafíos de diferente orden a las escuelas. Entre ellos, se encuentran la sanción de la Ley Nacional de Educación, la Ley de Escuelas Técnicas, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Junto a estos marcos regulatorios se han producido documentos curriculares como: los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, los Cuadernos para el Aula, los Materiales para la Enseñanza producidos desde el INET para escuelas técnicas y los Diseños Curriculares para la Formación Docente.

En la provincia de Córdoba, en los últimos dos años, se han realizado otros cambios de envergadura, como la apertura de salas de tres y cuatro años, junto con la elaboración de un diseño curricular para este nivel. En el Nivel Primario se ha continuado con la implementación de programas educativos nacionales, se han creado nuevos programas jurisdiccionales y ampliado la cobertura y alcance de antiguos programas, como por ejemplo, el desarrollado de manera conjunta entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC): "Re-hacer Escuelas en Contextos de Pobreza" que originalmente trabajó con poco más de 100 escuelas para duplicar su cobertura desde comienzos del 2008. En el Nivel Medio, durante el año 2009, se avanzó en la inclusión de la figura de Coordinadores de Curso, la extensión de un año en la escolaridad de quienes asisten a escuelas técnicas (que es parte de un acuerdo nacional), y a comienzos del 2010 se implementó un cambio curricular en la Secundaria Básica que modificó espa-

cios curriculares y sus cargas horarias. En el Nivel Superior se modificaron a fines del 2008 los Diseños Curriculares de Formación Docente para el Nivel Inicial y Primario y se avanzó entre los años 2009 y 2010 con propuestas de cambio curricular para los profesorados de Nivel Medio y de las áreas artísticas. Paralelamente a estas transformaciones, se elaboró un proyecto de Ley de Educación Provincial que ha sido discutido desde mediados del 2009 en el Consejo Provincial de Políticas Educativas² y que ha sido puesto a consideración de las escuelas y sus actores a mediados del 2010, para su posterior elevación a la legislatura provincial.³

Las transformaciones antes enunciadas ingresan cotidianamente a la escuela, actualizando antiguos desafíos e inaugurando otros nuevos, distintos y no menos importantes, que requieren re-pensar su gestión así como el espacio de la enseñanza, en tanto se inscriben en un contexto social altamente complejo donde la transmisión escolar debe construirse en diálogo con las condiciones sociales de quienes forman parte de ese

2. Dicho consejo ha estado integrado por representantes de la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Villa María, la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Tecnológica Nacional Regionales Córdoba, Villa María y San Francisco, el Instituto Universitario Aeronáutico, la Universidad Católica de Córdoba, la Universidad Blas Pascal, la Universidad Empresarial Siglo 21; representantes gremiales de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), de la Asociación de Docentes de Enseñanza Media, Especial y Superior (ADEME), de la Asociación del Magisterio de Educación Técnica (AMET), del Sindicato de Docentes Privados (SADOPI), de la Unión de Docentes Argentinos (UDA); representantes del Ministerio de Ciencia y Tecnología, del Poder Judicial y del Poder Legislativo de la Provincia, del Consejo Católico para la Educación de Córdoba (CCE), de la Asociación de Institutos Privados de Enseñanza de Córdoba (AIPEC), de la Cámara Cordobesa de Instituciones Educativas Privadas (CACIEP) y miembros del Consejo Asesor de Educación Técnica y Trabajo de la Mesa Provincia-Municipios.

3. Mientras se estaba elaborando este artículo, en Córdoba se desató un importante conflicto en escuelas de Nivel Medio, algunos institutos de formación, colegios pre-universitarios y un sector de estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. Los reclamos se centraron en general, sobre tres cuestiones: refacciones edilicias, mayor presupuesto (en el caso de alumnos que dependían de la Universidad Nacional de Córdoba) y modificación del ante proyecto de Ley elaborado por el Consejo de Políticas Educativas. Parte de las críticas se dirigieron a la representatividad de dicho órgano, así como a los canales de discusión habilitados para la elaboración de dicho ante proyecto. Estas críticas requieren de un análisis específico en tanto remiten a las maneras de interpretar (y en este marco, disputar "sentidos" sobre) las funciones de un órgano consultivo creado recientemente, que posibilita la emergencia en la agenda pública de un conjunto de posiciones político-pedagógicas no necesariamente vinculadas a las sostenidas por las autoridades ministeriales.

proceso: docentes y alumnos con sus respectivas familias. De esta manera, hacer de la escuela “*una buena escuela*”, implica construir interpretaciones colectivas sobre los efectos de un conjunto de problemas de muy diverso orden que afectan de manera directa el trabajo pedagógico.⁴ Son esas interpretaciones colectivas las que se constituyen en la referencia para elaborar y/o modificar las propuestas pedagógicas orientadas a democratizar el acceso a los bienes culturales que la escuela debe transmitir.

Los últimos años han mostrado que las escuelas ensayan múltiples y variadas respuestas a los desafíos de enseñar. Sin embargo, dichas respuestas no siempre dan los resultados esperados.⁵ La distancia entre lo que la escuela desea y lo que logra, entre lo que realiza y lo que le demandan las autoridades educativas, entre lo que ofrece y esperan las familias, entre lo que espera y encuentra en sus alumnos, parece cada vez mayor. Es en dicha “distancia” donde emergen dudas de diferente orden y con distintos intereses: ¿es la escuela el lugar apropiado para transmitir la cultura a todos los niños y jóvenes? ¿Todos los alumnos poseen capacidades similares de aprendizaje? Algunos de estos planteos se realizan desde la impotencia que genera no encontrar las respuestas adecuadas a situaciones cotidianas de enseñanza. Otros, se hacen desde posiciones poco democráticas, que se desentienden de los efectos que generan las diferencias socioeconómicas de la sociedad.

En este escenario, es posible observar que el Estado nacional en los últimos ocho años y el provincial de manera más reciente han asumido

4. Algunos de ellos se vinculan con los niveles de ocupación/desocupación existentes en diferentes puntos de la provincia; la pérdida del poder adquisitivo de los salarios de las familias de los alumnos (así como de los mismos docentes); los nuevos consumos culturales de niños y jóvenes; el papel de las nuevas tecnologías en los procesos de transmisión escolar, etc.

5. Una mirada del rendimiento escolar en Córdoba para el período comprendido entre los años 2000 y 2008 muestra que el rendimiento escolar registra aún importantes deudas. Para un análisis detenido de esta situación pueden consultarse las Síntesis Estadísticas Educativas (número 1 al 7) publicadas por la Secretaría de Educación, la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa y la Dirección de Planeamiento e Información Educativa en <http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=49179> y el Estudio Nacional de Evaluación y Consideraciones Conceptuales. Educación Primaria y Educación Secundaria. ONE 2007. Dirección Nacional y de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación de la Nación.

como principios estructurales de sus políticas las nociones de igualdad, justicia e inclusión educativa. A nivel nacional, ellas se han traducido en la cuadruplicación del presupuesto educativo⁶ y la generación de múltiples y variados dispositivos de acompañamiento pedagógico a las escuelas. Sin embargo, la persistencia de la distancia existente entre la escuela actual y la deseada es fuente de múltiples interrogantes: ¿será acaso que los principios de igualdad, justicia e inclusión no pueden traducirse en un trabajo pedagógico específico? ¿Será tal vez que los docentes no han tomado con la seriedad que corresponde el trabajo de enseñar? ¿Será que, efectivamente, no todos están en condiciones de estar en la escuela?, o ¿que es necesario generar incentivos económicos para mejorar la enseñanza y sus resultados? Estos interrogantes, en el borde de la ironía, suelen presentarse con desigual fuerza y según intereses diversos desde diferentes sectores educativos: padres, docentes, autoridades educativas, medios de comunicación, fundaciones vinculadas a importantes grupos empresariales, etc. Interrogantes de este tipo poseen como denominador común un efecto desmotivador y desvalorizante para los esfuerzos que realizan los docentes, las escuelas y el Estado por construir desde la educación una sociedad más democrática.

Partiendo de reconocer la validez e importancia de los principios de igualdad, justicia e inclusión educativa, este artículo procura analizar un conjunto de obstáculos vinculados a su traducción en políticas curriculares. Se intenta mostrar que la dualización, duplicación y sobreexigencia a los docentes y la fragmentación del trabajo pedagógico puede disminuir-

6. Sobre la evaluación del gasto educativo en Argentina puede consultarse el trabajo de Vera, Alejandro y Bilbao, Rocío. "La apuesta para invertir por una mejor educación. Evaluando la Ley de Financiamiento Educativo. 2006-2010". Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el crecimiento (CIPPEC). Serie Auditorías de Política Educativa del PREAL. <http://www.cippec.org/Main.php?categoryId=4&do=documentsShow>. De manera más reciente la Revista ZOOM. *Política y Sociedad en Foco*. Buenos Aires, Argentina en su edición del 7 de agosto del 2010 señala que la evolución del presupuesto transferido a las Universidades Nacionales ha tenido la siguiente evolución: año 2004: 2147 millones de pesos; año 2005: 2873 millones de pesos; año 2006: 3937 millones de pesos; año 2007: 5394 millones de pesos; año 2008: 7366 millones de pesos; año 2009: 9812 millones de pesos. La transferencia de estos recursos permite ver que el gasto por estudiante varió de la siguiente manera: año 2004: \$1666; año 2005: \$2252; pesos; año 2006: \$3073; año 2007: \$4340; año 2008: \$5866.

se significativamente si se modifican algunos modos de articulación entre dispositivos político curriculares (encarnados en programas ministeriales), escuela y enseñanza.

Perspectiva teórica para interpelar el presente de la escuela

Un tema que ha dominado la constitución del discurso educativo en los últimos años gira en torno a la noción de justicia escolar. Dubet (2003) plantea que la transformación de la escuela ha implicado, entre otras cosas, resignificar la noción de justicia e igualdad (Dubet, 2007).⁷ Este autor⁸ señala que hacia fines del siglo XIX y a partir de la noción de igualdad de oportunidades, la escuela se constituyó en la vía de acceso a la educación pública. La escuela entonces se enorgullecía de su capacidad de escolarizar a todos los alumnos para soldar la nación, instalar sus valores y formar ciudadanos. La constitución del ciudadano requería, entre otras cosas, su paso por la escuela, en tanto espacio de homogeneización de principios morales de acción y percepción. Según Dubet, la escuela, republicana y laica, otorgó carácter de sagrado a la promesa y al proyecto de una nación nueva para todos mediante la formación de ciudadanos. En este contexto, el docente creía en los valores de la ciencia, la cultura y la razón en tanto motores de esa nueva nación que la escuela prometía. De esta forma, los alumnos accedían a los valores de la escuela al identificarse con los maestros que los encarnaban. Dubet sostiene que, al definirse por su vocación, el maestro participaba de una legitimidad carismática, ya que su autoridad se basaba en principios y valores sagrados. El maestro representaba un conjunto de principios superiores que le otorgaban una autoridad y prestigio que no le proporcionaban ni su cultura, ni sus ingresos.

7. Las categorías de justicia e igualdad educativa son abordadas de manera detenida por Dubet en su libro *Las Escuelas de las oportunidades* (2007) Editorial Gedisa. Bs. As.

8. Aunque los análisis de Dubet han tomado como referencia la historia y la realidad del sistema educativo francés, creemos que sus interpretaciones y reflexiones son válidas en numerosos aspectos para la historia y la realidad de una parte importante del sistema educativo argentino. Es en función de ello que se recuperan algunos de sus planteos en este artículo.

En Argentina, la igualdad educativa se reflejó en la Ley 1.420 que estableció la obligatoriedad, gratuidad y laicidad (al proponer que la enseñanza de la religión se diera en forma extracurricular). Como sostiene Southwell (2006: 52), la igualdad “(...) *se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común que garantizará la libertad y la prosperidad general*”. En este contexto, la escuela, a la vez que otorgaba oportunidades educativas a todos los niños y niñas, debía “(...) *corregir hábitos e imponer modos de vida a través de dispositivos de “ortopedia” pedagógica, homogenizar una masa de población que se había vuelto diversa, compleja y heterogénea y “argentinizar” o “uruguayizar” en torno a experiencias y tradiciones sumamente diversas*”. Las oportunidades educativas brindadas por la escuela contribuyeron simultáneamente a que los sujetos construyeran en su paso por ella una ética del trabajo (Tiramonti, 1999) que se veía reforzada con las posibilidades genuinas de acceso al mercado laboral.

Era la confianza y la creencia en los valores representados por la educación lo que posibilitaba un modo específico de relación entre escuela y sociedad. Eso justificaba, por ejemplo, que los padres confiaran sus hijos a la escuela sin mezclarse en la vida escolar. La escuela debía instruir y las familias educar. Según Brocolichi (1999), este modelo escolar ocupó un lugar estratégico en la distribución social de las personas ampliando y sancionando las diferencias (de conocimiento y morales) y separando más o menos precozmente a los alumnos capaces de “*proseguir estudios prolongados*” de aquellos cuyo rendimiento escolar y comportamiento demostraban a los docentes que ya no tenían lugar en la escuela. La “escuela de las oportunidades” encontró con el tiempo sus límites. Diferentes estudios realizados a fines de la década del ochenta comenzaron a mostrar que no todos los alumnos aprendían lo mismo ni todos los docentes enseñaban lo mismo. Se comenzó a comprender entonces que el destino social de los alumnos variaba según el tipo de establecimiento escolar al que hubieran asistido. Como respuesta a esta situación, el Estado promovió el diseño de políticas compensatorias mediante las cuales se procuraba que todos los alumnos tuvieran un conjunto de saberes y/o competencias similares al finalizar su escolaridad. La igualdad escolar se concebía como una meta educativa a la

cual se llegaría como resultado de la intervención diferenciada del Estado en el sistema educativo. En esta lógica, se promovieron programas educativos mediante los cuales se le otorgaron a las escuelas recursos (desde infraestructura a bibliotecas y materiales didácticos) y libertades para definir la manera de incorporarlos a sus propuestas pedagógicas. En este sentido, la década del noventa se caracterizó por entender la autonomía escolar como un punto de partida para mejorar la educación. En dicho contexto, los docentes tuvieron más espacio para decidir qué hacer, de qué forma, en qué tiempos. La posibilidad de fortalecer las relaciones con el entorno escolar, de construir propuestas de enseñanza que atendieran a las realidades locales, de iniciar recorridos colectivos de trabajo, estaba al alcance de la mano. La autonomía escolar se complementó con otros dispositivos de gobierno del sistema educativo como la elaboración de Contenidos Básicos Comunes (CBC), la definición de políticas de actualización y perfeccionamiento docente, el diseño de nuevos mecanismos de control, mediante los Operativos Nacionales de Evaluación. Simultáneamente al otorgamiento de mayor autonomía a las escuelas, se fueron construyendo interpretaciones polémicas, según las cuales la declinación en el aprendizaje de los alumnos era responsabilidad de las escuelas y, por extensión, de sus docentes. Siguiendo tal criterio, las escuelas que habían contado con la libertad de elegir la forma que asumiría la transmisión escolar, debían responder por los resultados generados por sus decisiones institucionales.⁹

Entre fines de la década del noventa y comienzos de la siguiente, se observó una etapa de desencanto y fuertes contradicciones en las escuelas, que no se vinculaban necesariamente con los cambios en las condiciones de vida de alumnos y docentes. ¿Cómo explicar que la libertad para construir la mejor propuesta escolar se había transformado en un obstáculo y no en un beneficio? ¿Cómo explicar que las bibliotecas escolares y los recursos que llegaban a las escuelas tuvieran como contrapartida crecientes niveles de deterioro en el rendimiento escolar de los alumnos?

9. Al respecto puede consultarse el artículo de Guillermina Tiramonti (1997), "Los Imperativos de las Políticas Educativas en los noventa" y el de Fernanda Saforcada (2010), "Paradojas de la Autonomía Escolar en la reforma educativa de los noventa".

Algunas investigaciones han mostrado que el discurso sobre la autonomía escolar (y las políticas a él asociadas) fue un punto de partida en las transformaciones promovidas para el sistema educativo en su conjunto y las escuelas en particular, cuando debería haber sido el punto de llegada (Tiramonti, 1997). En este sentido, han señalado que el “*discurso sobre la autonomía escolar*” se inscribió en un proceso donde se transfirieron responsabilidades del Estado hacia las escuelas y en particular, hacia quienes hacían Estado, los docentes. Si algo caracterizó estas políticas, fue organizarse bajo la hipótesis (mecánica y causal) según la cual una mayor provisión de recursos a las escuelas se traduciría en mayor calidad educativa (Cassasus, 1997). Por ello, los discursos sobre la autonomía escolar y el modo de relación entre Estado y Escuela promovido no preveía el acompañamiento a la gestión escolar ni al trabajo de enseñar. La provisión de recursos a las escuelas se asentaba en un supuesto ya que se descontaba que los docentes podrían tomar las mejores decisiones acerca de cómo utilizarlos dentro de las alternativas que habilitaban sus contextos particulares.¹⁰

El análisis de la relación entre Estado, Dispositivos Pedagógicos y Escuela en la década del noventa muestra la presencia de cierta paradoja. Cuando el Estado tuvo una presencia importante en la vida escolar —mediante la regulación y el control sobre los contenidos a enseñar, los saberes alcanzados por los alumnos, las formas de trabajo docente y el financiamiento selectivo a instituciones—, el rendimiento escolar fue decreciendo, la diferenciación del sistema devino en fragmentación (entre jurisdicciones, entre instituciones y entre propuestas de enseñanza en el interior de las mismas instituciones) y las condiciones de trabajo docente empeoraron. Esto último, debido a que se les asignaron nuevas funciones vinculadas al trabajo en proyectos y programas ministeriales sin contar con espacios de acompañamiento y/o capacitación adecuados ni con un encuadre laboral que les reconociera el trabajo extra que dichos dispositivos

10. Algo similar ocurrió con relación a la distribución de bienes simbólicos. Aunque en la década del noventa se contó con un volumen de capacitación sumamente grande, ésta funcionaba como la transmisión de ciertos saberes disciplinares y/o didácticos que, luego, los docentes deberían utilizar adecuadamente en sus escuelas.

pedagógicos generaban. En consecuencia, la enseñanza comenzó a caer en un estado de sospecha generalizado sobre su calidad; los docentes, por su parte, imposibilitados de construir las respuestas colectivas a sus problemas, promovidas desde los discursos sobre la autonomía escolar (que se acompañaron de las nociones de PEI, PCI, etc.), comenzaron a ensayar respuestas individuales que tendieron a profundizar el malestar escolar.

Entre los factores que obstaculizaron el logro de resultados educativos satisfactorios, deben contemplarse los efectos del paulatino ingreso y la permanencia en la escuela de niños y jóvenes que antes permanecían fuera del sistema. La elevación de las tasas de retención escolar registrada durante la década del ochenta alcanzó sus picos más altos en los noventa. En el Nivel Medio, el fenómeno fue aun más notorio debido a la obligatoriedad dispuesta a mediados de 2006. La ampliación de la cobertura educativa implicó una fuerte democratización en el acceso a los bienes culturales transmitidos por la escuela. Sin embargo, como sostiene Brolocci (1999:396) en un lúcido análisis sobre las transformaciones de la escuela y el trabajo docente en Francia:

“Mantener en ésta (por la escuela) a quienes antaño habrían sido excluidos, sin crear al mismo tiempo las condiciones de una acción educativa eficaz, dirigida a alumnos que dependen más de la escuela para adquirir todo lo que ella exige, implica hacer surgir dificultades de todo orden, capaces de deteriorar las condiciones de trabajo de los docentes sin mejorar realmente la suerte de los alumnos”.

Los nuevos rostros en la escuela vinieron con nuevos desafíos, relativos a cómo pensar y organizar la enseñanza para sujetos con saberes, prácticas y apuestas muy diferentes a las clásicamente esperadas o demandadas. La tarea de enseñar se complejizó y el Estado comenzó a requerir a los docentes una mayor “profesionalidad”, traducida de múltiples maneras: exigencias de capacitación y perfeccionamiento en servicio, alargamiento de la formación inicial, incorporación de nuevas funciones muy diferentes a la de enseñanza, como por ejemplo, el diseño de proyectos escolares, la participación en el seguimiento de las trayectorias escolares de los alumnos, así como la parti-

cipación en redes escolares y/o comunitarias. En este contexto, puede sostenerse que en los últimos quince años el trabajo docente se volvió más profesional y comenzó a transformar parte del sentido de su identidad. El docente por “vocación” parece haber cedido espacio al docente “profesional” porque, como sostiene Dubet, ya no es suficiente que el docente “crea” en lo que hace. Ahora, además, debe demostrar que es eficaz.

La igualdad escolar como obstinación pedagógica

La crisis del 2001 implicó algo más que la presencia de nuevos rostros en la escuela. El ingreso (sin autorización) de la pobreza generó situaciones escolares inéditas en el vínculo entre los sujetos, en las expectativas con respecto a aquello que los alumnos podían aprender, pero también con respecto a lo que los docentes podían brindarles. El rendimiento escolar continuó descendiendo, en algunos casos se multiplicaron las escenas de violencia. Las respuestas construidas desde las políticas y las orientadas a mejorar la enseñanza parecían no ser las adecuadas; tampoco resultaban suficientes los saberes disponibles de los docentes y del Estado. En este contexto, la enseñanza dejó de ser vista como un problema doméstico (Ezpeleta, 2004) o como un asunto de estrategias didácticas, y pasó a constituir un problema sobre las condiciones de escolarización y del saber pedagógico que se requiere para enseñar bajo ciertas condiciones (Terigi, 2004). La escuela, por su parte, dejó de ser un espacio neutral y debió asumir una posición en los debates sobre la educabilidad de los alumnos (Baquero, 2006, 2007). Ello implicó reconocer que el saber disponible sobre gestión de las escuelas y sobre estrategias de enseñanza en estos escenarios, era insuficiente para orientar a directores y docentes ante los nuevos desafíos. A la vez, fue posible advertir las valiosas experiencias que muchos docentes habían generado en sus prácticas cotidianas en las escuelas y que por no ser conocidas a una escala mayor no habían podido utilizarse como referencia para otras situaciones educativas.

En el contexto descripto, los esfuerzos educativos del Estado se orientaron a desplegar políticas que aseguraran el derecho a la educación de los niños, sosteniendo la igualdad de oportunidades como punto de partida en los procesos de transmisión escolar y principio de las políticas educativas

y las prácticas pedagógicas. Para ello se priorizó: a) Implementar acciones pedagógicas y comunitarias orientadas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza; b) Acompañar y apoyar el desarrollo de espacios destinados a la reflexión sobre propuestas institucionales de enseñanza y de carácter áulico; c) Fortalecer el lugar de la enseñanza a través de propuestas de capacitación y formación docente; d) Promover acciones educativas vinculadas con el entorno escolar para la conformación de comunidades de aprendizaje; e) Diseñar e implementar programas ministeriales dirigidos a la inclusión de los niños y jóvenes que abandonaron la escuela, mediante la constitución de redes interinstitucionales e intersectoriales que encontraban en la escuela su razón de ser.

Algunos programas ministeriales emblemáticos que condensaron gran parte de estos principios entre los años 2003-2010 fueron: el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) y Volver a la Escuela para Nivel Primario, los programas Todos a Estudiar y la continuidad del Plan Nacional de Becas para Nivel Medio, los programas Elegir la Docencia y los Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) en los Institutos de Formación Docente y el Programa para el Mejoramiento Educativo en las Escuelas Rurales (PROMER).

La noción de “igualdad educativa” fue objeto de importantes investigaciones y asumida como principio constitutivo de los dispositivos pedagógicos diseñados desde las políticas educativas a partir del 2003, en una articulación específica entre un modelo político nacional y un conjunto de intelectuales pertenecientes al campo pedagógico.¹¹ Lejos de suponer la existencia de una linealidad entre discursos pedagógicos, resultados de investigación y políticas educativas, lo que se observa es el esfuerzo por traducir en políticas educativas un conjunto de principios pedagógicos y políticos.¹² Así, la noción de “igualdad educativa” fue resignificada con

11. Entre ellos, y a modo ilustrativo, se destaca la participación de Daniel Filmus, Alejandra Birgin, Margarita Poggi, Inés Dussel, Miriam Sothwell y Juan Carlos Tedesco, en diferentes esferas de gobierno nacional y/o provincial y en diferentes momentos del período aquí considerado.

12. Esta experiencia de articulación político-pedagógica requiere, sin duda, de investigaciones específicas.

respecto a la asociación que durante la década del noventa se había construido entre tal noción y el principio de “equidad educativa”. La igualdad escolar ya no se vincularía sólo con el acceso de todos al sistema educativo. Tampoco se alcanzaría con la generación de dispositivos orientados a atender las diferencias al inicio de la escolarización de los alumnos, mediante programas y proyectos destinados a brindar becas y materiales didácticos, entre otros beneficios (sí contemplados desde el principio de equidad en los noventa).

A partir del año 2003, los discursos pedagógicos y las políticas educativas diseñadas a nivel nacional para construir una buena escuela sostienen que la igualdad escolar requiere, entre otras cosas, la construcción de un currículo justo.¹³

Es decir, un currículo que, junto a la promoción de un conjunto de saberes socialmente relevantes para el aprendizaje de los alumnos, se preocupe por incorporar las diferentes voces y perspectivas que se hacen presentes en la escuela. Un currículo justo implica pensar en los recursos materiales (de infraestructura y de enseñanza), así como en las estrategias organizativas (en el plano de la gestión) y didácticas (en el plano del aula) que aseguren la circulación de la palabra de todos aquellos que forman parte de la escuela y/o de la situación didáctica. Desde esta perspectiva político-pedagógica, en la medida en que todos sientan que además de tener algo para decir, pueden hacerlo en un espacio común, será más fácil construir una idea de “nosotros” realmente inclusora. Un currículo justo implica asumir que las respuestas justas a las situaciones que enfrentamos en la cotidianeidad escolar irán cambiando en tanto se modifiquen los sujetos, los contextos y los saberes puestos en juego. Es decir, no puede realizarse de una vez y para siempre, es un modo de asumir la realidad. Su construcción no puede hacerse individualmente ni sostenerse de manera disociada de la estructura de valores de los sujetos en él implicados. Un currículo justo constituye, en un punto, el testimonio de una posición polí-

13. Al respecto, puede consultarse el libro de Connell, R.W. (1999) *Escuelas y Justicia Social*. Editorial Morata, Madrid. Edición. Especialmente el Capítulo tres, “Los principios de Justicia curricular”.

tica que da lugar a diferentes tipos de prácticas en la gestión escolar, la enseñanza y/o los proyectos institucionales.

Los esfuerzos por reflejar en políticas educativas y dispositivos pedagógicos la preocupación por los principios de igualdad, justicia y confianza requirió la construcción de un nuevo modo de relación entre Estado nacional y provincial, así como entre Estado y escuelas.¹⁴ Dichos cambios se hicieron presentes en todas las escalas del sistema educativo de manera ininterrumpida en estos años, a saber:

- En cuanto al diseño de políticas educativas, se reflejó en los esfuerzos orientados a poner a disposición de la comunidad escolar el acceso a un conjunto de bienes materiales (construcción y reparaciones edilicias, proyectos dirigidos a brindar a las escuelas computadoras, becas estudiantiles, materiales didácticos, etc.) y simbólicos (diferentes perspectivas sobre el conocimiento; múltiples dispositivos de formación vinculados a cursos, jornadas, talleres, ateneos, ciclos de cine debate, etc. y el diseño de novedosas modalidades de acompañamiento y sistematización a propuestas de enseñanza). La elaboración de Programas como PIIE, Todos a Estudiar y/o PROMER también reflejan estos intentos.
- En la concepción de educación. La preocupación por la igualdad y justicia educativa implicó reconocer que la escuela debía asumir una perspectiva explícita sobre el mundo y sus problemas. La tradicional neutralidad escolar con respecto al mundo y su presente fue puesta en cuestión (Milstein, 2009) y comenzaron a incluirse como objeto de enseñanza temas controversiales. Algunos de ellos con regulaciones

14. Creemos importante insistir en el siguiente punto: el planteo aquí realizado no considera que pueda pensarse o exigirse una coherencia entre posiciones teóricas, políticas educativas e implementación de estas últimas. Por el contrario, creemos que sí es posible identificar, reconocer y/o advertir la presencia/ausencia de modos específicos de articulación entre estos planos. La descripción y análisis de sus continuidades y discontinuidades contribuye a la comprensión de las características que asume la articulación entre Estado y escuelas en determinados momentos históricos. En este sentido, lo aquí presentado cumple una función descriptiva antes que normativa.

específicas, como la vinculada con la Ley de Educación Sexual Integral. Otros, mediante dispositivos especiales como el Programa Nacional Educación y Memoria. Simultáneamente, se elaboraron materiales de enseñanza que incluyeron problemáticas vinculadas al cuidado del medio ambiente.

- En la manera de pensar la relación pedagógica. Los alumnos comienzan a ser visibilizados y la “confianza” en el “otro” emerge como una categoría que permite disputar sentidos a aquellos discursos educativos que, mediante la noción de “educabilidad” (Baquero, 2007), planteaban la imposibilidad de incluir a todos los niños y jóvenes en la escuela. Se propone pensar entonces que la relación pedagógica debe asentarse en la confianza. Confiar en que el otro puede aprender y debe ser incluido en la escuela, confiar en que la escuela y los docentes tienen algo para mostrar y transmitir a las nuevas generaciones. En esta perspectiva, “buena escuela” es aquella donde “(...) *todos los chicos pueden aprender, donde todos los chicos quieren estar y donde los maestros aprendan y puedan ser ellos mismos para que los alumnos aprendan y puedan ser ellos mismos*” (Romero, 2009:25). En ella, los docentes no pueden imponer que sus alumnos aprendan, pero, como sostiene Merieu (2001), son desafiados a buscar y generar las condiciones necesarias para que la relación con el saber se produzca. Con este propósito se promovió la generación de múltiples espacios colectivos y horizontales de diálogo sobre la enseñanza, los sujetos responsables de la relación pedagógica, sus funciones en la sociedad y en la comunidad a la que pertenecen. Ello se reflejó en programas orientados a estimular la creación de redes y mesas inter-sectoriales que tomaron la escuela como su espacio de encuentro, así como en programas ministeriales que brindaron recursos materiales y diferentes estrategias de asesoramiento a las escuelas. Nuevamente aquí las referencias se encuentran aparte de las acciones desarrolladas en el marco de líneas de trabajo en algunos programas ministeriales. A nivel nacional, observamos la presencia de PIIE, Todos a Estudiar,

PROMER, etc. Simultáneamente, en Córdoba, se ha consolidado en esta línea el programa Rehacer Escuela en Contextos de Pobreza.

- En el aula, la preocupación por la justicia curricular llevó a atender lo que ocurre con la enseñanza pues, como sostiene Fentesmacher (1999), una “Buena Enseñanza” implica considerar de manera similar la dimensión moral (es decir, si los valores que se hacen circular son éticamente justificables) y epistemológica (que refiere a las condiciones de validez de los saberes involucrados) de los contenidos a transmitir. En tanto la enseñanza representa en cierta medida la transmisión de un modo de ver y pensar el mundo, se sostuvo que era importante y necesario asumir que éste puede ser visto desde lugares diferentes del de la escuela y que los alumnos son capaces de hacer lecturas alternativas que requieren ser escuchadas, analizadas e interpeladas.¹⁵ De ello depende en gran parte su inclusión en el vínculo pedagógico. En lo que consideramos un nuevo punto de encuentro entre discursos pedagógicos y políticas educativas, pasó a sostenerse que la enseñanza podría dar lugar a un proceso de transmisión logrado (Diker, 2004) en la medida en que se asumiera como una práctica ético-política que procurara incluir y no moldear a los sujetos involucrados. En esta perspectiva, se planteó que ni la niñez ni la juventud pueden ser pensadas de manera homogénea y que, por lo tanto, las escuelas y sus docentes precisan conocer sus diferentes expresiones como base previa para pensar, re-pensar y organizar la enseñanza. El desarrollo de programas y documentales realizados en este período por el canal estatal “Encuentro” reflejan parte de estas preocupaciones e intereses.

Hasta el momento hemos mostrado que los esfuerzos del Estado están orientados a solucionar los problemas descriptos. Además, hemos señalado que la crisis del 2001 puso de manifiesto dos situaciones: la relevancia de la escuela a la hora de pensar posibilidades de inclusión de importan-

15. Aportes a la enseñanza han sido los Núcleos de Aprendizaje, los Cuadernos para el Aula y las propuestas de cambio curricular para los profesorados de Nivel Inicial y Primario, así como los que en la actualidad se están desarrollando para los profesorados de Nivel Medio.

tes sectores sociales y el compromiso con los niños y jóvenes expresado por los docentes. Sin sospechas sobre los sujetos implicados ni sobre los intereses de quienes deben, con diferentes responsabilidades, tramitar la distribución de saberes a las nuevas generaciones, resta ahora avanzar en el análisis de un conjunto de factores que estarían obstaculizando el trabajo pedagógico en las escuelas. Para ello tomaremos como referencia la relación entre Dispositivos Pedagógicos, Escuela y Enseñanza.

Los obstáculos del trabajo pedagógico

A mediados del 2010, observamos que en todo el país se iba incrementando la cantidad de alumnos que permanecían y/o volvían a la escuela, como efecto del Plan de Asignación Universal por Hijo implementado desde el gobierno nacional. Simultáneamente, en las instituciones educativas, se observó la presencia más regular de recursos didácticos para enriquecer las propuestas de enseñanza. Poco a poco, los docentes comenzaron a acceder a instancias de formación brindadas de manera gratuita por el Estado. En aquellas escuelas donde las condiciones de vida de los alumnos son críticas, el Estado continúa haciéndose presente con programas educativos tendientes a mejorar sus posibilidades de inclusión escolar. Simultáneamente ha generado (y continúa haciéndolo) novedosos dispositivos pedagógicos de acompañamiento a la enseñanza y las trayectorias educativas de los alumnos. Repasar este listado de hechos podría hacernos creer que están dadas las condiciones para la plena inclusión educativa. Sin embargo, alcanzar ese propósito no resulta simple ni lineal. En numerosas situaciones aún cuesta asumir la enseñanza como un modo de inclusión cultural de los alumnos y en muchas escuelas sigue siendo un problema diseñar y sostener propuestas de enseñanza cuando los alumnos pertenecen a los sectores más postergados social y económicamente. En este punto, las estadísticas educativas, y su utilización por parte de la prensa y de algunos sectores empresariales, continúan siendo la referencia pública de aquello que los alumnos no saben y la escuela no alcanza a enseñar.

La variedad y envergadura de los cambios educativos producidos en los últimos años (leyes, acuerdos ministeriales, programas educativos, etc.) permiten sostener que está redefiniéndose fuertemente el lugar de la

escuela en su vínculo con el Estado, las familias, sus alumnos y la comunidad en que se inserta. Estos cambios han llegado a cristalizar sus resultados en poco tiempo de manera simultánea y con gran urgencia. En ocasiones, ello ha dado lugar a lo que denominamos una “Sobreamundancia de Estado”¹⁶ reflejada en la presencia de múltiples programas ministeriales en una misma escuela (tres, cuatro y hasta cinco). Si bien es cierto que ello refleja el interés estatal por alcanzar la plena inclusión educativa, creemos que el modo en que se ha construido la relación entre estos dispositivos pedagógicos y las escuelas ha tenido un efecto contraproducente con respecto al propósito de acompañar y fortalecer la calidad de sus propuestas educativas. En esta línea interpretativa, observamos que la íntima relación entre discursos educativos, nuevas regulaciones (nos referimos aquí a las leyes sancionadas en los últimos años) y dispositivos pedagógicos no se ha acompañado aún de las necesarias modificaciones en otras regulaciones de carácter administrativo, pedagógico y laboral. Ello ha tenido como principales consecuencias, la dualización y duplicación del trabajo pedagógico, la sobre exigencia hacia los docentes y la fragmentación del trabajo en las escuelas. Éstos son, a nuestro juicio, las principales dificultades para construir igualdad y justicia educativa en la actualidad.

La dualización del trabajo pedagógico constituye una consecuencia de la débil (o ausente) unidad administrativa y pedagógica del sistema educativo a la hora de definir los tiempos, propósitos y criterios de trabajo que deben atender las escuelas. Como reflejo de esta situación se observa que

16. La categoría “sobreamundancia de Estado” tiene como propósito mostrar los efectos pedagógicos que poseen ciertas modalidades de articulación entre Estado y Escuelas, incluso cuando los propósitos de esta articulación son sumamente democráticos y deseables. Es decir, no reclama, sugiere ni adhiere a posiciones que proponen una menor presencia del Estado en la configuración de la educación pública, ni una presencia ajustada a cierta racionalidad tecnocrática que la subordina a criterios de eficiencia y eficacia escolar de escaso carácter democrático. Por el contrario, se dirige a la responsabilidad ética, política y pedagógica de definir los modos de construir una presencia estatal en las escuelas que potencie y fortalezca su trabajo pedagógico. De esta forma, es posible sostener que, así como en anteriores décadas el Estado –desde una lógica neoliberal– obstaculizó fuertemente el trabajo pedagógico en las escuelas, en la actualidad –desde una racionalidad más democrática tanto política como culturalmente– se evidencian nuevos obstáculos, derivados de las modalidades en que el Estado construye su presencia en las escuelas.

los dispositivos pedagógicos financiados con recursos nacionales se asientan en dependencias administrativas y organizativas diferentes de las Direcciones de Nivel (en las jurisdicciones provinciales) que poseen otros tiempos, propósitos y criterios de trabajo. Mientras tanto, a las escuelas se les demanda elaborar en forma unificada, parte de las respuestas pedagógicas, administrativas y organizativas que el propio sistema educativo en su conjunto aún no ha podido construir.¹⁷ Las escuelas, por su parte, generan como respuesta propuestas pedagógicas que varían en su riqueza y pertinencia en función de capacidades institucionales que, a su vez, dependen de la trayectoria de formación, situación de revista y antigüedad de sus docentes, así como de la disponibilidad de tiempo personal para atender a las demandas. De esta forma, es posible advertir que las preocupaciones estatales por generar condiciones adecuadas de escolarización tienen como efecto la inauguración de nuevas diferencias entre las instituciones educativas. En este escenario, la dualización del trabajo pedagógico se produce cuando las escuelas, recordando que su autoridad pedagógica y administrativa se asienta en los organismos de gestión operativa del sistema

17. Esta dificultad por parte del Estado se advierte en la generación de múltiples dispositivos pedagógicos para atender fragmentadamente diferentes necesidades de las escuelas y se refleja en la multiplicidad de programas ministeriales (de carácter nacional y/o provincial) actualmente en curso. Un relevamiento realizado en el marco de este estudio muestra la presencia de al menos 68 programas (es probable que sean más aún). 34 de carácter nacional y 34 de carácter provincial. Entre los programas de carácter nacional se destacan los siguientes: Plan Nacional de Lectura; Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE); Programa del Sector Educativo del Mercosur; Programa de Voluntariado Universitario; Programa para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas. Articula Tres Programas: Programa Nacional de Mediación Escolar; ; Programa Nacional de Convivencia Escolar; Programa Escuela y Medios; Programa Nacional de Educación Solidaria; Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos; PRE-GASE, dependiente del Programa de Reforma Administrativa de los Sistemas Educativos Provinciales; Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas; Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR); Programa Federal de Turismo Educativo y Recreación; Programa Nacional de Olimpiadas; Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER); Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU); Programa Nacional de Educación Sexual Integral; Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios; Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro; Programa Nacional de Inclusión Educativa; Programa Elegir la Docencia; Programa Escuelas Itinerantes; Programa Nacional Aprender Enseñando; Programa de Renovación Pedagógica; Programa Desarrollo Infantil "Primeros Años"; Programa de

(Direcciones de Nivel), tienden a ensayar con diferente grado de satisfacción, respuestas para las demandas que reciben desde múltiples instancias de gestión, independientemente de la articulación entre ellas y/o con el trabajo pedagógico desarrollado cotidianamente por los docentes.

Las escuelas implementan diversas estrategias (Gutierrez y Partepilo, 2006) en las que se advierten tres modalidades de dualización del trabajo pedagógico. Una se produce en las escuelas que tienden a elaborar una sola propuesta pedagógica de carácter genérico para dar respuesta a las demandas y exigencias de las Direcciones de Nivel y los Programas Educativos. Aquí, la dualización se da entre lo que la escuela muestra hacia afuera y lo que realiza cotidianamente. Un segundo tipo de dualización aparece en aquellas escuelas que elaboran propuestas para cada demanda y/o exigencia ministerial de manera independiente, autónoma entre sí y sin posibilidades de capitalizar los esfuerzos que simultáneamente viene realizando el colectivo docente. Aquí, la dualización resulta del modo en que las escuelas “responden” a las demandas externas y muchas veces contradictorias, desplazando a un segundo plano la reflexión pedagógica sobre lo necesari-

Educación Técnica de Nivel Medio y Superior No Universitaria; Programa Nacional de Formación Profesional; Red Nacional de Formación Profesional; Programa Educación y Memoria: Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la enseñanza de la historia reciente; Programa Aportes para la Movilidad; Proyecto Escuelas del Bicentenario; Programa Bera (Bibliotecas escolares y especializadas); Programa Nacional de Archivos Escolares. Entre los programas de carácter provincial, se destacan los siguientes: Programa Provincial Más y Mejor Escuelas para Córdoba; TICs en las Escuelas-Programa Intel Educar; Apoyo a los Procesos de Enseñanza- Aprendizaje (APEA); Convivencia Escolar; Asistencia Técnica Escuela-Comunidad. (ATEC); Integración Escolar y Diversidad; Equipos Provinciales de Apoyo Escolar (para localidades del interior); Orientación Vocacional-Ocupacional; Becas Estudiantiles de Retención; Necesidades Educativas Especiales; Erradicación del Trabajo Infantil; Proyecto Tutores de Curso; Proyecto de Reinserción de Jóvenes de 14 a 17 años; Plan de Extensión de Jornada Escolar; PAICOR; Programa Provincial por un Recreo Más Sano; Promoción de la Lectura: Proyecto de Literatura Crear desde y con Palabras; Plan Provincial de Lectura; Derechos Humanos e Interculturalidad; Educación Intercultural Bilingüe; Programa Provincial de Educación en Valores Comunes (COMIPaz Joven); Cooperativismo y Mutualismo Escolar; Educación Solidaria; Educación Vial Proyecto de Educación Vial “Estrellas para la vida”; Centro de Actividades Juveniles (CAJ); Centros de Actividades Infantiles (CAI); Educación Ambiental; Educación al Consumidor; Educación Tributaria; Atención a Situaciones Problemáticas de Enseñanza (ASPE); Programa de Evaluación de la Calidad – Institucional; Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemáticas; Los Científicos van a la Escuela (MinCyT); Programa Abuelo contame un cuento; Programa Provincial de Archivos Escolares.

rio, lo posible y deseable. Uno de sus efectos más directos es el paulatino agotamiento de los docentes. En este tipo de dualización, el trabajo pedagógico se caracteriza por hacer cosas para “otros”, con intereses y necesidades distantes y/o diferentes de los que posee el colectivo docente. En todas estas modalidades de dualización observamos que tanto las escuelas como los docentes no logran reconocer el sentido ni la pertinencia de una parte importante de las demandas que reciben de parte de diferentes sectores del sistema educativo. Ello los coloca fuera de la situación propuesta (independientemente de su pertinencia) y con el tiempo, los dispone a responder a dichas demandas formalmente; en otros términos, sin involucramiento real. Si bien no es lo más frecuente, algunas otras escuelas buscan atender a la simultaneidad y diversidad de demandas mediante la elaboración de propuestas pedagógicas estratégicas que, pensadas como orientaciones de la enseñanza, incorporan los aportes brindados por los programas ministeriales con que cuentan, sin desatender las demandas de los organismos de gobierno y gestión. Sin embargo, es común que en estos casos se presenten algunas resistencias por parte de las autoridades educativas (dependientes de Programas Ministeriales y/o de Direcciones de Nivel) pues suponen la modificación de tiempos y modalidades de trabajo no previstas por quienes realizan dichas demandas. Como se ve, el propio Estado, que por momentos observa y aborda la escuela sin una mirada de conjunto, lleva a la institución educativa a desarrollar diferentes estrategias de dualización del trabajo pedagógico.

