



CS

¿Qué investigan los/as investigadores/as en formación?

Producciones en el campo educativo

Victoria Orce y Mariana Frechtel
(compiladoras)



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

¿Qué investigan los/as investigadores/as en formación?

**¿Qué investigan los/as
investigadores/as en formación?**

Producciones en el campo educativo

Victoria Orce y Mariana Frechtel (compiladoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano
Américo Cristófolo

Vicedecano
Ricardo Manetti

Secretario General
Francisco Jorge Gugliotta

Secretaria de Asuntos Académicos
Sofía Thisted

Secretaria de Hacienda y Administración
Marcela Lamelza

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
Ivanna Petz

Secretario de Investigación
Marcelo Campagno

Secretario de Posgrado
Alejandro Balazote

Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales
Silvana Campanini

Subsecretaria de Hábitat e Infraestructura
Nicolás Escobari

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hillert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez
Rosa Graciela Palmas
Sergio Castelo
Ayelén Suárez
Directora de imprenta
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

ISBN 978-987-8363-33-2

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2020

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

¿Qué investigan los/las investigadores/as en formación? Producciones en el campo educativo / Valeria Buitrón... [et al.], compilado por Victoria Orce y Mariana Frechtel - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2020.

308 p.; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-33-2

1. Educación Universitaria. 2. Instituto de Investigación. 3. Ciencias de la Educación. I. Orce, Victoria y Frechtel, Mariana, comps.
CDD 378.007

Índice

Prólogo. Aportes de los y las investigadores/as en formación <i>Victoria Orce y Mariana Frechtel (UBA-FFyL-IICE)</i>	11
Eje N° 1: Enseñanza y contenidos disciplinares en la escuela	15
La enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración en un aula plurigrado rural: análisis de las intervenciones docentes y sus posibles relaciones con los aprendizajes infantiles <i>Valeria Buitron (UBA-FFyL-IICE)</i>	17
Enseñanza en plurigrados rurales: aportes del trabajo colaborativo entre maestrxs e investigadorxs a la reflexión sobre las prácticas <i>Dana Sokolowicz (UBA-FFyL-IICE)</i>	41
Las prácticas sociales y los conocimientos numéricos de niños de salas rurales multiedad. El caso de Bautista y Lautaro <i>Jennifer Spindiak (UBA-FFyL-IICE)</i>	67

Eje N° 2: Lectura y escritura desde una mirada histórica y desde las políticas actuales 91

Libros y lecturas en los orígenes de la educación de adultos en Argentina. Un análisis del libro de lectura *El Conscripto* (1915) 93
Natalia Castelao (UBA-FFYL-IICE-Appeal)

Aportes para pensar la formación docente: el caso del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial 115
Mariana Frechtel (UBA-FFyL-IICE)

Eje N° 3: Representaciones y construcción de subjetividades en la educación secundaria y en la formación universitaria 137

Tramitar la muerte de un par generacional. Emotividades de jóvenes estudiantes en contextos institucionales escolares 139
Darío Arévalos (UBA-FFyL-IICE - CONICET)

Cuerpos sexuados en la formación de médicos en la UBA: una primera aproximación 159
Euge Grotz (UBA-FFyL-IICE - CONICET)

El cuerpo como signo de distinción. Dinámicas de estigmatización en jóvenes secundarios 181
Ezequiel Szapu (UBA-FFyL-IICE - CONICET)

Eje N° 4: Políticas públicas para la escuela secundaria obligatoria	207
Residencia docente y territorios. Un análisis sobre la selección de escuelas asociadas en la formación de profesores/as para la obligatoriedad de la escuela secundaria	209
<i>Luciano De Marco (UBA-FFyL-IIICE)</i>	
Las relaciones Nación-Provincia de Buenos Aires configuradas para poner en marcha la escuela secundaria obligatoria	235
<i>Vanesa Romualdo</i>	
Eje N° 5: Sujetos y procesos de investigación	269
Sujetos e instituciones extra académicas como parte del proceso de investigación	271
<i>Melisa Cuschnir (UBA-FFyL-IIICE)</i>	
Epílogo	291
Composición tema: Lxs Becarixs	293
<i>Javier Schargorodsky</i>	
Las autoras y los autores	305

Prólogo

Aportes de los y las investigadores/as en formación

Victoria Orce y Mariana Frechtel

El libro que aquí se presenta, *¿Qué investigan los/as investigadores/as en formación? Producciones en el campo educativo*, compila artículos producidos por investigadores/as en formación en educación, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Los escritos fueron elaborados a partir de las ponencias presentadas y los intercambios que tuvieron lugar en las VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de investigadores/as en formación en Educación desarrolladas los días 28, 29 y 30 de noviembre de 2018.