La duplicación del trabajo pedagógico es otra consecuencia de la falta de unidad administrativo-pedagógica del sistema. En lo administrativo, se observa que los programas nacionales que otorgan recursos económicos a las escuelas demandan la atención de un conjunto de procedimientos que duplican el trabajo de los colectivos docentes.¹⁸ En lo pedagógico, una de

18. Entre ellos se destacan la presentación de tres presupuestos para todo gasto que supere determinado monto de dinero (actualmente es de \$500); la contratación de seguros para habilitar el funcionamiento de los gabinetes informáticos; la rendición de gastos en modalidades y tiempos específicos e independientes del resto de rendiciones que las escuelas deben realizar, por lo que en algunas ocasiones, éstas deben hacer lo mismo cada dos o tres meses, aunque en formatos diferentes.

las áreas más afectadas es la gestión escolar. Se le exige asistir a las reuniones organizadas desde su Dirección de Nivel, así como a las reuniones organizadas por cada uno de los programas con los que cuenta la institución. De esta forma, a mayor cantidad de programas, mayor tiempo de dedicación a estos espacios de trabajo. La gestión escolar es demandada también en relación con otros aspectos vinculados con: la participación en redes escolares de carácter interinstitucional, la ampliación y profundización de vínculos con los padres y la comunidad, el seguimiento de la propuesta pedagógica en sus propias escuelas, las evaluaciones de las actividades educativas desarrolladas durante el año escolar. Para cada una de estas acciones, las escuelas deben elaborar proyectos de carácter institucional, específico y/o curricular, que involucren al colectivo docente.

Esta superabundancia de exigencias y demandas débilmente articuladas entre sí y superpuestas a lo largo del año duplica las tareas docentes, sin incidir de manera sustantiva en el trabajo pedagógico de las escuelas que, en su intención de atender las exigencias y expectativas ministeriales, tiende a desarrollar como estrategias de acción lo que denominamos “ficciones pedagógicas”. Ellas comunican mediante enunciados abstractos el trabajo pedagógico realizado por los docentes, al tiempo que orientan muy débilmente la enseñanza, guardan importantes distancias con las prácticas educativas desarrolladas cotidianamente por los docentes, brindan escasos elementos para su análisis y revisión, validan modos de trabajo didáctico-pedagógico independientemente de su adecuación, y naturalizan las maneras de mirar y abordar la enseñanza. El efecto de estas ficciones pedagógicas adquiere mayor fuerza cuando ellas trasponen los umbrales de la escuela en forma de presentaciones e informes ante diferentes dependencias ministeriales ya que, por diversos motivos –que van desde la incompetencia de quienes leen las propuestas hasta el escaso tiempo destinado a ello–, no se realizan comentarios, ni devoluciones ni pedidos de modificación. Ante la ausencia de valoración crítica, las ficciones quedan validadas como modos adecuados de pensar y organizar la enseñanza.¹⁹

19. En los últimos años se han desarrollado dos estrategias que han podido limitar la generación de estas “ficciones pedagógicas”. Una, orientada a trabajar sobre las propuestas

Una de las “ficciones pedagógicas” más comunes se encuentra en las escuelas que desarrollan tantos proyectos como docentes o grupos de docentes existen. La mayoría de estas propuestas suelen dar cuenta de un conjunto de actividades realizadas o por realizarse, que funcionan de manera autónoma y, en algunos casos, contradictoriamente, con respecto a los proyectos del resto de los docentes. La ficción consiste aquí en creer que la propuesta pedagógica de la escuela descansa en la sumatoria de esfuerzos individuales y que ellos, en tanto testimonio de que “todos” hacen algo, reflejan el compromiso con el trabajo de enseñar.

Otra ficción “pedagógica” se encuentra en aquellas escuelas que desarrollan como propuesta un conjunto de actividades débilmente articuladas con la enseñanza. Se trata de actividades por grados/años, ciclos y turnos de gran envergadura. El trabajo con la huerta, la revista y/o la radio escolar, las visitas educativas, el desarrollo de concursos y talleres, ocupan el primer lugar entre las preferencias escolares. La ficción pedagógica se evidencia en la escasa articulación entre actividades y enseñanza y se refleja en el planteo de muchos docentes. En sus palabras: trabajar con esas propuestas/proyectos/iniciativas, es “muy interesante”; “motiva mucho a los alumnos”; “los involucra con una tarea gratificante”, “los tranquiliza”, pero, a la vez, les genera “más” trabajo, en tanto “deben” continuar con los contenidos curriculares, con las planificaciones previamente establecidas. Muchos docentes coinciden en relatar que,

escolares elaboradas por los colectivos docentes en función de sus intereses, necesidades y/o problemas se ha desarrollado desde el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). La otra, preocupada por mejorar y fortalecer los procesos de alfabetización inicial de los alumnos que concurren al primer ciclo en escuelas primarias, se ha desarrollado desde el Proyecto: Rehacer Escuelas en Contexto de Pobreza (que desde el año 2007, debido a su ampliación temática y geográfica, ha sido denominado Programa de Fortalecimiento en Lengua, Ciencias y Matemáticas). En ambos casos ha primado el análisis de las prácticas como insumo para pensar y re-pensar las propuestas inicialmente desarrolladas. Esta dinámica ha implicado la necesidad de dialogar sobre el sentido de las actividades propuestas a los alumnos, permitiendo de este modo realizar una ruptura con las ficciones pedagógicas inicialmente construidas. Su convivencia con otros programas educativos y la presencia del efecto de dualización antes señalado, han disminuido las posibilidades de poner en tensión ciertas ficciones pedagógicas. Otro dispositivo con similares pretensiones se ha desarrollado recientemente desde el PROMER.

con posterioridad a estas actividades, al “volver” a trabajar con los contenidos escolares, los chicos “vuelven” a desmotivarse (al igual que ellos) en el tiempo de clase que deben compartir. Estas ficciones pedagógicas reflejan la escisión entre dispositivos pedagógicos y enseñanza presentándose así como la duplicación del trabajo pedagógico, pues requieren de un tiempo específico para su elaboración, así como para su implementación. Cuando las revistas escolares (o las radios, o las huertas o, etc.) se realizan de manera simultánea e independiente a la enseñanza de contenidos curriculares, la ficción pedagógica –en tanto duplicación del trabajo escolar– produce desencanto entre los docentes: “(...) *después de tanto esfuerzo todo sigue igual (...)*”; “(...) *con estos chicos no se puede hacer más (...)*”; “(...) *hasta que no cambien las políticas, nada cambiará en la escuela (...)*”, “(...) *ni las autoridades ni los padres reconocen los esfuerzos de uno (...)*”.

La dualización y duplicación del trabajo pedagógico involucran en sí mismas otros problemas más específicos e igualmente complejos que por razones de espacio no podemos abordar en detalle. Sin embargo, creemos relevante detenernos en el análisis de dos de ellos: “Sobreexigencia al trabajo docente” y “Fragmentación del trabajo escolar”.

La sobreexigencia al trabajo docente se deriva de tres series de cuestiones: relacionales, cognitivas y laborales. Por un lado, como ha mostrado claramente Ezpeleta (2004), la irrupción de estos dispositivos pedagógicos ha planteado demandas de un orden muy diferente y específico. Ellas se centran en la exigencia de un cambio de tipo relacional y de otro, de carácter cognitivo. El primero, forma parte de las transformaciones en los modos de entender el trabajo docente. Clásicamente definido como un trabajo individual, consistente en dar clase con la tiza y el pizarrón como compañía, pasó a concebirse en la actualidad como un trabajo colectivo, donde el “dar la clase” es sólo una instancia entre otras que se realizan en la institución escolar (Birgin, 1999). La modificación de esta manera de entender al trabajo docente obedeció, entre otros factores, a los cambios organizativos que introdujeron en los últimos diez años los dispositivos pedagógicos que ingresaron a las escuelas. Ellos han

generado la necesidad de aprender a trabajar con otros en la construcción de acuerdos sobre la manera de mirar a los sujetos, de pensar la enseñanza, de articular los contenidos por áreas y/o ciclos, de evaluar a los alumnos y también de resolver las diferencias.

La segunda de las demandas implicadas en estas transformaciones refiere al plano de lo cognitivo. A los docentes se les ha exigido actualizarse en relación con los saberes disciplinares, los modos de pensar la enseñanza y el sentido de los cambios educativos propuestos. Las demandas relacionales y cognitivas requieren de un tiempo y unas condiciones institucionales que han sido escasamente consideradas. La urgencia y simultaneidad de los cambios propuestos a las escuelas tienden a colocar a los docentes en una situación casi permanente de “saber insuficiente” que les impide estabilizar saberes y validar modos de hacer escuela. A la vez, las condiciones institucionales para abordar dichos cambios muestran en la “sobreabundancia de Estado” (mediante programas, asistencia de supervisores a las escuelas, etc.) el grado de soledad de los docentes para otorgar sentido a los cambios propuestos, articular los aportes realizados por diferentes dispositivos pedagógicos que llegan a la escuela, así como para analizar y revisar sus propias apuestas pedagógicas.

Las demandas de tipo relacional y cognitivo han intensificado el trabajo docente. En este sentido, es posible sostener que la generación de condiciones para la escolarización (libros, TV, computadoras, etc.), sin la correlativa construcción de las condiciones laborales que posibilitarían hacer de esos recursos insumos sustantivos para la mejora de los aprendizajes, ha generado nuevos problemas pedagógicos. Esta situación evidencia que las transformaciones del formato escolar requieren simultáneamente de cambios en las condiciones de trabajo. La desarticulación entre ambos aspectos hace que en la actualidad se presenten situaciones laborales muy diversas y conflictivas. El encuadre laboral constituye un claro ejemplo en tal sentido. Mientras que por un lado en las escuelas con programas ministeriales se demanda a los docentes un tiempo mayor al reconocido laboralmente por el Estado, por otro lado, el trabajo en el marco de determinados programas ministeriales hace que muchos de esos mismos docentes sean designados por fuera de los principios establecidos en los

Estatutos Docentes, en calidad de contratados, sin aportes jubilatorios, ni aguinaldo y con cargas horarias en algunos casos insuficientes para las actividades que se les proponen.²⁰

La problemática descrita indica que la mejora en la calidad educativa requiere analizar detenida y sustantivamente los efectos pedagógicos que en la actualidad está teniendo la sobreexigencia relacional, cognitiva y laboral.

La fragmentación del trabajo escolar se produce incluso cuando los discursos de las autoridades educativas se orientan a proponer y exigir la articulación de los diferentes dispositivos pedagógicos que se desarrollan en las escuelas. En la medida en que éstos son realizados por personas que no coinciden en su horario de trabajo y/o que sólo asisten de manera muy esporádica a las escuelas porque desarrollan la tarea en otros espacios, se comienzan a crear formas y áreas de trabajo muy diferentes entre sí. A diferencia de las ficciones pedagógicas, en la fragmentación del trabajo escolar existe una rutina de actividades con sentido y contenido, construida individual y/o grupalmente, que tiende a proponer a los alumnos diferentes modalidades de relación con el espacio, los tiempos y el saber. La escuela como unidad educativa queda restringida al espacio témporo-espacial y se diluye la posibilidad de transmitir a los alumnos un sentido del trabajo pedagógico que sea fruto del esfuerzo colectivo. La fragmentación del trabajo escolar suele traducirse en desconocimiento de lo realizado por otros colegas, pero también en indiferencia y/o enfrentamiento.

Reflexiones finales

El circuito analítico construido en este artículo posibilita advertir que los obstáculos para alcanzar una mejora en la calidad educativa no se

20. Este problema es más complejo si se considera que muchos programas contemplan la inclusión, mediante contratos específicos, de profesionales, estudiantes de carreras de magisterio y/o miembros de la comunidad sin titulación docente. Un ejemplo se encuentra en la figura del "Facilitador" prevista por el programa Todos a Estudiar. Quien ocupara dicho cargo debía ser alguien que pudiera sostener de manera adecuada los "Espacios Puente" que se destinaban a generar actividades de trabajo con alumnos que hubieran dejado la escuela, como primer paso a su posterior reincorporación.

encuentran tanto en la existencia de intereses contrapuestos entre las políticas educativas y las disposiciones de los docentes, como en los efectos que se producen en el proceso de implementación. Los intereses de inclusión, igualdad y justicia educativa enunciados desde las políticas y los esfuerzos y deseos de los docentes por hacerles un lugar en sus aulas entran en tensión cuando se observa que los resultados alcanzados son muy distantes de los esperados por los mismos docentes, las autoridades, los padres y/o los propios alumnos. Ahora bien, ¿sólo se trata de ajustar aspectos vinculados a las condiciones de implementación de los nuevos dispositivos pedagógicos? Creemos que la respuesta a este interrogante es compleja. Advertimos que muchos de los planteos actualmente sostenidos por las políticas educativas representan una oportunidad histórica en la democratización del acceso a los bienes culturales que la escuela distribuye. También advertimos que la interpretación de algunos resultados paradójicos²¹ puede dar lugar al desaliento de los docentes y/o a la rearticulación de discursos educativos poco democráticos que entienden a la educación como un bien de intercambio mercantil. Por eso, consideramos prioritario avanzar en la atención de algunos factores que obstaculizan el trabajo pedagógico en las escuelas y que suponen, además de implementación de las políticas, la ampliación y consolidación de una posición democrática en el campo educativo.

La revisión de aspectos vinculados a la implementación de dispositivos pedagógicos es necesaria, pero insuficiente. También se requiere modificar la manera de entender dichos dispositivos, pues por momentos parecen haberse construido a prueba de sujetos. Consideramos que la dualización y duplicación del trabajo escolar tienen posibilidades de disminuir significativamente en la medida en que las instancias de planificación estatal construyan primero la coherencia educativa que luego se les demanda a las escuelas. En este sentido, la ausencia de saber pedagógico

21. Vinculados con la tensión entre mayor presencia del Estado mediante la provisión de recursos materiales y simbólicos a las escuelas y mayores niveles de inclusión y retención educativa con un estancamiento y/o disminución en algunos casos del rendimiento escolar e incremento de situaciones conflictivas en las escuelas.

para enfrentar determinadas situaciones genera la necesidad de redoblar los esfuerzos por conocer y sistematizar experiencias concretas de enseñanza que muestren posibles bordes por donde construir nuevas respuestas. Ciertamente, ese esfuerzo recaerá otra vez sobre los docentes, ya que requiere de la participación y el compromiso de la comunidad educativa. Sin embargo, es importante advertir que la demanda de construir lo que el Estado aún no ha podido elaborar puede dar lugar a nuevas transferencias de responsabilidades por los resultados educativos desde el sistema educativo hacia las escuelas y sus docentes.

La sobreexigencia laboral, relacional y cognitiva muestra que las condiciones de trabajo docente van directamente asociadas a las condiciones de enseñanza. Si la enseñanza es el corazón que otorga identidad al trabajo docente, las propuestas de mejora escolar deberían atender articuladamente ambos aspectos. Considerar los efectos de las múltiples exigencias realizadas a las escuelas desde el Estado supone construir mediante criterios educativos la decisión de asignarles o no determinados programas ministeriales (incluso más de uno) e implica contemplar y atender las posibilidades de gestión escolar y las demandas de orden laboral, relacional y cognitiva que ellas plantean a los docentes. De esta manera se evitaría que la "abundancia de Estado" genere nuevos obstáculos pedagógicos para la escuela, sus docentes y los alumnos.

Asimismo, las demandas de cambio relacional y cognitivo requieren que los docentes desnaturalicen prácticas individuales y colectivas, para lo cual es necesario fortalecer e incrementar dispositivos orientados a la formación continua en servicio y al acompañamiento del trabajo de enseñar. En ocasiones estas estrategias chocan con las urgencias de los cambios, pero posibilitarían disminuir las ficciones pedagógicas y la fragmentación del trabajo escolar, a la vez que podrían contribuir, acaso de manera decisiva, en la consolidación de formas democráticas de pensar la escuela, mirar a los alumnos, trabajar con los colegas y enriquecer la enseñanza.

Bibliografía

- Baquero, Ricardo (2002). "La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional". Serie "documentos de trabajo". Escuela de Educación Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Broccolichi S. y Oeuvrard, F (1999). "El engranaje" en Bourdieu, Pierre (*director*), *La Miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- Connell, R.W (1999). *Escuelas y Justicia Social*. Editorial Morata. Madrid, España.
- Diker, Gabriela (2004). "Y el debate continua. ¿Por qué hablar de transmisión?" en Graciela Frigerio y Gabriela Diker compiladoras, *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Editorial Noveduc, Buenos Aires, Argentina.
- Dubet, Francois (2003). "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" en Tenti Fanfani, E. (Org): *Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina*. IIPE-Unesco, Sede Regional Bs. As.
- (2007). *Las Escuelas de las oportunidades*, Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- Ezpeleta, J. (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación" en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Abril-junio 2004 Vol. 9 N°. 21 pp. 403-424.
- Fentesmacher, G y Soltis, J. (1999). *Enfoques de Enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Gutierrez, G y Partepilo, V. "La crisis de 'sentido' en el trabajo pedagógico. Una aproximación al trabajo con Proyectos Escolares" en *Cuadernos de Educación* (CIFYH) n°4. Año 2006. Córdoba, Argentina.
- Merieu, Philippe (2001). *La Opción de Educar. Ética y Pedagogía*. Editorial Octaedro, España.
- Milstein, Diana (2009). *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones política*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.
- Romero, Claudia (2009). *Hacer de la escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Editorial Aique, Buenos Aires.
- Saforcada, Fernanda (2010). "Paradojas de la Autonomía Escolar en la reforma educativa de los noventa" en Feldfeber, Miriam (compiladora). *Autonomía y Gobierno de la Educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Editorial Aique, Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2004). "Educabilidad en tiempo de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar" en *Novedades Educativas* N° 168, Editorial Noveduc, Buenos Aires.

_____ (2004). *La educación. Ese Acto Político. La Transmisión en las Sociedades, las instituciones y los Sujetos*. Editorial Noveduc, Buenos Aires.

Tiramonti, Guillermina (1997). "Los Imperativos de las Políticas Educativas de los noventa". en Revista *Propuesta Educativa*. N°17. FLACSO, Argentina.

Documentos oficiales consultados

Síntesis Estadísticas Educativas (número 1 al 7) publicadas por la Secretaría de Educación, la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa y la Dirección de Planeamiento e Información Educativa en <http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=49179>.

Estudio Nacional de Evaluación y Consideraciones Conceptuales. Educación Primaria y Educación Secundaria. ONE 2007. Dirección Nacional y de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación de la Nación.

Escuela secundaria, trabajo institucional y zonas potenciales de desarrollo pedagógico. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso.

Mónica Uanini y Andrea Martino

Brújulas para una escuela secundaria más inclusora

¿Cómo mejorar la escuela secundaria de gestión estatal para ampliar las posibilidades de su universalización? ¿Qué pistas seguir para inventar alternativas que “den en la tecla” a la hora de intervenir sobre las diversas dimensiones que configuran las problemáticas de la escolarización del Nivel Medio? Preguntas como éstas orientan nuestras indagaciones y sostienen las reflexiones de este artículo. Claro está que no contamos con respuestas acabadas ni las buscamos. En el juego entre lo deseable, lo posible y lo preferible, nos proponemos bucear la complejidad y las dificultades que conlleva la lenta transición desde una escuela secundaria selectiva a una universal.

La universalización del Nivel Medio, como política educativa, como concreción de derechos y como norma estructurante del cotidiano escolar, enfrenta importantes desafíos en el marco de un contexto social aún fuertemente signado por la desigualdad social y con condiciones institucionales críticas de una escuela secundaria interpelada en su eficacia material y simbólica.

Un recorrido por la situación del nivel, desde la primera extensión de la obligatoriedad al tercer ciclo de educación básica producida por la Ley Federal de Educación en los noventa, hasta la segunda extensión que abarca todo el Nivel Medio, nos permite visualizar, primero, un proceso de fuerte complejización del trabajo escolar y docente y, segundo, con respecto a la escuela y su función pedagógica, un aumento y diversificación de demandas articuladas, poco reconocidas y abordadas por los diversos

actores que forman parte de una organización del trabajo muy simple y escasamente modificable para afrontar los desafíos de la inclusión educativa. El trabajo docente se encuentra impactado por un conjunto de problemáticas y procesos sin duda ligados a la posibilidad del aprender, pero que necesitan de otros abordajes, anclajes e intervenciones funcionales.

Nos interesa por lo tanto particularizar los desafíos que afronta la universalización en cuanto a crear y consolidar condiciones y formas organizativas del trabajo escolar que la concreten no sólo en términos de matrícula, sino de efectiva inclusión socioeducativa para todos los jóvenes comprendidos en la franja etárea que atiende la secundaria, situando lo que llamaremos “zona potencial de desarrollo pedagógico” en la trama institucional del nivel. Nos apoyaremos para estas búsquedas en la experiencia que vienen gestando los coordinadores de curso de Nivel Medio.

La figura de coordinador de curso, recientemente creada en las escuelas de gestión estatal de nuestra provincia, constituye una novedad institucional cuyos derroteros agitan interrogantes y esfuerzos susceptibles de ser parcialmente reseñados para alimentar la construcción de alternativas más inclusoras. En particular, buscamos con este trabajo tornar visibles algunas reflexiones y recursos que los coordinadores de curso despliegan y promueven desde su localización en un lugar inédito de la estructura organizativa del Nivel Medio. El curso como preocupación pedagógica, los saberes necesarios para construir el oficio de estudiante, las relaciones entre convivencia y conocimiento, los desafíos que impone la articulación con el trabajo y la subjetividad docente, son algunas de las cuestiones en las que insisten los coordinadores cuando escuchamos sus relatos. Seguir las pistas de tales insistencias nos permitirá mostrar los terrenos donde el pensamiento pedagógico es invitado a salirse de los lugares comunes de la prescripción para rastrear opciones y experimentarlas junto con los sujetos escolares y en compromiso con ellos.¹

1. Nuestro abordaje del trabajo de los coordinadores de curso abrevia en la tarea extensionista realizada desde la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba durante 2009-2010. Dicha tarea abarcó la participación en el diseño del perfil y en el acompañamiento al proceso de institucionalización de la figura del coordinador en el Nivel Medio cordobés.

En ese sentido, se trata de hacer un recorrido inverso a aquel que va desde el diagnóstico producido por el Estado hacia la intervención política-pedagógica. Miramos, más bien, qué están haciendo los coordinadores de curso concretamente para imaginar desde esas prácticas, invenciones y ocurrencias, la posibilidad de su extensión a otras escuelas, otros agentes, otras situaciones, analizando sus alcances, escudriñando sus limitaciones, arriesgando alternativas.

Construcción social de la universalización de la escuela secundaria y trabajo educativo institucional

La universalización del Nivel Medio, al mismo tiempo que extiende y amplía legalmente los derechos educativos a poblaciones adolescentes tradicionalmente excluidas de este tramo escolar, introduce tensiones importantes en el proceso del trabajo educativo de la escuela secundaria, en la medida en que dicha universalización se asienta sobre una organización del trabajo ajustada a otras condiciones históricas. Dichas tensiones, parece claro a esta altura, no se resuelven con más de lo mismo para más adolescentes.

La llegada a la universalización efectiva y de calidad debe ser entendida como un proceso complejo, que supone transformaciones sociales de diversa escala y compromete múltiples aspectos de la articulación entre escuela media y sectores populares. La magnitud de la obligatoriedad como novedad normativa supone como correlato cambios institucionales menos reconocidos, que producen indefectiblemente turbulencias diversas en el proceso colectivo del trabajo escolar, por varias razones.

Las leyes no hacen magia, no transforman por sí mismas el conjunto de condiciones y relaciones sociales en las que se construyen las prácticas que buscan innovar y regular. Aunque indudablemente intervienen y con fuerza en la modificación de la realidad social a la que apuntan según los modos de su implementación y el poder de coacción ejercido por el Estado, su eficacia se vuelve relativa, entre otras cuestiones, según la fuerza de la sedimentación histórica, la comple-

alidad, la variedad y la articulación de las prácticas sobre las que tienen injerencia.²

En cuanto a la universalización del Nivel Medio, nos encontramos con una ley que interviene en un momento donde la expansión de la escolaridad secundaria, que se había sostenido sistemáticamente durante la mayor parte del siglo XX, atraviesa una notable desaceleración. Vale decir, la ley actúa sobre un proceso que estaba encontrando sus límites en la trama educativa nacional, en un contexto de fuertes transformaciones de las condiciones sociales de la mayor parte de la ciudadanía, ligadas a la reconfiguración de la estructura social argentina. La universalización del nivel implicaba avanzar en la escolarización de cerca de un 40% de los adolescentes en edad de asistir a la escuela secundaria que no habían logrado ser incorporados mediante el proceso desigualmente expansivo recién mencionado. Un 40% compuesto predominantemente por los adolescentes más pobres, con mayores distancias culturales respecto de los códigos de la escuela secundaria y envueltos en diversas situaciones de desafiliación social.

Lo que puede decirse tan rápidamente y en pocos renglones, pensado desde el espesor de lo social, supone tomar nota de lógicas y dificultades

2. Un caso particular y escaso en la experiencia latinoamericana, es el de aquellas leyes que coronan un proceso donde las regulaciones sociales ya se han modificado en la dirección que la ley sanciona; en tales ocasiones la ley extiende para el conjunto de la población una regulación ya efectiva en la mayor parte de la trama sociocultural; su valor radica entonces en abarcar a los pocos actores sociales aún excluidos de tales regulaciones, y en prolongar en el tiempo los efectos de dichas regulaciones merced al poder de imposición estatal. Por el contrario, y de acuerdo con Esteban Mizrahi (2007:2), nuestras modalidades de relación con la ley están vinculadas *"con nuestra historia y con la historia de nuestra cultura jurídica. Entre nosotros la ley no viene a sancionar como legítimas prácticas sociales que de hecho se observan hace años, sino que viene a corregir determinadas prácticas, o bien intenta modificar ciertos comportamientos colectivos concebidos como indeseables. De esta manera, la introducción de nuevas leyes no pretende legitimar lo que ya es habitual sino que propone crear realidades sociales antes inexistentes (inexistentes al menos de la manera en que estipula la ley). Por eso, nuestra posición frente a la ley es ambigua: porque nuestra cultura deposita en la ley cierta confianza en su carácter demiúrgico, pero se trata de una confianza débil, por cuanto, al mismo tiempo, invita a descreer de su eficacia inmediata. Y esta desconfianza está justificada, pues en la realidad social preexistente no existe lo que es necesario para que tengan lugar las prácticas que la ley ya ha sancionado como obligatorias. Así, se torna dudoso que las leyes sean eficaces por más que se las considere válidas"*.

de diverso orden para avanzar efectivamente en la posibilidad de que los adolescentes que en otras épocas no ingresaban a la escuela media, se conviertan hoy en sus estudiantes de modo sostenido y arriben al final del tramo que comprende el nivel. Se vuelve necesaria en ese sentido la referencia a, por lo menos, tres grandes dimensiones involucradas en la construcción social de la obligatoriedad:

- Por un lado, la llegada a la escuela secundaria y la permanencia de los jóvenes pertenecientes a las franjas sociales excluidas hasta los noventa supone procesos complejos en **la integración de la secundaria a las estrategias de reproducción social de sus familias**.³ Incorporar la secundaria como parte de la vida de los adolescentes y de los horizontes familiares, implica inversiones de sentido, tiempo, dinero, sostenidas durante un plazo de por lo menos seis años, inversiones prolongadas entonces, no necesariamente disponibles en gran parte de las familias de los adolescentes más pobres, menos aún en un marco donde la resolución de la subsistencia se convierte en un problema prioritario que pone en tensión otras apuestas posibles y reclama de modos diversos el aporte de los hijos en el sostén de la vida doméstica.

En el contexto de las transformaciones estructurales de la sociedad argentina y sus impactos en las dinámicas hogareñas, la propia gestión de la vida familiar como trama de vínculos se encuentra tensionada por rupturas varias que generan diversas inestabilidades y reacomodamientos en la vida de los hijos y de su escolaridad. La obligatoriedad como mandato del Estado opera entonces sobre superficies sociales desparejas, sobre condiciones pre-existentes desiguales, que orientan las prácticas de los sectores más vulnerables hacia experiencias sociales en las que la escuela secundaria se vuel-

3. De acuerdo con Bourdieu, *"toda sociedad descansa sobre la relación entre los dos principios dinámicos, que son desigualmente importantes según las sociedades, y que están inscriptos, unos, en las estructuras objetivas y, más precisamente, en la estructura de distribución del capital y en los mecanismos que tienden a su reproducción, el otro, en las disposiciones (a la reproducción); y es en la relación entre estos dos principios que se definen los diferentes modos de reproducción y, en particular, las estrategias de reproducción que los caracterizan"* (Bourdieu, 2007:31).

ve una ruta y una rutina difíciles de construir y sostener, tanto en su extensión temporal como en su significatividad.

Todo ello sitúa a las escuelas ante problemáticas complejas a la hora de lograr que los saberes que buscan transmitir se vuelvan susceptibles de ser habitados, transitados y apropiados por los estudiantes que viven en condiciones sociales críticas.⁴ Se trata de problemáticas no directamente atendibles por la escuela misma salvo desde cierta lateralidad y en confluencia con políticas producidas desde las áreas de trabajo, salud y desarrollo social.

• Por otro lado, **las políticas generadas por el propio Estado para hacer posible la universalización del nivel** se muestran como acciones coyunturales, variables de acuerdo con los cambios de gestión, que encaran múltiples inconvenientes y desafíos a la hora de articularse con la organización instituida del trabajo educativo. Las diversas políticas compensatorias y focalizadas diseñadas en la última década avanzan en la atención de aspectos específicos de las problemáticas de escolarización, pero ello sucede con altos costos para el trabajo cotidiano en las secundarias, al complicar las tareas administrativas de directivos y multiplicar sus focos de atención, en ocasiones, con evidentes efectos fragmentadores sobre los procesos institucionales.

En un plano diferente aunque igualmente conflictivo para el trabajo educativo, la exhortación o la orden de “contener” o “retener” a los estudiantes voceada a directivos y docentes desde diferentes agentes de las carteras educativas para promover la inclusión educativa del nivel, maniobra velando la complejidad de las soluciones necesarias para sostener los procesos de escolarización más frágiles. Sin discutir la necesidad de discursos que instalen la inclusión educativa como ideal ineludible en el proceso de universalización del Nivel Medio y sin desconocer importantes avances en esa dirección, parece necesario no perder de

4. En diversas miradas excesivamente simplificadoras o por demás generalizadoras, las dificultades que afrontan las familias para sostener la escolarización secundaria de los hijos se entienden como falta de compromiso de los padres en el acompañamiento a la escuela. Dichas miradas, a nuestro juicio, desconocen las densidades sociales a las que hacemos referencia.

vista que aún queda mucho por construir para que tales discursos se traduzcan en medidas que permitan trascender un modo de procesar institucionalmente la inclusión que se reduce en muchos casos a recibir cotidianamente en la escuela a los adolescentes, perdiendo de vista lo que sucede efectivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los saberes escolares.

• Finalmente, cabe atender a **la complejidad de los procesos institucionales internos de cada escuela secundaria de gestión estatal** a la hora de incorporar los múltiples y muchas veces vertiginosos cambios promovidos para efectivizar procesos más inclusivos, en el tejido de las formas organizativas y culturales centenariamente instituidas.

La universalización invierte radicalmente uno de los principios distributivos que regulaban el Nivel Medio hasta hace quince años atrás. De acuerdo con Bernstein (1990), entre las reglas que estructuran cualquier dispositivo pedagógico, se encuentran aquellas que definen quiénes y para quiénes se ofrecen los saberes escolares. Su transformación involucra fuertes tensiones en las prácticas e identidades construidas en torno a la labor de enseñanza, lo que podríamos sintetizar como crisis de la cultura selectiva del nivel y, por tanto, de todos los significados, dispositivos y disposiciones que sostenían dicha selectividad.

Asimismo, la dinámica de la transformación y de las sucesivas y simultáneas innovaciones con que se acompaña, produce particulares impactos en la trama de relaciones internas. Los directivos, conminados a representar, reproducir y llevar adelante las medidas y regulaciones continuamente renovadas desde el Estado, quedan envueltos en diversas ocasiones en atolladeros difíciles de atravesar y en medio de climas conflictivos con los docentes. Climas que, en muchos casos, convierten a estos actores institucionales en fusibles del cruce de intereses entre Estado y docencia, con sus consiguientes efectos sobre la tarea de gestión institucional.

Presión, sobrecarga de tareas y funciones y exceso de voluntarismo, son las expresiones que aparecen en muchas escuelas cuando distintos actores institucionales, y especialmente los profesores, intentan sostener prolongadamente formas de trabajo pedagógico poco encuadrables en el

marco de lo que Flavia Terigi (2008:64) definió como el “trípode de hierro” de la organización y estructuración de la tarea en la escuela secundaria. Trípode configurado por el enlazamiento de tres disposiciones básicas: la fuerte clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y su concomitante formación inicial desde esta lógica y la organización del trabajo docente por horas de clase. En las durezas de este enlazamiento nos encontramos con las “imposibilidades” y las limitaciones sentidas por muchos docentes como un “no poder” abordar desde la posición que ocupan, problemáticas y procesos que la inclusión de “todos” los adolescentes en este modo de ser escuela media configura.

Brechas en el proceso de trabajo educativo y zona potencial de desarrollo pedagógico

El trabajo educativo de las escuelas es un proceso colectivo, históricamente situado y cotidianamente producido en la confluencia y la concatenación de las tareas que cada miembro del elenco escolar realiza en el marco de las posibilidades y constricciones que operan sobre su lugar en la organización del trabajo institucional, y según estilos y prácticas construidos a lo largo de trayectorias sociales y formativas diversas. El modo en que día tras día se despliega el trabajo colectivo en la escuela, estructura la experiencia de los estudiantes, define las formas de encuentro con los significados legítimos que componen el conocimiento escolar, y las posibilidades de su apropiación. Estructura asimismo las relaciones entre los diversos agentes ocupados en la tarea de educar, y las formas posibles de articulación con el afuera de las instituciones educativas.

Hablar de confluencia y concatenación de tareas no significa desconocer que en el trabajo institucional acontecen variados desajustes y tensiones entre los aportes que cada sujeto realiza en el seno de la escuela. Por el contrario, dichos desajustes y tensiones, y los conflictos que suelen desatar, son inherentes a las transformaciones que el proceso de trabajo educativo afronta en el marco de sus dependencias respecto de un sistema cuyas regulaciones exceden a cada institución singular y en la interacción con prácticas estudiantiles diversas y cada vez más divergentes respecto de las previsiones instituidas en torno a la figura del alumno.

La distancia entre las problemáticas que se hacen presentes en las escuelas secundarias cotidianamente y los recursos y formas organizativas con los que se cuenta para procesarlas, promueven en el plano de los sujetos diversas contracturas en sus identidades profesionales. Y en el plano de las relaciones, se originan particulares desfases y dislocaciones en la articulación del trabajo colectivo que son caldo de cultivo de conflictos de distinta índole entre directivos y docentes, entre docentes y estudiantes, y entre docentes.

Si entendemos por *trabajo pedagógico realizable* aquel conjunto de acciones concatenadas que los colectivos institucionales pueden sostener en función de su estructura organizativa, sus recursos y los sentidos y prácticas que nutren sus tradiciones, y por *trabajo pedagógico requerido* el conjunto de mandatos y demandas que se dirigen a los agentes escolares, tanto desde el Estado como desde las realidades sociales de los estudiantes que asisten a las escuelas de gestión estatal y sus respectivas familias, nos encontramos en el medio con una distancia considerable, una *brecha en el proceso de trabajo educativo cotidiano* en cuya amplitud se alojan las diversas problemáticas por resolver para avanzar hacia la universalización efectiva del Nivel Medio.

Sin una mirada sobre las formas de la organización del trabajo educativo, y habituado a las amalgamas donde las causas y las culpas se vuelven sinónimos, el sentido común escolar colma imaginariamente esa brecha localizándola como falta, como déficit o como anomalía en alguno de los sujetos del elenco institucional.⁵ Para los docentes, entonces, son los alumnos los que no tienen hábitos; para los directivos son los docentes que no enseñan; para los supervisores, los directivos que no saben gestionar, y así sucesivamente.⁶

5. En referencia a la "anomalía" como forma recurrente en las conversaciones escolares, Gabriel Noel advierte sobre la manera en que la escuela es leída en esos casos "*desde una perspectiva normativa, comparativa y retrospectiva que la encuentra en falta respecto de lo que se supone que la escuela debería ser y hacer, modelo encarnado en una 'escuela de antes' que las más de las veces coincide con la experiencia de escolarización de quien la lee.*" (Noel 2009: 101).

6. Al plantear un punto de reparo sobre estas miradas, no estamos negando que se hayan transformado las prácticas de los distintos sujetos escolares. Pero explicar el cambio de esas

Esa brecha no se disipa incrementando la cantidad de lo mismo. De acuerdo con Teriggi (2008:66):

“(...) no hay la menor posibilidad de que unas políticas que sólo busquen ampliar la cobertura del nivel secundario (construyendo más escuelas, formando más profesores, distribuyendo más becas) alcancen la meta de la universalización, porque el formato tradicional hace tiempo que muestra sus dificultades para albergar nuevos públicos; sin desconocer el agravamiento de las condiciones de pobreza de vastos sectores de la población, hay también razones escolares, razones pedagógicas, por las cuales, en los últimos años, más vacantes en las escuelas no han traído como consecuencia más egresados del nivel, mejor formados”.

Esta distancia puede ser mirada, sin embargo, como una **zona potencial de desarrollo pedagógico** en la escuela secundaria, que necesita ser abordada en sus múltiples facetas, especificidades, y posibilidades fundantes, principalmente en la novedad que propone para interpelar las formas instituidas y fuertemente arraigadas sobre lo que “debe ser y hacer” una escuela secundaria.

Como zona de desarrollos potenciales y de indeterminaciones, registra sentidos divergentes. Por un lado, en el plano subjetivo remite a sensaciones de incertidumbre y angustia frente a la caída, inutilidad o insuficiencia de las certezas y validaciones construidas a lo largo de más de un siglo sobre el educar y su resolución. Por el otro, la indeterminación promete un espacio fértil para la creación y la invención de nuevas formas de pedagogía escolar a partir de aquello que necesita ser revisado, redefinido, complementado.

El desarrollo de esta zona potencial del trabajo pedagógico viene siendo objeto de reconocimiento y albergue de diversas formas de interven-

prácticas remitiendo la causa a la voluntad o la intencionalidad de los sujetos, sin duda nos corre de cualquier esfuerzo serio por comprender la complejidad del asunto.

ción, cuando comienzan a interpelarse o suavizarse los núcleos más duros del formato escolar, y se ensayan iniciativas y experiencias que asumen la escolarización de los estudiantes en sus nuevas, complejas y a veces poco visibles manifestaciones problemáticas que desafían los modos tradicionales de la escuela secundaria. Es en esta zona de desarrollo potencial del trabajo pedagógico, de convergencias entre problemáticas y posibilidades de intervención, de brecha sin sutura, donde es posible situar e inscribir el trabajo del coordinador de curso en la escuela media. Nos detendremos en ello en lo que sigue.

Cuñas en el formato tradicional de la Escuela Secundaria.

La figura del coordinador de curso y algunos de sus antecedentes institucionales

En los debates del campo pedagógico, la búsqueda de soluciones a las problemáticas de la escolarización de Nivel Medio parece pendular entre opciones que, en un extremo, apuntan a modificar el formato tradicional de la escuela, intentando pensar nuevas regulaciones del tiempo, los contenidos y la evaluación, y en el otro extremo, apuntan a transformar las disposiciones y capacidades de los sujetos por considerarlas claves para quebrar el núcleo duro de las dificultades.

En el primer caso, estamos ante alternativas de carácter estructural que, si bien se animan a poner en tensión la idea de que el principio de igualdad educativa se basa y agota en la igualdad de la oferta institucional, encuentran, sin embargo, variedad de escollos ante el conjunto de interdependencias institucionales (derechos laborales, currículum de colección, una formación docente cuyos trayectos se organizan en base a tal formato curricular, etc.) sobre las que se sostienen y con las que se reproducen las formas organizativas instituidas del nivel.

En el segundo caso, se opera con una doble ilusión. Por un lado, la ilusión consiste en creer que la capacitación, cualquiera sea su modalidad, puede transformar las prácticas *per se*, sin reconocer que sus discursos no se apropian ni se entran en el cotidiano escolar por el mero hecho de desplegarlos adecuadamente en el contexto de la capacitación. Dicho de otro modo: aprobar los exámenes de cualquier proceso de capacitación no

garantiza buenas prácticas en la escuela. Por otro lado, parece operar la ilusión de que las disposiciones subjetivas se transforman con la capacitación independientemente de las condiciones sociales e institucionales que regulan y constriñen las prácticas efectivas en el tiempo escolar. Sin ánimo de desvalorizar, pero sí de relativizar esta opción política como línea dominante en las intervenciones del Estado sobre el trabajo docente, nos atrevemos a plantear que, cuando se piensa el cambio escolar exclusivamente desde la capacitación, nos volvemos cómplices de los más simples supuestos del sentido común escolar al que anteriormente hacíamos referencia, cargando sobre la conversión subjetiva de los individuos la resolución de problemáticas que exceden, a la larga o a la corta, cualquier estilo personal.

Entre tales polos, una posibilidad generada por la propia Ley Nacional de Educación⁷ para transitar la transformación del Nivel Medio, es la de enriquecer la organización actual del trabajo pedagógico mediante la incorporación de nuevas figuras con funciones pedagógicas no previstas en la secundaria tradicional que, sin agotarla, tienen la posibilidad de cubrir algunas de las superficies de la brecha ya mencionada entre el trabajo pedagógico realizable y el trabajo pedagógico requerido o exigido en la que se alojan, precisamente, las problemáticas de la escolarización de los estudiantes secundarios.

En nuestra provincia, la Dirección General de Enseñanza Media de la Provincia de Córdoba (DGEM) crea la figura del Coordinador de curso,⁸ con el propósito de *“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”*.⁹ La función principal definida para el coordinador de curso tiene un carácter centralmente sociopedagógico que consiste en *“facilitar, destrabar, abrir, desobstruir, apuntalar y dinamizar procesos colectivos*

7. Véase artículo 32.

8. Hasta mediados de 2010 se habían creado 100 cargos de Coordinadores de Curso, uno por escuela.

*y relaciones pedagógicas en la escuela, y constituirá al curso como unidad social de intervención educativa”.*⁹

Esta creación inaugura en la escuela media cordobesa una posición institucional que es llamada a intervenir en las múltiples problemáticas de escolarización de los chicos/as y a explorar en los relieves de la brecha que se configura en el proceso educativo. Esta especificidad de la función conlleva –y potencialmente porta– formas de trabajo pedagógico instituyentes que comienzan a ablandar algunos de los endurecidos enlaces que configuran el trípode de hierro que caracteriza las encarnaciones tradicionales de escuela secundaria, no sin que esto implique fuertes apuestas, reposicionamientos y acompañamientos de los propios coordinadores, pero también de las escuelas, de los directores, inspectores e instancias superiores de conducción.

La figura de coordinador de curso se nutre de variados antecedentes. Uno de los más relevantes es la experiencia llevada adelante desde el Ministerio de Educación de la Nación con lo que se dio en llamar el Proyecto 13. El mismo, impulsado como política educativa, comenzó a implementarse en algunas escuelas secundarias como prueba piloto durante el año 1970, con la finalidad de promover una reforma educativa que contemplara no sólo la modificación de los planes de estudio, sino además la organización escolar y las condiciones de trabajo de los docentes. Uno de los aspectos que nos interesa es la figura del profesor tutor con funciones de mediador, orientador, guía, organizador y estimulador de los procesos de aprendizaje de los alumnos dentro del grupo clase del que forma parte.

Desde finales de la década de los noventa, con sólo algunos años de implementación de la primera extensión de la obligatoriedad escolar para el tercer ciclo de la EGB (Ciclo Básico Unificado en Córdoba), distintas jurisdicciones fueron poniendo en marcha y experimentando prácticas de tutorías que, con distinto grado de arraigo y de desarrollo institucional, se proponían facilitar y/o destrabar procesos de apropiación y aprendizaje en determinados contenidos, atemperando la fuerte parcelación y clasifica-

9. Véase “El coordinador de curso: roles y funciones como figura institucional en la escuela secundaria”, documento elaborado por la DGEM en 2009. Pág.2.

ción curricular, como una de las respuestas posibles ensayadas frente al deterioro, fragilización y quiebre en los procesos de escolarización de los estudiantes.

En la provincia de Santa Fe encontramos una iniciativa promovida desde el Ministerio de Educación para crear la figura del profesor tutor por curso y división en el tercer ciclo de lo que fue la Educación General Básica (EGB3), con funciones de seguimiento, mediación y orientación en los procesos de escolarización y de integración grupal de los adolescentes en la escuela. En la ciudad de Buenos Aires, en el año 2000, se promueve un plan de tutorías para 1º y 2º año especialmente, en el marco del “Programa de fortalecimiento de la Escuela Media” como una estrategia compensatoria orientada a abordar los problemas de escolarización de los chicos.

Estas experiencias, en la diversidad de sus desarrollos históricos y geográficos, se constituyen en líneas de intervención –y de intersección en una estructura del trabajo pedagógico atomizada– que van tanteando y abriendo esta zona potencial de desarrollo del trabajo pedagógico, mostrando las complejidades de su construcción y de sus delimitaciones fronterizas, así como las dificultades para su implementación y arraigo. Nos encontramos con una zona de bordes lábiles y en permanente construcción, sometida a continuas redefiniciones. La creación de la figura del coordinador de curso en la provincia de Córdoba, viene a ampliar y redefinir las fronteras de esta zona, al localizar su quehacer en el cotidiano escolar, en los escenarios institucionales, con los estudiantes en términos individuales y colectivos y con otros actores institucionales, haciendo visibles aspectos problemáticos de la escolarización de los alumnos, que no necesariamente están involucrados con los procesos de aprendizaje de los contenidos curriculares.

Exploraciones sobre la zona potencial de desarrollo pedagógico: invenciones y ocurrencias de los coordinadores de curso

Los coordinadores de curso ingresan a las escuelas cordobesas en noviembre del 2009, cuando el año lectivo está a punto de culminar. Con los directivos, o en algunos casos solos, tratan de hacer entender a los

otros actores el sentido de su incorporación al trabajo institucional. Muchos son presentados por los directores en alguna reunión de personal, en la sala de profesores, en la preceptoría; en cuanto a los alumnos, la mayoría se entera del asunto en la formación que abre o cierra la jornada escolar o en visitas que el coordinador realiza por cada uno de los cursos. Son psicopedagogos, licenciados en comunicación, psicólogos, profesores de algunas de las Ciencias Sociales, algunos profesores de Educación Física, algunos pedagogos. Hay hasta una profesora de piano, una profesora para ciegos y una farmacéutica con trayecto pedagógico. La gran mayoría son mujeres. Y aunque uno de los requisitos para su selección era acreditar cinco años de antigüedad en el Nivel Medio, en algunos casos el/la flamante coordinador/a, no sobrepasa un año de experiencia docente en la secundaria.

Quizás por la novedad de su inscripción funcional y simbólica, para muchos docentes, la entrada de los coordinadores de curso en las escuelas, sus primeros recorridos y la comunicación sobre las especificidades del cargo entre los demás agentes escolares, formaron parte de un proceso complejo de construcción de entendimientos en el que ni uno ni otros sabían a ciencia cierta qué haría esta nueva figura en la escuela:

*“(...) al ser un cargo nuevo, que recién comienza a operar, sería importante definir más precisamente el alcance del rol”; “Además como aún no está muy clara mi función dentro de la institución, he puesto a disposición de los docentes un escrito informando algunas de mis funciones y solicitando su colaboración y participación ya que mis tareas son muy amplias y no fáciles de comprender (...) estoy desorientada en mis tareas, colaboro en muchas cosas pero siento que no desempeño lo específico. Me gustaría que se aclare más la función”.*¹⁰

10. Fragmentos extraídos de los informes escritos presentados por los Coordinadores de Curso en marzo del 2010.

No parece extraño que para el elenco adulto de la escuela el coordinador desate las sospechas y suspicacias que suele provocar el extranjero. La posición institucional de los coordinadores puede reconocerse como “anfibia”, en la medida en que se construye con un alto grado de indefinición respecto de los instituidos del nivel, alojándose en las interfaces de la división tradicional del trabajo de la escuela secundaria y articulando tareas habitualmente desconectadas; se trata de una figura que, sin entrar al aula con el mandato de enseñar una asignatura curricular, se ocupa de los aprendizajes de los chicos, que formando parte de la división técnica del trabajo interno de la escuela mantiene un contacto activo con el afuera escolar, que atiende lo curricular sin evaluar, que se ocupa de la evaluación sin el mandato de acreditar, que busca acercar las finalidades y objetivos de la escuela con los intereses de los adolescentes.

Sin embargo, los alumnos, más sensibles a las ausencias y distancias que se configuran entre el trabajo pedagógico realizable y el exigido, rápidamente comenzaron a expresar en clave de demanda necesidades de abordaje y de intervención en torno a problemas que antes no lograban tramitar y/o canalizar por otras figuras en el marco de la organización del trabajo instituida:

“(...) se acercaron alumnos de todos los cursos que debían rendir exámenes complementarios y previos, solicitando apoyo”, “desde los primeros días de trabajo la demanda de los alumnos fue muy intensa (...) los alumnos manifestaron dificultades para entender algunas materias y sobre todo el emergente era levantar notas o prepararse para rendir”, “los primeros días de trabajo fueron arduos, muchos de los estudiantes tenían dudas, dudas sobre “qué pasa si me llevo 3 materias”, “cuándo las rindo?”, “cómo me preparo en las diferentes materias” (...) muchas dudas había en los primeros años; como así también en los cursos más altos que tenían preguntas como “¿con qué programa rindo? ¿Dónde lo busco?, etc.”.¹¹

11. Fragmentos extraídos de los informes escritos presentados por los Coordinadores de Curso en marzo del 2010.

Las demandas que aceleradamente los diversos actores institucionales depositan sobre esta nueva posición torna visibles aspectos problemáticos de la escolarización de los estudiantes que, o bien no se encontraban registrados como tales en el horizonte del trabajo pedagógico escolar, o eran percibidos como problemas con pocas probabilidades de abordaje e intervención desde el ámbito institucional.

En este sentido, podemos pensar la figura del coordinador como una suerte de prisma que refracta de maneras diferentes, novedosas, con otras combinatorias, las múltiples facetas y dimensiones del proceso de escolarización de los estudiantes; refracción que es deudora, en parte, del modo en que en el desarrollo de su hacer se articulan trayectorias profesionales, estilos personales y problemáticas singulares, junto a las posibilidades y límites que cada escuela va proponiendo en el proceso de institucionalización de esta nueva figura en su trama. Refracción que ilumina y ofrece pistas acerca de por dónde y hacia dónde debiera prosperar la zona de desarrollo pedagógico potencial en las escuelas, y sobre la que es necesario comenzar a producir saberes específicos. Nos detendremos en los siguientes puntos en algunas de las dimensiones pedagógicas que se hacen visibles por el trabajo de los coordinadores, y en las que sus invenciones y ocurrencias alumbran vetas a explorar en la construcción de nuevas pedagogías para el nivel.

1. El curso como una nueva territorialidad para el trabajo pedagógico

En las escuelas secundarias el “curso” o “grupo-clase” está constituido por el agrupamiento obligado de jóvenes que comparten día a día el sostenimiento de sus procesos de escolarización. En otro trabajo escribíamos que:

“(…) en el espacio común del aula, en los procesos de significación que les proponen las diversas asignaturas que componen el currículo, en las interacciones de los recreos y las horas libres, en los momentos de ingreso a la escuela, y en la salida que marca el final de cada jornada, los estudiantes construyen entre ellos y en relación con el conocimiento, variadas formas

de acercamientos y distancias, rechazos y afinidades, facilidades y obstáculos, en el marco de procesos y dinámicas institucionales y sociales más amplias que les preceden e incluyen. El curso constituye un espacio social, común y colectivo cuyas dinámicas se construyen en el encuentro singular de adolescentes con variadas historias y búsquedas vitales, en los que se configuran prácticas y sentidos en torno al otro, lo colectivo, lo público, las formas de ejercicio de la ciudadanía y el lugar del saber en todo ello” (Uanini y Martino, 2009: 5).

Reconocemos que estas lógicas, dinámicas y procesos educativos y sociales más específicos por los que atraviesan los cursos han sido –generalmente– objetos desamparados de intervención pedagógica desde el organigrama tradicional de distribución de las funciones y los cargos en el nivel medio. En este sentido, la incorporación de la figura del coordinador de curso en dicho organigrama, con definiciones normativas específicas para reconocer al curso como objeto y objetivo de la función, le supone abordar y desplegar un tipo de tareas, construir ciertas miradas y estrategias novedosas para la cultura escolar y el trabajo pedagógico instituido del Nivel Medio, que intenten generar algún tipo de protección o de amparo hacia las dinámicas internas y los procesos colectivos y grupales de los cursos.

La escasez de experiencias previas disponibles sobre intervenciones pedagógicas que aborden las problemáticas de la escolarización desde la perspectiva del grupo-clase, torna más difícil la tarea, pero también la vuelve más desafiante para inaugurar y desarrollar nuevos senderos en la zona de desarrollo pedagógico potencial. Las experiencias más difundidas en el Nivel Medio que han tendido a atemperar la fragmentación organizativa y la fuerte clasificación curricular, han puesto el eje en los contenidos curriculares y en las proximidades temáticas entre asignaturas, intentando promover zonas de convergencias en el trabajo entre docentes a través de la creación de departamentos o de áreas, pero escasamente se ha atendido a los cursos como colectivos de estudiantes con formas particulares de relaciones sociales y relaciones con el conocimiento, y como uni-

dades socio-pedagógicas también atravesadas por la parcelación de la trama institucional.

En el reto que supone hacer crecer y devenir en trabajo efectivo, la potencialidad de una zona de trabajo pedagógico a la espera de ser reconocida como tal, algunos coordinadores de curso la vienen explorando a través de acciones e iniciativas que, acompañando las intervenciones de situaciones individuales, se proponen atender el curso y sus procesos. Estas acciones constituyen verdaderas ocurrencias, porque “ocurren” como fruto de un trabajo de invención, de creación, de desafío a lo existente y son puestas en acción para ser experimentadas en sus potencialidades pedagógicas y en sus futuros reajustes.

Nos interesa poner de relieve en algunas de estas ocurrencias, el modo en que los coordinadores de curso intervienen en las trayectorias escolares de los estudiantes, tomando al curso como posibilidad de recursos y de estrategias para abordar colectivamente y desde un rol más protagonista por parte de los estudiantes, algunas de las variables en juego en sus procesos de escolarización, o bien recuperando la relevancia funcional de la figura de los preceptores como actores de referencia insoslayable para este tipo de trabajo pedagógico. Mencionemos algunas de sus intervenciones:

- Trabajo con los cursos para acordar objetivos grupales de asistencia, notas y conducta, revisados trimestralmente, que apuntan a incentivar el trabajo en equipo y fortalecer el sentido de pertenencia, trabajando las variables de inasistencia, rendimiento académico y conducta a nivel grupal.
- Producción por curso de calendarios áulicos de renovación mensual con fechas de actividades a realizar, evaluaciones, horarios de clases, etc. a los fines de la organización de los tiempos de alumnos y docentes. Los mismos se cuelgan en lugares visibles del aula.
- Elaboración de una carpeta con el listado de alumnos por curso y por turno con sus respectivas notas, para ser analizada y trabajada con el

preceptor de cada curso. Los objetivos son: a) Detectar las dificultades de los alumnos como grupo clase en cada asignatura y en forma individual; b) Conversar con el o los alumnos sobre su actual rendimiento y conducta para reflexionar y prever pasos a seguir; c) Contener y orientar para prevenir un futuro abandono del estudio comprometiendo en algunos casos a la familia.

La gestión colectiva de la organización en el estudio y en las diversas obligaciones escolares, la construcción de acuerdos grupales sobre la convivencia o la visibilización de la problemática de las inasistencias escolares como conspiradora de un vínculo sostenido con la escuela y los aprendizajes, son caminos que algunos coordinadores proponen a través de estas ocurrencias, que comienzan a ser explorados y recorridos y que estaban a la espera de ser conquistados en sus potencialidades pedagógicas.

El calendario áulico, por ejemplo, deviene en una herramienta potente que funciona como organizador de los tiempos escolares de los chicos. Pauta fechas, obligaciones, recesos, posibilitándoles a muchos de ellos, articular de maneras más sostenidas y exitosas, sus diferentes temporalidades vitales: tiempo de ser alumno, de ser adolescente, de ser trabajador (en muchos casos), etc. Promueve aprendizajes que no están directamente vinculados con la transmisión de determinados contenidos curriculares, pero, en tanto organizan y gestionan el estudio, se constituyen en soportes de peso para su apropiación.

La identificación de problemáticas que atañen a los estudiantes como curso nos resulta especialmente destacable por cuanto ayuda a configurar e instituir un tipo de registros y de miradas institucionales –en este caso a través de los coordinadores de curso– que van iluminando conos de visibilidad para intervenir en nuevos territorios y direcciones. A continuación, presentamos una matriz de datos elaborada por una coordinadora de curso, que al cruzar información provista por las estadísticas escolares, permite detectar cuáles son en cada curso los estudiantes con mayores dificultades en el aprendizaje según los espacios curriculares, a la vez que posibilita analizar las encrucijadas socio-cognitivas de cada curso en las diferentes asignaturas:

PRIMER AÑO

ESPACIO CURRICULAR	A	B	C	D	E	F	TOTAL
LENGUA							
INGLÉS							
MATEMÁTICAS							
CIENCIAS NATURALES							
CIENCIAS SOCIALES							
FORMACIÓN TECNOLÓGICA							
EDUCACIÓN ARTÍSTICA							
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA							
EDUCACIÓN FÍSICA							

2. Saberes orilleros en el oficio de estudiante secundario

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. Sostenerse y permanecer como alumno en una escuela, más allá del primer paso que conlleva la matriculación, pone de relieve las distancias o aproximaciones socio-culturales que pueden constituirse entre las exigencias de la escuela como institución educativa y la posesión o no de determinadas competencias y condiciones necesarias; distancias que actúan dando forma a la experiencia formativa del aprender a ser alumno de una escuela secundaria y al proceso de escolarización de los sujetos.

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.

La posesión y ejercicio eficaz de los gajes del oficio de ser alumno fue, y aún es, una expectativa escolar¹² naturalizada con la que la escuela secundaria argentina sostuvo su trabajo pedagógico escolar desde sus orígenes, en función del sujeto social que conformaba su alumnado. Sin embargo, en los últimos años, la imagen idealizada de alumno aparece fuertemente interpelada cuando los nuevos sujetos sociales que entran a las escuelas de la mano de la obligatoriedad escolar, contradicen este deber ser y ponen al descubierto amplias y sinuosas distancias entre las expectativas escolares y sus despliegues académicos. Se configuran escenas escolares en las que lo que sobra es “lo que le falta a los alumnos”: “*no saben hablar*”, “*no saben estudiar*”, “*no tienen hábitos*”, “*no traen las carpetas*”, “*no saben escribir*”, “*no entienden las consignas*”, entre las más reiteradas por los profesores de enseñanza media.

En los erráticos e inciertos recorridos que realizan muchos estudiantes por estas distancias entre lo esperable-exigible por la escuela y el ejercicio posible del oficio de alumno, es donde los coordinadores de curso vienen produciendo intervenciones que balizan la zona de desarrollo pedagógico potencial al señalar aquellas problemáticas de la escolarización que hasta el momento han sido menos visibles a las miradas y registros de los demás agentes escolares, pero que juegan un papel relevante en el sostenimiento de los procesos de escolarización.

Sostener y desplegar de manera exitosa el proceso de escolarización conlleva una serie de saberes cuya apropiación se encuentra por fuera de los procesos de transmisión de los contenidos curriculares que están legítimamente sancionados para ser enseñados en el Nivel Medio. Saber desenvolverse ante un tribunal de profesores en las mesas de examen de diciembre o febrero, interpretar consignas en una evaluación, saber leer un programa de examen y organizar el estudio de los ejes temáticos que lo componen, conocer los pasos a realizar para inscribirse en las mesas de

12. Cuando aludimos a expectativas de la institución escolar nos remitimos al planteo de Gabriel Noel quien las define como “*todas aquellas suposiciones relacionadas con lo que un chico en edad escolar debería saber, hacer o saber hacer, así como las competencias que se supone debería haber adquirido como parte de su proceso de socialización preescolar*” (Noel G., 2009:81)

examen, organizar los tiempos dedicados al estudio de las diferentes asignaturas que componen el currículo, son saberes y competencias que parecen y suelen darse por sentados. La presencia de los coordinadores de curso en las escuelas, en términos de apuestas de intervención, ha posibilitado no sólo poner en evidencia el déficit o la falta de estos saberes, sino ingresar su transmisión en el trabajo pedagógico escolar.

Hablamos entonces de saberes “orilleros” que, sin participar directamente de los procesos de enseñanza y de aprendizajes del currículo escolar, se constituyen en amarres de peso para estos últimos. El reconocimiento y legitimación de estos saberes, a través de las diversas estrategias y cursos de acción desplegados por los coordinadores para transmitirlos, nos permite avizorar alternativas de intervención poco reconocidas hasta ahora en esta zona de desarrollo potencial del trabajo pedagógico.

Veamos algunas de las posibilidades sobre las que los coordinadores vienen incursionando en este proceso de legitimación de “saberes orilleros” en el trabajo pedagógico:

- Solicitar a los docentes modelos de exámenes para entregar a los alumnos con el objetivo de acercarlos a los criterios de evaluación de cada disciplina.
- Realizar simulaciones de instancias de examen para que los estudiantes puedan anticipar las lógicas de la situación de evaluación.
- Controlar que asistan a las clases de apoyo, anotarles las fechas y horarios de coloquio, insistiendo en que se presenten a los mismos.
- Ofrecer a los estudiantes materiales de estudio que amplíen y profundicen los temas de los programas de examen de las materias que debían rendir.

Completemos este listado, sin nuestra mediación, con algunos relatos de los propios coordinadores. Una de ellas decía esto:

“Al entrar a las aulas y conversar con los alumnos sobre cuestiones relativas a las materias, estudio y preparación de los exámenes, observé que ellos, en su mayoría, desconocían sus calificaciones. Ante lo cual fui analizando las situaciones con los alumnos caso por caso, priorizando la persona sobre el contenido, incentivándoles e informándoles sobre sus calificaciones y anotándolas en el cuaderno de comunicados, a fin de organizarlos y rever sus propios tiempos dedicados al estudio en relación con las obligaciones escolares y domésticas, insistiendo en la importancia de presentarse a rendir; el aspecto formativo de la instancia de coloquios más allá del resultado de la evaluación. Considero que la respuesta de los estudiantes fue favorable, ya que asistían espontáneamente a mi lugar de trabajo y demostraban, en general, interés por esta iniciativa, valorando que alguien más se preocupe por ellos personalmente.”

Otras coordinadoras planteaban lo siguiente:

“También pudo observarse la desorientación de los alumnos en relación a las condiciones de promoción, de regularidad, criterios de evaluación y en general en la regulación de los tiempos de las actividades, evaluaciones y exámenes”.

“Se confeccionó una agenda con los estudiantes en las que ellos volcaban las notas de cada asignatura y las dificultades que encontraban en aquellas que no tenían aprobadas. Este instrumento sirvió posteriormente para elaborar un plan de estudio con aquellos alumnos que necesitaron la instancia de coloquios para aprobar la materia”.

“Luego me encargué de acompañar a grupos de alumnos que iban a rendir coloquio, a los primeros años principalmente, explicándoles la modalidad del mismo, cómo expresarse, cómo estudiar, dándoles algunas técnicas simples de estudio,

como mapa conceptual, síntesis, resumen e informarles con anticipación que fueran completando sus carpetas.

Acompañándolos, apoyándolos, conversando con ellos y tranquilizándolos. Los coloquios de ese grupo fueron bastante buenos, hoy están en segundo, los veo me saludan y me dicen: “vio profe, pasé de año porque Ud. me ayudó”. En realidad fue obra de ellos, estudiaron, pero mi apoyo les dio confianza, que es lo que les falta, tienen muy baja su autoestima, en su mayoría, fue un primer logro que me hizo sentir bien y pensar que mi función de algo servía”.

Como ya hemos señalado, la llegada de los coordinadores de curso a las escuelas tuvo lugar recién a fines del año 2009, con la finalización del ciclo lectivo escolar en ciernes. Su entrada, inserción y primeros recorridos institucionales y laborales estuvieron atravesados y condicionados por las lógicas y procesos que se desatan en las escuelas a esa altura del año. En este sentido, los coordinadores de curso se vieron fuertemente interpelados (por no decir, obligados) a direccionar el trabajo con los alumnos a todas aquellas instancias relativas a la evaluación de los aprendizajes.

La preocupación más inminente por la evaluación, desde los propios alumnos, se encuentra asociada con la acreditación y la promoción de un curso al otro, y con el deseo de “no llevarse la materia”; sin embargo, el abordaje de esta primera preocupación permitió comprender la íntima articulación entre la evaluación y la gestión y organización del estudio. Históricamente, la escuela funcionó con localizaciones diferenciales entre una y otra práctica: la organización del estudio se realizaba y era garantizada por la familia, mientras que la evaluación de aquello que se estudiaba en la casa, era una responsabilidad escolar.

Esta diferenciación precisa de incumbencias entre las familias y las escuelas en torno al proceso de escolarización de los chicos, reguló y legitimó durante años el vínculo entre ambas, y resultó eficaz en el marco de una lógica de funcionamiento selectiva que caracterizó al nivel. Sin embargo, en el contexto socio-educativo de universalización de la escue-

la secundaria, *“las desestructuraciones de los espacios domésticos producidas por las transformaciones sociales que redefinieron la vida cotidiana de los sectores más pobres”* ponen en entredicho este vínculo histórico y obligan a reubicar las responsabilidades en juego para la construcción social de la igualdad educativa (Uanini, 2010:4). A la vez *“están por detrás de las dificultades que encuentran los jóvenes para producir, concatenar y desplegar el conjunto de prácticas que la escuela requiere para la construcción del oficio de estudiar”* (Uanini, 2010:4).

En los fragmentos esbozados arriba, podemos visualizar hasta qué punto estas prácticas estudiantiles se encontraban por fuera del horizonte de las preocupaciones pedagógicas de las escuelas secundarias y cómo con la llegada de los coordinadores de curso comienzan a ser objeto de atención y de intervención escolar.

Las simulaciones y ensayos de examen, el desarrollo de variadas estrategias de preparación previa y apuntalamiento en el estudio para esa instancia constituyeron un trabajo tras “bambalinas” realizado por los coordinadores de curso. Dicho trabajo no solo posibilitó puestas en escena más exitosas en las mesas de exámenes de diciembre y febrero-marzo, sino que mostró las ausencias de intervención sobre estas territorialidades de la zona de desarrollo pedagógico. Territorialidades que remiten a las cuestiones más sutiles, menos visibilizadas y quizás más conflictivas de la escolarización de los chicos, y tienen que ver con el oficio de alumno. A la vez, muestran la necesidad de intervenir en la evaluación desde anclajes que, sin sustituirlo, complementen el trabajo de los profesores en torno a la misma.

3. Convivencia y saberes curriculares: una articulación peliaguda

Un profesor transita el pasillo que lo lleva al aula de tercero; se pregunta cómo encontrará el curso hoy. Querría que estuviesen todos sentados, dispuestos a trabajar. Aunque no se hace ilusiones, luego de lo que ha pasado durante el tiempo de clases ya transcurrido... resignado, abre la puerta.

Los alborotos en el aula suelen esconder conflictos entre los chicos que parecen difíciles de encauzar en el espacio de una clase. ¿Cómo hacer para dar el tema del día en medio de esos climas difíciles, donde la pala-

bra del profesor se abre paso con dificultad entre asuntos que se tramitan en el aula con las preocupaciones de los chicos aparentemente a miles de kilómetros de distancia de aquello que hoy debiera dejar alguna marca en sus carpetas? Las tensiones que acumula hoy la tarea de enseñar en una escuela de gestión estatal suelen resolverse mal en el marco de un esfuerzo donde la comunicación se asemeja demasiado a un diálogo de sordos. Muchos profesores sienten que no es ese el trabajo que han elegido, que enseñar no es lidiar con el conflicto continuamente, que no están dadas las condiciones para llevar adelante una clase. Más allá de los debates envueltos en la polaridad entre enseñar vs. contener, lo cierto es que en el escenario del aula se hacen presentes malestares, indiferencias, preocupaciones y conflictos entre los estudiantes, que no logran canalizarse a través de las dinámicas de una clase.

Podemos discutir mucho tiempo acerca de la necesaria transformación de las formas de enseñanza, del abandono también necesario de concepciones que en la escuela secundaria reducen el educar al instruir; lo cierto es que, de todos modos, a los chicos “les pasan cosas” que no siempre pueden interpretarse y elaborarse en clave pedagógica. En todo caso, hay un camino por hacer entre el reconocimiento de dónde están los chicos con sus preguntas y sus preocupaciones, y cómo a través de las diferentes asignaturas buceamos con ellos algunas vías para buscar las respuestas –sin duda parciales y provisionarias– en el terreno de los saberes con los que la escuela cuenta y que puede poner en juego. Nuevamente aquí hay una brecha para la que hace falta tiempo de trabajo particular, tiempo no siempre disponible para los docentes bajo las condiciones organizativas que pautan su encuentro semanal con los estudiantes.

Las llamadas problemáticas de convivencia ponen de relieve una ebullición subjetiva en los adolescentes que afecta a la construcción de los diversos lazos sociales en los que se juega el estar en la escuela y que, en gran cantidad de ocasiones y no sólo en la escuela, no encuentra canales para procesarse. Algunos plantean que no le corresponde a la escuela hacerse cargo de problemáticas subjetivas que, según se dice, provienen de conflictos producidos en espacios extraescolares. No polemizaremos con tales posturas. Sólo diremos que en muchas ocasiones, efectivamente

es en la escuela, y en el modo en que allí se dirimen las relaciones entre los estudiantes, donde se alimentan, se evitan o se apaciguan ciertas situaciones conflictivas. Por otra parte, la escuela sí tiene que ocuparse de enseñar y de construir las condiciones que lo hagan posible.

Con el fin de escudriñar un poco el asunto, veamos la siguiente situación afrontada por una coordinadora de curso que se desempeña en una secundaria con tres turnos. Previo acuerdo con los directivos, y luego de sondear el panorama de la escuela, decide centrarse en el turno noche, donde se concentran diferentes situaciones conflictivas “todos los días”. La coordinadora cuenta que ocuparse de las peleas entre chicos es prácticamente lo único que puede hacer, a lo que en ocasiones suele sumarse imprevistamente alguna madre de los involucrados, lo cual complica el problema. Comenta que una cuestión muy frecuente es la pelea entre chicas. ¿Por qué se pelean? ¡Por algún chico! Cuenta entonces, el siguiente episodio: dos jovencitas estaban riñendo en la vereda de la escuela por un muchacho a quien identifica como alumno del mismo establecimiento. Mientras interviene tratando de conocer el motivo del conflicto, aparece la madre de una de las chicas, y atiza el fuego, pues compele a su hija a “*hacer sonar*” –a veces los términos son más duros– a su compañera. “*Pero mamá* –le dice la coordinadora, en tono conciliador– *nosotras somos grandes, no podemos ponernos a la altura de las chicas. Venga que vamos a conversar sobre lo que pasa*”. Para separar a las jóvenes enfrentadas, interpone incluso su cuerpo y, según sus dichos, no “*las suelta*” hasta que logra encontrar algo en común entre ellas. Cuando se da cuenta de quién es el chico objeto de la disputa, les dice a las dos: “*¡Pero con lo bonitas que son ustedes, andar peleándose por ese flaco hilacha!*” Las estudiantes, sorprendidas, se largan a reír.

Dos cuestiones parecen interesantes en el modo elegido por la coordinadora para tramitar esta situación: por un lado, con las chicas, pone en valor una feminidad amenazada por la compañera porque dicho valor parece asentarse sólo en la posibilidad de contar para sí con el varón disputado: lo valioso está por fuera de ellas y reside en ese otro masculino que la otra “le roba”. Con su intervención, por el contrario, remarca la belleza de las jóvenes, entonces las valiosas son ellas. La mirada y la pala-

bra de la coordinadora, con una autoridad que no precisa en ese caso que nadie le delegue, les otorga algo de lo que creen carecer. Por otro lado, su modo de dirigirse a la madre es digno de subrayarse. A diferencia de gestos que tienden a poner a los padres en la vereda del frente para señalarles sus faltas, el “nosotras” que le ofrece la coordinadora la incluye en el mundo de los adultos, compartido con la escuela, mientras sutilmente interpela la confusión entre el lugar de la madre y el de la hija. El “nosotras” no deja sola a la madre en esa interpelación, le ofrece una vía para otra identificación y ayuda con ello a tramitar el conflicto contando con su colaboración.

Podrá alegarse que estos modos de intervención están informados por saberes que muchos profesores no poseen. Que los profesores no pueden andar “poniendo el cuerpo” en estos asuntos, que su trabajo no consiste en eso. Es cierto. La coordinadora que protagoniza este pequeño relato no tiene a cargo un curso, ni una asignatura que dictar. Puede responder a estas cuestiones, porque cuenta con disponibilidad (relativa) para ello por las condiciones en que se estructuran sus funciones. También es cierto que no cualquier coordinador puede intervenir del mismo modo; no todos tienen el mismo estilo, ni logran interpretar las situaciones de manera pertinente, como lo hizo la coordinadora del caso comentado. El punto es si la cuestión tiene que quedar allí, es decir, si sólo alcanza con intervenir “todos los días” de esta forma.

La posición institucional en la que se encuentran los coordinadores los pone cerca de estos acontecimientos; comparten en ese sentido zonas trabajadas habitualmente por los preceptores. Pero su función y la autoridad que se les delega, les ofrecen alternativas para intervenir que trascienden los límites del trabajo de los preceptores, en quienes, sin embargo, encuentran aliados naturales para pensar y compartir apuestas en el trabajo con los estudiantes. Tales potencialidades no se traducen, de todos modos, en realidades inmediatas.

Una de las cuestiones que pueden vislumbrarse a partir del relato anterior, es la brecha entre situaciones que la escuela secundaria clasifica habitualmente como problemas de conducta, de disciplina o de violencia, y las respuestas pedagógicas elaboradas para las mismas. Frecuentemente la

escuela piensa tales problemas en el marco de la gobernabilidad institucional, ligándolos a esferas de control y orden escolar, independientemente de la relación con el conocimiento. Otra posibilidad, cada vez más extendida, es utilizar el rótulo de “problemas emocionales” para referirse a la situación de los estudiantes; con interpretaciones de ese tipo, la operación conduce a una exclusión de la injerencia de la escuela y del saber escolar en el asunto, al situarlo como incumbencia de consultorios psiquiátricos o psicológicos.

Sin embargo, en esos sucesos que los jóvenes protagonizan, se esconden preguntas que pocas veces logran conectarse con alguna vía ofrecida por el conocimiento escolar fragmentado entre las asignaturas. Preguntas que involucran fuertemente la subjetividad de los jóvenes, dudas sobre sí mismos y los otros, sobre su lugar social actual y futuro, sobre las que los espacios curriculares de la escuela tienen algo que aportar. Las preguntas, por otra parte, son canteras de sentido para saberes que, según los docentes, sólo parecen provocar aburrimiento y apatía en los jóvenes. Por posición y función, los coordinadores se encuentran en condiciones de dilucidar esas preguntas y encausarlas por alguna de las múltiples vías del currículo. Sin embargo, para avanzar en esa dirección es necesario que cuenten con la colaboración de los docentes.

Todo ello es un asunto peliagudo. Porque esta zona de desarrollo pedagógico, es decir, la zona donde se conectan la convivencia escolar con la función de la enseñanza, pone en tensión las identidades profesionales forjadas por el currículo escolar y el saber hacer prescrito en la formación inicial de los docentes secundarios. Constituye una zona tan compleja como promisoría en cuanto al trabajo colaborativo en torno al conocimiento en el Nivel Medio, quizás una de las menos exploradas en la intersección que señalamos, y una de las más desafiantes para el pensamiento pedagógico.

Consideraciones finales

Nos planteamos reflexionar sobre estrategias para transformar el Nivel Medio en aras de profundizar su proceso de universalización, entendido como una construcción social compleja donde se anudan dimensiones

sociales que trascienden a la propia escuela, junto a otras que remiten a la secundaria misma, particularmente en sus formas de estructurar el trabajo institucional.

Atendiendo a estas últimas dimensiones, señalamos la brecha hoy existente entre el trabajo educativo que efectivamente puede realizar cada escuela secundaria y aquel que le es demandado, tanto desde el Estado como desde las realidades sociales de las que provienen los estudiantes y sus familias. En el campo pedagógico, esa brecha motiva variadas interpretaciones y búsquedas de soluciones que articulan de diversas maneras aspectos objetivos y subjetivos de la cotidianeidad escolar. En ella se aloja, además, la oportunidad de reconocer líneas de desarrollo pedagógico posibles en función de algunas pistas que ofrecen las estrategias concretas que numerosas escuelas vienen elaborando, con escasa sistematicidad y con reconocimiento más escaso todavía. Hemos llamado “zona potencial de desarrollo pedagógico” al conjunto de posibilidades que pueden vislumbrarse a partir de tales estrategias a la hora de expandir la capacidad escolar de incluir educativamente a los estudiantes con más dificultades.

Entre la modificación del llamado formato escolar, la capacitación de sus agentes y las factibles vinculaciones entre ambas, pusimos de relieve una de las posibilidades: la de enriquecer la organización actual del trabajo escolar con nuevas figuras que aporten a la resolución de algunas de las problemáticas educativas, con tareas específicas actualmente no disponibles en forma sistemática en la organización del Nivel Medio. Sin pretender agotar con esto las estrategias para ampliar la inclusividad, ni considerar esta alternativa como la panacea para resolver todos los obstáculos, resaltamos de todos modos cómo dicha alternativa avanza sorteando, con mejor suerte y más reconocimiento de parte de los actores escolares, algunos de los escollos encontrados por otras estrategias.

La figura del coordinador de curso constituye en el mapa educativo cordobés parte de la experimentación en esta línea. Su carácter de figura estable del elenco escolar, su impronta ligada a la articulación de procesos fragmentados por la lógica de la organización instituida, su presencia flotante sobre diversos espacios y problemáticas de la cotidianeidad institucional y el modo concreto en que los coordinadores van encarnando este

rol según las oportunidades y limitaciones que ofrece cada escuela y sus propias trayectorias sociales y formativas, configuran una matriz rica para la exploración de potencialidades pedagógicas hasta ahora poco reconocidas. Hemos buscado dar cuenta de algunas de ellas al detenernos en las invenciones y ocurrencias que van desplegando los coordinadores en torno al trabajo con los cursos, en el acompañamiento de las instancias evaluativas y en las espinosas situaciones que pueblan la convivencia escolar.

Uno de los riesgos, sin embargo, es que se pretenda suturar con los coordinadores la brecha entre el trabajo institucional que hoy pueden llevar adelante las escuelas secundarias y el que efectivamente se les demanda. Recaer en ese tipo de ilusiones conduciría a sobrecargar las espaldas de los coordinadores tanto como ya ha sucedido con los otros actores institucionales, tensionar su desempeño y desvirtuar los fines de la creación de ese cargo. Bregar para que los coordinadores puedan encuadrar su trabajo sin ahogar el entusiasmo ni acumular frustraciones innecesarias, acompañar sistemáticamente sus soledades y reconocer las complejidades que afrontan para colaborar con ellos en la objetivación, el descubrimiento y la experimentación de alternativas, son parte de las condiciones para apuntalar una escuela secundaria más eficaz en la batalla contra la desigualdad educativa.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2007). "Estrategias de reproducción y modos de dominación". En *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Ferreyra Editor, Córdoba.

Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial, Chile.

Cárcar, Susana B. y Pellegrini, María Inés (2001). "El sistema de tutoría en el marco del Proyecto de Profesores por cargo (Proyecto 13). Colegio Superior N° 47 – Florentino Ameghino-Cañada de Gómez". En *La Función Tutorial. Una revisión de la cultura institucional escolar*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Garay, Lucía *et al* (1996). *Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela*. Cuadernos de Educación. Año I, N° 1, Córdoba.

Mizrahi, Esteban (2007). *Ley, Estado y regulación intersubjetiva de la acción*. II Seminario Internacional de Supervisores y Equipos Técnicos. Huerta Grande, 23 de octubre. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente.

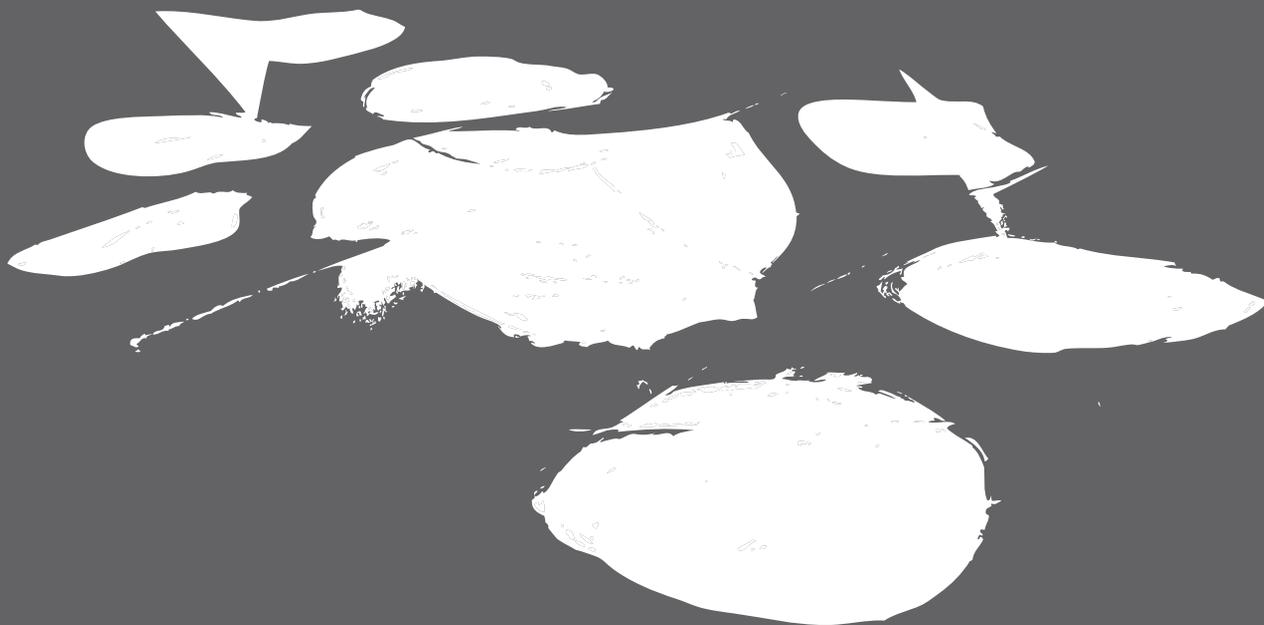
Noel, Gabriel (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. UNSAM Edita, Buenos Aires.

Satulosky, Silvia y Theuler, Silvina (2009). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria*. Ediciones Noveduc, Buenos Aires.

Terigi, Flavia (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles" en Revista Propuesta Educativa Dossier. Año 17, Junio. Buenos Aires. Flacso.

————— (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía" en *Educación: saberes alterados*. Serie Seminarios del CEM. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Uanini, Mónica y Martino, Andrea (2009). "El coordinador de curso en la secundaria y la promesa de una escolarización más inclusora para los adolescentes cordobeses", ponencia presentada en II Symposium Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Viejos problemas ¿Soluciones contemporáneas? Realizado en Mar del Plata los días 29, 30 y 31 de Octubre de 2009, Argentina.



Piezas en juego: convivencia e institución

Convivencia y conflictividad en la escuela: reflexiones desde la investigación y la capacitación

Horacio Paulín y Marina Tomasini

Pensar los conflictos en la escuela como oportunidades

En este artículo nos proponemos abordar un conjunto de problemáticas ligadas a la *convivencia escolar*. Éste es, sin duda, un tema que en los últimos años ha venido concitando la atención de las políticas educativas, de la agenda de los medios masivos de comunicación así como de las investigaciones del campo educativo. Nuestro trabajo investigativo nos permite exponer algunas reflexiones, enriquecidas con las consideraciones resultantes de las instancias de extensión y capacitación realizadas en los últimos años con docentes de distintos niveles del sistema educativo.

El interés por formalizar una propuesta de capacitación en el área resulta de constatar la necesidad por resolver situaciones de convivencia en las instituciones educativas. En efecto, nuestros proyectos de investigación e intervención en escuelas de la provincia de Córdoba, nos permitieron receptor inquietudes y preocupaciones por parte de los actores institucionales y analizar las acciones y estrategias implementadas hasta entonces para resolver la problemática.