Las primeras jornadas se realizaron en el año 2008 a partir de una iniciativa de los/las investigadores/as en formación. A diez años de esta primera edición, las VI Jornadas Nacionales

y IV Jornadas Latinoamericanas de investigadores/as en formación en Educación afirmaron el compromiso de brindar un espacio de intercambio, reflexión y debate en torno a la tarea de investigar en temáticas educativas; considerando la riqueza de los aportes de las distintas tradiciones, enfoques y áreas disciplinares desde los que se realiza la tarea.

Conservando el espíritu de las jornadas que la antecedieron, esta edición tuvo como principal objetivo socializar proyectos de investigación educativa en curso, discutir problemas teóricos y metodológicos, explicitar y debatir perspectivas teóricas y abordajes de investigación, señalar inquietudes del oficio del investigador y compartir los avances y desafíos suscitados por la experiencia y la formación en investigación.

La realización de las jornadas que dieron origen a las producciones que se presentan en este libro tuvo lugar en un contexto en el que las políticas públicas nacionales debilitaron el desarrollo de la ciencia y tecnología. La degradación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva a rango de Secretaría ocurrida a finales del 2018, la reducción de los recursos invertidos en el sector y la deslegitimación de la investigación en ciencias sociales y humanidades, son muestra de las características que asumió la política científica y universitaria en los últimos años. En ese marco, espacios como las jornadas se vuelven aún más necesarios, cobrando mayor valor su sostenimiento para garantizar encuentros entre investigadores/as formados/as y en formación, y como herramienta de disputa. En línea con estos propósitos la formación en investigación es uno de las principales objetivos que se propone llevar adelante el IICE, propiciando presentaciones a becas para la realización de posgrados por parte de los/as jóvenes graduados/as.

El libro que aquí se presenta está estructurado en cinco ejes. Los mismos están organizados a partir de temas afines entre los capítulos y reflejan los ejes temáticos y mesas de ponencias que tuvieron lugar en las Jornadas. Los artículos

que forman parte de esta edición dan cuenta de la variedad de temas de investigación educativa que abordan los/las investigadores/as en formación en el marco de los proyectos de investigación que se desarrollan en el IICE.

El primer eje *Enseñanza y contenidos disciplinares en la escuela* incluye una serie de artículos que abordan temas vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en escuelas plurigrado rurales. Estos artículos ponen el foco en distintos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje: la enseñanza de contenidos específicos como el sistema de numeración; los conocimientos numéricos que subyacen en las prácticas sociales de las que participan niños/as y sus familias y la reflexión sobre las prácticas de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadoras.

El segundo eje *Lectura y escritura desde una mirada histórica y desde las políticas actuales*, incluye dos artículos que abordan la lectura y la escritura. El primero pone el acento, desde una perspectiva histórica, en un manual escolar de lectura utilizado en los orígenes de la educación de adultos en Argentina. El segundo se enfoca en una política específica diseñada a nivel nacional para la formación docente en alfabetización inicial, a partir de poner de relieve los objetivos y alcances de la política objeto de análisis.

Representaciones y construcción de subjetividades en la educación secundaria y en la formación universitaria es el tercer eje del libro. El mismo agrupa tres artículos que ponen el foco en aspectos vinculados a procesos de subjetivación, los vínculos y las formas de sociabilidad de distintos actores en diversas instituciones educativas. El primero de los artículos pone la mirada en estudiantes del nivel secundario de sectores populares y el lugar que ocupa la muerte en sus vidas cotidianas. El segundo aborda las relaciones de género y las diversas miradas acerca de las sexualidades en la formación de médicos/as en la Universidad de Buenos Aires. El tercer artículo

también se aboca a los/as jóvenes de nivel secundario atravesados por situaciones de marginalidad urbana, para dar cuenta de rasgos que pueden interpretarse como signos de humillación y auto-humillación.

El cuarto eje del libro *Políticas públicas para la escuela secundaria obligatoria* recopila dos artículos que ponen el acento en las políticas de obligatoriedad del nivel secundario abordando la normativa y los desafíos que implica este cambio en el sistema educativo. El primero de ellos recupera las voces de los/as futuros/as docentes del nivel secundario y los sentidos que atribuyen a dicha obligatoriedad del nivel, a partir del análisis de las instituciones en las que realizan sus prácticas docentes. El segundo pone el foco en los modos específicos en los que se implementaron en la Provincia de Buenos Aires una serie de regulaciones del Consejo Federal de Educación como Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional.

El último eje del libro *Sujetos y procesos de investigación*, incluye un artículo que analiza la participación de sujetos e instituciones extra académicas en los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social promovidos desde el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

La lectura del libro nos acerca a las producciones del colectivo de investigadores/as en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que se llevan a cabo en el marco de los proyectos de investigación acreditados del instituto. Las líneas de investigación que se presentan abarcan cuestiones referidas a los procesos de enseñanza en las escuelas, las representaciones y la construcción de subjetividades, la formación de docentes, las políticas educativas, la historia de la educación entre otros, con enfoques y metodologías diversas. Consideramos estas producciones como un aporte fundamental para el campo educativo.