Por otra parte, la bibliografía especializada en el tema ha señalado que en las últimas décadas, y más marcadamente desde los noventa en nuestro país, se han sucedido modificaciones en las relaciones entre los sujetos y las instituciones educativas, lo que se evidencia en la emergencia de dificultades de distinto tipo en la convivencia institucional e interpersonal y en la manifestación de situaciones de violencia entre distintos actores de la escuela.

Si bien son numerosas y diversas las hipótesis elaboradas para explicar los cambios acontecidos y la complejidad de los escenarios educativos actuales, hemos analizado específicamente que un factor que gravita de manera significativa en la conflictividad cotidiana se encuentra en el mismo sistema normativo vigente en las escuelas (con diferencias y especificidades en el nivel primario y medio), así como en las prácticas de gestión directiva y educativa que ofrecen poca flexibilidad para tratar diversidad de situaciones cotidianas.

Frente a la diversidad de situaciones críticas, predominan las medidas disciplinarias centradas casi exclusivamente en la sanción, lo cual resulta no sólo insuficiente para abordar problemas de convivencia que responden a órdenes diferentes, sino también limitado en cuanto a la posibilidad de ofrecer a los jóvenes ámbitos más democratizados para la resolución de conflictos que favorezcan la ciudadanía activa. Se suma a ello que docentes y directivos se ven compelidos a dar respuestas desde su posición institucional, pero generalmente sin instancias de discusión y revisión de sus prácticas habituales de regulación disciplinaria, con áreas de vacancia en su formación inicial acerca de contenidos teóricos y técnicos sobre la convivencia institucional, y sin espacios sistemáticos de capacitación y análisis de sus prácticas.

Es por ello que consideramos prioritario colaborar en la capacitación docente con herramientas que favorezcan la lectura y el abordaje de los conflictos escolares y que ayuden a pensar estrategias para el mejoramiento de la convivencia.

En lo que sigue, exponemos nuestra perspectiva teórica sobre el tema así como algunas consideraciones surgidas de la capacitación efectuada¹ en el marco del curso “Conflictos y Convivencia escolar: Análisis y Herramientas”, realizado desde el Instituto de Capacitación e Investigación de la UEPC. Luego, presentamos nuestra visión del estado actual de esta problemática, con particular enfoque en el contexto local, y planteamos propuestas de acción.

1. En el enfoque de capacitación que adoptamos nos interesa favorecer la formación teórica y práctica por medio de instancias de intercambio conceptual para el análisis de la problemática en cuestión, junto con procesos de reflexión sobre la práctica docente e institucional. El propósito distintivo ha sido promover espacios de mirada crítica sobre las prácticas a partir de: a) la discusión conceptual de presupuestos sobre la temática, b) la inclusión de aportes de investigaciones y c) la sensibilización y promoción de formas alternativas de abordaje de situaciones problemáticas.

Conflictos, orden normativo escolar y convivencia.

Perspectivas teóricas para el abordaje de esta relación

Una posibilidad de análisis de la convivencia consiste en abordar los conflictos como expresión de “problemas” situados en actores institucionales (alumnos que transgreden o manifiestan conductas “violentas”; docentes en situación de malestar, etc.). Entendemos que esa perspectiva es reduccionista y no posibilita una comprensión de la complejidad de la situación. Por tal motivo es que, desde el marco asumido en nuestros estudios e investigaciones así como en diferentes experiencias de intervención y capacitación, nos proponemos esclarecer en primer lugar las *condiciones de conflictividad* presentes en las prácticas educativas.

En la experiencia escolar, dichas condiciones pueden pensarse al menos desde tres dimensiones: *intergeneracional* (encuentro-desencuentro entre niños o jóvenes y adultos), *socio-cultural* (las diferencias sociales que intentan ser sometidas a la lógica homogeneizante de lo escolar) y las *expresiones de subjetividad* de alumnos y educadores (compuestas por intereses particulares, opciones éticas y estéticas en tensión con los intentos de regulación escolar). En la tensión de estas tres dimensiones es posible analizar teóricamente la aparición de situaciones disruptivas del orden escolar, desde los problemas de disciplina más leves hasta las situaciones de violencia simbólica y física más graves.

Dado el predominio que cobra la engañosa expresión “violencia escolar” como construcción mediática, resulta relevante de-construir nociones como *conflicto*, *disciplina*, *indisciplina* y *violencia* y enfatizar que *la manifestación de violencia* es sólo una de las formas posibles por las cuales se expresa la “tramitación” de la conflictividad y no la única posible de hallar en las escuelas.

Igualmente importante es analizar de manera crítica las nociones de “*bullying*”² y “hostigamiento” (que se están extendiendo en el campo educativo como forma típica de analizar la agresión entre pares) para comprender más precisamente la conflictividad en las relaciones grupales entre jóvenes

2. “*Bullying*” es un término en inglés que denomina el fenómeno del acoso escolar, también conocido como intimidación o matonaje.

enmarcadas en contextos socio-comunitarios diversos. Precisamente, una de las críticas al enfoque que enmarca la noción de “hostigamiento” es que se asienta en un esquema centrado en el triángulo agresor/víctima/espectador, desde el cual se explica la violencia como producto de características personales de los implicados en una situación. Resulta reduccionista pensar en un esquema dual dominador/dominado, victimario/víctima, agresor/agredido (incluso cuando el esquema incluye al espectador), ya que impide advertir que las relaciones de poder, dominación y violencia se insertan en prácticas y dispositivos de conjunto que las sostienen (Blanco y otras, 2006).

La mirada de conjunto supone pensar en los modos de sociabilidad que predominan en un determinado contexto (social, cultural, generacional, territorial, organizacional) y analizar cómo los discursos y las prácticas sociales y escolares naturalizan y/o legitiman diferentes formas de violencia y malos tratos.

Sabemos que la probabilidad de emergencia de las formas más extremas de agresión aumenta cuando en las escuelas no se encuentran modos de intervención adecuados para afrontar formas de violencia solapadas y favorecer un abordaje de los conflictos desde un tratamiento institucional (Ortega, 1995; Paulín y Tomasini, 2008). En este sentido, las perspectivas críticas y comprensivas de las organizaciones sociales nos permiten asumir los procesos conflictivos como socialmente construidos y, a la vez, como constitutivos de las relaciones entre los sujetos que conviven en las instituciones educativas encargadas de la socialización y transmisión de la cultura hegemónica en las sociedades contemporáneas. En particular, la perspectiva psico-sociológica relacional e histórica sostiene que el conflicto es inherente a la presencia de diversidad de intereses y posiciones que se juegan en toda práctica social (Ball, 1994; Jares, 1997). Al respecto, es clave considerar las distintas concepciones acerca del conflicto institucional, enfatizando especialmente el modo en que las mismas se ligan al abordaje de las situaciones conflictivas en la escuela. Nos referimos a la concepción *tecnocrática*, la *interpretativista* y la *crítica*.³

3. Jares (1997) caracteriza la concepción *tecnocrática-positivista* como aquella que piensa al conflicto como negativo, en tanto es una disfunción que hay que corregir y evitar. La gestión de

En conexión con los intentos por regular los conflictos en el ámbito escolar, surge la cuestión del orden normativo y la relación entre los sujetos y las normas. Desde cierto sentido común escolar, se piensa habitualmente que el cumplimiento de las normas depende solamente del conocimiento de su contenido por parte de los alumnos (aquello que se prescribe y proscribire) y también de las consecuencias posibles del incumplimiento (tipo y grado de las sanciones). Pero en esta concepción ingenua no se tienen en cuenta los procesos de apropiación del sentido de las normas y sus fundamentos valorativos, que son producto de encuentros intergeneracionales donde se supera la solicitud adulta de mera obediencia o conformismo con las normas (Dubet y Martucelli, 1998; Paulín y Tomasini, 2008).

Sin duda, la consideración de la *apropiación significativa de la norma* nos remite a las prácticas sociales, organizacionales y grupales, ya que allí se expresa el sentido o el sinsentido. Es común registrar situaciones en las cuales se declama la importancia de una norma, pero no se la sostiene en las prácticas, es decir que en los hechos se la “vacía” de sentido. Es en las prácticas donde se juega la justicia/injusticia, la equidad/inequidad, la impunidad y esto es crucial para cualquier sistema normativo y para la convivencia en las escuelas.

Por otra parte, las *normas escolares* y las *reglas difusas y tácitas* que surgen entre los/as alumnos/as pueden entrar en distintos grados de colisión; hasta puede suceder que cierta parte de la vida de los jóvenes llegue a constituirse como un “mundo aparte” del mundo escolar. En este planteo se destaca que el entramado normativo cotidiano que regula la convi-

la escuela será estable cuando logre prevenir y minimizar los conflictos, ya que son perturbadores de la consecución de la eficacia. Desde la perspectiva *hermenéutica-interpretativista* se lo analiza como un problema de percepción y/o deficiente comunicación interpersonal. Los conflictos resultan del hecho de que diferentes grupos sociales tienen interpretaciones conflictivas de la realidad. Tales conflictos son equívocos que pueden superarse haciendo que los protagonistas se den cuenta de los errores que contienen sus ideas o creencias. Esta visión la aborda desde el punto de vista individual, omitiendo los intereses en sentido sociológico. Se considera a los miembros en términos de necesidades individuales más que de adhesiones grupales. Finalmente, en la perspectiva crítica el conflicto es inherente a todo tipo de organización y a la vida misma, además de ser un elemento necesario para el cambio social.

vencia en la escuela incluye tanto la *norma* como las *reglas*. La primera, constituye una instancia de regulación formulada explícitamente y resguardada por una autoridad normativa. Las segundas, son pautas que operan más bien de forma tácita y conllevan gradientes de sanciones más informales que las anteriores (Tomasini, 2008).

Felicity Haynes (2002) señala que hay un conjunto de *normas globales* que pueden ser cumplidas por los grupos de alumnos por costumbre y en parte por un deseo de “encajar” en el estilo comportamental de los pares, sin que medie discusión o reflexión alguna.

Muchas veces estas normas se oponen a las propias de la escuela y a las expectativas de los educadores. También se destaca que estas normas tendrían un sentido protector de la lealtad en el seno del grupo. Es decir que los alumnos no necesariamente tienen un sentido de lealtad con la escuela, sino que realizan intentos de oponerse a la responsabilidad colectiva del establecimiento educativo, lo que desde la pedagogía crítica se denomina “procesos de resistencia”. Esto podría estar ligado con la dependencia de las medidas de control externas, ya que en muchos casos son los profesores y administradores quienes no consideran la participación de los alumnos en el proceso disciplinario sino que se apoyan en medidas de control externas, en gran parte ineficaces. Ello produce que los alumnos se disocien de la comunidad escolar, lo cual se agudiza por la falta de capacidad negociadora para incorporar los valores de los alumnos y dejar que asuman la responsabilidad de sus actos.

Por ello, en el abordaje investigativo y en la reflexión sobre las prácticas docentes, adoptamos una perspectiva teórica que enfatiza la participación activa de todos los actores escolares en las construcciones de sentido y significación que se realizan en relación con las normas, teniendo en cuenta la idea de *experiencia* del actor desde su lugar de trabajo, actor que “*define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo*”, tal como lo proponen Dubet y Martuccelli (1998:21). Este planteo hace ver que el sostenimiento del orden normativo depende de los procesos intersubjetivos entre quienes conforman las instituciones, cuyos resultados son diversos, entre otros, la confrontación, el consenso, la aceptación parcial y la resignificación.

En ese sentido, y adhiriendo al enfoque de formación ciudadana (Chaux, 2004), nuestra concepción de convivencia escolar incluye los ámbitos de participación democrática, valoración y defensa de las diferencias y prácticas de convivencia. Educar para la convivencia es entonces formar en ciudadanía a niños y jóvenes a través de la promoción concreta de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicacionales, en contextos escolares que se propongan la democratización efectiva.

Otra cuestión relacionada con la anterior es que el sistema normativo vigente en la escuela media ofrece poca flexibilidad para tratar las situaciones críticas que aparecen en este contexto histórico; tampoco permite abordar los problemas sin derivar necesariamente en el apartamiento de los alumnos de la institución. Además, cada vez resulta menos eficaz para asegurar el disciplinamiento de los sujetos escolares (Narodowsky, 1993; Alterman, 1999 y Paulín, 2002). Por ello, es importante considerar distintos modelos de abordaje de conflictos y discutir con los directivos, profesores y equipos técnicos de las escuelas distintas propuestas de convivencia escolar gestadas en nuestro país y en otros países, pensando las posibilidades y límites de su eventual aplicación en el contexto local y dentro de escenarios institucionales específicos.

En orden a lo anterior, en nuestras propuestas de capacitación seleccionamos fundamentalmente dos tipos de estrategias de promoción de la convivencia: las que se centran en la participación de los niños y jóvenes en la experiencia democratizadora de los organismos colegiados (como los consejos de aula y los consejos de convivencia) y las vinculadas al aprendizaje de habilidades para la cooperación, tolerancia y aceptación de la diversidad en los alumnos/as. El abanico de herramientas es más amplio, pero elegimos las antedichas porque son claves en la promoción de la convivencia y porque forman parte de las prácticas docentes e institucionales, aunque menos sistematizadas.

En general, los docentes que participan en las instancias de capacitación llegan a los cursos con inquietudes, malestares, cuestionamientos, preguntas y explicaciones provisorias acerca de sus prácticas y vivencias cotidianas en las escuelas, referidas tanto a la relación con los/as alumnos/as como con los colegas y con los directivos. Si bien la mayoría advierte un

conjunto de dificultades y ensaya diferentes modos de enfrentarlas, predomina en ellos la sensación de estar implementando acciones fragmentarias, difíciles de sostener en el tiempo y desarticuladas del conjunto institucional; desarticulación que no pocas veces lleva a prácticas contrapuestas entre un docente y otro en un mismo establecimiento. También se ha comprobado que muchas veces actúan orientados por un sentido práctico, basado en la experiencia, pero sin criterios pedagógicos o ético-políticos de fundamentación. Así, suelen reiterarse acciones o replicarse medidas simplemente porque en algún momento resultaron eficaces para mantener la disciplina en el aula o para hacer frente a algún conflicto.

Los debates y las actividades planteados en el espacio de la capacitación se centran en el análisis de situaciones de conflicto, lo que permite revisar y fundamentar presupuestos conceptuales sobre la disciplina y la promoción de la convivencia como parte de la práctica educativa, a la vez que reflexionar sobre sus implicancias en el clima de convivencia. Se intenta promover cierta complejización de las miradas sobre las prácticas con la idea de avanzar más allá de los “problemas de disciplina” centrados en el alumno para llegar hasta las relaciones de convivencia institucional. En el material de estudio y en los encuentros, se aportan concepciones teóricas e información actualizada de investigaciones locales y nacionales sobre la temática, por eso, consideramos que la capacitación favorece la apropiación de conceptos relativamente “nuevos”, desconocidos para la mayoría de los asistentes, tales como: conflicto y violencia y los juicios éticos en las prácticas disciplinarias, entre otros.

Si bien se presentan experiencias y recursos para la promoción de convivencia, reconocemos que no siempre se logra el propósito de construir colectivamente propuestas de mejora áulicas e institucionales. Inciden en ello fuertes dificultades observadas en las condiciones objetivas institucionales (tiempos, roles, falta de trabajo en equipo, etc.) y las disposiciones subjetivas de los actores educativos, que se expresan en diferentes concepciones pedagógicas y capacidades para arribar a consensos institucionales.

En tal sentido, se observa la tendencia de la mayor parte de los asistentes a la resolución de las actividades en forma individual, lo cual demues-

tra su pertenencia a una cultura institucional fragmentada. En una proporción significativamente menor, otros docentes comparten criterios y desarrollan instancias de colaboración grupal para realizar las actividades.

Por otra parte, la combinación de los encuentros –donde se realizan exposiciones y actividades grupales– con instancias no presenciales, permite a los grupos de docentes aproximarse paulatinamente a los contenidos, ejercitar habilidades para el análisis de situaciones de conflicto y concurrir a los encuentros siguientes con lecturas de base. Este tipo de apoyatura es particularmente necesaria para aquellos docentes que, por su formación previa, no cuentan con esquemas referenciales propios de las ciencias sociales.

El escenario social de la escuela. Particularidades del contexto provincial

Diversas hipótesis intentan explicar los cambios acontecidos en las últimas décadas en las relaciones entre los sujetos y la escuela, y en particular, la emergencia de dificultades de distinto tipo en la convivencia institucional e interpersonal que van desde la indisciplina en el aula hasta manifestaciones abiertas de violencia entre distintos actores de la escuela.

Desde los noventa, encontramos explicaciones que remiten a la *masificación de la escuela pública*, fenómeno relacionado con la superación de ciertas barreras que antes impedían a sectores populares y de pobreza la inserción en aquélla. Es a partir de este proceso que la escuela pasa a recibir grupos cada vez más heterogéneos de alumnos, marcados por el contexto de las desigualdades sociales. Los jóvenes llevan consigo sus estilos, sus preferencias estéticas, expresivas, es decir, todos aquellos símbolos que les permiten constituir sus identidades. Esto supone un desafío a la tradición de uniformización socio-cultural de la escuela, con dificultades para abordar la diversidad en su seno (Dayrell, 2007).

La *multiplicidad de espacios de socialización* de los jóvenes, en los cuales tienen experiencias variadas y a veces contradictorias, se relaciona no sólo con la pérdida de monopolio de la escuela en la formación de las nuevas generaciones, sino con la centralidad que adquiere el espacio de relaciones con los pares, que suele cobrar predominio como instancia de regulación social por sobre las normas escolares. A esto se suma lo

que algunos autores han señalado como la escasa capacidad de la escuela para transmitir conocimientos y valores considerados legítimos por la sociedad (Spósito, 1997) y la distancia entre las instituciones escolares y el mundo vivido por los jóvenes estudiantes de distintos sectores sociales (Magro, 2002).

Tanto la observación sobre la *masificación de la educación* como la que pone el acento en la *diversidad social de los sujetos* que asisten a las escuelas, remiten a una línea explicativa que conecta el proceso de desestructuración institucional de lo escolar con la pauperización y fragmentación social. La distancia material y cultural entre sectores afectados por nuevas condiciones de pobreza y la cultura escolar instituida ocasionaría la crisis en las relaciones escolares (Kessler, 2002; Duschatzky y Corea, 2002; Míguez, 2008).

Otra línea explicativa se sitúa alrededor de la postulación de cierta mutación institucional de doble origen. Por un lado, los procesos de modificación de las relaciones intergeneracionales (familia y escuela), reducen la capacidad de construcción de autoridad en los adultos para regular las interacciones con las nuevas generaciones y entre sí (Míguez, 2008, Kantarovich, Kaplan y Orce, 2006). Por otro, ciertas modificaciones ambiguas en los sistemas institucionales de autoridad escolar implementados por las políticas y por los colectivos escolares en los últimos veinte años en nuestro país, no han favorecido el avance hacia consensos sobre los modos adecuados de regulación normativa y sobre prácticas educativas con rasgos democratizadores en las escuelas. Se observa en tal sentido un panorama de "reformas" inconclusas y contradicciones en los distintos proyectos de convivencia (Paulín, 2002; Dussell, 2005).

Tal como se señala en investigaciones precedentes, son las variables referidas al *centro educativo* y *al aula* (Ortega, 1995; 1997; Mooij, 1997; Funk, 1997 y Moreno, 1998) aquellas que las escuelas pueden abordar para el mejoramiento de la convivencia y la prevención de la violencia.

Con base en nuestras propias investigaciones en el contexto de la ciudad de Córdoba (Paulín y Tomasini, 2008), aseveramos que los sistemas normativos no se han revisado ni en su formulación explícita ni en su aplicación práctica y que coexisten varios planos normativos no necesariamente

coherentes entre sí, como por ejemplo, el que supone el equipo directivo, los que se observan en las actuaciones docentes y los que construyen los propios alumnos y alumnas en sus grupos en relaciones de alianza con, o resistencia a, los adultos.

Además, en las últimas dos décadas y a través de distintas propuestas de capacitación y asesoramiento institucional, la política educacional en la provincia de Córdoba ha intentado la generación de estrategias institucionales, las reformas de los reglamentos de disciplina en sistemas de convivencia y el fortalecimiento de experiencias de innovación institucional; todo ello, con efectos dispares, ya que no se consolida la convicción de que sea una tarea clave para favorecer no sólo la convivencia sino también la calidad de los aprendizajes. Del contexto político educativo actual, sobresale la decisión de volver a promover la convivencia institucional democrática en las instituciones escolares a través de organismos colegiados como los consejos de convivencia, la construcción y/o revisión de códigos de convivencia con mayor participación de los jóvenes y la capacitación a supervisores, directivos, docentes y preceptores en temas vinculados con estas propuestas.

Sin duda, queda mucho camino por andar, pero también existen recorridos que se deben tomar como antecedentes. Nos animamos a plantear que numerosas escuelas han transitado ya por propuestas y acciones desde las cuales es necesario partir, previo análisis crítico de las mismas y siempre teniendo en cuenta a los distintos actores. No obstante, las administraciones políticas en educación tienden a presentar sus programas y proyectos en un tono inaugural desconociendo las experiencias anteriores. A su vez, los colectivos docentes se fijan con todo derecho en sus condiciones materiales de trabajo (tiempos, espacios, salarios, otros recursos humanos) y también se resisten a evaluar las prácticas sin determinadas garantías políticas.

Por otro lado, los alumnos y las alumnas transitan su experiencia escolar desde una diversidad cada vez mayor de trayectorias sociales y desde distintas configuraciones subjetivas que no resisten, hoy menos que nunca, propuestas educativas homogeneizantes incapaces de resignificar el valor de la educación para las nuevas generaciones.

De acuerdo con este inacabado y provisorio análisis de la situación, resulta claro que la problemática específica de la convivencia y de las relaciones vinculares entre los sujetos de la educación es tema que convoca a la ocupación de todos en la escuela, y no debe ser contrapuesto a una falsa oposición entre “instrucción” versus “disciplina” o “enseñanza” versus “contención social”.

Abordar las experiencias escolares diversas y fragmentadas de los jóvenes, incluyendo también las experiencias fragilizadas de los educadores que trabajan con ellos y las condiciones institucionales y políticas, es un desafío de estos tiempos, clave y complejo, pero a la vez ineludible.

Así, entendemos que el eje del tratamiento de las problemáticas de la *convivencia escolar* pasa por los modos de relación entre los diversos actores de la educación que se definen en la puesta en práctica de los intereses y valores socioeducativos (incluyendo al Estado), las formas de enfrentar los conflictos y sostener acuerdos (como prácticas de ejercicio de poder y autoridad) y las prácticas pedagógicas que sostienen la enseñanza y el aprendizaje.

Reflexiones finales: sugerencias para la capacitación en convivencia escolar

Creemos que en el ámbito de las políticas educativas es necesario revisar la forma que asume la capacitación de los y las docentes. Entendemos que los procesos de capacitación y formación relacionados con la promoción de la convivencia escolar, deben trascender el habitual nivel de transmisión de información conceptual sobre diversos temas y problemas y que las instancias de evaluación pueden ser otra cosa que la mera presentación de proyectos de convivencia a ser implementados por los docentes en forma individual y sin acompañamiento de las políticas que favorezcan su monitoreo y consolidación.

Por ello nos parece que, en primer lugar, conviene incorporar un componente de sensibilización como paso previo a la capacitación formal.

“Entendemos por sensibilización a aquellos procesos dirigidos que apuntan a que las personas participantes puedan

reconocer obstáculos y dificultades en la visibilización de problemas sociales y entender su propia participación e implicación subjetiva en el mantenimiento o resolución de los mismos a través de discursos y acciones.” (Paulín, Rodigou y Tomasini, 2009: 6)

En efecto, estas dificultades para reconocer obstáculos y advertir problemáticas en las que el adulto debe intervenir se manifiestan de varias maneras:

1. Hemos detectado que los docentes evidencian el mayor grado de dificultad y de desconocimiento para intervenir cuando se enfrentan a situaciones de ejercicio de violencia simbólica y hostigamiento de algunos estudiantes por otros –ligadas muchas veces al género y orientación sexual–. Estas formas de relación son percibidas como “juegos” por muchos de los y las alumnos, pero también por algunos docentes que lo atribuyen a un código de relación de los jóvenes. Además, aun reconociendo que el problema implica violencia, plantean que no siempre les compete intervenir porque no conviene la intromisión de los adultos en el mundo de relaciones entre pares. Mientras tanto, otros docentes reconocen que su actuación es necesaria, pero no intervienen o lo hacen intuitivamente y con mucha inseguridad porque, según lo expresan, carecen de las herramientas necesarias para afrontar este tipo de situaciones. Como se ha señalado, la dificultad y/o reticencia de los adultos para intervenir cuando los jóvenes violentados solicitan su ayuda ante situaciones de acoso por parte de otros compañeros, fortalecería los comportamientos de violencia (Blaya et al, 2007).
2. Hemos constatado que, en la mirada de los docentes, sigue vigente la *hipótesis de la socialización fallida*⁴ para explicar situaciones de indisciplina, manifestaciones de violencia o transgresiones a la nor-

4. Por supuesto, con relación a las familias, y apelando en ocasiones a la idea de familias disfuncionales.

mativa escolar. También resultan frecuentes las explicaciones basadas en características psicológicas de los alumnos, o fundadas en una representación de la adolescencia como etapa vital natural y universal asociada a su vez a significados que remiten a inferioridad en comparación con los atributos de una adultez supuestamente superior (Paulín, 1998 y 2006). En menor medida, los profesores y directivos relacionan la emergencia de situaciones problemáticas con el modo de vinculación docente-alumno y de los agentes educativos entre sí, con las actividades curriculares y los estilos de enseñanza, o con las prácticas normativo-disciplinarias. Sin duda, estos factores constituyen un conjunto sobre el que las escuelas tienen mayores posibilidades de incidir pero, paradójicamente, resulta el más invisibilizado (Paulín y Tomasini, 2008).

3. Otro ejemplo que fundamenta la necesidad de sensibilización y análisis reflexivo es la representación construida en el discurso de algunos docentes frente a la promoción de los derechos de niños/as y jóvenes. Según esta representación, al poner el foco en los derechos y garantías de la infancia y la adolescencia, se teme debilitar la asunción de responsabilidades por parte de los alumnos y fragilizar la autoridad pedagógica.

Todos los aspectos descriptos demandan ser abordados y tematizados en espacios institucionales apropiados, de lo contrario, persistirán como presunciones en las prácticas docentes, evitando que se genere y desarrolle la capacidad para afrontar situaciones críticas. Al decir de Graciela Frigerio (2001:13):

“(...) los cambios institucionales y las reformas educativas logran transformar algo de la gramática de la escuela / cultura escolar / matriz de aprendizaje institucional, o están condenados al fracaso, a no persistir en tanto innovación, a no institucionalizarse. Esto requiere cambiar representaciones, valores, creencias, normas y reglas de juego institucional”.

Además de la sensibilización de la que dimos cuenta líneas arriba y que corresponde trabajar en primer lugar, nos parece que en los espacios de capacitación es necesario abordar, en segundo lugar, la dimensión subjetiva de la práctica docente. Ello permitirá construir acuerdos colectivos sobre responsabilidades y límites, para favorecer mayores condiciones de salud frente a estas problemáticas y reforzar las posibilidades de afrontarlas (Paulín, Rodigou y Tomasini, 2009).

Hemos observado la presencia de malestar y expresiones de agotamiento físico y psicológico en varios educadores, no sólo referidos a sus condiciones de trabajo y a las dificultades de enseñar y lograr mejores aprendizajes en los alumnos, sino también referidos a la dimensión vincular afectiva de la relación educativa. Nuestros entrevistados advierten respecto de otros colegas y de sí mismos:

“(...) sentimientos y vivencias de agobio, enojo, miedo y sufrimiento como saldo de su experiencia escolar con adolescentes (...) como también la sensación de incertidumbre que ocasiona la acumulación de situaciones de indisciplina en el aula, la ansiedad por no encontrar respuestas ‘adecuadas’ y los miedos frente a las reacciones de los alumnos y ante las propias, con la mención de sensación de pérdida de su control emocional (...)” (Paulín y Tomasini 2008: 136).

Puntualizamos la importancia de trabajar en el esclarecimiento de las posibilidades y los límites, así como en los distintos niveles de responsabilidad, porque el malestar cotidiano en los y las docentes se acrecienta cuando se perciben como sujetos solitarios en la búsqueda de modos de afrontar conflictos, o bien cuando se abandonan a la impotencia, es decir, cuando predomina en ellos y en ellas la vivencia de que *“no pueden hacer nada”*.

Por último, consideramos que es clave incluir trayectos de formación con modalidades de investigación/acción que permitan el seguimiento de los proyectos a modo de capacitación-acción en los procesos de innovación de cada establecimiento. Dichos trayectos deberían ser diseñados

previando dos tipos de instancias: por un lado, espacios de reflexión en la forma de momentos de “corte” evaluativos en el proceso, y por otro lado, un acompañamiento que favorezca la documentación de determinados haceres y saberes emergentes en las distintas acciones y proyectos emprendidos (Paulín, Rodigou y Tomasini, 2009).

Las consideraciones que anteceden son posibles en el marco de tiempos y espacios de trabajo adecuados, que la mayoría de las escuelas de gestión estatal no contemplan en su estructura. Implicarían la generación progresiva de designaciones de docentes por cargos y no por horas clases, la concentración horaria por establecimientos y la conformación de espacios colegiados de trabajo en la escuela que permitan superar los efectos perjudiciales ya conocidos de la cultura de la balcanización y el trabajo celular en las prácticas educativas.

Este aspecto es clave para la mejora de los climas de convivencia y aprendizaje de la escuela, ya que, a pesar de que en los procesos de reforma de la década de los noventa se han enarbolado las banderas del *trabajo en equipo*, las *agrupaciones flexibles* y opciones por el *currículo integrado*, como formas alternativas de trabajo pedagógico, no existe todavía un correlato adecuado de estas propuestas de cambio en términos de organización de tiempos, espacios y asignación de recursos económicos. De esta forma, muchas innovaciones pedagógicas e institucionales, en principio ventajosas y positivas, han tropezado con la imposibilidad material de ser sostenidas, con el agravante de que al haberse propuesto sin una adecuada base material generaron como contrapartida mayor descreimiento en los educadores.

En los casos de acciones y proyectos de convivencia que hemos analizado, tales como actividades de formación en valores, tutorías, jornadas de reflexión, consejos de convivencia y revisiones de reglamento de disciplina, queda claro que tropiezan con las dificultades propias de la carencia de recursos adecuados; la significación preponderante que se deja oír en el discurso de aquellos educadores más involucrados es que “*siempre hay que empezar de nuevo*” debido a que no existen condiciones institucionales de permanencia que garanticen cierto aprendizaje colaborativo por parte del colectivo docente.

Bibliografía

- Alterman, N. (1999). *Disciplina y convivencia encrucijada de la escuela media*. Tesis de Maestría, Centro de Estudios Avanzados. UNC, Córdoba.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós, Barcelona.
- Blanco, M. T.; García, S.; Grissi, L. y Montes, L. (2006). *Relaciones de violencia entre adolescentes. Influencia de la familia, la escuela y la comunidad*. Espacio, Buenos Aires.
- Blaya, C.; Debarbieux, E. y Lucas Molina, B. (2007). "La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos". *Revista de Educación*, nº 342, enero-abril, 61-81.
- Chaux, E.; Lleras J. y Velásquez A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales. Ediciones Uniandes, Bogotá.
- Dayrell, Juarez (2007). "A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil". En *Revista Educaçao & Sociedade*. Campinas, nº 100, pp. 1105-1128.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Losada, Buenos Aires.
- Duschatzky S. y Corea C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. 1ª ed. Paidós, Buenos Aires
- Dussel, I. (2005). "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1109-1121.
- Frigerio, G. (2001). "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe ED-01/ PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo.
- Funk, W. (1997). "Violencia escolar en Alemania". *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Haynes, Felicity (2002). *Ética y Escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Gedisa, Buenos Aires
- Jares X. (1997). "El lugar del conflicto en la organización escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 15.
- Kantarovich, Gabriela; Kaplan, Carina y Orce, Victoria. (2006). "Sociedades Contemporáneas y Violencias en la Escuela: Socialización y Subjetivación."

- En: Kaplan, C. (dir.), *Violencias en Plural. Sociología de las Violencias en la Escuela*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Magro, Viviane (2002). "Adolescentes como autores de sí propios: cotidiano, educacao e o hip hop". En *Cadernos CEDES*. Campinas, nº 57, 63-75.
- Míguez, Daniel (comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Paidós, Buenos Aires.
- Mooj, T. (1997). "Por la seguridad en la escuela". En *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Moreno Olmedilla, J. (1998). "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
- Narodowsky, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Espacios en blanco. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Centro, Buenos Aires.
- Ortega, R. (1995). "Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB". En *Infancia y Sociedad*, 27-28, pp. 192-215.
- (1998). "¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares". En *Revista Perspectivas, UNESCO* 28 (4), pp. 587-599.
- (1997). "El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". En *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Paulín, H. (1998). "Escuela media, adultos y adolescentes entre el conocimiento y la convivencia escolar". *Revista Ciencias Sociales*, Año 2, Nº 2, pp. 67-77.
- (2002). "Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?" *Revista Educar* Nº 20, México.
- (2006). *Disciplinamiento y escuela media. Su expresión en los Consejos de Convivencia*. Facultad de Filosofía y Humanidades y Jorge Sarmiento Editor, Córdoba.
- Paulín, H. y Tomasini, M. (2008) *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Paulín, H.; Rodigou, M. y Tomasini, M. (2009). "Recomendaciones para políticas de promoción de la convivencia escolar". Ponencia publicada en Actas de las I Jornadas "La Universidad en la Sociedad. Aportes de la Investigación Universitaria para el diseño de políticas públicas". CD- ROM, ISBN 978-950-

33-0708-3. Compilado por Mata, M.C y Aquín, N. Universidad Nacional de Córdoba.

Sposito, Marília (1997). "Estudos sobre juventude e educação". En *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, Nº 5-6: 37-52.

Tomasini, M. (2008). "Intersubjetividad y Género. Procesos de interacción en la socialización temprana". Tesis Doctoral (inédita). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Córdoba.

Una mirada pedagógica a la escuela

Liliana Abrate y María Isabel Juri

El conocimiento sobre las instituciones educativas ha sido una preocupación y una ocupación permanente en las tareas que desempeñamos como pedagogas en distintos ámbitos de actuación. Es así que en los proyectos de investigación de la Cátedra de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba de la que formamos parte, impulsamos y venimos desarrollando reflexiones sobre la especificidad pedagógica de la escuela que nos permiten revisar y analizar las prácticas educativas concretas de las instituciones en las que participamos o con las que colaboramos. A la vez, hace ya algunos años, iniciamos una experiencia de capacitación a través de U.E.P.C que facilita nuestro intercambio frecuente y fructífero con docentes de diferentes niveles del sistema en toda la provincia de Córdoba.

Sostenemos que desarrollar conocimientos y reflexiones sobre las instituciones educativas constituye la base para la generación de intervenciones pedagógicas que permitan el mejoramiento de la realidad educativa actual. La experiencia llevada a cabo intenta avanzar en tal sentido, a través de encuentros en los que el saber académico se pone en tensión con la complejidad de la práctica concreta y cotidiana de las escuelas.¹ De modo

1. Las primeras reflexiones sobre las experiencias de capacitación desarrolladas en distintas instituciones, fueron planteadas en una ponencia elaborada junto con la Magister Patricia Mercado, quien también integró el equipo de este proyecto durante los años 2003, 2004 y 2005. Su título fue: "Una mirada pedagógica a la escuela en la formación de los docentes en ejercicio". II Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre educación. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río IV. Mayo 2008.

que las escuelas y fundamentalmente lo que en ellas ocurre, constituyen el objeto de conocimiento central de nuestro trabajo, tanto en lo académico como en las experiencias de capacitación docente e intervención pedagógica en distintos ámbitos.

Reconociendo que la multiplicidad de variables implicadas en el estudio de un objeto tan complejo exige seleccionar los enfoques que permitan su mejor comprensión, hemos planteado el tratamiento de la institución educativa a partir de tres dimensiones: una, referida a lo histórico; otra, orientada a la dinámica institucional y una tercera, situada en la especificidad pedagógica.

La primera remite a la escuela en tanto creación humana e histórica que requiere ser desnaturalizada e indagada en su contexto de origen y producción social, política e ideológica. Analizada desde esta dimensión, la escuela es la institución que toma como principio el futuro de los sujetos y asume la función de transmitir el pasado, en un juego de relaciones fundacionales que se extienden desde el pasado hacia el futuro incluyendo el presente. Convertir la propia escuela en objeto de estudio exige una indagación de estas relaciones y procesos para comprender el sentido de muchas de sus prácticas.

La segunda dimensión refiere a la dinámica interna de la escuela y a la relación de ésta con las demandas del contexto actual. Hoy, se advierten tensiones entre las necesidades de dar respuestas a dos tipos de situaciones. De un lado, las situaciones de riesgo educativo, abandono y deserción –entre otras–, que implican en muchos casos la exclusión de la vida social de quienes no puedan acceder a los conocimientos impartidos en la escuela. Del otro lado, las demandas provenientes de contextos en los que se detecta mayor poder adquisitivo, acceso a las altas tecnologías y expectativas relacionadas con posiciones sociales y económicas privilegiadas, que también esperan respuestas de la escuela.

Una tercera dimensión, situada en la especificidad de las instituciones educativas, refiere a lo que denominamos “dimensión pedagógica de la escuela”. Comprender esta dimensión como eje articulador de las prácticas institucionales es clave para los docentes a la hora de definir los proyectos pedagógicos en forma colectiva, ya que les otorga la posibilidad de

resignificar el papel socializador de aprender y enseñar en la escuela, reconstruir sus principales dispositivos y apostar al desarrollo de nuevas actitudes que propicien un orden social más equitativo.

En el presente artículo, desarrollamos parte del análisis efectuado sobre la escuela en cada una de las dimensiones antes descriptas y planteamos la elaboración de propuestas de intervención transformadoras, que permitan contribuir al mejoramiento de los procesos de formación docente continua y de las instituciones en sus contextos particulares, como requisito para generar proyectos educativos –y por ende, sociales– de carácter emancipador.

Los aportes de la perspectiva histórica

En primer lugar, afirmamos que una perspectiva histórica para el estudio de la escuela como institución permite avanzar en un saber que aún se encuentra inconcluso.

En las últimas décadas, varios autores (Puigrós, 1990; Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992; Santos Guerra, 1994; Frigerio y Poggi, 1998; Carusso y Dussel, 1999) vienen planteando que es escaso el conocimiento acumulado sobre la institución de la que tanto se espera. Nos encontramos entonces ante la siguiente paradoja: se ha construido muy poco saber específico sobre la institución responsable de la distribución de saberes. Además, las producciones científicas y académicas referidas al tema no siempre han estado al alcance de la mayoría de los docentes, en el sentido de que no han sido suficientemente distribuidas.

Graciela Frigerio (1998:22) expresa:

“(...) no se trata de la pretensión de saberlo todo de todo. Pero, ¿cómo trabajar en la ignorancia del sistema que integramos, cómo no considerar su funcionamiento, su cultura, desconocer la lógica que como actor del sistema me habita, cómo trabajar sin una concepción básica acerca de la institución que cotidianamente nos alberga? ¿Cómo desconocer que ella resulta también de cada uno de nosotros?”

El hecho de que el conocimiento pedagógico de la escuela esté poco desarrollado dificulta el distanciamiento crítico y favorece lo que algunos autores describen como la “naturalización” de un proceso que, en tanto histórico, es construcción social. Abordar el análisis de su gestación y comprender que se ha dado en un período y un contexto particular, permite deconstruir su condición de naturalidad, para lo cual se procede a desarmar y desarticular un complejo entramado institucional. Para este abordaje disponemos de dos enfoques que a nuestro entender se contraponen, pero que sin embargo cumplen con el mismo objetivo de desnaturalizar para comprender, explicar y actuar.

Por un lado, P. Pineau (1998), tomando los aportes de Julia Varela,² se propone describir la escuela, sus particularidades y los elementos que provocan ruptura en su devenir histórico, para luego inscribirlo en el contexto y sostener que la escolarización es el punto cumbre de materialización de la educación como fenómeno típico de la Modernidad.

El proceso de gestación de la escuela incluye el desenvolvimiento de piezas claves, que el autor identifica y analiza. Entre ellas destacamos: matriz eclesial; uso específico del espacio y el tiempo; fenómeno colectivo; generación de dispositivos específicos de disciplinamiento; regulación artificial; el docente como ejemplo de conducta; especial definición de la infancia; establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno; currículo y prácticas universales y uniformes. La revisión de estas particularidades que se fueron ensamblando unas con otras, permite desarmar y puntualizar aquellos aspectos que por naturalizados no son abordados con suficiente profundidad al intentar reflexionar sobre las instituciones educativas.

En nuestro trabajo con docentes, en distintas propuestas de capacitación, la reflexión crítica sobre cada una de estas piezas constitutivas de la escuela, desde una línea diacrónica o sincrónica, resulta muy potente en tanto permite no sólo comprender las argumentaciones que Pineau desa-

2. Julia Varela es catedrática de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid. Ha publicado numerosos trabajos en el campo de la sociología de la educación y en relación con la indagación genealógica en educación.

rolla sino también identificar en prácticas cotidianas presentes o pasadas estos elementos componentes de la escolaridad.

Por otro lado, un enfoque anterior, planteado por G. Frigerio, M. Poggi y otros (1992), había introducido la noción de “contrato fundacional” para explicar, en sentido metafórico, que entre escuela y sociedad se celebran una serie de acuerdos, al estilo de relaciones contractuales, por los que se da origen a la institución educativa, vinculando los ideales de las grandes revoluciones sociales de los siglos XVIII y XIX a las bases ideológicas de la instrucción pública.

El paso del siglo XIX al XX fue acompañado por un profundo cambio pedagógico y social: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica. La escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la Modernidad, adoptando un formato que hoy sigue vigente, aunque los cambios socio-históricos hayan sido de gran magnitud y hayan trastocado instituciones fundantes de esa misma sociedad.

Entonces, cabría suponer que la eficacia de la escuela no sólo deviene de su exterior, del contexto moderno, sino que reside también en su interior. Analizar sus particularidades como texto, más allá de su contexto, trascendiendo tiempos y espacios, permite reconocer de manera más objetiva los modos en que la escolaridad opera en la producción de sujetos sociales. Se trata de una tarea de revisión y objetivación indispensable si optamos por asumir una defensa comprometida de la escuela en los tiempos actuales.

Así lo afirma Carina Kaplan (2008:77):

“El desconocimiento de los orígenes y de la dinámica de desarrollo de nuestra institución escolar puede ser un factor que contribuye a su reproducción y a los estilos de actuación dentro de ella. En caso de que desconozcamos su historia, seguramente vamos a continuar padeciéndola; por el contrario, el intento de conocerla, de saber cómo han evolucionado las prácticas escolares, puede llevar consigo un efecto liberador e instituyente.”

Cuando la mirada ingenua o naturalizada se abre a una perspectiva crítica, permite desarrollar el debate sobre la conveniencia de su permanencia o la necesidad de su transformación. Al respecto destacamos algunos comentarios de docentes en encuentros de capacitación:

- *“nunca me planteé que la escuela podría ser pensada con otro formato”*
- *... “¿Cómo pensar en enseñar sin el aula?” ...*
- *“pero... ¿cuánto incide en el aprendizaje del alumno el espacio?”*

En tal sentido, los análisis que se realizan con los alumnos-docentes en los procesos formativos giran en torno a dos prioridades: poner como centro del debate la relación entre el formato escolar y su contexto histórico de origen y tomar conciencia acerca de la presencia y permanencia del primero, más allá de la modificación y cambio histórico del contexto.

De este modo, el tratamiento de la dimensión histórica para abordar la escuela como objeto de estudio permite ingresar al juego de relaciones fundacionales: pasado-presente-futuro. El camino propuesto consiste en reconstruir el proceso por el cual, a partir del siglo XIX en Argentina, la educación se va representando cada vez más como una cuestión social y, por lo tanto, proclive a la institucionalización y al control.

Aportes desde la dinámica interna de la escuela

Luego de las referencias a la escuela desde una dimensión histórica, es necesario situarse en el estudio de su propia dinámica interna y su relación con el contexto actual, el que plantea nuevas demandas a la sociedad y, en consecuencia, a las instituciones educativas.

La ruptura del orden simbólico escolar –unívoco, consistente y homogeneizante de las prácticas– que organizó e identificó la vida institucional, que modeló las prácticas escolares y los estilos de enseñanza, que fijó valores y símbolos de acuerdo a una sociedad determinada –la moderna– no se considera a la altura de las exigencias de los contextos actuales (Garay, 2000).

Entre otras problemáticas contemporáneas, las escuelas se encuentran atravesadas por situaciones de pobreza, riesgo educativo, abandono y deserción, y conviven en simultaneidad con procesos de aprendizaje de máximo

desarrollo tecnológico, sumados a una tendencia al consumo y/o consumismo particular de estos tiempos. Escenarios paradójicos en los que se excluye, en muchos casos, de la vida educativa y más aún, de la esfera social, a los sujetos que no pueden acceder a los conocimientos que imparte la escuela.

En orden a este planteo, Duschatzky (2002) refiere a la destitución simbólica de la escuela actual la que, al perder su poder performativo, promueve el interrogante acerca de, “¿*Qué experiencias escolares se pueden producir en situaciones de profunda alteración?*” En las hipótesis sobre la destitución de la escuela subyace una pérdida de credibilidad en la posibilidad de fundar nuevas subjetividades en los actuales espacios educativos. La irrupción de estos planteos resulta significativa para el debate pedagógico y ha dado lugar a otras posiciones que apuestan a procesos de construcción-invencción que proponen la emergencia de verdaderos actos de aprendizaje en los sujetos, en y con la realidad dada.

La perspectiva adoptada para el análisis de la complejidad institucional se sostiene en aportes antropológicos, sociológicos, pedagógicos y políticos, específicamente elaborados en referencia a la escuela.

En procura de avanzar en dicha complejidad, también recuperamos algunos desarrollos teóricos que nos permitan revisar críticamente lo cotidiano del hacer escolar y las implicancias de la tarea docente. Focalizamos el debate en torno a categorías de análisis de la institución educativa como: la experiencia de enseñar y de aprender; el tiempo y el espacio y las relaciones de poder, autoridad y normas, las variables económicas, administrativas y burocráticas en la configuración institucional.

Desde una perspectiva antropológica, Rockwell (1982) realiza un análisis de lo que denomina el contexto formativo de la escuela, ampliando la mirada más allá de lo estrictamente curricular. Entre sus dimensiones de análisis, destacamos la estructura de la experiencia escolar y la definición de la práctica docente. En cuanto a las consecuencias formativas, acordamos con la autora en que aspectos tales como la selectividad y agrupación escolar, los tiempos escolares, las formas de participación y la delimitación del trabajo del maestro se transforman también en contenidos que se transmiten tanto como los específicos del currículo prescripto. De allí que la forma (de enseñar) sea también contenido.

Al profundizar la mirada sobre la escuela en el trabajo con los docentes, los instamos a reconocer la diversidad y complejidad de los dispositivos pedagógicos que sostienen sus prácticas, su cotidiano quehacer. Resulta interesante una actividad que proponemos en la que solicitamos a los participantes la descripción de una situación institucional –puede ser un acto escolar, el momento del ingreso a la escuela, una fiesta– y el análisis posterior de las formas de transmisión que impregnan las instituciones educativas, teniendo en cuenta aspectos generalmente naturalizados, ocultos, considerados obvios, pero que en el espacio cotidiano son centrales.

Aportamos un registro de las propias reflexiones de los docentes en el marco de una capacitación:

“La disciplina es para nosotras fundamental, formar filas, atender al orden, el orden... pero más allá de las necesidades que involucra el trabajo y funcionamiento escolar, advertimos que la palabra orden remite a un proyecto disciplinador donde lo correcto y obligatorio es ejercido desde la imposición de unos sobre otros y no desde el consenso y la necesidad del trabajo en común. La obediencia funciona por acatamiento y no por convicción y la desobediencia es trasgresión y debe ser controlada. Y aun más, en el caso de la relación de la palabra orden con la necesidad que los alumnos estén quietos, sin hacer ruido, podemos percibir cuestiones heredadas de una educación tradicional autoritaria donde el ‘orden de los cuerpos sin movimiento’ traduce enseñanza organizada”.

Así, a partir de ejercicios y consideraciones teóricas, se pone de manifiesto la necesidad de comprender cómo ciertos aspectos de la escuela tales como el ordenamiento del espacio, el tiempo, la comunicación, entre otros, tienen tanto un lado manifiesto como otro oculto que es necesario develar para comprender e intervenir.

Es de este modo que proponemos abordar el tema de las interacciones en la escuela ya que actúa como determinante en el momento de llevar a cabo las tareas que le dan sentido a las prácticas institucionales.

Sobre la base de los aportes de Santos Guerra (1994), entre otros, se tratan especialmente las cuestiones referidas a las relaciones entre los distintos actores institucionales. Para ello, se explicitan los conceptos de “interacciones ocultas y explícitas”, tanto formales como informales, se describen las distintas direcciones y los sentidos de las mismas y se focaliza la discusión en torno a los acontecimientos que se suceden en las escuelas en el momento de plantear que, para poder llevar a cabo la tarea de educar, también se requiere explicitar las múltiples relaciones existentes entre los distintos sujetos involucrados.

En directa relación con esta temática, consideramos importante poner en debate la cuestión del poder en las instituciones en general y de la escuela en particular. Desde diversos enfoques, se procura analizar cómo los sujetos, en tanto actores institucionales, construyen permanentemente la cotidianeidad. En ella, en los modos diferentes de reacción ante la ley y en las zonas de incertidumbre, se genera un entramado relacional que es necesario analizar, no sólo en términos de su construcción sino también en lo que respecta a su reconocimiento real y simbólico, considerando las distintas fuentes de las que emerge así como los conflictos que genera y las negociaciones que permite para su resolución. (Frigerio, 1992).

Transversalizando estas temáticas es necesario tener en cuenta a los nuevos sujetos que transitan las escuelas. En este sentido, si bien los docentes-alumnos provienen de distintos niveles del sistema educativo –no sólo del Nivel Medio–, la problemática de las culturas juveniles y su impacto en la cultura escolar es otro de los ejes de trabajo. Siguiendo el enfoque de E. Tenti Fanfani (2000) se analizan, entre otros tópicos, las tensiones y problemas emergentes en el cruce de la cultura escolar y las culturas juveniles y se abordan los desafíos actuales de la escolarización de adolescentes y jóvenes. Partiendo de algunos problemas que surgen del encuentro –o desencuentro– entre las culturas juveniles actuales y la cultura escolar tradicional, se generan reflexiones sobre la conformación de una “buena escuela” y las posibilidades de construir “autoridad pedagógica” por parte del docente.

Así, vamos produciendo aproximaciones para profundizar el conocimiento y tomar posición frente a la trama de interacciones entre institu-

ción educativa y sujetos, lo que nos lleva también a plantear esa trama en términos de relación con la sociedad, significando el conocimiento como herramienta principal que permite al sujeto docente elaborar propuestas de intervención transformadoras en su institución.

La especificidad de la escuela: su dimensión pedagógica

Desde esta última perspectiva de abordaje, que en la práctica educativa incluye y articula a las anteriores, se busca definir la especificidad de la escuela, a través de lo que denominamos “dimensión pedagógica” (Germán, 2002), noción generalmente incluida en los conocimientos previos de los docentes, pero homologada a aspectos didácticos y/u organizativos.

Su tratamiento implica adentrarnos en un debate que revela un posicionamiento determinado respecto del lugar de la Pedagogía en el interior del campo de las Ciencias de la Educación. Completando un planteo anterior de Guy Avanzini,³ Germán (1999) describe el proceso de constitución del campo pedagógico a través de cuatro momentos. El primero, corresponde a la etapa en que la Pedagogía era homologada a la Filosofía y por ende sus producciones apuntaban a interrogantes como: ¿qué es la educación o para qué se educa?, lo que dio lugar a una Pedagogía universal y a-histórica.

En el segundo momento prevalecieron los enfoques positivistas que se abrieron camino en las Ciencias Sociales a partir de la Sociología de Durkheim. Con ellos, se propone elaborar una Pedagogía en singular, teórico-práctica. Estas ideas subsumieron la Pedagogía a la Sociología.

A partir de la década del 40, en un tercer momento de este devenir, tuvieron un fuerte impacto en las Ciencias de la Educación las producciones de autores como Piaget y Wallon,⁴ que abrieron el camino no sólo a la pluralización del campo, sino también a la interdisciplinariedad. Es un momento de mucha complejidad ya que aparecen disciplinas tales

3. Guy Avanzini, especialista mexicano, autor de *El fracaso escolar, La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días* y *La pedagogía en el siglo XX*, entre otras publicaciones.

4. Henri Wallon (París, 1879-1963) Psicólogo y pedagogo francés y Jean Piaget (Neuchâtel, Suiza, 1896-Ginebra, 1980) se consideran figuras clave de la moderna psicología infantil.

como la Sociopedagogía y la Psicopedagogía que ocupan un lugar central y desplazan a la Pedagogía, diluyendo o desdibujando la presencia que antes había adquirido. A esto se le suma en años posteriores el desarrollo notable de otras Ciencias de la Educación como la Psicología del Aprendizaje y la Didáctica, que van dejando a la Pedagogía en una “encerrona” cuya única alternativa parecía ser el camino inexorable hacia la “muerte”.

Frente a esta conflictiva epistemológica, Germán propone un proceso de reconstrucción del campo configurando así un cuarto momento en el cual se advierte la necesidad de generar una pedagogía en particular, o varias. La propuesta implica poner la mirada en las instituciones, por eso mismo requiere la intervención de la Pedagogía en tanto disciplina capaz de abordar la problemática institucional en forma global y articulada antes que como conjunto de partes yuxtapuestas.

Desde esta perspectiva, el concepto de “Proyecto Pedagógico Institucional” surge como categoría central. Se lo considera el concepto clave ya que, al abordar la institución educativa en su globalidad, permite intervenir desde su especificidad, construyendo así un nuevo posicionamiento de la Pedagogía como disciplina.

En la década del 90, especialistas destacados plantean la necesidad de mirar la escuela más allá del aula (Ball, 1990; Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992; Santos Guerra, 1994). Pero, a nuestro entender, ninguno de ellos señala claramente la importancia de articular los componentes o dimensiones institucionales. Por todo ello, resulta interesante y necesario poner en foco la especificidad pedagógica de la escuela.

En esta línea, también es imprescindible avanzar en la construcción de saberes pedagógicos enmarcados en las principales tensiones inherentes al campo educativo. Entre ellas, destacamos la lucha contra la creciente fragmentación de los conocimientos de y sobre la educación; la progresiva desarticulación de las instituciones y la desintegración de los sujetos que interactúan en ellas, quienes, paradójicamente, a la vez que las constituyen son constituidos por esas instituciones fragmentadas.

Quizás, la principal limitación que han tenido las reformas educativas implementadas en las últimas décadas tenga que ver con que los cambios

propuestos –y en algunos casos, realizados– se han referido a los métodos y contenidos curriculares en un sentido restringido casi con exclusividad a la esfera de lo didáctico, o a aspectos de la organización escolar, sin articularse en proyectos pedagógicos globales.

En este sentido, es probable que sea necesario repensar la problemática de modo que estos cambios parciales estén articulados, guiados y orientados por proyectos pedagógicos que abarquen el conjunto de la institución educativa. No es lo mismo un discurso político sobre la educación que un discurso pedagógico con fuerte contenido político. No es lo mismo una política social para la escuela, que la construcción de proyectos pedagógicos con fuerte contenido social.

Construir Proyectos Pedagógicos Institucionales (PPI) significa, entre otras cosas, definir un posicionamiento de los equipos docentes en las escuelas, que les permita mirarse a sí mismos, reflexionar sobre sus posibilidades y condiciones, para desde allí proyectarse en términos de otorgarle sentido pedagógico al hacer cotidiano y continuo.

Esto nos ha llevado a revisar qué idea de PPI –denominados generalmente Proyecto Educativo Institucional (PEI)– tiene cada docente o cada escuela y luego elaborar una clasificación general donde registramos diversas situaciones. Un grupo de escuelas lograron definir sus PPI como tales: son definiciones institucionales, que abarcan la institución globalmente y que orientan sus prácticas a nivel macro y micro. Otro grupo ha homologado el PPI a los Proyectos Curriculares Institucionales y, si bien sus definiciones son interesantes, están más restringidas a su dimensión didáctica. Mientras tanto, otras escuelas conciben su PPI como un conjunto de proyectos específicos (a veces relacionados y otras veces no).⁵

En los trayectos de capacitación, lo central en torno a este abordaje radica en el hecho de complejizar los planteos eminentemente técnicos acerca de qué significa construir los proyectos educativos de las escuelas, para avanzar con los alumnos-docentes en la toma de conciencia de que

5. Esta clasificación y su análisis formaron parte del informe de investigación desarrollado en la Cátedra de Pedagogía, presentado y aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (2007).

definir tales proyectos implica asumir posicionamientos ideológicos, políticos, didácticos, y organizativos, entre otros.

Por esto es que impulsamos un trabajo teórico, reflexivo y propositivo con algunos ejes derivados de la categoría PPI, por ejemplo: “El PPI es más abarcativo que el plan de estudio”, “Problemáticas referidas a la gestión y el poder en las instituciones”, “Construcción colectiva y trabajo en equipo”, “El efecto de conjunto, la cultura escolar y el clima institucional”, “Relación teoría-práctica”, “El desarrollo de disposiciones para la resolución de problemas”, “Cambios que involucran globalmente a la institución”, “Las relaciones entre centralización-descentralización y autonomía”, “Las relaciones entre el ser y el deber ser”, “La articulación de los tiempos” y otros.

Sin duda, uno de los aspectos más significativos del proceso formativo son los interrogantes que se ponen en juego: ¿es posible especificar una dimensión pedagógica en las instituciones educativas? De ser posible, ¿esta dimensión pedagógica, está ausente o diluida en las instituciones educativas actuales? Si es posible especificar tal dimensión, ¿cuáles serían las categorías que permitirían dar cuenta de su especificidad? Y ¿qué papel juegan los docentes –individual y colectivamente– en la definición de un proyecto educativo?

Desde el desarrollo que venimos sosteniendo, mirar la escuela y el lugar de los docentes en este sentido significa reflexionar y posicionarse con respecto a las complejas relaciones entre la sociedad, las instituciones –en este caso la escuela– y los sujetos. De alguna manera, esto implica resignificar las funciones de la escuela, estableciendo como horizonte de sentido su papel transformador y constructor de un mundo social más equitativo.

De este modo, además de proponer a los alumnos tratamientos teóricos y conceptuales, se los convoca a una doble tarea: revisar el documento donde está plasmado el proyecto educativo de su escuela y reflexionar y analizar críticamente el proceso de su producción, esto último les demanda indagar de qué modo se gestó, cuáles fueron las preguntas que lo orientaron, dónde se buscaron las respuestas, cómo se lograron los acuerdos y consensos (si es que los hubo) y qué lugar ocupa hoy el proyecto que se generó en un determinado momento. Algunos grupos de alumnos incluso logran delinear propuestas de superación a partir de lo existente. Es en esta

mirada teórica y reflexiva que los docentes concretan ayudados por nuestros aportes como capacitadores, donde se pueden reconocer debilidades, fortalezas, posibilidades y obstáculos para la propia tarea institucional.

Sólo desde allí, consideramos relevante un ejercicio propositivo e innovador de las prácticas educativas institucionales actuales, las que permitirían dar respuestas superadoras a los desafíos de la educación en estos tiempos.

Reflexiones sobre la formación de formadores

Retomando el planteo inicial, revisamos el recorrido formativo que se propone para las experiencias de capacitación docente. Recordamos que se comienza con la desnaturalización de los dispositivos modernos de la escuela, se continúa con el análisis de su dinámica interna y la reflexión sobre la dimensión pedagógica de las instituciones escolares, para finalmente situar a los docentes ante el desafío de revisar los dispositivos escolares y las disposiciones de los sujetos. Se pretende que cambien el lugar de meros ejecutores de políticas y prácticas didácticas para asumir roles activos de constructores y hacedores de proyectos que permitan dotar de sentido específicamente educativo a las funciones socializadoras y culturales de la escuela.

Una de las ideas centrales de estos debates es que los cambios producidos en las últimas décadas con relación a los modos de producción y circulación del conocimiento, han situado a las escuelas y a los docentes que las habitan en un lugar de tensiones y contradicciones innegables. Sin embargo, no basta con no negar los nuevos escenarios, más bien se impone el desafío de transformarlos en oportunidades de crecimiento. Los cambios, insistimos, exigen profundos procesos de comprensión que permitan dos acciones complementarias: sostener la función específica y general que las escuelas tienen en una sociedad y construir las particularidades que lleven a que cada institución, en su propio contexto, se impregne de nuevos sentidos para todos sus actores.

Es en esa línea que destacamos los aportes de J.C. Filloux (2004), quien señala que parte de la tarea del formador consiste en orientar al formado hacia un retorno sobre sí mismo con el objeto de que entienda y

tome en cuenta los valores o las insuficiencias de su propio deseo. Este autor considera necesario que el docente reconozca que su profesión puede ser un arte de la manipulación de otras personas. En su análisis sobre la formación, distingue: la formación “en”, la formación “por” y la formación “para”. La primera se refiere al contenido del saber que se va a adquirir para luego transmitir; la segunda alude a los procedimientos seleccionados para producir los efectos esperados; y finalmente, la tercera, la formación para ser, implica avanzar hacia lo que se desea ser e involucra los objetivos institucionales.

Fundamentamos la propuesta de capacitación en la modalidad de “formación para” adoptando la recomendación de Filloux: poner en situación al docente para que se plantee el tipo de problemas que encuentra en la formación de otros. La siguiente frase sintetiza nuestra intencionalidad: *“En la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador”* (Filloux, 2004: 57)

Llegado a este punto, corresponde finalizar nuestras reflexiones sobre las experiencias formativas analizando nuestro propio lugar, en el que confluyen dos perspectivas a veces distantes: la investigación académica y la capacitación docente.

Tal como señalamos líneas arriba, desde el año 1996 y en el marco de la cátedra de Pedagogía (UNC), desarrollamos procesos investigativos sobre la escuela como objeto de estudio. Los avances logrados en tal sentido, los informes presentados y las producciones académicas puestas en discusión en distintos eventos –congresos, encuentros y jornadas– nos permitieron acumular y sedimentar saberes y revisar gradualmente afirmaciones y conclusiones sobre las temáticas que se desprendían de los trabajos empíricos realizados.

Ahora bien, las posibilidades de evaluación y refutación de las conclusiones científicas que el mundo académico ofrece, no alcanzan para ser corroboradas o cuestionadas por las propias instituciones educativas desde el hacer y el sentir de sus actores. Es frecuente escuchar los comentarios acerca de la distancia existente entre los teóricos de la educación y los hacedores de escuelas en la vida cotidiana.

Entendemos que las experiencias de capacitación con docentes de diversos ámbitos geográficos, niveles y modalidades del sistema educativo operan de puente y acortan esa brecha, ya que constituyen ámbitos privilegiados de refutación, análisis y construcción de los saberes específicamente pedagógicos, donde también confluye nuestra propia experiencia docente en diversas instituciones educativas. Al decir de Ferry (2004:84) “(...) *ahora creo que lo importante es la pedagogía, es decir la reflexión teórico-práctica sobre el proceso de enseñar y aprender lo más cerca posible de la complejidad de lo real*”.

Bibliografía

- Angulo Rasco, F y otros (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Miño y Dávila Editores, Málaga.
- Ball, S. (1990). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós, Buenos Aires.
- Caruso, M y Dussel, I. (1999). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la Educación Contemporánea*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y C. Corea (2002). *Chicos en banda*. Paidós, Buenos Aires.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, México.
- Frigerio, G. (compiladora) (1998). *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su gestión*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la Formación*. Coedición: Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Filloux, J. C. (2004). *Intersubjetividad y formación*. Coedición Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1998). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana, Buenos Aires.
- Frigerio, G; Poggi, M y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel, Buenos Aires.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuadernos de posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C., Córdoba.
- Germán, G. (2002). *Metapedagogía*. Comunicarte, Córdoba.
- Kaplan, C. (2008). *Buenos y malos alumnos*. Edit. Aique, Buenos Aires.

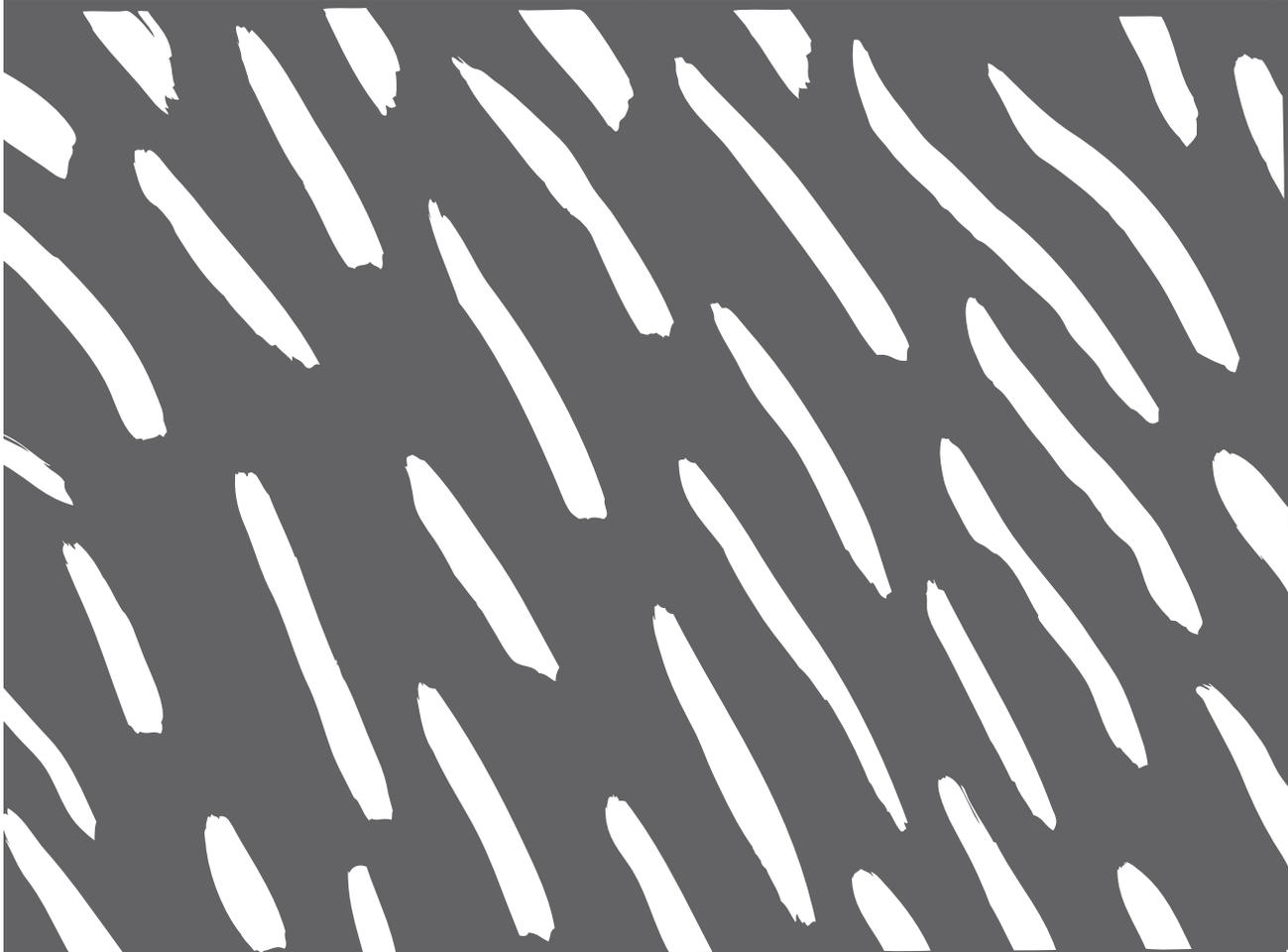
Pineau, P; Dussel I. y Caruso, M. (1998). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires.

Rockwell, E. (1982). *De Huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. Cuaderno de Investigación Educativa N° 4. México.

Santos Guerra, M. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe, Madrid.

Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. IIPE-Buenos Aires.





Piezas en construcción:

educación sexual, escuela técnica
y enseñanza para la inclusión

¿Qué, cómo y por qué enseñar educación sexual en la escuela?

Gabriela A. Ramos

1. La educación sexual en la agenda de capacitación de UEPC

Las reflexiones que expongo a continuación son producto de la tarea que venimos desarrollando docentes y capacitadores-as en relación con el abordaje de la educación sexual integral en la escuela en el marco del Proyecto de Capacitación docente impulsado por la UEPC. Por lo tanto, debo agradecer a quienes participaron de esos encuentros el que hayan colaborado en la producción de este artículo, que intenta dar cuenta de las sendas transitadas, y exponer algunas conclusiones –siempre provisorias– a las que pudimos arribar.

La propuesta respondió a la urgente necesidad de iniciar un proceso de búsqueda, investigación y reflexión sobre la temática y se planteó en términos de una primera aproximación al abordaje de la sexualidad en la escuela, que tuviera como efecto sensibilizar a los-as docentes participantes. Asimismo, pretendió abrir un espacio que permitiera construir conocimientos, socializar experiencias pedagógicas, analizar situaciones que se presentan en el ámbito escolar y que requieren de una adecuada intervención docente. Partimos de la convicción de que la educación sexual no debe abordar sólo lo atinente a la genitalidad, sino que debe contemplar la dimensión integral del ser humano, en sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, que le permitan trascender y proyectarse en todo su potencial como persona, con decisiones auténticas y responsables.

La sexualidad es una construcción social. En su configuración se anudan la identidad y el cuerpo, lo privado y lo público, los ideales y espec-

tativas que la sociedad deposita en sus nuevas generaciones. Por lo tanto, entendemos que la formación de los-as docentes de diferentes áreas y niveles del sistema educativo puede contribuir al mejor desarrollo de los procesos inherentes al cuidado de la salud y a la conformación de corpus de conocimientos que impacten en el espacio social.

Alumnos-as y docentes se relacionan en la escuela entre ellos-as y con el conocimiento a través de un cuerpo sexuado en permanente cambio. Qué dicen estos cuerpos, cuáles son sus deseos, intereses y necesidades es algo a lo que habitualmente la institución educativa no ha prestado suficiente atención. Sin embargo, el lugar del cuerpo y de la sexualidad en esas instituciones no deja de convocarnos, de conmover nuestros propios lugares de adultos y de producir debate en la sociedad, lo cual, afortunadamente, nos conduce a reflexionar sobre la cultura que queremos, la escuela que anhelamos, los/as niños-as adolescentes y familias con quienes trabajamos. Tratar estos temas nos ayuda a plantear y reformular nuestros posicionamientos personales y profesionales. Pensar y debatir sobre la sexualidad y los afectos en la escuela es encontrarnos en un lugar donde se entrelazan innumerables conceptos, ideas y valorizaciones, saberes no reconocidos como tales, conocimientos y opiniones, mitos y prejuicios, enseñanzas y aprendizajes escolares y extraescolares, creencias, convicciones personales y profesionales, decisiones individuales y colectivas.

2. La sexualidad nos interpela

La Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral presenta un gran desafío a la comunidad docente. En su artículo 1° afirma que: *“todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.”*

La referencia a “todos los educandos” implica que abarca a los alumnos del Nivel Inicial, Primario, Medio y Superior, en todas las modalidades: educación común, especial, artística y técnica; de gestión pública y privada, laicas y confesionales. Este solo enunciado es fuente de múltiples interrogantes. Reproduzco a continuación algunos de los que aparecieron a lo largo del curso:

- ¿Qué enseñar en el Nivel Inicial sobre sexualidad? ¿Es necesario desde tan temprana edad?
- ¿Cuáles son los contenidos apropiados para cada ciclo en la escuela primaria? ¿Cómo seleccionarlos para no repetirlos innecesariamente? ¿Si hablamos de sexo en la escuela primaria, no estaremos promoviendo una iniciación sexual precoz?
- ¿Es cierto que la sexualidad en personas con necesidades especiales está exacerbada? ¿Cuál es la metodología de enseñanza apropiada para las escuelas especiales?
- ¿No alcanza con lo que se enseña en la materia biología en la escuela media? ¿Por qué si los-as adolescentes aprueban la materia, cuando tienen que cuidarse no utilizan los métodos adecuados?
- ¿Cómo dialogar con las familias sobre este tema que por lo general se ha circunscripto al ámbito privado? ¿Hay que pedir autorización por escrito a las familias para trabajar estos temas en el aula? ¿Qué se hace cuando familias religiosas practicantes no permiten que sus hijos-as participen de las clases de educación sexual? ¿Afecta la patria potestad el derecho de los niños y las niñas a recibir información sobre sexualidad? ¿Cuál es el límite y la responsabilidad de la escuela?
- ¿Quién se encargará de abordar estos temas: algún especialista, el equipo de salud? ¿Cómo se implementará: será un taller, una materia?

Como se advierte de lo expuesto, al pensar la sexualidad como parte de la tarea docente surgen muchas inquietudes. ¿Por dónde comenzar? Tal vez nos resulte útil una primera aproximación al propio concepto de sexualidad.

Habitualmente asociamos la sexualidad a naturaleza, instinto, prevención, genitalidad, reproducción, adolescencia. Es frecuente identificarla con un fenómeno biológico que se inicia en la adolescencia y que se manifiesta mediante impulsos incontenibles, traducidos casi exclusivamente en actividad genital y reproductiva. Sin embargo, el conocimiento que las Ciencias Sociales han producido en los últimos años, nos señala que la sexualidad humana es mucho más que un proceso biológico, mucho más que el ejercicio de la genitalidad a partir de la adolescencia y que no se puede circunscribir a la reproducción.

“La sexualidad es el conjunto de experiencias humanas atribuidas al sexo y definidas por éste, constituye a los particulares, y obliga su adscripción a grupos socioculturales genéricos y a condiciones de vida predeterminadas. La sexualidad es un complejo cultural históricamente determinado consistente en relaciones sociales, instituciones sociales y políticas, así como en concepciones del mundo, que define la identidad básica de los sujetos. En los particulares la sexualidad está constituida por sus formas de actuar, de comportarse, de pensar, y de sentir, así como por capacidades intelectuales, afectivas y vitales asociadas al sexo. La sexualidad consiste también en los papeles, las funciones y las actividades económicas y sociales asignadas con base en el sexo a los grupos sociales y a los individuos en el trabajo, en el erotismo, en el arte, en la política y en todas las experiencias humanas; consiste asimismo en el acceso y en la posesión de saberes, lenguajes, conocimientos y creencias específicos; implica rangos y prestigio y posiciones en relación al poder. En nuestra cultura la sexualidad es identificada con el erotismo, al punto de usarse indistintamente ambos términos.”
Lagarde (1997: 75)

Esta definición nos invita a pensar que cuando hablamos de sexualidad estamos refiriéndonos no sólo al cuerpo biológico en el cual se apoya, sino también a otros aspectos.

Recorrer la historia de la sexualidad, comprobar la diversidad bajo la que aparece en las distintas culturas y sus particularidades en prácticas de clases sociales diferentes y en sujetos diversos pone de manifiesto que no es algo dado naturalmente.¹ Hablar de sexualidad es hablar de lo humano,

1. Para reconocer la variedad de enfoques que se han planteado a lo largo de la historia de la humanidad, consultar http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/prop_trabajo_4.pdf. CePA. Ministerio de Educación. CABA. "Propuesta de trabajo entre colegas N IV. Debate grupal en torno a las distintas concepciones de la sexualidad".

de su constitución, de las relaciones entre varones y mujeres, de distintas identidades sexuales, de afectos y emociones, de valores y creencias, de cuerpos y poderes, de palabras que producen, que nombran o que omiten, de las instituciones de las cuales formamos parte los seres humanos y donde se construye esa sexualidad. Comprender la sexualidad requiere, entonces, atravesar fronteras disciplinarias y ubicarse junto a las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, la Filosofía, la Historia, la Psicología, entre otros campos de conocimiento.

Si partimos del supuesto teórico de que cuando decimos “sexualidad” estamos nombrando importantes procesos subjetivos que exceden ampliamente los procesos de genitalidad y reproducción, nos alejamos de una idea naturalizada del desarrollo humano según la cual las personas atravesamos etapas que se suceden y se superan a medida que progresa una sobre otra. Asimismo, si compartimos estos supuestos, comprenderemos rápidamente la necesidad de incluir la educación sexual en la escuela desde el Nivel Inicial y acordaremos con la concepción expresada en el Diseño Curricular de Educación Sexual para el Nivel Inicial² cuando expone que *“educación sexual implica, entonces, hablar de:*

- *cómo se constituyen los sujetos desde los primeros momentos de la vida;*
- *cómo se humaniza a las nuevas generaciones, cómo se teje intergeneracionalmente lo humano que se transmite en las relaciones con otros-as;*
- *las diversas formas de devenir seres sexuados, de “hacerse” varones y mujeres en un marco de relaciones sociales, culturales, históricas;*
- *las maneras en que los cuerpos cobran significados, se valorizan o desvalorizan, sufren o gozan, se transforman, se vuelven espacios imaginarios que otorgan una identidad, se cuidan o se exponen;*
- *las relaciones de género, los poderes, estereotipos y transformaciones históricas en juego, diferencias y desigualdades”*

2. Diseño Curricular Educación Sexual Nivel inicial. Dirección de Currícula y enseñanza. Ministerio de Educación. Gobierno de la CABA. http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/edsexual_nivel_inicial.pdf

Igualmente relevante para la consideración de una propuesta de educación sexual integral es la reflexión que parte de los Derechos Humanos. En efecto, la historia de los derechos humanos se halla ligada a la construcción de las necesidades de bienestar, igualdad y libertad, como derechos. Esta construcción fue definiendo un marco jurídico internacional de protección universal constituido por la firma de tratados y convenciones específicos. Sin embargo, sabemos que la sola aprobación de las leyes no modifica algunos sistemas de valores vinculados con la sexualidad y la salud sexual de los-las niños-as y adolescentes, la reproducción y los estereotipos de género. Para contribuir al efectivo cumplimiento de la Ley N° 26.150, se requiere la puesta en marcha inmediata de planes de capacitación destinados a la formación de docentes, varones y mujeres, sensibilizados con la temática y preparados/das para brindar información suficiente, necesaria y pertinente a todos y todas los-as alumnos-as que transitan por el sistema educativo.

3. Educación sexual integral

La Ley N° 26.150 plantea tres enfoques para garantizar la integralidad de la educación sexual en la escuela: el enfoque del cuidado de la salud, el de los derechos humanos y el que adopta la perspectiva de género.

El **enfoque del cuidado de la salud** para la educación sexual es el más difundido en la comunidad educativa. Habitualmente lo adoptan los docentes y las docentes de Educación para la Salud, Ciencias Biológicas y Ciencias Naturales. Apunta a conocer el cuerpo anatómico, sus órganos y funciones. Tiene como objetivo básico la prevención de enfermedades en general, la prevención de infecciones de transmisión genital³ en particular y el cuidado de la salud en su totalidad. También ayuda a prevenir embarazos precoces y/o no deseados desde el momento en que incorpora la enseñanza de métodos anticonceptivos.

3. Denominamos *infecciones de transmisión genital* a las ETS. Adviértase que de esta manera modificamos el concepto: nombrarlas como "infecciones" implica subrayar que se transmiten, se curan y por lo tanto se pueden prevenir. El adjetivo "genital" en vez de "sexual", es más preciso, pues lo que enferma no es la sexualidad, sino los contactos genitales sin protección.

Si bien este enfoque es el más común no es el único que nos interesa proponer a los-as alumnos. Pensamos que **la sexualidad es un derecho humano** y en tanto tal está basado en los principios de universalidad, indivisibilidad y prioridad. Hay leyes que la protegen y que corresponde conocer. Este enfoque, que bien puede ser adoptado en los espacios de Formación Ética y Ciudadana, Derecho y Legislación en las modalidades del Nivel Medio que cuentan con esas asignaturas, propone conocer y analizar el marco legal que regula la sexualidad. Tiene como objetivo construir ciudadanos-as comprometidos con el efectivo cumplimiento de las leyes que garantizan sus derechos. Hay que aportar herramientas a los-as estudiantes para que sepan cómo y dónde reclamar cuando sienten que sus derechos han sido vulnerados. Entre las principales normativas encontramos: la Constitución de la Nación Argentina, tratados internacionales con rango constitucional como la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, Convención de Belem do Pará. Leyes nacionales: la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673 del año 2002, la Ley N° 25.929 del año 2004 de parto humanizado y la Ley N° 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar.

El tercer enfoque incorpora la **perspectiva de género**. Cuando hablamos de género nos referimos a las pautas y normas que regulan los comportamientos de los individuos según el sexo al que pertenezcan y que están determinadas por relaciones de poder. Estos determinantes de género son construcciones sociales, por eso varían de acuerdo con las diferentes culturas, los diferentes momentos históricos y las diferentes geografías. Se aprenden en la socialización primaria y secundaria a través de los vínculos que establecemos con pares y adultos. La escuela cumple un rol central en la constitución de la subjetividad de todas las personas que la conforman: docentes, alumnos-as y familias, entonces, el desafío de deconstruir los estereotipos de género es una tarea propiamente educativa.

Aunque sabemos que el género es una construcción social, muchas veces creemos que las conductas, creencias, modos de ser, valores, gustos y preferencias propios de niños y niñas, son disposiciones innatas. Es una deuda pendiente y constituye un gran desafío evitar el sexismo en la escue-

la, tanto el que se manifiesta a partir de los contenidos curriculares como el que se sostiene en las prácticas cotidianas. Por sexismo entendemos “(...) *el mecanismo por el cual se privilegia a un sexo sobre otro. Conceptos y conductas patriarcales que mantienen en situación de inferioridad y subordinación al sexo femenino. Está presente en todas las formas de la vida social y todos los ámbitos de las relaciones humanas, es decir, las formas prácticas de actuar*”. (Fainholc, 1997:121)

Numerosas investigaciones dan cuenta de estas prácticas sexistas en la institución escolar.⁴ Desde esta perspectiva, podremos revisar, entre otros, los contenidos de las áreas de Lengua y Literatura para descubrir tanto el sexismo en el lenguaje, las propuestas de Educación Física separadas por sexos y los contenidos de las Ciencias Sociales que invisibilizan a las mujeres negándoles su protagonismo en los escenarios de la política.

En síntesis, la Ley de Educación Sexual Integral plantea un **enfoque complejo** para abordar la sexualidad porque implica:

- Proponer una mirada multidimensional de la sexualidad.
- Sostener la transversalidad de la propuesta pedagógica.
- Plantear la interdisciplinariedad de los Proyectos Institucionales.

En la misma línea, pensar la educación sexual desde esta perspectiva de integralidad supone:

- Comprender la integridad del sujeto bio-psico-social que habita las escuelas, tanto alumnos-as como docentes.
- Afirmar que la sexualidad se construye en el vínculo con el-la otra, mediado por sentimientos, actitudes y habilidades.
- Relacionar la sexualidad con los roles diferenciados asumidos por varones y mujeres como construcción social que se modifica históricamente.
- Aceptar las diferencias y promover su integración porque producen enriquecimiento y aprendizaje.

4. Ver Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1987). *Rosa y Azul*. Instituto de la Mujer de España. Madrid y Morgade, Graciela (2001). *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer*. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

En el marco de la integralidad de la educación sexual, también es necesario contemplar los siguientes aspectos:

- **Continuidad:** la educación sexual debe implementarse desde el Jardín de Infantes hasta el Nivel Terciario y/o Universitario.
- **Transversalidad:** no debe ser una asignatura específica, aislada del resto, sino que deben revisarse los contenidos de todas las asignaturas desde los enfoques previstos por la ley para garantizar la efectiva inclusión en ellas de la perspectiva de derechos y de género.
- **Selección adecuada de contenidos:** teniendo en cuenta las variables de edad, el sexo, la condición socioeconómica, las características culturales y étnicas, y sin olvidar el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir información sobre sexualidad, que debe ser progresiva, a fin de acompañar respetuosamente la etapa de desarrollo en la que se encuentran.
- **Incorporación de la perspectiva de género:** como herramienta para reflexionar, problematizar y deconstruir los mandatos socialmente adjudicados que conforman los estereotipos de masculinidad y femineidad hegemónicas, promoviendo cambios tendientes a garantizar la equidad de derechos y las identidades.

Hacia una propuesta interdisciplinaria de Educación Sexual integral

Una vez adoptada la concepción de educación sexual integral, surge la inquietud por llevar a la práctica una propuesta de trabajo para la elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios en el nivel institucional.⁵ Pero, antes de planificar proyectos educativos interdisciplinarios institucionales, se debe generar un espacio de reflexión en la comunidad docente para buscar acuerdos. Las preguntas que siguen podrían eventualmente orientar el debate:

a) ¿Es posible afirmar que la escuela no educa en la sexualidad, aun cuando no se hable explícitamente sobre ella ni se propongan situaciones de aprendizaje específicas?

5. Para profundizar, puede consultarse Ramos, Gabriela (2008) "La escuela y la sexualidad" disponible en: <http://www.uepc.org.ar/educacionsexual.ppt#283,13>.

La autora brasileña Guacira López Louro (1999) desarrolla el concepto de pedagogía invisible de la sexualidad. Esta investigadora afirma que desde siempre la escuela ha educado en materia sexual aun sin haber planificado sistemáticamente las acciones que llevaría a cabo. Mensajes en relación con el comportamiento esperado de niños y niñas, comentarios realizados “al pasar” en espacios informales como el recreo, la organización de las salas de jardines de infantes por rincones y el vínculo establecido entre varones y mujeres en la escuela son sólo algunos ejemplos. A través del currículo oculto estamos transmitiendo permanentemente información acerca de lo permitido y lo prohibido en materia de sexualidad en la escuela (López Louro, 1999).

Un ejercicio de reconocimiento de estos indicadores sería tratar de identificar entre los-as docentes situaciones pedagógicas de contenidos formales y vinculares, en las que cada uno-a transmitió valores, percepciones, definiciones, miradas sobre la sexualidad.

b) ¿Cuál es la historia de la escuela en cuanto al abordaje de esta temática? ¿Qué, quiénes, cómo, cuándo, con qué resultados, con qué objetivos, con qué propósito se han realizado actividades, proyectos, intervenciones? ¿Cuál ha sido el marco y cuál la red de relaciones entre directivos/docentes/alumnos-as/ familias en que se llevaron adelante esas acciones?

Es importante reconstruir las acciones llevadas a cabo en la escuela. Si consideramos el marco teórico propuesto sabemos que la escuela siempre ha transmitido contenidos sobre la sexualidad, incluso en forma implícita. Vale rescatar y visitar esos contenidos. También las acciones aisladas que algún-a docente bienintencionado pudo haber organizado tratando de satisfacer las necesidades e intereses de diversos grupos.

Vamos a construir sobre los cimientos que ya se han forjado en la institución, nunca partimos desde la nada. Construimos sobre bases asentadas en el pasado que vale rescatar.

c) ¿Cuáles serían las condiciones para educar en la sexualidad y la afectividad como decisión institucional? En este punto es interesante

reparar la propia historia como alumnos/as y las formas en que recibimos educación sexual, así como efectuar un recorrido por la historia institucional. Tomar conciencia de las convicciones personales acerca de estos temas, siempre controversiales y delicados, y de las limitaciones propias para encararlos. Pensar y discutir entre docentes qué significan para nosotros-as, adultos formadores-as, los conceptos: “prevenir” en materia de salud, “sexualidad responsable”, “sexualidad para el placer”.

Las preguntas marcan direcciones posibles para un análisis previo a cualquier acción institucional, contribuyen a objetivar y aclarar las bases de las cuales se parten. Pero, conviene recordarlo, el Proyecto Interdisciplinario Institucional sólo podrá sostenerse sobre la base de acuerdos y criterios institucionales que permitan potenciar las propuestas individuales, teniendo en cuenta las responsabilidades que le corresponden a la escuela. Es fundamental el compromiso del equipo directivo en su conjunto ya que ningún proyecto voluntarioso individualmente planteado obtendrá éxitos prolongados en el tiempo. A continuación, algunos criterios generales⁶ para la planificación de proyectos:

- Considerar la importancia de garantizar la formación de los y las docentes antes de exigirles una tarea concreta en el aula con los alumnos y las alumnas. Esto implica prever los tiempos necesarios en los cronogramas de actividades.
- Asegurar que la primera etapa del trabajo en las instituciones se desarrolle “entre colegas” e iniciar el trabajo con los-as alumnos-as y las familias sólo cuando el equipo y la institución estén en condiciones.
- Considerar e integrar los desarrollos que vienen dándose en cada institución, la formación y las experiencias de los equipos docentes y las articulaciones existentes con los equipos de orientación, salud, ONGs que trabajan el tema, etc.

6. Para completar información sobre leyes y diseños curriculares de educación sexual puede consultarse el sitio http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/recursos_sexual.php

- Generar espacios y dispositivos de comunicación con las familias para dar a conocer el trabajo que está llevando a cabo la institución.
- Preservar el carácter optativo de la convocatoria a conformar equipos. Aceptar que cada docente se sume en la medida de sus posibilidades y sus propios ritmos. La idea es desestimar el trabajo solitario y propender a la formación de equipos interdisciplinarios.
- Para el trabajo de discusión en el aula, tanto en el Nivel Inicial como en el Primario, priorizar la selección de materiales que aborden el tema con mediaciones literarias o de otro tipo de expresión artística.

A la hora de la implementación de propuestas en cada institución escolar y al margen de cuáles pudieran resultar las acciones puntuales, se recomiendan los siguientes criterios generales:

- Garantizar el acceso de los-as docentes a los materiales curriculares de cada nivel y al texto de la Ley.
- Difundir las ofertas de capacitación vinculadas con la educación sexual.
- Iniciar la conformación de equipos de trabajo en las escuelas, comenzando por aquellos-as docentes que estén interesados en el tema.
- Propiciar espacios de debate entre colegas en las instituciones (lectura de materiales curriculares, de textos bibliográficos, discusiones sobre películas vinculadas con el tema, elaboración de criterios institucionales, difusión de material informativo, etc.).
- Establecer contactos y acuerdos con otras instituciones de la zona capaces de aportar a este trabajo (hospitales, centros médicos barriales, ONGs, sindicatos docentes, etc.).
- Potenciar y aprovechar las propuestas existentes en las escuelas y en la comunidad.
- Elevar pedidos o sugerencias de capacitación a través de las supervisiones de cada nivel.

4. Educación sexual integral en Córdoba

A partir de la reforma constitucional del año 1994, Argentina dispone de un marco normativo que establece con claridad la responsabilidad del

Estado en materia de educación sexual. Por efecto de esa misma reforma también los Derechos Humanos adquieren en nuestro país jerarquía constitucional. Desde entonces queda expresamente declarado que el sistema educativo asume el doble compromiso de brindar información en materia de educación sexual, de salud sexual y reproductiva y de trabajar para igualar el acceso a la información, a la salud y a la participación de los y las jóvenes. De tal modo, el Estado Nacional no sufre la ineludible responsabilidad de las familias, pero se ve obligado a garantizar la igualdad en el acceso a la información y recursos para todos-as los-as ciudadanos-as.⁷

Las provincias, entre tanto, no se han mantenido al margen de estas transformaciones en el panorama nacional. De hecho, en Córdoba se implementaron acciones orientadas a la educación sexual que consideramos pertinente reseñar aquí, aunque sin pretensión de exhaustividad.

Desde el año 2007 hasta el presente, distintas entidades oficiales y gremiales impulsaron una serie de iniciativas que promovieron la formación de profesionales docentes en materia de educación sexual. El Sindicato que nuclea a los docentes provinciales (UEPC) introdujo la problemática en el XVIº Congreso de Docentes Rurales desarrollado en el mes de noviembre en la Colonia del Docente de la localidad Los Cocos. El tradicional congreso anual que organiza el Sindicato, en esa ocasión, tuvo como eje el tema: género, sexualidades y educación. Por su parte, el periódico "La Voz del Interior" desde el 2 de junio de 2007 publicó semanalmente fascículos sobre la educación sexual en la escuela⁸ en el marco de un programa de postitulación docente sobre ese tema. En ese mismo año, se realizó en Huerta Grande una capacitación a docentes

7. La legislación nacional refuerza este marco a través de la Ley Nacional de Sida Nº 23.798 del año 1990, la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable Nº 25.673 del año 2002, la Ley Nacional de Protección integral a la niña, niño y adolescente Nº 26.061 del año 2005 y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral y la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nº 26.150 del año 2006.

8. Cada fascículo que se entregó gratis con la compra de diario formaba parte del curso denominado "Cómo enseñar educación sexual". La iniciativa estuvo organizada por el Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Universidad Nacional de Córdoba (Facultad de Odontología).

de toda la provincia sobre educación sexual, adolescencias y géneros, como parte del “Proyecto de Armonización de Políticas Públicas para la Promoción de la Salud, los Derechos, la Educación Sexual y la Prevención del VIH/Sida en el ámbito escolar”-Proyecto Conjunto País-Escuela Itinerante de Educación Sexual y Prevención del VIH/ Sida. El Consejo Católico para la Educación de Córdoba, por su parte, remitió a las escuelas nucleadas en su jurisdicción la declaración de la Conferencia Episcopal Argentina sobre el tema, para ser leída por padres, docentes y alumnos-as de los últimos cursos (Brener y Ramos, 2008).

En el año 2008, la Dirección de Planeamiento e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Secretaría de Educación de la Provincia de Córdoba elaboró el documento “Sexualidad y escuela. Hacia una educación integral”⁹ en el que se propuso “(...) *un piso común obligatorio para el abordaje de la Educación Sexual Integral en todas las escuelas de la provincia (...)*” y se solicitó que “(...) *tomando esas pautas comunes, cada institución educativa realizara ajustes y/o adecuaciones de acuerdo a sus realidades, necesidades y recursos (...)*”.¹⁰

El texto se remitió a las escuelas como lectura de base para promover el debate. El Ministerio de Educación asumió así el firme compromiso de elaborar de manera gradual los proyectos de trabajo, considerando las características evolutivas de los/as destinatarios/as teniendo en cuenta las particularidades socio-culturales, regionales y propias de cada grupo. El documento también dejó sentados los compromisos de gestión para el desarrollo secuencial y progresivo de la ESI durante el ciclo lectivo 2008 y 2009.

Durante los años 2009 y 2010 se concretaron otros avances en el ámbito provincial. Desde los organismos oficiales, el Ministerio de Educación centró sus acciones en la capacitación de los-las docentes a

9. Elaborado por la Comisión Interprogramática de Educación Sexual de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa cuyo referente es Cecilia Bissón, 2008.

10. Para completar la información consultar en <http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/Educacionsexualintegral.pdf>

través de talleres, cursos y foros regionales. La UEPC, por su parte, fortaleció la oferta de capacitación en torno a la temática.

5. Formación docente en educación sexual integral: la propuesta desarrollada en UEPC

Desde el año 2007 llevo adelante el programa de formación docente en educación sexual integral¹¹ organizado por UEPC. A través del desarrollo de los contenidos propuestos y de la metodología participativa adoptada, pretendimos movilizar a los-as participantes hacia la búsqueda de respuestas más ajustadas a las problemáticas cotidianas referidas a la temática de la sexualidad en la escuela. Con nuestro trabajo procuramos generar un espacio para instalar temas significativos respecto de la sexualidad, volverlos visibles y promover la reflexión en torno a ellos como instancias necesarias capaces de conducir la revisión de las prácticas docentes y la construcción de futuras intervenciones.

La metodología de taller participativo utilizada propicia la reflexión sobre actitudes, creencias, conductas y opiniones. Favorece también la construcción de saberes específicos que, de manera contextualizada y articulada, permitan aprehender la realidad educativa institucional y generar propuestas emancipadoras acordes a las funciones propias de la educación. La lectura, análisis y síntesis del material bibliográfico y la elaboración de actividades apuntan a relevar datos de la realidad local y a analizarlos a la luz del marco teórico trabajado. Esta tarea grupal, sostenida en el caso de este curso tanto en la presencialidad cuanto en la comunicación virtual, propicia un espacio de intercambio que socializa los aportes, enriquece los debates y consolida el aprendizaje.

Las primeras ediciones de los cursos se implementaron en la ciudad Capital. A partir de la experiencia positiva registrada, UEPC incrementó la apuesta de formación docente entre el 2008 y el 2010 y fortaleció

11. Ramos, Gabriela. Registro de la Propiedad Intelectual N° 676509. Dirección Nacional del Derecho de autor.

la oferta de capacitación llevando su curso a numerosas localidades del interior de la provincia de Córdoba. Complementariamente, se impulsó y desarrolló un nuevo formato de encuentro y reflexión: las jornadas de educación sexual integral, que incorporaron nuevas temáticas, por ejemplo, el **maltrato infantil**.

En el contacto con los-las docentes de la provincia y a partir de las producciones grupales efectuadas en las sucesivas ediciones del curso se fue ampliando la agenda original para dar lugar a temas conexos. En función de ello, decidimos ampliar los contenidos planificados para incorporar las nuevas producciones teóricas y modos de abordaje del **Abuso Sexual Infantil (ASI)**.

El ASI ha atravesado la infancia de todas las épocas pero permaneció inadvertido, por eso puede parecer una temática nueva cuando en verdad no lo es. Es cierto que el tratamiento del tema en los medios masivos de comunicación logró llamar la atención de la opinión pública e instalar la discusión. No obstante, ni la mayor difusión, ni el modo de presentar la problemática han ido necesariamente en resguardo de los derechos de las víctimas. Que ahora se pueda hablar sobre el abuso sexual infantil, no diluye ni atempera la conmoción que este produce, particularmente en un sector tan allegado a niños, niñas y adolescentes como es la escuela. En este caso, como en muchos otros que abordan los diferentes artículos de la presente publicación, el colectivo docente se ve interpelado a intervenir en situaciones para las que no ha sido formado profesionalmente.

Incluimos el ASI dentro del marco teórico más general del maltrato infanto-juvenil. Entendemos el maltrato infantil como un gran abanico de acciones entre las cuales el ASI constituye sin duda la forma más extrema. Comprendemos que

“(...) El maltrato hacia niñas/os y adolescentes es una de las formas de la violencia doméstica, refiriéndose esta a las distintas formas de relación abusiva que caracteriza de modo permanente o cíclico el vínculo intrafamiliar; denominándose relación de abuso a toda conducta que por

acción u omisión, ocasiona daño físico y/o psíquico y/o sexual a otro miembro de la familia... ”. (Antonini, Barilari y Lombardi, 1999:8)

A propósito, la definición de “maltrato infantil” formulada por el Consejo de Europa en el IV Coloquio de criminología realizado en Estrasburgo en 1978, considera:

“Los actos y las carencias que turban gravemente al/a niño/a, atentan contra su integridad corporal, su desarrollo físico, afectivo, intelectual y moral, y cuyas manifestaciones son el descuido y/o lesiones de orden físico y/o psíquico y/o sexual, por parte de un familiar u otras personas que cuidan al niño ”.

La Ley de Educación Integral N° 26.150 enfatiza y reafirma la función central de la escuela en la prevención de estos hechos. A esta función se apunta desde los lineamientos curriculares y contenidos tales como cuidado del cuerpo, respeto por mi propio cuerpo y el cuerpo de los otros y las otras, respeto por la intimidad, valoración y respeto de la diversidad, valoración de la amistad y del juego compartido, aceptación de límites, pautas y normas consensuadas entre pares, etc. El respeto es parte del reconocimiento de la dignidad que cada uno de nosotros tiene como persona, se liga con la autoestima y contribuye positivamente en el proceso de constitución de los alumnos y alumnas como sujetos de derecho pleno.

A la escuela le corresponde enseñar a los-as alumnos-as a protegerse de posibles abusadores aportando herramientas que les permitan sentirse seguros-as para:

- Decir **no** ante una situación que parece peligrosa, incómoda, confusa.
- Irse del lugar lo antes posible.
- Contarlo a quienes puedan brindar su ayuda, como familiares, maestros-as o amigos-as.

La escuela debe invertir tiempo en la enseñanza de habilidades sociales, tales como aprender a conocerse, a comunicarse, a poner límites y aceptar-

los, a decir “no”; también, aprender a reconocer y expresar los sentimientos positivos y los negativos, ser conciente de los propios derechos, reclamar por necesidades personales, pedir de buenas maneras e identificar y valorar la propia vida y la de los-as otros-as.

La escuela está llamada a ocupar un lugar relevante en la prevención del ASI y puede lograrlo garantizando, por ejemplo, la equidad de géneros y de derechos y el desarrollo de la conciencia de los alumnos y alumnas acerca de su dignidad como personas. Recordemos que ésta es una deuda de la sociedad adulta con el efectivo cumplimiento de los Derechos de los Niños, las niñas y los-as adolescentes.

Experiencia y desafíos

Al término de esta primera etapa del recorrido es muy positivo sentarnos a la vera del camino y mirar hacia atrás para evaluar el trayecto. Como somos docentes, sabemos que ésta será una evaluación de proceso, que evaluar en nuestra profesión significa relacionar objetivos y logros, revisar en qué medida se cumplieron los objetivos y sobre todo cómo continuar, qué acciones encarar para llegar a la meta.

Trabajar en capacitación docente en el área de educación sexual del modo en que lo asumimos, presenta para nosotros el gran desafío de transformar los espacios formativos en lugares de encuentro donde confluyan la motivación y la información. La motivación necesaria para disponerse a revisar y cuestionar las propias matrices de aprendizaje. El desafío de construir una voz para hablar desde la propia subjetividad. El estímulo para leer y profundizar textos académicos. La capacitación en educación sexual integral debe encontrar un inestable equilibrio entre el respeto por las posiciones personales y el conocimiento de los marcos científicos y legales, sus enfoques y sus contenidos. También debe incluir el capital cultural de cada participante y confrontarlo con el del grupo asumiendo que en el respeto por las diferencias se encuentra la riqueza del aprendizaje grupal.

Por el fuerte impacto que tiene la escolaridad en la vida de los sujetos, tanto de quienes allí se forman como de quienes allí ejercen su tarea cotidiana, confiamos en que el colectivo docente puede ser el motor de cambio para construir una sociedad más justa, equitativa y democrática. La

escuela, por ser promotora de valores, se constituye en uno de los lugares para enseñar a vivir el cuerpo en libertad, a disfrutarlo al margen de los cánones de belleza impuestos por el mercado. La escuela puede abrir espacios de comunicación y de respeto hacia los otros y otras, de crítica a las imposiciones de los medios de comunicación; la escuela es el lugar que puede ayudar a la resignificación de la subjetividad de quienes la habitan.

Pero, como la escuela está inserta en la sociedad y es receptiva de estos mismos mandatos, corre el riesgo de convalidar los estereotipos de género, a menos que se proponga una revisión eficaz de sí misma. Si no reflexionamos sobre nuestras prácticas y el lugar que le otorgamos a nuestra propia corporeidad y si persistimos en desconocer el concepto de sexualidad integral, podemos ser los y las docentes quienes perpetuemos este sistema patriarcal de dominación que intentamos deconstruir. Somos humanas y humanos que ejercemos la profesión a través de un cuerpo sexuado, somos personas que habitamos un cuerpo, somos este cuerpo que llega a la escuela cargado de emociones, sentimientos y sensaciones que no tienen que ser dejadas afuera a la hora de encarar nuestra actividad educativa. Estamos en una época en que el imperativo es abordar la sexualidad y el cuerpo como objetos de consumo. Ser capaces de cuestionar estos mensajes y llenarlos de sentido nos posicionará en el lugar de adultos referentes en el momento de plantear estas cuestiones a los-as estudiantes.

Lejos de desesperanzas y en este contexto, elegimos reforzar la apuesta a la transformación mediante el trabajo interdisciplinario, comprometido y grupal. Por eso, para cerrar estos apuntes, le damos la palabra a docentes de la provincia que participaron de los cursos.

“Me llevo la llave para abrir los ojos de mis pares como los pude abrir yo, para poder aceptar la forma de vivir de los demás sin prejuicio...”

“Me llevo una visión mucho más amplia del objetivo de la enseñanza de la educación sexual en las escuelas. También el curso me permitió acceder a nuevos o diferentes métodos o recursos para enseñar educación sexual en los grados...”

“Me llevo la libertad de acción, el respaldo de la ley y las ganas de construir nuevas redes...”

Bibliografía

Antonini, Constanza; Barilari, Sandra y Lombardi, Graciela (1999). *Violencia doméstica e interpersonal, un problema psicosocial. Una herramienta de orientación para la Asistencia y Prevención de la Violencia Doméstica y el maltrato Infanto-Juvenil*. DGM-GC, Bs. As.

Boccardi, Facundo (2009). “Las pedagogías de la sexualidad en el mercado de formación docente. Un análisis de dos propuestas de alcance masivo en el campo educativo cordobés”. Ponencia presentada en las I Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos Teorías y políticas: desde el Segundo Sexo hasta los debates actuales. UNLP.

Brener, Alejandra y Ramos, Gabriela (2008). “La adolescencia: sus derechos y sus prácticas de sexualidad saludable” CoNDeRS– Consorcio Nacional de Monitoreo de Derechos Sexuales y Reproductivos. 1ª edición. Buenos Aires (disponible en: <http://www.conders.org.ar/pdf/CondersAdolescentes.pdf>)

Dirección de Currícula y Enseñanza. Ministerio de Educación. Gobierno de la CABA. Diseño Curricular Educación Sexual Nivel inicial. “*Propuesta de trabajo entre colegas N IV. Debate grupal en torno a las distintas concepciones de la sexualidad*”. (Disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/edsexual_nivel_iinicial.pdf)

Dirección de Planeamiento e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Secretaría de Educación de la Provincia de Córdoba. <http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/Educacionsexualintegral.pdf>

Fainholc, Beatriz (1997). *Hacia una escuela no sexista*. Ed. Aique, Bs. As.

Faur, Eleonor (2007). *Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación-UNFPA.

Lagarde, Marcela (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM, México.

La Rocca, S y otros (2007). *Bocacalle*. Ediciones La Tiza, UEPC, Córdoba. (disponible en <http://www.uepc.org.ar/capacitacion.html>)

La Voz del Interior, Córdoba, 22 octubre de 2009. “*Pocas escuelas ofrecen educación sexual*” (disponible en: http://www.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=561269-)

Lópes Louro, Guacira (1999). *O Corpo educado. Pedagogías da sexualidade* Ed. Autentica, Belo Horizonte.

Morgade, Graciela (2001). *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Ed. Novedades Educativas, Bs. As.

Nebreda, Carmen. "Prólogo" En La Rocca, S y otros (2007). *Bocacalle*. Editorial La Tiza, UEPC, Córdoba disponible en: <http://www.uepc.org.ar/capacitacion.html>

Ramos, Gabriela A. (2007). "Los cuerpos sexuados en la escuela: ¿dialogan, monologan o están sordos?" En: *Media Revista*. CePA-Ministerio de Educación GCBA. Año 2/ N°3/ Bs. As.

_____ (2007). "Proyectos Interdisciplinarios. Educación en la sexualidad y la afectividad." En: *Novedades Educativas*. Año 19. N° 201. Bs. As.

_____ "Hacia la democracia sexual en la escuela". En *Organizações e Democracia*. Universidades Estadual Paulina. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, V.9, N°12, Jan-dez, 2008.

_____ "Enseñar educación sexual desde el lenguaje visual." *Novedades Educativas* - N°235 – Julio 2010.

Ramos, Gabriela A-Román, Cecilia (2006). "Educación Sexual. Para qué ¿Para quién?" En: *Novedades Educativas*. Bs. As.

Weeks, Jeffrey (1998). *Sexualidad*. PUEG – UNAM y Paidós, México.

Formar educadores de escuelas técnicas. Integración entre lo pedagógico y lo disciplinar

Susana E. La Rocca y Mariela Prado

Desde los comienzos de su constitución, y como parte del servicio brindado a sus afiliados, la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) se propuso ofrecer cursos de capacitación dirigidos a docentes de las escuelas de gestión estatal y privada. En el presente artículo se exponen los propósitos y las alternativas planteadas durante los años 2008 y 2009 en el trayecto de capacitación impulsado desde el Instituto de Capacitación e Investigación de la UEPC en torno a la problemática de educación y trabajo. Dicha experiencia, denominada "*Educación y trabajo. Problemáticas actuales de la enseñanza en la Escuela Técnica. La formación en competencias técnico-profesionales*", estuvo destinada a educadores¹ de escuelas técnicas de la provincia de Córdoba. Interesa presentar desde una perspectiva pedagógica, histórica y social las decisiones implicadas en la construcción de ese dispositivo de formación en un contexto particular como es el proceso de reactivación de escuelas técnicas.

Con este propósito, se expone en primer lugar una caracterización del contexto en el cual se implementó la capacitación, ya que esto posibilita situar la experiencia y justificar las acciones realizadas. En segundo lugar, se exponen las elecciones teóricas, metodológicas y organizativas que dieron sustento a la propuesta. Finalmente, se presentan algunas conclusio-

1. El grupo de participantes del Trayecto de Capacitación al que se hace referencia estuvo constituido por maestros de enseñanza práctica, profesores de distintas asignaturas y algunos directivos.

nes que, aunque provisorias, sugieren algunas perspectivas de análisis que podrían constituir un reservorio posible de conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas técnicas para futuras instancias de capacitación.

Tensiones y desafíos en el proceso de reactivación de las escuelas técnicas

El proceso de reactivación de las escuelas técnicas aporta tensiones y desafíos a los capacitadores y al propio sindicato de los docentes, quienes en conjunto deciden asignar en los trayectos formativos un lugar prioritario a las prácticas de enseñanza, acortando distancias y saldando deudas en la relación entre saberes técnicos y saberes didácticos. Más aún, considerando que en la escuela secundaria la formación para el trabajo tiene un sentido social, la capacitación apuntó a consolidar saberes para la creación de una escuela técnica inclusiva.

Asumir que la enseñanza debe ocupar un lugar prioritario en una propuesta de formación de maestros y profesores de escuelas técnicas adquiere especiales connotaciones cuando se analiza la historia de dichas escuelas.

Desde su creación hasta nuestros días, las escuelas técnicas mantuvieron diferentes modos de relación con el Estado y con el sector productivo. Desde la década del '60 hasta mediados de la década del '70, las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) tuvieron garantizadas ciertas condiciones de funcionamiento mediante el sostén económico de grandes estructuras edilicias y la provisión de recursos tecnológicos por parte del Estado. Además, la enseñanza se consolidaba a partir de la uniformidad de la oferta educativa, ya que el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), como agencia central de gobierno y administración de las ENET, diseñaba la estructura de los planes de estudio.

Por otro lado, los vínculos con el sector productivo se mantenían en estricta dependencia, en el sentido que la escuela garantizaba a sus egresados la formación en los conocimientos necesarios para incorporarse en el mundo del trabajo. Ciertas demandas eran tomadas en cuenta por la escuela que se encargaba de formar sujetos adaptados a las características del modo de producción, es decir, la educación respondía a los intereses y

lineamientos promovidos desde los sectores industriales. Gran parte de los maestros que enseñaban en las escuelas técnicas trabajaban además en el sector industrial, lo cual puede ser leído como una ventaja educativa. Esta inserción paralela y simultánea de los docentes, en la escuela y en la industria, les aportaba un tipo de conocimiento vinculado directamente a los procesos de producción en contextos reales. Así, el mismo sujeto condensaba las funciones de docente en la escuela y de trabajador en la fábrica, lo que le permitía acceder a los conocimientos actualizados relativos a los procesos productivos vigentes y, probablemente, transferirlos a la tarea de enseñar.

Además de la dependencia escuela y mundo del trabajo, otra correspondencia tenía lugar en la definición de lo necesario a ser enseñado en las instituciones educativas. Dado que el éxito de los sujetos en la escuela, garantizado por la incorporación de normas y conductas imprescindibles para las industrias, aseguraba también la movilidad social, se instaló un juego recíproco entre éxito escolar y éxito social. Así, las ENET constituían “extensiones” de las prácticas y las relaciones que se requerían en las industrias.² El vínculo entre intereses estatales, económicos y escolares parecía no tener fisuras; el funcionamiento se daba cuando cada institución cumplía el rol que tenía preasignado.³ A su vez, las características homogéneas del mundo del trabajo, dadas por la seguridad y la estabilidad en los empleos, promovían una inserción social sostenida.

En Argentina, la dictadura militar del año 1976, como parte del terrorismo de estado y de su programa de desintegración social, inició un proceso de desindustrialización:

“La política represiva y la dinámica desindustrializadora abrirían paso a un proceso de descolectivización (...) esto

2. María Antonia Gallart (2006) utiliza el término isomorfismo para referirse a las semejanzas en ciertos aspectos entre la Escuela Nacional de Educación Técnica y las industrias.

3. Dubet y Martucelli (1998) definen la acción de los sujetos e instituciones en la Modernidad desde la categoría de rol, para dar cuenta de cómo las conductas y las funciones estaban, en parte, predeterminadas.

es, a la pérdida de aquellos anclajes colectivos que configuraban la identidad de los sujetos, referidos al mundo del trabajo, la política y las instituciones estatales” (Svampa, 2006:1).

Con la dictadura, el Estado se retrajo; mientras tanto, el mercado amplió su ámbito de intervención en un desarrollo ininterrumpido que cristalizó en la década del ‘90. El programa de desintegración social incluyó políticas represivas que erosionaron movimientos colectivos vinculados a la actividad sindical interrumpiendo de ese modo procesos de lucha por la inserción laboral y social. La anulación de la participación política se complementó con un agravamiento de las condiciones de pobreza que modificó, incluso, la constitución de las clases populares:

“La dictadura militar marcó el inicio de un proceso de mutación y fragmentación de las clases populares caracterizado por la disminución y debilitamiento del mundo de los trabajadores formales y de sus instituciones sindicales, y el pasaje a un complejo mundo organizacional y comunitario, atravesado por la pobreza y el desempleo” (Svampa, 2006:2).

La dispersión social se produjo en paralelo con una mayor injerencia del mercado en la definición de las políticas. En las últimas décadas, dicha injerencia se vio potenciada por el efecto de los procesos de globalización y por la incorporación de las nuevas tecnologías. La producción masiva y en serie fue reemplazada por la producción *just in time* y se alteraron las formas organizativas de trabajo tradicional. Así, por ejemplo, en la actualidad se le demandan al trabajador nuevas competencias que se corresponden con la polivalencia, el trabajo en equipo, la flexibilidad, la capacidad de adaptación. Estas nuevas características de los sectores productivos requieren el desarrollo de competencias generales y conocimientos básicos que sirven de sustento a otros más específicos y en permanente cambio en función de las transformaciones promovidas en los contextos de trabajo, por ejemplo, ante la introducción y el desarrollo de nuevas tecno-

logías. De este modo, la capacidad para el aprendizaje continuo pasa a ser hoy una necesidad para un trabajador, cualquiera sea el sector en el que esté inserto. Así lo requiere la vertiginosidad de los cambios y la movilidad periódica de las trayectorias laborales.

Como contrapartida, la informalidad laboral, el subempleo y las distintas formas de contratación, caracterizan el nuevo escenario profesional y producen circuitos laborales precarios para determinados sectores de la población que no disponen de los recursos necesarios para insertarse en el sistema social y productivo. De este modo, se producen segmentaciones en el mercado laboral, algunos sujetos con competencias y créditos podrán incluirse en el trabajo polivalente que requiere el manejo de saberes complejos, mientras que otros ingresarán en un circuito donde la fragilidad y la inestabilidad serán predominantes. En ambos casos se generan subjetivaciones distintas de acuerdo con la trayectoria laboral recorrida, además esto produce y refuerza la exclusión social de un grupo de sujetos que se halla en desventaja respecto de quienes pueden conseguir las acreditaciones necesarias para sortear las dificultades y superar las barreras de selección.

Esta conformación de circuitos diferenciados define recorridos laborales opuestos para los egresados de las escuelas secundarias. En este contexto, y así como refiere el Documento "Construir futuro con trabajo decente", los jóvenes situados en condiciones de vulnerabilidad son más propensos a recorrer trayectos caracterizados por la inestabilidad y el subempleo:

"la falta de oportunidades educativas y de trabajo decente destinado a la juventud proveniente de hogares de bajos ingresos refleja y perpetúa el círculo de reproducción de la pobreza y agudiza las brechas sociales. Adolescentes y jóvenes con educación y formación insuficientes sólo pueden acceder a empleos precarios, cuyos magros ingresos y desprotección social determinan la formación de nuevos grupos familiares pobres". (OIT. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación Argentina, 2005: 14)

En este sentido, las oportunidades educativas escolares –si son relevantes– pueden sortear algunas de las dificultades vinculadas con las trayectorias precarias y aportar a la inclusión social de los jóvenes, aunque esta última no se consigue únicamente con la asistencia a la escuela, es decir, el aumento de la cobertura escolar no habilita a los jóvenes a formar parte del mundo del trabajo ni a estar incluidos efectivamente en la sociedad.

En otras palabras, las experiencias formativas que tengan los jóvenes que ingresan a las escuelas públicas con orientación técnica o agrotécnica son fundamentales, siempre y cuando puedan colaborar⁴ en la reversión de “destinos laborales” sujetos a la inestabilidad o precariedad, y esto será posible sólo si desde la escuela se ofrecen situaciones auténticas de aprendizaje que promuevan caminos educativos en los cuales los jóvenes sean reconocidos como sujetos de conocimiento aun viviendo en contextos de pobreza.⁵

Ahora bien, como parte del breve recorrido presentado, corresponde mencionar una afectación particular que las escuelas técnicas tuvieron en la década del ‘90. Dos normativas son claves en este sentido: la *Ley de Transferencia de servicios educativos*, que traslada la función de administración y sostenimiento de las instituciones a las jurisdicciones provincia-

4. La escuela por sí misma no revierte desigualdades sociales, el optimismo pedagógico ya no tiene eficacia en su universalidad. Filmus en “*El papel de la educación frente a las transformaciones científico-tecnológicas*”, expone su análisis de los motivos de la pérdida de confianza depositada en los sistemas educativos en su capacidad para transformar a las sociedades positivamente. Destaca que la incidencia de las teorías reproductivistas, la caída del modelo de estado benefactor y la puesta en evidencia del desfase entre la demanda realizada a la escuela y la preparación real que la escuela brindaba, son razones que afectan la creencia de que la escuela tiene un papel privilegiado en el cambio social, es decir, hay una pérdida en la legitimidad de la escuela y su utilidad es cuestionada. A pesar de acordar con la idea de que la escuela por sí misma no garantiza la transformación radical de las sociedades, en este artículo se sostiene que es necesario responsabilizar a los sistemas educativos por la formación de los jóvenes en lo relativo al mundo del trabajo, porque de este modo se garantiza la obligación estatal en el sostenimiento y la continuidad de tales políticas de formación.

5. La pobreza como una construcción social se vincula a la categoría de expulsión social, más que a la de exclusión social, para referir así a **la operación** por la cual algunos sujetos no logran incluirse en la trama social y cultural. “*La expulsión social produce un desexistente, un ‘desaparecido’ de los escenarios públicos y de intercambio*” (Ver Duschatzky y Corea, 2002:18)

les que anteriormente estaban bajo la tutela de la Nación y la promulgación de la *Ley Federal de Educación*, de fuerte capacidad regulativa, que produce cambios estructurales y curriculares de profundo alcance. Cada provincia implementó, con cierto grado de autonomía y en función del marco regulatorio establecido, las transformaciones educativas definidas a nivel nacional. En Córdoba, dicho proceso se denominó “*Transformación Cualitativa del Sistema Educativo de Córdoba*”. Sobre los cambios relativos a lo curricular, y por lo que interesa en el presente artículo, mencionamos la conformación de la Educación General Básica de nueve años de escolaridad, que en Córdoba se implementó a través de la división en Primer y Segundo ciclo en el Nivel Primario y el Tercer ciclo en los tres primeros años del Nivel Medio. Este último, el Ciclo Básico Unificado (CBU) se continuaba con tres años en el Ciclo de Especialización (CE) –Ciclo Polimodal a nivel nacional– de carácter no obligatorio constituido por cinco modalidades (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones y Producción de Bienes y Servicios). Destacamos la impronta formativa común del CBU porque tuvo el propósito de ofrecer saberes comunes durante los años de obligatoriedad escolar.

De este modo las antiguas ENET, que en este proceso de reforma se denominan IPEM, pasan de brindar una formación técnica de seis años a una formación reducida al último ciclo: CE no obligatorio del Nivel Medio.

El proceso de reactivación económica e industrial del año 2003 (Gallart, 2006: 24) y el interés por dar impulso a la formación técnica derivaron en la promulgación de la *Ley de Educación Técnica y Formación Profesional*, que regula a las instituciones de educación técnico profesional de Nivel Medio y de Nivel Superior no universitario y a instituciones de formación profesional. Esta ley propugna la relación de dichas instituciones educativas con los sectores productivos. Con este marco legal específico, la responsabilidad de los maestros y profesores en el diseño de propuestas de enseñanza supone una complejidad que refiere: a la *transmisión de saberes* vinculados a los contextos y a las prácticas sociales y a la *formación en competencias* para su probable transferencia a situaciones y prácticas laborales.

El dispositivo de capacitación al que se hace referencia en el presente artículo aspiró a resignificar la complejidad que suponen los requerimientos de las nuevas formas de trabajo de los sectores productivos y la necesidad de formar a los jóvenes en los escenarios actuales de la educación, apuntando a consolidar la relación entre la enseñanza y el mundo del trabajo. El desafío involucró a los capacitadores en la idea de construir un formato de capacitación que incluyera esta complejidad; implicó un reto también para los destinatarios de la propuesta, ya que les exigió revisar la historia de la prestigiosa escuela técnica en la que algunos se formaron, para así poder construir y construirse en los desafíos planteados en el cotidiano escolar. En este sentido, el trayecto de capacitación brindó herramientas para resignificar aquello que les acontece y les preocupa a maestros y profesores en el día a día: la relación con el saber por transmitir, la relación con los jóvenes y la responsabilidad en la formación técnica.

Análisis del dispositivo de capacitación: decisiones claves

Como se anticipó, durante los últimos años se han producido importantes cambios en el sistema educativo nacional. Algunos de ellos estuvieron directamente implicados en el proceso de reactivación de las escuelas técnicas. El paso más importante ha sido la sanción de la *Ley de Educación Técnica y Formación Profesional*. Asimismo, se han producido sistemáticamente documentos curriculares para las escuelas técnicas y agropecuarias, como también materiales para la enseñanza –de diferentes orientaciones– producidos desde el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET). A su vez, el INET inició un proceso de capacitación, con sede en el mismo organismo, dirigido a docentes de escuelas técnicas de todo el país.

Sin embargo, y en relación con la formación proporcionada a los docentes de esta modalidad, cuando se inicia el proceso de reactivación de la escuela técnica alrededor del año 2008, no se registran en Córdoba antecedentes de instituciones u organismos que brinden propuestas en las que se integren los contenidos específicos de las distintas orientaciones con los saberes pedagógicos y didácticos. Por entonces, la mayoría estaban aboca-

das a la actualización de los maestros en el uso de las nuevas tecnologías,⁶ mientras que en otros casos se ofrecían trayectos de capacitación pedagógica como complemento de titulaciones previas.⁷

Debido a la ausencia de una capacitación que abarcara la formación pedagógica en forma conjunta con el saber específico de la orientación técnica, el Instituto de Capacitación e Investigación del Sindicato decidió apostar a una propuesta formativa multidisciplinaria cuyo diseño e implementación involucró a un equipo de profesionales: especialistas en educación técnica, especialistas en formación de recursos humanos y pedagogos. Se asumió la experiencia con el propósito de facilitar herramientas a los maestros y profesores para tomar decisiones sobre la enseñanza en el marco de la relación compleja y cambiante entre la escuela y el mundo del trabajo.

El trayecto de capacitación se organizó según tres ejes consecutivos y vinculados entre sí:

- Estado, trabajo y educación técnica.
 - Trabajo, educación y formación profesional.
 - Los desafíos del currículo y la enseñanza en la Escuela Técnica.
- Talleres: contenidos de la orientación y su enseñanza.⁸

Estos ejes constituyeron módulos de contenidos en la estructura del proyecto de capacitación. Cada uno de ellos guardó su especificidad en cuan-

6. Como ejemplo de este tipo de capacitación se incluyen los convenios de padrinazgos entre escuelas y fábricas, en los cuales se asesora a los docentes sobre innovaciones que se ponen en práctica en la industria en cuestión y los alumnos pueden ser seleccionados como pasantes. El riesgo de estas prácticas reside en privilegiar las demandas específicas de las industrias intervinientes, reducir la formación docente a una mera actualización tecnológica y supe-
editar la formación de los jóvenes a dichas demandas.

7. En este caso se hace referencia a los *Trayectos de Formación Pedagógica* que completan las titulaciones de Nivel Medio de los Maestros de Enseñanza Práctica.

8. Los talleres implementados fueron: Automotores, Agropecuaria, Electricidad-Electrónica, Mecánica y Construcciones.

to a saberes, metodologías y formas de evaluación y, en su articulación, otorgaron coherencia a la formación de los asistentes que completaron el recorrido en su totalidad.

Así, en el primer módulo de contenidos, *Estado, trabajo y educación técnica*, los saberes propuestos desde una perspectiva histórica abordaron la compleja relación entre el mundo del trabajo, la escuela técnica y el Estado. Se privilegió el tratamiento de la historia de la formación técnica en la escuela secundaria, en el marco de los distintos modelos de Estado: surgimiento, expansión, consolidación y declinación. A su vez, se incorporaron las normativas vigentes como también programas que se proyectan para las actuales escuelas secundarias de formación técnica.

En el segundo módulo de contenidos, *Trabajo, educación y formación profesional*, se incluyó el tratamiento de las características principales y los cambios más relevantes del mundo del trabajo, entre ellos, las nuevas demandas y sus vínculos con las transformaciones en la organización laboral. También, el tema de los “nuevos sujetos” y las “nuevas ocupaciones”, las biografías y las trayectorias ocupacionales de los jóvenes y, en relación con ello, las posibles vinculaciones entre escuela y mundo del trabajo.

Finalmente, el módulo *Los desafíos del currículo y la enseñanza en la Escuela Técnica. Talleres: contenidos de la orientación y su enseñanza*, apuntó a reinstalar la importancia de la enseñanza en las escuelas de modalidad técnica. Tomando en consideración el recorrido histórico presentado en el módulo I y el análisis realizado en el módulo II sobre los vínculos entre escuela y mundo del trabajo, en este último módulo se decidió priorizar la problemática de la enseñanza y abordar los desafíos actuales en la transmisión de saberes en la escuela técnica. Mediante la inclusión de conceptualizaciones e investigaciones relativas a lo curricular, didáctico y pedagógico se propició la reflexión sobre el lugar de la escuela frente a las demandas de los sectores productivos y la responsabilidad de los adultos educadores en la formación integral de los jóvenes.

La implementación de estos módulos requirió de un desarrollo temporal considerable. Se diseñaron modalidades organizativas diversas que implicaron un proceso continuo y secuenciado de aprendizaje. Además, como se mencionó, se pautaron propuestas de evaluación específicas en

cada módulo. En la primera de ellas, los docentes produjeron un relato teniendo en cuenta los contenidos desarrollados en el Módulo I –“*Estado, trabajo y educación técnica*”–. A partir de la resignificación de los aportes teóricos de los textos leídos, indagaron en la historia de la institución de la que formaban parte y en su historia personal. En la segunda instancia evaluativa, en el Módulo II “*Trabajo, educación y formación profesional*”, los capacitandos tuvieron que identificar competencias específicas requeridas por el sector productivo vinculado a su especialidad. De acuerdo con los temas desarrollados, los maestros y profesores asumieron una posición crítica respecto de los intereses del mundo productivo y una perspectiva particular en función de las intencionalidades específicas de la enseñanza. Finalmente, la evaluación del Módulo III –“*Los desafíos del currículo y la enseñanza en la Escuela Técnica. Talleres: contenidos de la orientación y su enseñanza*”– consistió en la construcción de una propuesta de enseñanza o proyecto productivo, que incluyera la integración de los temas desarrollados a lo largo de la capacitación. Con esto último se acreditó la finalización del trayecto. La elaboración de una propuesta de enseñanza que integrara los contenidos abordados se convirtió en un desafío cognitivo para los docentes, ya que implicó la reconstrucción de sus concepciones previas acerca de la planificación.

Entre los capacitadores responsables de este trayecto formativo, un especialista en Educación Técnica brindó categorías teóricas referidas al módulo I, es decir, sobre el desarrollo histórico de las escuelas técnicas; también proporcionó claves para comprender el panorama actual de dichas instituciones. Por otra parte, en el desarrollo del módulo II, los profesionales involucrados en la formación de recursos humanos aportaron sus conocimientos en relación con las características complejas del mundo del trabajo en la sociedad contemporánea. Para ello, y entre otras modalidades definidas, se implementaron foros de discusión presencial con la participación de empresarios locales de diferentes ramas de la actividad productiva y de servicios, con la finalidad de generar debates y ampliar conocimientos respecto de los requerimientos de algunos sectores productivos.

Finalmente, la intervención de pedagogos (coordinador y tutores), mediante herramientas conceptuales del campo de la didáctica general y

del currículo, hizo posible la articulación del saber pedagógico con el saber específico de las orientaciones incluidas. Los saberes específicos se organizaron en función de las orientaciones propuestas en la escuela técnica secundaria y se implementaron en la modalidad de taller. Los talleres de Automotores, Agropecuaria, Electricidad-Electrónica, Mecánica y Construcciones se gestionaron a partir del trabajo conjunto y coordinado entre el especialista de la disciplina y el tutor pedagógico. En el cursado del módulo III, los maestros y profesores destinatarios de la propuesta seleccionaron uno de los talleres en función de la materia que dictaban en su lugar de trabajo.

En los diferentes talleres, los asistentes tuvieron acceso a saberes actualizados sobre la especialidad los que, al ser confrontados con las realidades cotidianas de las escuelas (con sus posibilidades y dificultades), se pusieron en tensión y posibilitaron reconocer prioridades en la toma de decisiones relativas a la enseñanza. En este proceso, los docentes reflexionaron sobre la práctica áulica y dimensionaron la importancia de su intervención en la trayectoria escolar de los alumnos.

Respecto de la metodología prevista para el desarrollo de los talleres, los capacitandos accedieron a una variedad de espacios que les permitieron participar en instancias coordinadas por el o los capacitadores especialistas. Estos espacios implicaron encuentros grupales con actividades de lectura y análisis de material escrito y audiovisual y escenarios de trabajo vinculados a la práctica con el uso de recursos propios de la orientación.

Los tutores pedagógicos se encargaron de resignificar los contenidos específicos de la orientación en pos de guiar a los maestros y profesores en la construcción de propuestas de enseñanza. De este modo, la formación ofrecida integró los conceptos disciplinares de cada área técnica y los saberes didácticos implicados en su enseñanza.

Es necesario destacar que los maestros y profesores recibieron el acompañamiento de los tutores en cada una de las instancias evaluativas. Las intervenciones fueron precisas en función de lo requerido por cada capacitando. De este modo, el trayecto que cada uno llevó a cabo se enriqueció con el diálogo continuo y sostenido que mantuvieron ambos sujetos de la experiencia.

Además, la interacción comunicativa entre el equipo de capacitadores

y los docentes cursantes se vio favorecida por la implementación de un Aula Virtual. Así, a través del uso de las nuevas tecnologías, aquellos destinatarios de la capacitación que no residían en la ciudad de Córdoba pudieron acceder a las orientaciones de los profesores y a un conjunto de valiosos recursos que enriquecieron las clases presenciales. Entre dichos recursos, los foros de discusión sobre temas actuales del mundo productivo y de la escuela –además de material audiovisual referido a problemáticas vigentes– fueron incorporados para ampliar y complementar el desarrollo de los contenidos.

Como se puede apreciar, el trayecto posicionó a los maestros y a los profesores de escuelas técnicas en una instancia de formación que incluyó variadas situaciones de análisis en función de los temas propuestos, al tiempo que les permitió la apropiación de herramientas de trabajo para la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza. En las devoluciones y plenarios efectuados en los encuentros presenciales, así como en las encuestas respondidas, los profesores y maestros valoraron positivamente el acompañamiento recibido.

En busca del diálogo: inclusión de los escenarios reales de enseñanza

Otra de las problemáticas consideradas en el diseño de la capacitación, que especialmente fue objeto de indagación en el módulo III –“*Los desafíos del currículo y la enseñanza en la Escuela Técnica. Talleres: contenidos de la orientación y su enseñanza*”–, fue la división establecida entre la enseñanza de materias teóricas y los espacios de trabajo en el taller. Dicha división se basó en el supuesto de que el aula está ligada a la teoría, mientras que el taller está vinculado a la transmisión de la práctica. En el marco de esa distinción entre materias vs. taller, o teoría vs. práctica, se propuso reflexionar sobre las distancias reales entre un espacio y otro.

El análisis de las situaciones de enseñanza que efectivamente se estaban implementando en las escuelas participantes proporcionó la base diagnóstica para advertir cuáles eran las propuestas formativas que habitualmente se les presentaban a los jóvenes. Al respecto, se plantearon interrogantes sobre los efectos no deseados que producen en los jóvenes las experiencias de trabajo en las que la ausencia de proyectos integrados

refuerza la distancia entre los contextos de la teoría y la práctica. Se concluyó que sería posible superar el problema si se generaran institucionalmente las condiciones necesarias para la implementación del currículo integrado en las instituciones educativas.⁹

Durante el trayecto de capacitación, tanto profesores como maestros de enseñanza práctica (MEP) comunicaron a través de anécdotas las escenas cotidianas ligadas a los procesos de enseñar y de aprender. Pusieron en evidencia sus preocupaciones, las maneras en que resuelven las dificultades vinculadas a su hacer y los diferentes modos de trabajo que les han permitido consolidar proyectos que implican a los adolescentes en procesos productivos.

En este sentido y en términos generales, el equipo de capacitadores pudo advertir una fuerte distinción entre las propuestas de enseñanza pensadas por los docentes en el aula y aquellas proporcionadas por los MEP en el taller. Por ello, se estimuló el trabajo integrado a partir de la construcción de opciones de enseñanza que recibieron el asesoramiento pedagógico para optimizar las posibilidades de su implementación efectiva, más allá de los requisitos de acreditación establecidos para el trayecto de capacitación. Consideramos que la misma experiencia de capacitación favoreció la toma de conciencia por parte de los participantes respecto de la distancia entre teoría y práctica y del modo en que ello repercute negativamente en las formas de aprender de los estudiantes.

Por otra parte, los docentes comentaron acerca de las interacciones que se producen con sus alumnos y de los desafíos que se les plantean en la tarea de enseñar. Como ejemplo, las relaciones entre el maestro de enseñanza práctica y los alumnos alrededor de una mesa de trabajo, en el contexto de taller, han variado profundamente respecto de aquel modelo de escuela técnica donde la transmisión de saberes se daba en forma ordenada y precisa. En palabras de los MEP que participaron de la capacitación, los chicos ya no disponen de ciertas aptitudes para el trabajo: *“no son ordenados, les cuesta mantener el taller limpio, no entienden el valor que tiene ordenar las*

9. Se pueden considerar al respecto las condiciones o requisitos desarrollados por B. Bernstein (1997) respecto de la implementación del currículo integrado en las instituciones educativas.

herramientas al finalizar un trabajo".¹⁰ Es por ello que a los maestros y a los profesores les preocupa no sólo dar respuestas a las demandas del sector económico, sino resolver también las urgencias y los dilemas que se presentan cuando tienen que pensar en *cómo enseñar* a los jóvenes reconociendo sus diferentes ritmos en el aprendizaje y sus variados intereses (y, por qué no, su indiferencia y su desinterés) respecto de los saberes ofrecidos.

El lugar de adultos responsables de la transmisión se convierte en un reto para los maestros y profesores. Los educadores que diseñan y coordinan propuestas de enseñanza en estas escuelas precisan conocimientos de la disciplina específica, saberes de la didáctica y saberes que se construyen en la situación cotidiana de trabajo con grupos de estudiantes singulares y desafiantes. La creación de ambientes de aprendizaje en los cuales el lugar del adulto-referente resulta clave, promueve sin duda formas de trabajo más favorables (Meirieu, 2007) sólo si las propuestas son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas, es decir, si tales ambientes generan situaciones que ubican al estudiante en la posición de actuar cognitivamente y no sólo en la de recibir.

Una mirada retrospectiva sobre el dispositivo de capacitación

El trayecto de capacitación se constituyó en un dispositivo para el encuentro entre los trabajadores de la educación de escuelas técnicas de diferentes puntos geográficos de la provincia de Córdoba. Las expectativas del equipo de capacitación fueron superadas cuando se logró conformar espacios para poner en común sentidos actuales sobre la formación técnica de las escuelas secundarias y tensionarlos con los de "aquella escuela técnica". Esto posibilitó generar potentes diálogos y definir nuevas comprensiones sobre los actuales contextos y el lugar que debe y puede asumir la formación técnica en el presente.

Los encuentros entre capacitadores, maestros y profesores de las actuales escuelas técnicas propiciaron el intercambio de diversas perspectivas de análisis. Estas miradas –no siempre coincidentes– enriquecieron

10. Testimonio de un docente-alumno expresado en uno de los encuentros de capacitación en la Orientación de Automotores.

el diálogo. El debate serio fue posible porque no se pretendió unificar puntos de vista a partir de la imposición de una visión. De todos modos, se sostuvo una coherencia entre el marco teórico asumido por el equipo de capacitadores y las propuestas que efectivamente se presentaron a los docentes. La oportunidad que tuvieron los capacitadores de encontrarse con las preguntas y los problemas cotidianos de los capacitandos permitió revisar lo proyectado e introducir cambios durante el proceso, sin que por ello se perdiera el sentido original de la propuesta. La posibilidad que tuvieron los maestros y profesores de encontrarse con una perspectiva distinta y opuesta a la propia es lo que motivó aún más su interés por apropiarse de nuevas categorías para ampliar su mirada respecto de la enseñanza, los alumnos y la escuela técnica y superar así concepciones de sentido común.

A la vez, la participación de maestros y profesores protagonistas de los diferentes períodos históricos de la escuela técnica, permitió conocer y contrastar diversas posturas, algunas de tono nostálgico, especialmente asumidas por maestros que iniciaron su trayectoria docente en las ENET dependientes del CONET. En este grupo se detectó un fuerte deseo de retorno a una escena escolar idealizada relacionada con decisiones y procesos propios de las instituciones técnicas del pasado, al que recuerdan como una “época gloriosa”.

Pudo constatarse que para otros maestros y profesores, en cambio, el proceso de reactivación y la incorporación de apuestas renovadas en función de los escenarios actuales de la enseñanza técnica, implicaba una reinención positiva. Estos contrastes se explicitaron con el objetivo de construir en forma conjunta marcos interpretativos de sólidos fundamentos, para abordar la realidad compleja que implica la relación entre el lugar de la escuela en la formación de jóvenes y las necesidades actuales del mundo del trabajo.

En este sentido, la propuesta de capacitación interpeló a sus destinatarios en la dirección de repensar el modelo de relación entre escuela técnica y mundo del trabajo y el lugar del Estado en esa relación. Se priorizó la premisa de asumir tensiones y contradicciones y colocarlas como objeto de reflexión para lograr una visión crítica de la problemática de las

escuelas técnicas que sirviera de base para tomar decisiones respecto del lugar de la institución escolar, la tarea de enseñar y los alumnos.

El compromiso de la escuela con la formación integral de los sujetos y la responsabilidad del Estado en la provisión de recursos materiales y simbólicos deben sostenerse en una relación con el mundo productivo que no implique sumisión ni dependencia, sino lectura atenta y crítica capaz de resignificar las demandas productivas, desde un sentido pedagógico, en contextos escolares de formación de subjetividades sociales, económicas y culturales.

La formación de la escuela técnica tiene que incorporar saberes cuya complejidad suponga el desarrollo de destrezas, aptitudes, valores y prácticas que permitan a los futuros egresados insertarse en el mundo de la cultura que, a su vez, supone el mundo del trabajo. Así, la formación de los jóvenes en competencias tales como la resolución de problemas y la lectura crítica de los procesos productivos y de las reglas del mercado laboral (formas de contratación, relaciones laborales, etc.) exige una continua revisión de los contenidos considerados válidos para ser transmitidos y de las opciones didácticas asumidas por los docentes como las más deseables para facilitar los aprendizajes.

Una dimensión clave que tuvo en cuenta el dispositivo de formación fue la inclusión de espacios de reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Esto abrió a los maestros la posibilidad de construir en proceso una propuesta de enseñanza que incluyó las dimensiones trabajadas en los encuentros con el pedagogo y el especialista. La experiencia hizo visible la idea de que la articulación de saberes específicos y didáctico-pedagógicos supone una mirada y una concepción de la práctica docente en la cual las decisiones de los maestros no se reducen sólo al dominio de los contenidos disciplinares específicos de la orientación, sino que se amplían en su articulación con otros saberes (filosóficos, políticos, antropológicos).

Sin duda, resulta complejo armar una propuesta de enseñanza para los alumnos que modifique prácticas en las cuales se suele omitir la presencia radical del otro. Para ello, se requiere poner en primer plano el conocimiento didáctico (Lerner, 2001) que los maestros deben manejar para construir las mediaciones necesarias, es decir, las formas de favorecer el

aprendizaje mediante situaciones donde sea posible albergar y ampliar los intereses de los alumnos.

Por último, esta experiencia significó un desafío que contribuyó a detectar problemáticas de las actuales escuelas técnicas que asumen en su historia la denominada “época de gloria”. En estos casos se apuntó a implicar a los distintos protagonistas –maestros y profesores– en la necesidad de reconstruir y superar esa historia.

Renovar los sentidos de la historia de la formación técnica en la escuela secundaria parece ser una de las aristas por considerar para promover lecturas sobre los nuevos desafíos de la enseñanza técnica. Este es un compromiso de parte de quienes trabajan en la educación con una perspectiva política, involucrados con la formación de los jóvenes en saberes y en competencias que les permitan ocupar un lugar en el mundo de la cultura.

Bibliografía

Abratte, J.P. y Pacheco, M. (2006). *La escuela técnica en Córdoba. Sentidos y estrategias de la transformación educativa*. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Córdoba.

Bernstein, Basil (1997). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria, Madrid

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002). *Chicos en banda*. Paidós, Buenos Aires.

Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Buenos Aires.

Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza”, en M. Wittrock. *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós, Barcelona

Filmus, D (s/f) *El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico – tecnológicas*. Cuadernos de trabajo N° 1

Gallart, María Antonia, (2002). *Veinte años de educación y trabajo*. Montevideo: Cinterfor, 1.2 “Capacitación, educación y empleo, una relación necesaria”. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/artes/gallart/index.htm>

_____ (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina*. Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR, Montevideo

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica, México.

Meirieu, P. (2007). "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender". En: *Cuadernos de Pedagogía*. N° 373. Noviembre, Barcelona.

OIT. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación Argentina (2005) *Construir futuro con trabajo docente. Manual de formación para docentes*. Disponible en: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/resenas/2006/cons_td.htm

Documentos legales consultados

Ley Federal de Educación N° 24.195

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058

Ley Nacional de Educación N° 26.206

Enseñar lectura y escritura en contextos de marginación: memoria y vigencia de un proyecto gremial

Rosa Sosa y Mabel Sueldo

Un poco de historia

Toda referencia al surgimiento del Proyecto Escuelas Urbano Marginales de UEPC nos retrotrae a la época de la recuperación de la democracia y de la actividad sindical en nuestro país, a partir de 1983. Por esos años, el gremio convocó a los docentes que habían comenzado a acercarse con distintas inquietudes.

Dos sectores planteaban preocupaciones en relación con la realidad de su trabajo. Uno, correspondía a las escuelas rurales y el otro, a las escuelas en contexto de pobreza y exclusión social de la ciudad de Córdoba. Los docentes de las escuelas urbano marginales (EUM) expresaban que no se sentían preparados para desempeñarse adecuadamente en esa realidad y que los chicos aprendían “poco y nada”, lo que les provocaba frustración. Buscaban apoyo y denunciaban una situación que los desbordaba. Manifestaban que los alumnos presentaban dificultades graves en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas (en especial, leer y escribir), carecían de hábitos de higiene, se vinculaban entre sí con agresividad, y provenían de hogares afectados por problemas asociados al alcoholismo y el hacinamiento.

El ámbito gremial se convirtió en un espacio propicio para discutir con amplitud la situación de exclusión de los alumnos y de las escuelas, para reflexionar sobre las múltiples variables que incidían en ellas y tomar conciencia de la extensión del problema. Los docentes de un gran número de escuelas reconocían que estaban brindando una “educación pobre a sus

alumnos pobres”, mientras los índices de fracaso escolar crecían en forma alarmante. Estas cuestiones se convirtieron en una preocupación para la UEPC.

El Sindicato asumió la problemática de este sector de la docencia en sus diferentes aristas (laborales, profesionales y pedagógicas): se organizó una comisión y se impulsaron las primeras reuniones de intercambio de relatos y opiniones. Al compartir experiencias similares y pensar colectivamente estrategias para mejorar el trabajo en el ámbito adverso donde se desempeñaban, los docentes comenzaron a superar el aislamiento. En principio, casi todos ellos proponían como solución la creación de gabinetes psicopedagógicos en sus escuelas, pero estas primeras ideas se fueron modificando para incorporar una mirada más amplia y crítica sobre las propias prácticas.

En 1988, la UEPC desarrolló un proyecto con el propósito de estudiar el trabajo docente en los distintos niveles y lugares geográficos de la Provincia y analizar las relaciones entre: educación y condiciones de trabajo, idoneidad docente, salud, tecnología, ciencia y política. En ese marco, se sistematizaron las reuniones de los maestros de las EUM, así denominadas en función de la vulnerabilidad de los alumnos que a ellas concurrían, y, por primera vez, se organizaron jornadas de capacitación específica sobre características de los alumnos, rol docente, formación profesional, capacitación, salud y condiciones de trabajo.

En el proceso se fueron construyendo conocimientos significativos acerca de la realidad de estas escuelas. En 1989, el Sindicato se propuso avanzar hacia una mayor sistematización y encaró un estudio para relevar la realidad que describían los docentes de las EUM de la ciudad de Córdoba. Con ese objeto, un equipo de docentes coordinado por el sociólogo Alberto Parisí, profesor de la UNC, elaboró una encuesta-censo.

Las conclusiones de la investigación revelaron resultados alarmantes en relación con aspectos claves del rendimiento escolar de los alumnos, vinculados con repitencia, sobre edad y abandono de la escuela. El 93% de los docentes sostenía además que la calidad de los aprendizajes alcanzados no era buena y que ello se reflejaba en los altos porcentajes de alumnos promocionados en condiciones deficientes.

Con respecto a las principales dificultades de aprendizaje asociadas a ese fracaso, el 66% de los docentes ubicaron los problemas en el área de la expresión oral y escrita, el 64%, en la comprensión de la lengua escrita y el 18% atribuyó las dificultades al razonamiento matemático. En cuanto a los escasos aprendizajes de los alumnos, el 80% de los maestros los relacionó con las condiciones sociales y familiares desfavorables. El 38%, en tanto, lo asoció a la falta de preparación de los docentes para enseñar en ese tipo de escuelas; en cambio, un 32% lo vinculó con las deficientes condiciones culturales de los alumnos. Asimismo, la mayoría de los docentes consideró inadecuada e insuficiente la formación recibida en los profesorados y en instancias posteriores de capacitación.

Para explicar las dificultades de aprendizaje, los docentes señalaban dos tipos de condicionamientos. Uno, inherente a los alumnos y al contexto, ligado a dificultades socioeconómicas, familiares o culturales, sobre las que no era posible incidir desde el trabajo pedagógico; el otro, referido a las trayectorias académicas y conocimientos previos de los docentes, que en numerosas ocasiones resultaban insuficientes y/o inadecuados para enseñar en dichos contextos. Frente a este escenario, el gremio asumió un posicionamiento activo y planteó estrategias para estudiar y mejorar la enseñanza en las escuelas de estos sectores, optando por los procesos de enseñanza de la lectura y de la escritura.

A la hora de elegir propuestas de capacitación docente en Lengua se analizaron diferentes alternativas existentes en el campo didáctico en función de dos objetivos: garantizar un enfoque actualizado y facilitar la alfabetización inicial y temprana de los alumnos.

En ese sentido, la propuesta pedagógica constructivista, en franco avance a partir de los estudios sobre la psicogénesis de la lengua escrita (Castedo, 1995), se presentó para el Proyecto EUM como la más adecuada para orientar el análisis de las prácticas y la puesta en marcha de cambios en las aulas. Con ese objetivo, en los años posteriores a la publicación de la primera investigación, se desarrollaron diversos cursos de capacitación docente, jornadas, encuentros y seminarios.

La actividad del gremio permitió que la situación de las EUM se hiciera visible y pública. A partir de allí se produjeron efectos positivos,

entre otros, la obtención del pago de una bonificación por mayor carga laboral para los docentes de 106 escuelas, reconocimiento que mejoró su situación salarial a partir de 1994 y que constituyó una clara conquista gremial.

En 1998 se retomaron las tareas investigativas. El Dr. Alberto Parisí dirigió nuevamente un equipo que elaboró un instrumento para aplicarlo a una muestra de 47 turnos escolares elegidos al azar, de un total aproximado de 200 escuelas de la ciudad de Córdoba. El estudio, que contó con la participación de un gran número de docentes de las mismas escuelas, pretendía actualizar los datos de 1992 con referencia a: estado edilicio de las escuelas, situación socioeconómica de las familias, visión de los docentes acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y condiciones generales de trabajo. Los datos obtenidos y procesados dieron lugar al informe de investigación publicado por UEPC en 1999.

Este nuevo informe corroboró los resultados de la primera investigación. Se repetía la opinión de los docentes sobre la calidad de los aprendizajes y la promoción de los alumnos, y se insistía en situar en el área de Lengua la mayor concentración de dificultades del proceso educativo.

Nuevamente los docentes atribuyeron la baja calidad de los aprendizajes a causas externas a la institución escolar, tales como las condiciones sociales, económicas y familiares de los niños, y se mantuvo la referencia a la falta de preparación de los maestros para trabajar en el ámbito urbano marginal. También señalaron la ausencia de políticas educativas incluyentes por parte del Estado.

Según la percepción de los maestros, las problemáticas que enfrentaban en las escuelas parecían inmodificables; esto les generaba actitudes defensivas como indiferencia, desgano, o sentimientos de impotencia, soledad y estrés. Todo ese caudal de agobio se somatizaba y aparecía la enfermedad como manifestación del malestar.

Por su parte, la entidad gremial seguía sosteniendo que las complejas condiciones laborales incidían directamente en el resultado del trabajo y la salud de los docentes. En consecuencia, decidió avanzar más allá del diagnóstico y planteó cursos de acción destinados a superar estas problemáticas.

Manos a la obra: la propuesta pedagógica de UEPC para las EUM

A partir de las conclusiones de la investigación, la entidad gremial formuló una propuesta pedagógica y la presentó formalmente al gobierno provincial en enero de 2000. La iniciativa contemplaba una pareja de maestros por grado: un docente debía desarrollar la clase mientras el otro efectuaba el seguimiento de los alumnos y del docente con el fin de detectar aciertos o realizar los ajustes necesarios. A su vez, los docentes debían alternarse en sus roles para facilitar la integración, la búsqueda de soluciones y la cooperación. También se proponía que la promoción de los alumnos se realizara por ciclos y que se utilizara la metodología de aula taller para el segundo ciclo. Finalmente, se sugería la extensión de jornada en talleres optativos.

El Gobierno Provincial expresó la imposibilidad de acceder en forma completa a la propuesta del Sindicato, sin embargo, aceptó contemplar parcialmente algunos aspectos en el marco de tratativas y de acuerdos. La necesidad de un acompañamiento a las maestras en las aulas para emprender los cambios necesarios, llevó a la UEPC a discutir con las autoridades un proyecto que incorporase la presencia de un par pedagógico para compartir el trabajo de enseñanza. Así, en el año 2000 y mediante un convenio entre Ministerio de Educación y UEPC, se acordó la creación del Programa "Rehacer la escuela en contextos de pobreza y exclusión social" en el primer ciclo de las escuelas primarias. Conforme al Acta Acuerdo firmada, el Ministerio afectaría al programa a 54 maestros de grado –que en adelante se llamarán Maestros de Apoyo (MA)– y el Sindicato diseñaría su capacitación.

Como se ve, las dificultades expresadas por los docentes en las investigaciones comenzaban a tener respuestas a partir de este programa, que enfocaba su mirada hacia el interior de las escuelas con la intención de mejorar las propuestas pedagógicas.

El programa compartido entre Sindicato y Ministerio constituyó por entonces una experiencia sin precedentes en el ámbito educativo. Con anterioridad a su puesta en marcha, las autoridades gubernamentales habían manifestado interés por el posicionamiento de la entidad gremial ante la problemática de las EUM y expresaron el reconocimiento a la tarea de investigación y capacitación que la UEPC venía desarrollando desde el

año 1989. Esa labor había proporcionado al gremio un amplio conocimiento de las escuelas públicas ubicadas en contextos de vulnerabilidad socio-económica y le había permitido fundamentar demandas de mejora para la situación de las escuelas en general y para las condiciones de trabajo de los docentes en particular.

El rol de la maestra de apoyo

Una parte importante del dispositivo de acompañamiento a la enseñanza que se diseñó, se asentó en una figura pedagógica denominada “Maestro de Apoyo” (en adelante MA). Quienes fueron designados como tales se incorporaron a las escuelas y establecieron con sus compañeros relaciones mediadas por la propuesta del programa. Desde el comienzo, y en forma sostenida, los MA recibieron por parte de UEPC capacitación específica para ampliar sus conocimientos didácticos y disciplinares y optimizar su intervención.

En ocasiones, los MA enfrentaron resistencias en las instituciones a las que se sumaban, pero por lo general fueron bien aceptados por sus colegas y construyeron con ellos vínculos de confianza. En el marco de la propuesta pedagógica en cuestión, la función de un MA en la escuela consiste en actuar como interlocutor de los maestros para compartir el diseño de planificaciones, discutir material teórico y alternar en los roles de coordinación o de registro de clases. Las situaciones didácticas diseñadas conjuntamente con el maestro de grado pueden aplicarse en el aula y ser registradas. Con posterioridad, ambos docentes tienen la posibilidad de analizar los registros y observaciones, para construir conocimiento didáctico y sistematizarlo. El rol prefigurado teóricamente terminó de delimitarse en la misma práctica y también fue objeto de tratamiento en el ámbito de la capacitación. Al cabo de un tiempo, la experiencia acumulada permitió a los distintos actores del programa (maestros de apoyo, equipos directivos, de supervisores y de coordinación de UEPC), consensuar un perfil de maestro de apoyo, a partir de las actividades que éste realiza.

En un principio, el equipo de especialistas y los MA consideraban que la comunicación verbal entre docentes y alumnos se dificultaba por las diferencias entre las variedades lingüísticas utilizadas por unos y otros:

lengua estándar los maestros, lengua popular los niños. Luego, se comprobó que la comunidad docente adhería a la creencia generalizada según la cual es necesario demostrar un uso correcto de la lengua estándar en el desempeño oral para aprender a leer y escribir. Esa situación originaba verdaderos problemas: los docentes experimentaban rechazo hacia la lengua materna de los alumnos por considerarla “errónea” y esa actitud impactaba de manera negativa en la autoestima de los niños.

Esta creencia desacertada se pudo aclarar recurriendo a los aportes teóricos de la Sociolingüística. Según esta disciplina, sólo existen “variantes dialectales” de la lengua, ninguna inferior a otra en jerarquía, puesto que todas sirven para comunicar. En este marco, la lengua estándar se considera una variante más entre otras, aunque ocupe, como se sabe, un lugar histórico y político de prestigio y hegemonía en la sociedad (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Sobre esa base teórica se comenzó a trabajar de otra manera. Con la coordinación de la Lic. Ana María Florit se efectuó una recopilación de términos usados habitualmente por los alumnos y se conformó un corpus léxico a fin de estudiar su naturaleza específica (Florit, 1993). Conocer esta variante dialectal ayudó a no subestimarla y conformó un nuevo punto de partida para que la escuela enseñara la lengua estándar facilitando la futura inserción social de los niños.

Nuevas preguntas

La dinámica de trabajo determinó que surgieran nuevos interrogantes, nuevas líneas de indagación. En ese contexto, el equipo de coordinación se propuso conocer de manera más sistemática el trabajo en las aulas del primer ciclo. Por eso, en el año 2001, se efectuó un relevamiento de los métodos utilizados por los maestros para enseñar a leer y escribir. Se recogieron datos de 47 escuelas, correspondientes a 120 primeros grados, que revelaron lo siguiente:

- El 32 % de docentes usaba el método fónico.
- El 15% se inclinaba por el método silábico.
- El 11% utilizaba la palabra generadora.

- El 30% mezclaba diversos métodos.
- El 6% se manifestaba constructivista.
- El 6% señalaba: “otros”.

Este recorte dio cuenta de la aplicación mayoritaria de métodos tradicionales en la enseñanza, desvinculados de las prescripciones curriculares existentes y con escasos resultados educativos satisfactorios. A la vez, reafirmó la importancia estratégica de sostener y profundizar el modelo de trabajo propuesto desde el programa, en tanto posibilitaba actualizar las modalidades de enseñanza atendiendo los contenidos curriculares prescriptos sin renunciar a mejorar la calidad de los aprendizajes.

Encuentros con directores y supervisores

Para incorporar las voces de los diferentes actores involucrados en el programa, se realizaron jornadas de trabajo con directores y supervisores. Las temáticas tratadas se referían a los fundamentos de la propuesta alfabetizadora, las nuevas concepciones acerca de qué es leer y escribir, la historia de los métodos de enseñanza aplicados en las escuelas argentinas y las estrategias de intervención de los maestros de apoyo.

Los debates e intercambios sostenidos durante estas jornadas dejaron en claro la diversidad de posturas en juego en relación con los temas tratados y reflejaron las concepciones subyacentes en las diferentes formas de alfabetizar en las escuelas. Algunas de ellas:

- Para aprender a escribir los niños debían primero tener buen desempeño en lengua oral.
- La enseñanza se enfocaba en la relación entre las grafías y su sonido.
- Se consideraba más fácil empezar a enseñar las letras una por una, aunque sueltas resultaran abstractas para los niños, para luego construir oraciones, y finalmente llegar a los textos.

En otros casos, con el ingreso a las aulas de nuevos soportes de la escritura como libros, diarios, revistas, carteles, folletos, etc., todos de uso social, las prácticas se aproximaban a la propuesta constructivista. Se leía más a

los niños, se les proponía leer y escribir por sí mismos y confrontar sus escritos con los de sus pares o con escritos convencionales presentes, por ejemplo, en los textos de circulación social.

En síntesis, en las aulas se aplicaba una diversidad de métodos, algunos mixtos, con predominio de la enseñanza tradicional y producción escrita escasa por parte de los alumnos. Las conclusiones alcanzadas determinaron nuevas acciones formativas.

Capacitación general a docentes y directores

A partir de mediados del 2000 y hasta julio de 2002, un total de 940 docentes y directivos de las 108 escuelas recibieron capacitación general en el área de Lengua. El curso constaba de tres bloques temáticos:

1. "La Lengua en el sistema"
2. "La Lengua en el texto"
3. "La Lengua, un enfoque comunicacional"

La propuesta se desarrolló en la modalidad semipresencial y contempló el aporte de material de estudio para los diferentes módulos. Una evaluación final permitió la certificación del curso a través de la Red Federal de Capacitación Docente.

Durante los años siguientes se continuó con la política de consolidar la formación específica para la enseñanza de la lengua en escuelas urbano marginales. Con modalidades diversas y el eje en diferentes temas sobre alfabetización en Lengua, se llevaron adelante encuentros de capacitación con los maestros de apoyo, los supervisores, los directivos de las escuelas y los maestros de grado.

La frecuente movilidad de los planteles docentes dentro del sistema educativo, originada en traslados, jubilaciones, licencias y situaciones similares, dificultaba la institucionalización del programa en las escuelas. Sin embargo, se logró mantener la continuidad de las siguientes líneas de trabajo.

- intervención de las maestras de apoyo;
- reuniones con equipos directivos y de supervisión;

- capacitación en “Prácticas del Lenguaje” para maestros de apoyo y de grado;
- acompañamiento de proyectos en las escuelas;
- tutorías a las MA;
- talleres institucionales y zonales;
- trabajos de investigación;
- publicaciones sobre temáticas específicas;
- presentaciones de ponencias en congresos.

La investigación acompaña la formación

En la línea de investigación incorporada al programa, destaca el desarrollo de un trabajo etnográfico que luego dará lugar a la publicación de un libro: *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (Duschatzky y Corea, 1992).¹

El proceso investigativo se enmarcó en el Proyecto Escuelas Urbano Marginales del gremio y en un convenio entre UEPC y FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) e involucró el trabajo conjunto con un grupo de maestros durante los años 2000/2001.

La denominación “chicos en banda”, elegida para nombrar a los alumnos de escuelas en contextos urbano marginales que fueron objeto de la investigación, alude al sentido de “estar a la deriva”, sin familia portadora de ley, sin escuelas portadoras de ciudadanía y sin Estado protector. En este estudio se mostró que los niños y jóvenes enfrentan dificultades para construir su subjetividad en escenarios de exclusión sociocultural y que, para poder sostenerse en esos contextos, implementan diversas estrategias. Una de las más comunes consiste en inventar redes y conformar bandas que hacen sentir su presencia en las mismas instituciones educativas. Frente a esta constatación se generaron interrogantes sobre la eficacia simbólica de la escuela en los procesos de transmisión cultural. La investigación realizada permitió sostener que:

1. Trabajo de campo y co-autores: Soledad Díaz, Ana Giacomelli, Gloria Miranda, Daniel Moccia, Silvia Nadra, Carmen Nebreda, Mirta Pizolatto, César Ponce, Elvira Rabazalo, Rosa Sosa, Mabel Sueldo, Sonia Viola y Virginia Yofre.

“Si la expulsión social es una situación, una contingencia, la posición ética no renunciará jamás a buscar a partir de esa situación una posibilidad hasta entonces inadvertida. Sólo hay posición de transmisión si confrontados a las apariencias de lo imposible, no se deja de ser un creador de posibilidades.” (Duschatzky y Corea, 1992: 89)

En 2004 se dieron nuevos pasos en la investigación. Se realizó un estudio diagnóstico a 18.000 chicos de 1° a 3° grado de las escuelas urbano marginales de la capital de Córdoba, en el marco del proyecto “Rehacer la escuela en contextos de pobreza y exclusión social”. El objetivo del trabajo realizado por un equipo de investigación del gremio, consistió en indagar sobre las experiencias de aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela. La experiencia culminó con la publicación del informe: *La alfabetización inicial: un compromiso de todos.*²

Este informe sostiene que las situaciones de no aprendizaje originadas por déficit del sistema educativo pueden modificarse desde un cambio de actitud de los docentes que permita el despliegue de las potencialidades de los niños, a partir de reconsiderar el modo en que se posicionan en su práctica cotidiana. La publicación también incorporó referencias a las líneas teóricas y propuestas metodológicas desde las cuales se sugería alfabetizar.

Reflexiones sobre el contexto de los alumnos

La atención a la diversidad como política gremial se planteó como una forma de igualar derechos de los niños. Sin embargo, algunas representaciones docentes respecto de los alumnos de contextos vulnerables, presentes en expresiones tales como “*los alumnos pobres no aprenden*”, ligaban el sentido de la diversidad a la imposibilidad de modificar situaciones, o bien a la existencia de deficiencias cognitivas o patologías que convertían a ciertos niños en “ineducables”. Así, se diluía el derecho a aprender de todos y cada uno de los alumnos.

2. Coordinación: Carmen Nebreda. Equipo investigación: Delia Provinciali, Rosa Sosa, María Teresa Aldasoro, Soledad Díaz, Mabel Sueldo. (2004). Ediciones La Tiza. UEPC.

Por entonces, resultaba preocupante registrar en las escuelas visiones descalificadoras respecto de los alumnos en condiciones de privación social. No obstante, el fenómeno era comprensible, ya que el prejuicio de asociar pobreza con vagancia o indiferencia y naturalizar que los chicos pobres aprenden menos, formaba parte del sentido común reinante en muchos sectores de la sociedad. En la certeza de que una visión de este tipo desembocaba en una estigmatización negativa para la relación pedagógica, se pensaron acciones sistemáticas para encarar la situación.

Como parte de la capacitación, se llevaron adelante diversas modalidades de acercamiento a la problemática; entre otras actividades, se propició la indagación teórica, se realizaron conferencias, y se organizaron sesiones de cine-debate en un ejercicio intelectual conjunto y siempre renovado con los docentes. Se eligieron películas que posibilitaron el registro, cuestionamiento y desactivación de miradas prejuiciosas y generalizaciones de sentido común.

La apuesta alfabetizadora

Durante el transcurso del programa, y a medida que nuevos desarrollos didácticos y nuevas producciones se sumaban a los marcos teóricos adoptados, el enfoque alfabetizador se fue fortaleciendo. En ese proceso se produjeron materiales de estudio organizados en módulos que fueron incorporados a la capacitación de los MA diseñada por el equipo coordinador de UEPC, asesorado a su vez por especialistas.

Desde la perspectiva adoptada, se sostenía que la plena alfabetización de los niños no se lograba con la adquisición de las primeras letras. Era necesario formar lectores y escritores competentes y autónomos, es decir, niños capaces de construir el significado de la multiplicidad de textos que circulan en la sociedad y de usar la escritura para expresar sus ideas o comunicar sus conocimientos (Kaufman, Castedo, Molinari, y Teruggi, 1989).

Pero, dar por tierra con las creencias de que los niños empobrecidos no podían aprender, requería como paso previo que los docentes asumieran cambios pedagógicos importantes: desde la misma concepción del objeto de conocimiento y los contenidos a enseñar (el "qué"), hasta el modo de enseñarlos (el "cómo").

El “lenguaje escrito” en tanto sistema organizado y coherente, se constituyó en objeto de conocimiento. Se propuso un cambio metodológico consistente en promover una interacción asidua del alumno con multiplicidad de textos, trabajar a partir de los textos como un todo y no desde las unidades menores que lo componen (Kaufman y Rodríguez, 1993). Se procuró enseñar a leer en términos de construcción de significado; se adoptó una concepción de escritura como producción de significado mediante la elaboración de textos con sentido.

Desde esta perspectiva, el programa comenzó a proponer:

- Que los alumnos se apropiaran de las “prácticas del lenguaje” (Lerner, 2001) como objeto de conocimiento.
- Que los contenidos a aprender fueran los “quehaceres del lector y del escritor”, entendidos como aspectos constitutivos de las prácticas sociales de lectura y escritura.
- Que estos quehaceres fueran ejercidos por los alumnos en la escuela en diferentes y variadas oportunidades para poder aprenderlos, pues “se aprende a leer leyendo, y a escribir, escribiendo”.
- Que se produjera una organización del tiempo didáctico que permitiera garantizar la continuidad de las actividades, conciliando propósitos didácticos (centrados en el maestro), con propósitos comunicativos (de interés de los alumnos), en el funcionamiento simultáneo de:
 - actividades habituales;
 - secuencias de lectura;
 - proyectos de escritura;
 - situaciones de sistematización de contenidos lingüísticos.

La implementación de estas nuevas propuestas dependía de una adecuada planificación previa a las intervenciones docentes. De otro modo, no era posible programar la distribución equilibrada de las actividades ni los tiempos diferentes de cada una.

El programa en la actualidad

La actual inserción del proyecto en las escuelas de la provincia de Córdoba no es homogénea. En principio, participan aquellos docentes que

asumen el desafío del trabajo compartido y se espera que los buenos resultados de esas prácticas generen otras. Las mejores experiencias se logran con quienes ponen a prueba las sugerencias y luego las adoptan.

A partir del año 2008, el programa incorpora a la Prof. Mirta Torres como asesora. La propuesta se extiende a escuelas del interior de la provincia que también necesitaban este fortalecimiento pedagógico, y se amplía la capacitación al área de Ciencias Naturales, de modo que, en conjunto, el programa cubre a 215 escuelas, con 239 maestros de apoyo (algunas escuelas con mayor matrícula cuentan con dos de estos maestros).

Un equipo permanente de UEPC (compuesto por siete docentes dirigidos por la Prof. Carmen Nebreda y asesorados por la Prof. Mirta Torres), está a cargo de la coordinación pedagógica de Prácticas del Lenguaje del programa. Este equipo llevó adelante la conducción de talleres organizados por grado (1º, 2º y 3º) durante los años 2008 y 2009, como parte de la capacitación a los maestros de apoyo implementada en esos años.

Durante el año 2010, la modalidad de capacitación se basó en conferencias a cargo de las especialistas Mirta Torres, María Elena Cuter, Cinthia Kuperman, Diana Grunfeld, Claudia Petrone, Patricia Fautario y Laura Bongiovanni. Esta capacitación estuvo organizada por grados del 1º Ciclo, repitiendo el esquema del año anterior. Los temas abordados se referían a lectura y escritura de textos informativos y evaluación de la enseñanza. Simultáneamente, el equipo realizó tutorías individuales o grupales, acompañó experiencias en las escuelas, y mantuvo reuniones semanales con representantes de la Dirección de Primaria y de la Subsecretaría de Calidad e Igualdad Educativa del Ministerio de Educación, formando parte de una Mesa de Gestión que organiza y monitorea la marcha del programa.

Impacto del programa

La experiencia desarrollada durante estos años ha dejado una huella importante en las trayectorias de aquellos docentes que han compartido los sueños por una escuela más justa e inclusiva que ponga a disposición de los alumnos, en las mejores condiciones didácticas posibles, el conjunto de bienes simbólicos de nuestra sociedad. Ello se ha reflejado en las

modalidades de trabajo introducidas en las escuelas, así como en algunos cambios en el rendimiento escolar de los alumnos y en la posición asumida por los docentes en estos contextos. A continuación presentamos algunas referencias sobre estos aspectos que creemos relevante compartir.

1. El desempeño lector de los alumnos

A partir del año 2006 los alumnos leen y escriben en el marco de las diferentes modalidades organizativas que se adoptan en los diferentes establecimientos escolares.

A través de la implementación de proyectos sobre temas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales adquieren conocimientos disciplinares abordando textos de divulgación científica que no han sido escritos para niños,³ a la vez que aprenden a leer y escribir en el marco de situaciones comunicativas lo más parecidas posibles a la vida real, por ejemplo: elaboración de una enciclopedia de animales, fichas sobre temas seleccionados, folletos informativos, de propaganda, diccionarios temáticos, entre otros.

Leen para conocer sobre un tema y escriben con un propósito definido: comunicarle a otros lo que aprendieron. En las producciones de los alumnos se evidencia la presencia de situaciones fundamentales de enseñanza (Kaufman, 2007) relacionadas con:

- Lectura mediada por el maestro.
- Lectura individual.
- Escritura por dictado del maestro.
- Escritura por sí mismos (individual, por parejas, en grupo).
- Copia con sentido.
- Toma de notas.
- Planificación de la escritura.
- Uso de borradores.
- Revisión de borradores.

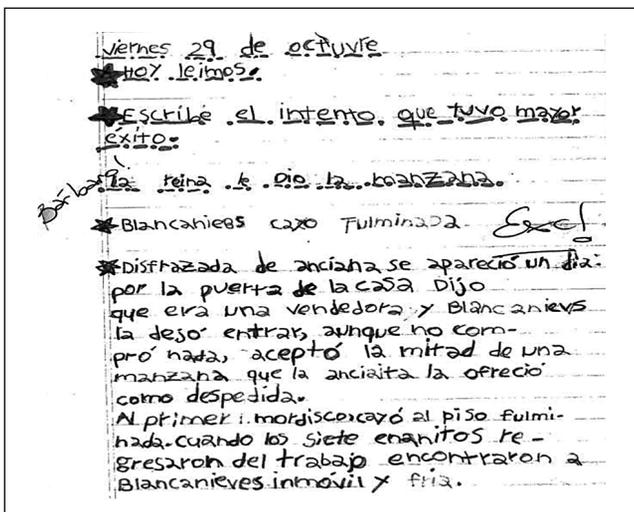
3. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión curricular y formación docente. Lengua. Propuestas para el aula, material para docentes. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb1.html

- Versión final.
- Edición.
- Publicación de los escritos.

1.1. La lectura literaria

A partir del año 2009 –con nuevos actores a cargo de la capacitación, que continuó incluyendo a maestros de apoyo, directivos y supervisores–, se renovaron las propuestas en relación con la alfabetización.

Se planteó la lectura y la escritura en torno a la literatura, trabajando sobre propuestas didácticas que consistieron en la implementación de agendas de lectura literaria, con el objetivo de promover el acceso de los alumnos a la lectura de cuentos, poesías y novelas.⁴ Los textos ofrecidos contribuyeron a acercar a los niños a la Literatura Universal (tradicional y contemporánea) y les brindaron una oportunidad más para realizar actividades significativas, con claros propósitos didácticos destinados a que aprendieran a leer literatura y simultáneamente a leer y escribir (Colomer, 2005).

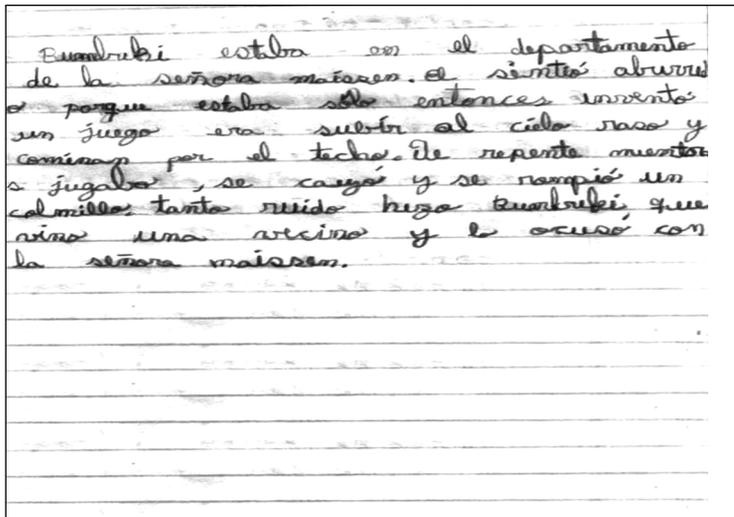


Daira, 1º Grado,
Escuela Marta Juana
González. Reescritura
de un fragmento del
cuento *Blancanieves*.

4. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Primaria Básica. Documentos, Áreas curriculares, Área Lengua. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicadellenguaje/default.cfm>

La capacitación se basaba en conferencias a cargo de la Prof. Mirta Torres, especialista en Prácticas del Lenguaje. A partir de dichas conferencias, se desarrollaron talleres por grado para maestras de apoyo, sobre agendas de cuentos y profundización en novelas y cuentos, (Lerner, Stella y Torres, 2009)

En varias secciones de grado se realizaron experiencias de aplicación de estas situaciones didácticas, que requerían para su implementación de un ejemplar del cuento o novela por cada alumno, para volver a él las veces que fuera necesario, poder incluir en sus escritos palabras o expresiones “como lo dice el autor”, y así adquirir elementos del sistema de escritura.

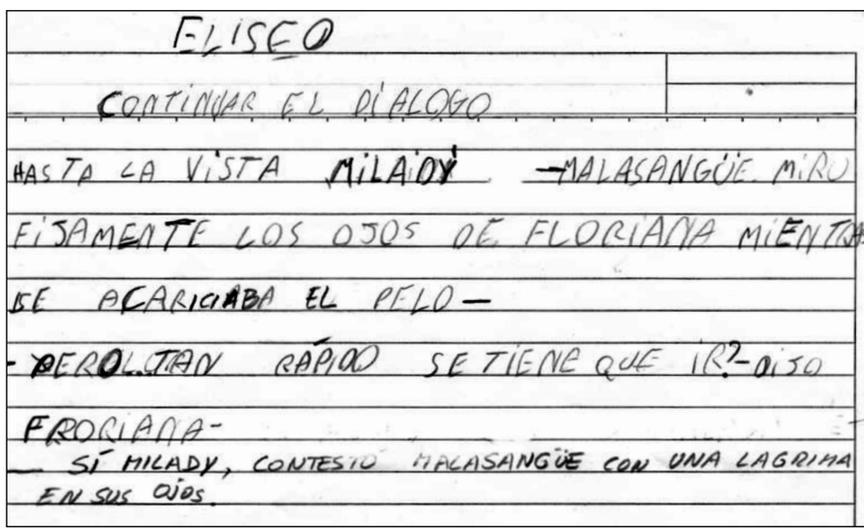


Aixa, 2° Grado, Escuela Ricardo Rojas. Reescritura del Cap. III de la novela *A saltos de canguro*, Elsa Borneman.

Aunque la participación de las escuelas no es homogénea, como ya señalamos, en aquellas donde el proyecto se lleva a cabo de manera más completa, se registran logros de gran importancia, tales como:

- Creación y uso de ambientes alfabetizadores (uso del nombre propio, calendarios, listados, agendas).

- Mayor presencia de prácticas de lectura y escritura como objeto de enseñanza: situaciones fundamentales de lectura y escritura en forma alternada (leer a través del maestro, lectura por sí mismo, escritura a través del maestro, escritura por sí mismo).
- Incorporación de la literatura sin abandonar los proyectos de escritura y secuencias didácticas con temas propios de las ciencias.
- Introducción del género novela en el 1º ciclo con gran aceptación por parte de alumnos y docentes.



Eliseo, 3º Grado, Escuela Deán Funes. 1º Borrador de un diálogo. Novela *Las sonadas aventuras de Ben Malasangüe*. Ema Wolf.

- Uso de diferentes recursos:
 - I. Biblioteca PIIE para las agendas de cuentos, novelas y poesías.
 - II. Sala de informática: empleo de las computadoras e impresora en la reescritura y versión final de las producciones.
 - III. Cámara fotográfica y filmadora para registrar trabajos áulicos.

Durante el año 2009 se notó en el primer ciclo la fuerte presencia de lectura literaria realizada de forma sistemática, véase al respecto la siguiente tabla.

Grado	Secciones	Cuentos	Poesías	Novelas
Primero	307	3.766	714	55
Segundo	283	2.650	677	103
Tercero	281	2.612	404	161

Estas actividades sistemáticas significaron la búsqueda y selección de una serie de libros para ser ofrecidos a los alumnos en una actividad de exploración planificada en forma conjunta por las maestras de grado y las maestras de apoyo.

Alumnos y maestras acordaban la selección de los títulos de cuentos o novelas que se incluían en la agenda de lectura mensual. Se verificó la demanda por parte de los alumnos del cumplimiento de la lectura de cuentos o novelas respetando la agenda. La lectura de los textos seleccionados estuvo a cargo de la maestra de grado, la maestra de apoyo, o el equipo directivo y otros miembros de la comunidad educativa, y fue notable el empleo de vocabulario relacionado con la cultura literaria: título, autor, ilustrador, biografía, versiones, capítulo, episodio, editorial, entre otros.

2. Disminución de los índices de repitencia

El Ministerio de Educación publicó en setiembre del 2010 información estadística que daba cuenta de una mejora global en los resultados educativos, expresada en la baja de la repitencia en primaria y adjudicada a la incorporación de maestros de apoyo en el primer ciclo.

Sin embargo, falta mucho aún para acercarse a cifras que indiquen una total reversión de los alarmantes índices de fracaso escolar, pues la información señala que en este año 2010, en 1º grado, está repitiendo el 6,4% de los inscriptos.

3. Satisfacción de los docentes por los logros de sus alumnos

Las maestras que optaron por el modo de trabajo aquí presentado, expresaron que al principio las propuestas les parecían complejas y les provocaban cierta inseguridad. Pero cuando comenzaron a planificar junto a la MA y a poner en práctica las sugerencias, el trabajo les resultó muy interesante.

Según manifestaron, los chicos comienzan a escribir más, leen mejor, incrementan su participación, demuestran mayor interés y disfrutan de las clases. Los padres también se involucran y se sienten mejor cuando observan que sus hijos progresan.

El futuro

Desde la UEPC, sostenemos tanto el derecho social igualitario de los alumnos a aprender, como el de los docentes a educar en condiciones favorables de trabajo.

Estamos convencidos de que no sólo las condiciones sociales y económicas externas a la escuela tienen que ver con las posibilidades de éxito o fracaso escolar de los alumnos, sino que, de la misma manera, las condiciones que ofrecen las escuelas para el despliegue de las posibilidades de los alumnos tienen relación directa con dicho éxito o fracaso. Y no se trata de un simple juego de palabras. Entre las condiciones internas de la institución se descuenta el deseo y la voluntad de transmisión de saberes por parte de los docentes. Pero se asume que, para realizar satisfactoriamente el trabajo y evitar el voluntarismo improductivo, es imprescindible reconocer el carácter de trabajo intelectual de los docentes y, por ende, la necesidad de profesionalización a través de procesos formativos y permanente actualización. Sólo así se proveerá a los maestros de las herramientas que les permitan cumplir con la tarea que tienen asignada.

El gremio continúa apostando al objetivo de profundizar la participación e involucramiento de los docentes incluidos en las propuestas del programa lo cual sigue considerándose un desafío para todos los actores, cualquiera sea el lugar que ocupen, pues, como hemos indicado, implica algo nada sencillo: un cambio que deben asumir los docentes en el aula, en la relación con sus alumnos y respecto de las formas de enseñar.

La UEPC continuará el trabajo emprendido hace muchos años en las Escuelas Urbano Marginales en defensa de la educación y los educadores. Lo reseñado en estas páginas muestra que lentamente algo está cambiando en las escuelas, aunque se espera mucho más, en el marco de un programa que se propone mejorar la escuela pública.

Bibliografía

Castedo, M. (1995). "Construcción de lectores y escritores". En *Lectura y Vida*, año 16, N° 3 –

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. FCE, México.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (1992). *Chicos en Banda*. Paidós, Buenos Aires.

Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México.

Florit, Ana María. (1993). *La enseñanza de la Lengua en las escuelas urbano marginales*. Edición La Tiza. UEPC. Córdoba

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Primaria Básica. Documentos, Áreas curriculares, Área Lengua. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/default.cfm>

Kaufman, A.; Castedo, M.; Molinari, C. y Teruggi, L. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Aique, Buenos Aires.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Santillana, Buenos Aires.

Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique, Buenos Aires.

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. FCE., México.

Lerner, D.; Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura, recorridos didácticos*. Paidós, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Lengua. Propuestas para el aula, material para docentes. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb1.html



Pieza repuesta: la escritura literaria en la escuela

Escritura literaria, la bella durmiente del aula

Raquel Cecilia Turletti

*Despierta niña, despierta.
Despierta si estás dormida
y asómate a la ventana
que pasa la estudiantina.*

(Canción popular)

En la enseñanza de la literatura la escritura literaria está, como la Bella del cuento, durmiendo en las planificaciones de los profesores el sueño de la incertidumbre, rodeada de algunos interrogantes pesadillezcos sobre cómo enseñar, cómo evaluar, cómo calificar. Mientras tanto, crecen alrededor de ella rosales silvestres, que mezclan posturas hedonistas que ven sólo la rosa, el placer de la lectura, y otras, que hacen de las espinas su fundamento: la literatura, en este caso, se aborda como un discurso social entre otros o se convierte en una preceptiva. Ambas actitudes nos distancian de una metodología que permita a los alumnos despertarse completos en las palabras a través del lenguaje y emprender entonces el viaje que los conduzca a ellos mismos, verdadera esencia de la literatura.

Enigmas y estrategias de héroes se conjugarán para salvar la enseñanza de la escritura literaria de ese abandono en el que hoy se encuentra sumida. La incógnita por resolver será saber si es posible enfocar la enseñanza de la literatura desde la escritura literaria de los alumnos, sustentada ésta en presupuestos teóricos, en experiencias de escritores que reflexionaron sobre el oficio de escribir.

Pero volvamos al cuento. Antes de que Bella cayera en el sueño profundo, fue deseo, miedo, y esperanza de los reyes. Si en los profesores no se suscitan estos sentimientos, dudo que pueda producirse el nacimiento del saber. La literatura en la escuela provoca desasosiego y satisfacción "(...) ¿y cómo escapar de esta contradicción? Hay que enseñar la duda unida al goce, y no al escepticismo (...) No se trata de hacer de la escue-

la un espacio de predicación del dogmatismo sino de impedir los rechazos, el retorno de los monologías, del sentido impuesto (...)" (Barthes, 2005:208)

La crisis de la enseñanza, la crisis de las políticas educativas, la crisis del currículo, lejos de derrotarnos, nos tienen que invitar una vez más a repensar este objeto didáctico: literatura. Propongo para ello una mirada desde otro lugar, empezando por la escritura de nuestros alumnos, a través de los consejos de los escritores, para llegar a la lectura, a la interpretación y a las reglas que rigen la literatura. Los profesores tenemos un talismán y es la imaginación: "*(...) una imaginación bien desarrollada hace que podamos sentirnos, según la bella frase de Coleridge, no sujetos al hábito ni encadenados por la costumbre (...)*" (Egan, 1999:38).

Invitados a la fiesta de presentación en sociedad de Bella, munidos de un poderoso amuleto, asistamos a la entrega de dones, aun sabiendo que hay trece hadas y doce platos de oro, y que esta desproporción permitirá salvar a la escritura de la prisión de libretas, planificaciones y planillas.

El don del trabajo: Ray Bradbury, en el libro *Zen en el arte de escribir* (1998), presenta su plataforma de este arte con tres carteles: Trabajo, Relajación y ¡No pensar!, luego de aclarar que fama y fortuna no son términos que estén relacionados con la recompensa del escritor sino que el verdadero premio de éste es ser reconocido por otro que lo lee. Para que ese momento llegue, se debe dedicar atención detenida y constante al trabajo de la escritura. Así, una vez que el escritor obtenga ritmo, se relaje y deje de pensar ...las ideas empezarán a fluir. El autor destaca el valor de ese primer trabajo concentrado, porque allana el camino posterior de la escritura: "*(...) Como cuando se aprende a escribir a máquina, llega un día en que las meras letras a-s-d-f-y-j-k-l dan paso a una corriente de palabras (...)*" (Bradbury, 1998:119).

El don de la idea: una palabra (Borges), una frase (Raymond Carver), una imagen (García Márquez), un recuerdo (Toni Morrison), para salvar del olvido una parte de su pasado (Isabel Allende), una situación azarosa (Paul Auster), una noticia periodística (Vladimir Nabokov) son algunas circunstancias que invitan a escribir y permiten desafiar la hoja en blanco, porque "*(...) habiendo hoja en blanco, ya hay algo, una disposición a la escritura y un lugar para escribir (...)*" (Kohan y otros, 2006:14).

El don del instrumento: Stephen King en su ensayo *Mientras escribo* (2001), describe la caja de herramientas que todo escritor necesita. Ésta debe tener cuatro niveles: en el superior, ubica el vocabulario, el cual se mejora sólo leyendo; en ese mismo piso coloca la gramática, definiéndola como “(...) *un bastón para poner de pie a las ideas y hacer que caminen* (...)”. En la capa de abajo, selecciona los elementos de estilo y aconseja evitar la voz pasiva porque “(...) *le quita fuerza a la narrativa y también le facilita las cosas al lector* (...)” y usar los adverbios en el diálogo, sólo en ocasiones muy especiales, ya que éstos “(...) *subestiman al lector* (...)”. Por último, en la base de la caja de herramientas, King sitúa el “párrafo”, que es la forma de organización que sigue a la frase: “(...) *la secuencia “frase-tema más descripción y profundización le exige al escritor organizar sus ideas, además de protegerlo de las divagaciones (...); la escritura es pensamiento depurado* (...)” (King, 2001:104).

El don de la lectura: Ricardo Piglia (1993) es el encargado de ofrecer la clave de lo que es un lector que escribe: “(...) *cuando un lector se transforma en escritor, nace un nuevo lector, cuando uno empieza a escribir cambia su modo de leer. Uno empieza a leer para aprender a escribir* (...)” (Piglia, 1993: 94). Los escritores llegan a la literatura desde distintos recorridos y lecturas previas, sin embargo, pueden reconocerse coincidencias en esas trayectorias. Si elaboráramos un canon con autores leídos por escritores, seguramente encabezarían esos puestos: Cervantes, Poe, Dostoievski, Flaubert, Dickens, Twain, Kafka, Faulkner, Hemingway, Borges, Cortázar, entre otros.

El don de la poesía: el don de la poesía nos lo ofrece Rilke en *Carta a un joven poeta* (2000). Esta correspondencia entre las preguntas tácitas de Franz Xaver Kappus y las respuestas poéticas de Rilke es una verdadera invitación a escribir poesía:

“(...) *para saber si son buenos sus versos* (...) *entre en sí mismo, investigue el motivo que lo impulsa a escribir, compruebe si extiende sus raíces hasta el rincón más hondo de su corazón* (...) *Acérquese a la naturaleza, luego intente decir, como si fuera el primer hombre, lo que ve, lo que vive, lo que*

ama, lo que pierde (...) Describa sus tristezas y deseos, sus pensamientos fugaces y su fe en algún tipo de belleza (...) Utilice las cosas de su entorno, las imágenes de sus sueños, y el contenido de sus recuerdos. (...) Para acabar, sólo quisiera aconsejarle que evolucione y vaya creciendo con sosiego y seriedad a lo largo de su evolución (...)" (Rilke, 2000:324).

El don de la novela: siguiendo la idea de Rilke, Mario Vargas Llosa escribe a un anónimo aprendiz de escritor sus *Cartas a un joven novelista* (2001). El libro adopta el formato de once misivas unidas a una conclusión a modo de posdata. En ellas reconstruye el proceso creativo del novelista y los elementos constitutivos de la novela: la idea, la forma, el estilo, el narrador, el espacio, el tiempo, el nivel de realidad. Por otro lado, David Lodge, en *El arte de la ficción* (2002), analiza y ejemplifica los mecanismos internos de la novela, y concluye su libro con una definición de novela: "(...) *Una novela es una Gestalt (...) que mi diccionario define como una estructura o modelo de percepción que posee cualidades en tanto que conjunto, el cual no puede ser descrito meramente como una suma de sus partes (...)" (Lodge, 2002:360).*

El don del cuento: muchos autores entregaron decálogos, consejos para escribir cuentos. O incluso tesis, como las de Ricardo Piglia (1999) quien desarrolla los componentes de este tipo de textos en los siguientes postulados: un cuento siempre cuenta dos historias y la historia secreta es la clave de la forma del cuento y de sus variantes "(...) *el cuento se construye para hacer aparecer artificialmente algo que estaba oculto. Reproduce la busca siempre renovada de una experiencia única que nos permita ver, bajo la superficie opaca de la vida, una verdad secreta (...)" (Piglia, 1999:100).*

Y así sucesivamente, los escritores fueron entregando su enseñanza a la escritura literaria, hasta que llegó el hada decimotercera y llena de envidia pronunció **el don de la crítica:**

"...la crítica es un ejercicio de la razón y de la inteligencia y en la creación literaria, además de estos factores, intervienen, y a veces de manera determinante, la intuición, la sensi-

bilidad, la adivinación, incluso el azar, que escapan siempre a las redes de la más fina malla de la investigación crítica..." (Vargas Llosa, 2001:132).

Afortunadamente, faltaba el hada duodécima, que todavía no había expresado su don. Ella no tenía poder para anular la fatal sentencia, pero sí podía atenuarla. Se adelantó y entregó **el don del taller literario**: "(...) *las técnicas, el oficio, los trucos son cosas que se pueden enseñar y de las que un estudiante puede sacar buen provecho. Y eso es todo lo que quiero que hagamos en el taller: intercambiar experiencias jugar a inventar historias y en el interín ir elaborando las reglas de juego (...)*" (García Márquez, G., 1998:150).

La escuela argentina, en sus comienzos y debido a las ansias de preservar la escritura literaria, adoptó un tipo de retórica de marcado carácter prescriptivo que no avalaba la originalidad. Luego, líneas más progresistas trabajaron una retórica adaptada a la enseñanza de la composición. Es el caso de Martha Salotti, quien propuso una pedagogía de la expresión basada en la dignificación de la lengua del niño y centrada en la subjetividad. Esta postura, entre otras estrategias que apuntan al logro del objetivo expresivo, desplaza la tercera persona por la primera en los textos y emplea preferentemente el diálogo, con moralejas implícitas.

Entre idas y vueltas, cambios de sistemas políticos y leyes de educación, la escritura literaria llegó a una hermosa adolescencia. Entonces, trepó por la estrecha escalera de caracol que la conducía a la torre. Allí, estaba Gloria Pampillo hilando el taller literario, privilegiando la invención en la producción, usando técnicas surrealistas, oulipianas,¹ dando consignas como juegos de ingenio. Estaban también los alumnos escribiendo, leyendo y comentando sus producciones.

Cuando apenas la escritura literaria en la escuela había experimentado aires de libertad y renovación metodológica, se cumplió la profecía de pin-

1. Grupo literario OULIPO (acrónimo de *ouvroir de littérature potentielle*, «taller de literatura potencial») creado en 1960 por Raymond Queneau y François le Lionnois. Su intención es explorar nuevas formas literarias a través de juegos y combinaciones dentro de las convenciones literarias.

charse el dedo con discursos críticos, académicos y malentendidos acerca de lo incompatible que resultaba llevar este espacio a las aulas, a planificaciones y a libretas. También hubo adhesiones discursivas a la propuesta, aplicadas y defendidas sólo por fuerza de la moda. Fue entonces que la escritura volvió a una retórica renovada pero enseñada como en los viejos tiempos.

En torno a esta propuesta, empezó a crecer un seto de rosales silvestres que cada año adquiría mayor altura y al fin acabó por rodear a la literatura de discursos ajenos y llegó a cubrirla de silencios curriculares donde ya nada se escuchaba sobre ella. Y en todo el país cundió la leyenda de que la escritura literaria en talleres dentro de la escuela había caído en un sueño profundo.

De cuando en cuando se presentaban iniciativas dispuestas a atravesar el seto espinoso, pero jamás conseguían llegar al currículo. Al cabo de muchos años, llegaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios que restablecieron el taller literario como contenido a enseñar. Ahora, es necesario cruzar el muro de argumentos enquistados en viejos recuerdos y desbaratar los preconceptos sobre lo que significa la imaginación en la escritura, su valor, su relación con los contenidos, las posibilidades de su evaluación y empezar la sistematización y profundización del taller de escritura literaria en la escuela.

Todo cambio de enfoque exige emprender un camino donde la tensión entre práctica y teoría transite nuevos recorridos y se habilite así un abordaje del tema desde otro lugar. La escuela sostiene concepciones y prácticas cuyas lógicas específicas suelen entrar en conflicto con las de la escritura literaria. Entonces, y al igual que en los cuentos maravillosos, la solución del conflicto exige atravesar pruebas.

Para despertar a la escritura es necesario superar las mismas pruebas que debe enfrentar todo escritor. Según Barthes (2005:349) son tres:

“(...) Una prueba abstracta (mental): decidir (...) debe fijarse en un Objeto, eliminar otros: debe elegir bien, pues luego habrá que recorrer el camino con ese objeto durante mucho tiempo y abandonarlo sería una debilidad (...) Una prueba concreta, práctica: la conducta, paso a paso del Escribir: (...) superar las mil contrariedades, exteriores y mentales, de esa realización: es la prueba del tiempo: La paciencia (...) Una moral: la valora-

ción del juicio de la sociedad sobre la obra, es decir, el problema del acuerdo de la obra y lo social (...) Entonces, tres pruebas: "(...) la Duda, la Paciencia, la Separación...".

Con la duda, los profesores estaremos atentos a la hora de elegir la o las teorías que rodean a la escritura literaria, para hacer de ella un objeto de enseñanza específico y llegar a concretarla en el aula; también, para no abandonarla cuando las dificultades institucionales se presenten. Con la paciencia, ejercitaremos la conducta, de modo de fortalecer la planificación como instrumento creativo de estrategias. Finalmente, con la separación, discerniremos las posibilidades de evaluación que tiene la escritura literaria.

No nos queda más que aventurarnos en este camino, como aquel príncipe que, cuando se aproximó al seto de rosales silvestres y lo atravesó, supo que no podía volverse atrás; cuando vio a la Bella durmiendo, supo que era a ella a quien había estado buscando toda su vida; cuando posó sus labios sobre la boca de la princesa, la despertó permitiéndole comprender de inmediato que la espera no había sido en vano, y que con ella, también se despertaban todos los dones otorgados por las hadas.

Si la escritura literaria se despierta en las aulas, habremos devuelto la palabra a nuestros alumnos. Creamos en su escritura porque, como dice María Teresa Andruetto en *Pasajero en tránsito* (2001):

"(...) Escribir para que lo escrito sea abrigo, espera, escucha del otro. Porque la literatura es todavía esa metáfora de la vida que sigue reuniendo a quien dice y quien escucha en un espacio común, para participar de un misterio, para hacer que nazca una historia que al menos por un momento nos cure de palabra, recoja nuestros pedazos, acople nuestras partes dispersas, traspase nuestras zonas más inhóspitas, para decirnos que en lo oscuro también está la luz, para mostrarnos que todo en el mundo, hasta lo más miserable, tiene su destello (...)."

Y colorín colorado, la escritura literaria habrá despertado.

Bibliografía consultada

Alvarado, Maite (2001). "Enfoques de la enseñanza de la literatura" en *Entre Líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. FLACSO, Buenos Aires.

Barthes, Roland (2004). *El grano de la voz*. Entrevistas 1962-1980. Siglo XXI, Argentina.

Bombini, Gustavo (1995). "La enseñanza de la literatura puesta al día". Revista. Versiones 5 Año 1, Buenos Aires.

————— (2007). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Brito, Andrea (2003). "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros", en *Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26, Buenos Aires. FLACSO. Bloque IV de la Carrera Especialización Lectura, Escritura y Educación.

Cano, Fernanda (2006). *Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)*. Bloque VI Buenos Aires, FLACSO de la Carrera Especialización Lectura, Escritura y Educación.

Cuesta, Carolina (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. El Zorzal, Buenos Aires.

Bibliografía citada

Andruetto, M. T. *Pasajero en tránsito*. I° Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil organizado por el Centro de Propagación de Literatura Infantil y Juvenil (Ce.Pro.Pa.L.I.J.), de la Universidad Nacional del Comahue (Cipolletti, provincia de Río Negro, (setiembre de 2001) disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/>

Barthes, Roland (2005). *El grano de la voz*. Siglo XXI, Argentina.

————— (2005). *La preparación de la novela*. Siglo XXI Editores, Argentina.

Bradbury, Ray (1998). *Zen en el arte de escribir*. Minotauro, Barcelona.

Del Rey Briones, A. (2007). *El cuento tradicional* Akal, Madrid.

García Márquez, G. (1998). *La bendita manía de contar*. Plaza y Janés Editores, Madrid.

Egan, Kieran (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

King, Stephen (2001). *Mientras escribo*. Plaza Janés, Barcelona.

Kohan, Martín y otros (2006). *Cómo se empieza a escribir*. Libros del Rojas, Buenos Aires.

Lodge, David (2002). *El arte de la ficción* Ediciones Península, Barcelona.

Piglia, Ricardo (1993). *Crítica y Ficción*. Fausto, Buenos Aires.

————— (1999). *Formas Breves*. Temas Grupo Editor, Buenos Aires.

Rilke, Rainer, M. (2000). *Cartas a un joven poeta*. Círculo de lectores, Barcelona.

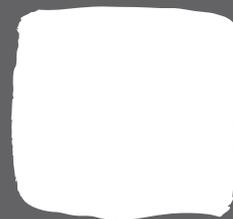
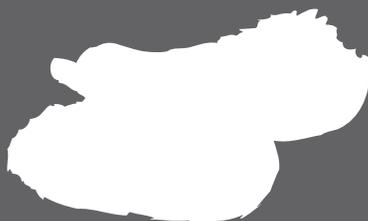
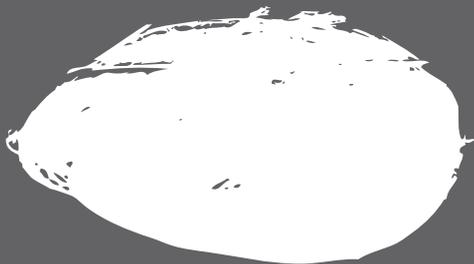
Vargas Llosa, M. (2001). *Cartas a un joven novelista*. Círculo de lectores, Barcelona.

Páginas Web

<http://www.ciudadseva.com>

<http://dreamers.com/manuscritos>

<http://www.imaginaria.com.ar>



¿Final de juego?



¿Final de juego?

En la introducción, planteábamos que en los últimos tiempos la escuela había sido analizada desde múltiples perspectivas en un intento por describir y explicar su modo de funcionamiento así como los sentidos que le atribuyen diferentes sectores políticos y educativos. Dichos estudios permitieron reconocer la presencia de continuidades y discontinuidades en el trabajo pedagógico y las funciones de la escuela a través de las épocas y la variedad de contextos.

Tanto en los orígenes de la escuela como en la actualidad, se han formulado interrogantes sobre su validez como dispositivo para la transmisión cultural. Quienes la estudian, y/o asumen responsabilidades de gestión, así como el resto de los actores involucrados en sus procesos internos, han centrado gran parte de sus esfuerzos en la búsqueda de alternativas que permitan sacarla de un estado de “crisis” aparentemente eterno.

Asumir que de algún modo la escuela siempre ha estado en crisis, nos lleva a aceptar que “la noción de crisis” es inherente a la lógica del trabajo pedagógico, por cuanto éste se da entre sujetos con historias, creencias y necesidades singulares, que generan continuas diferencias: de intereses, valores, puntos de vista, modos de trabajo y prioridades. Sin embargo, reconocer que la escuela convive con la crisis y la conflictividad en ciclos de problema/desafío/solución que se reinauguran en forma permanente no debería impedirnos reconocer los diversos logros que en cada momento histórico se obtienen.

En todas las épocas, la escuela buscó respuestas a los problemas que plantea la inscripción de las nuevas generaciones en la vida adulta de las

sociedades. Resultaría útil recordarlo cada vez que nos gane el desconcierto ante ciertas situaciones cotidianas, pues nos permitiría confiar en que podemos superarlas mediante un trabajo docente colectivo y continuo, basado en la identificación precisa de las características que asumen en cada momento histórico las relaciones entre la transmisión escolar y el trabajo pedagógico, es decir, el modo particular en que concebimos a los sujetos y su vinculación con el saber en el marco de la relación pedagógica.

Durante las últimas décadas, han ingresado a la escuela niños y jóvenes que antes no podían hacerlo y han permanecido otros que debían abandonarla sin concluir sus estudios. Los alumnos finalmente son reconocidos como sujetos con intereses, valores, experiencias sociales y derechos. La educación se asume como una responsabilidad del Estado y ello implica que la generación de condiciones adecuadas para la inclusión, la permanencia y el aprendizaje de los alumnos forma parte de sus obligaciones; el trabajo docente ya no se concibe como una tarea individual sino como una acción colectiva. Simultáneamente, se han incorporado como objetos de enseñanza temas antes excluidos del currículo escolar vinculados al punto de vista de grupos sociales minoritarios, las identidades sexuales y el pasado reciente de nuestro país. Estos cambios se introdujeron con el propósito de construir una sociedad más igualitaria haciendo de la escuela un espacio justo.

Tales transformaciones no devienen de una evolución natural de los ciclos arriba mencionados ni surgen espontáneamente, sino que reflejan un cambio profundo derivado de una verdadera opción política y pedagógica del Estado y la sociedad por garantizar el acceso a los bienes culturales y simbólicos al conjunto de la población. En este sentido, podemos sostener que en la actualidad la escuela ha dado un importante paso hacia la democratización saldando muchas de sus deudas históricas. Pero, como hemos dicho, cada logro marca el inicio de un nuevo ciclo y así la escuela hoy enfrenta otros desafíos que vuelven a colocar en el centro de la escena a los sujetos y su relación con el saber. Hacer que en ella los alumnos permanezcan, aprendan y generen lazos de solidaridad y cuidado de las instituciones democráticas, así como posibilitar que los docentes cuenten con los recursos materiales y simbólicos necesarios para enseñar,

implica repensar el formato escolar y generar cambios organizacionales y pedagógicos en el sistema educativo en su conjunto y en la escuela en particular.

Los artículos presentados en las distintas secciones de esta publicación muestran que la democratización del acceso a los bienes culturales que propone la escuela no se resuelve sólo con mayor presencia del Estado. Señalan además, que no debe perderse de vista la importancia de profundizar las acciones orientadas a la construcción de un formato escolar que posibilite el desarrollo de modalidades de trabajo adecuadas a los sujetos, situaciones y contextos en que la enseñanza se desenvuelve. Han planteado también que no se sortean los actuales obstáculos pedagógicos ni se responden los interrogantes vinculados a la enseñanza con saberes fragmentados sino con la articulación de estrategias docentes, investigativas, gremiales, formativas y políticas. Todas ellas piezas necesarias. Las diferentes miradas y análisis sobre la escuela y la enseñanza propuestas en este libro apuntan a disminuir la distancia entre “saberes localizados” y a generar ámbitos colectivos donde investigadores, equipos técnicos, equipos directivos y docentes puedan compartir puntos de vista sobre sus experiencias y dar lugar a la construcción de nuevos saberes pedagógicos.

Lo dijimos al comienzo: este libro se suma al interés permanente de UEPC por componer una mirada integral y compleja sobre la escuela y el trabajo pedagógico, lo que nos lleva a elaborar nuevos interrogantes sobre la tarea de enseñar: ¿quiénes y cómo escuchan las inquietudes, dudas y/u opiniones sobre la transmisión escolar de las escuelas y los docentes? ¿Es posible desarrollar espacios de encuentro entre docentes que piensen en la reflexión como una actividad valiosa en sí misma, sin demandarles como condición la elaboración de informes y proyectos, o la resolución de actividades por fuera de su encuadre laboral? ¿Cómo generar instancias donde se compartan experiencias pedagógicas entre docentes que validen prácticas educativas, pero que, a la vez, posibiliten reconocer otros modos de abordar situaciones educativas similares? ¿Cómo hacer de la enseñanza el centro de los debates conjuntos de sectores políticos, sindicales, docentes e institucionales? Es probable que cada lector sume su propia pregunta a este listado.

En la medida en que las preguntas nos inquieten, tendremos tareas y proyectos nuevos, no se puede decir entonces “final del juego” aunque estemos en el final del libro. Por el contrario, la apuesta sigue en firme: mover las piezas de la política, la enseñanza y la formación docente, para “escuchar” las dudas y las expectativas de quienes hacen escuelas, conocer aquello que los preocupa, que los conmueve, que los habilita y/o inhibe y respaldar o ayudar a reorientar- según corresponda- el sentido de sus opciones pedagógicas.

Comparado con la magnitud de los desafíos escolares, sin duda el aporte de este libro resulta insuficiente, pero tal vez no sea poco si lo pensamos como pieza que se suma al conjunto que opta por enfrentarlos de manera colectiva.

Los autores

Gonzalo Gutierrez

Profesor en Ciencias de la Educación. Se desempeña como docente en las cátedras de Didáctica General e Historia de la Educación Argentina y en el Taller de Intervención Pedagógica, en la Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Es investigador en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón" y Coordinador Académico del Posítulo en Gestión Educativa en la misma institución.

Se ha desempeñado como asistente pedagógico en el Programa Integral para la Igualdad Educativa y luego como coordinador provincial. Ha participado en diversas instancias de formación y asesoramiento a docentes de Nivel Inicial, Primario y Medio en temáticas vinculadas con currículo, enseñanza, evaluación y elaboración de proyectos.

Integra el equipo pedagógico del Instituto de Investigación y Capacitación de los Educadores de UEPC.

Andrea Martino

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba).

Profesora en la cátedra de Análisis Institucional de la Educación y en el Taller Procesos Comunitarios e Intervención Pedagógica, ambos en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la

Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón" de la misma institución.

Se ha desempeñado como docente de Nivel Medio en distintos establecimientos educativos de gestión estatal durante 10 años. Ha participado en diversas instancias de formación, capacitación y actualización en programas de postulación, en espacios educativos no formales y en el nivel de grado.

Mónica Uanini

Magister en Investigación Educativa, mención socioantropológica (Centro de Estudios Avanzados de la UNC).

Profesora en la cátedra de Antropología Social y Educación y en el Taller de Intervención Pedagógica, ambos en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" de la misma institución.

Ha participado en diversas instancias de formación, capacitación y actualización docente en niveles de grado y posgrado, y ha desarrollado variadas experiencias de asesoramiento pedagógico-institucional, en escuelas primarias y secundarias y en diversos niveles de gestión del sistema educativo provincial.

Horacio Luis Paulín

Licenciado y Profesor en Psicología. Magister en Ciencias Sociales (UNC). Docente e Investigador de la Universidad Nacional de Córdoba.

Docente de posgrado en Metodología de la Investigación Cualitativa en varias carreras de posgrado y en temáticas referidas a Adolescencia, Juventud y Escuela. Actualmente es Prof. Adjunto por concurso de la cátedra de Psicología Social en la Facultad de Psicología (UNC). Desde 1995, investiga sobre las problemáticas de disciplina y convivencia en educación y conflictividad y violencia en las escuelas. Dirige el proyecto de investigación: *Escuela media, sujetos y conflictos. Relaciones y experiencias juveniles*. SECyT (U.N.C). Ha realizado y realiza numerosas actividades de extensión a través de la

Coordinación del Programa de Servicio a la Comunidad PRO CONVI (Promoción de la convivencia en instituciones educativas) desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNC.

Es capacitador de UEPC.

Marina Tomasini

Profesora e Investigadora en la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología (UNC) y Profesora Titular de la cátedra Elementos de Psicología Social, del Dpto. de Cine y TV de la Escuela de Artes de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

Co-directora de la investigación: *"Escuela media, sujetos y conflictos: relaciones y experiencias juveniles"*. Facultad de Psicología, Subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC.

Co-Coordinadora del Programa de Servicio a la Comunidad PRO CONVI (Promoción de la convivencia en instituciones educativas) desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNC.

Becaria posdoctoral del CONICET.

Capacitadora de UEPC.

Liliana Abrate

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Sociales (UNC). Actualmente se desempeña como Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y Profesora Adjunta de la Cátedra de Pedagogía de la misma institución.

Investigadora y docente en distintos niveles del sistema educativo. Integrante de equipos directivos de Escuelas de Córdoba.

Se ha desempeñado como capacitadora en distintos proyectos de perfeccionamiento docente.

Es capacitadora de UEPC.

María Isabel Juri

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Planeamiento y Gestión Educacional.

Profesora Adjunta de Pedagogía en la Facultad de Lenguas y Profesora Asistente de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Profesora Titular en el Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred.

Investigadora y codirectora de proyectos de investigación de la S.E.C.y T. (UNC).

Autora y coautora de varios artículos sobre temáticas pedagógicas.

Es capacitadora de UEPC.

Gabriela Ramos

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA).

Especialista en Género (UNR).

Mediadora familiar y escolar (UBA).

Docente de la cátedra Investigación y Estadística Educacional II, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Investigadora en temas vinculados a la sexualidad en la escuela con perspectiva de género y derechos humanos.

Integrante del Subnúcleo Formación Ética y Ciudadana del CePA.

Capacitadora de la Escuela de Capacitación Docente del Ministerio de Educación del GCBA –CePA– en temas relacionados con Educación Sexual en diferentes niveles del Sistema Educativo Formal.

Capacitadora de la Escuela Itinerante dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación.

Organizadora, comentarista y coordinadora de Talleres en Congresos Nacionales e Internacionales. Cuenta con varias publicaciones sobre el tema: Género, sexualidades y educación.

Es capacitadora de UEPC.

Susana La Rocca

Profesora en Ciencias de la Educación (UNC).

Se ha desempeñado como profesora titular en la cátedra de Pedagogía en la Escuela de Profesorado- Facultad de Ciencias Económicas (UNC).

Fue profesora adjunta en Didáctica Especial, Metodología y Observación y Práctica de la Enseñanza y profesora asistente de Didáctica General en la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC y fue Vice directora de la misma institución.

Ha sido Investigadora del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón" de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, en temas relacionados con la Gestión Institucional y la Evaluación de los aprendizajes.

Ha participado en diversas instancias de formación, capacitación y actualización docente en programas de UEPC y en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Actualmente se desempeña como responsable académica del Instituto de Capacitación e Investigación de Educadores de Córdoba – UEPC.

Mariela Prado

Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNC).

Prof. Asistente de Didáctica General y Coordinadora del Curso de Nivelación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Docente Capacitadora en el Programa de Postitulación Docente de la FFyH.

Integrante del equipo de investigación de la S.E.C.y T (UNC) en el Proyecto: *"Condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio en casos de escuelas primarias y secundarias de Córdoba"*.

Asesora Pedagógica en Institución Educativa de Córdoba (Nivel Inicial, Primaria y Secundaria).

Capacitadora de UEPC en temas vinculados a Currículum y Enseñanza. Participa como maestra de apoyo en el programa Fortalecimiento Pedagógico en Lengua y Ciencias de UEPC.

Rosa Sosa

Maestra de Grado Escuela Unesco.

Integrante del equipo de Coordinación del Proyecto Escuelas Urbano Marginales de UEPC desde 1998.

Ha participado en numerosas investigaciones realizadas desde UEPC en torno a los procesos de alfabetización inicial y la enseñanza en contextos de pobreza que han dado lugar a numerosas publicaciones.

Posee una extensa trayectoria en capacitación docente y asesoramiento en propuestas de enseñanza vinculadas a la enseñanza de la Lengua.

Estudiante de 4º año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Mabel Sueldo

Directora Escuela Gral. Martín Güemes.

Integrante del equipo de Coordinación del Proyecto Escuelas Urbano Marginales de UEPC desde 1989.

Ha participado en numerosas investigaciones realizadas desde UEPC en torno a los procesos de alfabetización inicial y la enseñanza en contextos de pobreza que han dado lugar a numerosas publicaciones.

Posee una extensa trayectoria en capacitación docente y asesoramiento en propuestas de enseñanza vinculadas a la enseñanza de la Lengua.

Licenciada de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba.

Raquel Cecilia Turletti

Profesora en Letras Modernas (UNC).

Especialista en la Enseñanza de la lengua y la literatura (UNC).

Especialista en Lectura, Escritura, y Educación (FLACSO).

Profesora titular de Institutos Superiores de Formación Docente: "Pbro. Manuel Robert" (Despeñaderos); Reneé Trettel de Fabián (Córdoba), IESS (Carlos Paz).

Profesora en Nivel Medio: Colegio San Pablo Apóstol.

Integrante del equipo "Proyecto de Desarrollo Profesional" DGES en Mediación Curricular en Alfabetización Inicial.

Capacitadora en distintos proyectos de formación docente (cursos y consulta pedagógica) por UEPC.



Este libro se terminó de imprimir
en marzo de 2011 en
Kent-von Düring Editorial
kvd@kv.com.ar / www.kvd.com.ar