Eje N° 1:

Enseñanza y contenidos disciplinares en la escuela

La enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración en un aula plurigrado rural

Análisis de las intervenciones docentes y sus posibles relaciones con los aprendizajes infantiles

Valeria Buitrón

Introducción

El plurigrado es un contexto didáctico centenario pero poco estudiado donde la falta de producción y sistematización de saber pedagógico-didáctico en ocasiones deja a los/as maestros/as poco provistos/as de estrategias para la enseñanza y para la interpretación de los procesos de aprendizaje infantil en dicho contexto. Ante esta situación, nuestro equipo de investigación¹ se preocupa por la situación educativa en las escuelas rurales argentinas y viene estudiando desde el año 2008 los procesos de enseñanza y de aprendizaje del sistema de numeración (en adelante SN) en el ámbito rural con la intención de contribuir al conocimiento del plurigrado y de promover estrategias de enseñanza en contextos de diversidad.

1 El equipo de investigación se enmarca institucionalmente en el Proyecto UBACyT 20020170100004BA "El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto de la educación rural: procesos cognoscitivos y situaciones didácticas", programación Científica 2018- 2020 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Dirección: Dra. Flavia Terigi.

En este artículo presentaremos algunos resultados de un estudio² que se preguntó acerca de la construcción social de conocimiento en un plurigrado rural, en el marco de una secuencia de enseñanza que promovió la interacción de los/as niños/as con: a) ciertos aspectos del SN en tanto objeto de conocimiento, b) con niños/as de diferentes grados escolares y c) con el maestro. Para ello se propuso un estudio cualitativo exploratorio con un diseño de estudio de casos con un caso único, constituido por la implementación de la secuencia de enseñanza del SN en un plurigrado de primer ciclo de una escuela rural de la Provincia de Entre Ríos.

Haremos foco en algunos hallazgos surgidos de los primeros análisis de los registros de clase que permitieron, por un lado, interpretar y clasificar las intervenciones del docente y, por el otro, identificar las posibles relaciones entre estas intervenciones y los aprendizajes infantiles.

En primer lugar, plantearemos el problema de la enseñanza en las secciones plurigrado. Luego, para poder contextualizar el análisis, describiremos brevemente algunos aspectos de la secuencia de enseñanza implementada. Y, finalmente, presentaremos algunos resultados preliminares que surgieron al analizar los tipos de intervenciones docentes y sus posibles relaciones con los aprendizajes de los/as niños/as.

2 Este estudio forma parte de una tesis en elaboración para la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y se desarrolló en el marco de Proyecto UBACyT 20020130100491BA "El aprendizaje del sistema de numeración en secciones múltiples rurales de 1er ciclo y en aulas urbanas de 2do ciclo", Programación Científica 2014-2017, dirigido por Dra. Flavia Terigi y codirigido por Mg. Susana Wolman.

La enseñanza en los plurigrados rurales de Argentina

El plurigrado es un tipo de sección escolar en el que se escolarizan niños/as de diferentes grados a cargo de un/a mismo/a docente. Allí conviven en una misma aula niños/as con diversas cronologías de aprendizaje. Tomamos este concepto de Terigi (2010a) quien lo define como los ritmos que sigue el aprendizaje de los/as alumnos/as que forman parte de un grupo escolar. Si bien en todas las aulas las cronologías de aprendizaje son diversas ya que cada sujeto posee su propio bagaje de conocimientos y necesita diferentes oportunidades para aproximarse a los objetos de conocimiento que se propone enseñar la escuela, en el plurigrado estas cronologías son aún más variadas por el hecho de reunir a niños/as de grados distintos.

Ante estos rasgos del plurigrado, los/as docentes deben enseñar en condiciones de simultaneidad los contenidos propios de cada grado escolar que se prescriben curricularmente, tomando en consideración los procesos singulares de construcción de conocimiento de sus alumnos/as. Esto constituye un desafío para quienes ejercen la docencia en plurigrados puesto que gran parte del saber pedagógico-didáctico disponible se ha producido para el aula de grado único bajo el supuesto del aprendizaje monocrónico, es decir, con la idea de que todos/as los/as niños/as tienen el mismo ritmo de aprendizaje (Terigi, 2006).

Según datos oficiales del año 2015, en Argentina 13537 maestros/as de nivel primario trabajaban en secciones múltiples (Relevamiento Anual 2015 Ministerio de Educación de la Nación). Sin embargo, pocos estudios se han ocupado de comprender la enseñanza y los aprendizajes en este particular contexto didáctico (entre ellos, Brumat, 2010; Cragnolino y Lorenzatti, 2003; Terigi, 2008 y 2013) pese a las menores tasas netas de escolarización en las zonas rurales (Sverdlick y

Austral, 2013), a que los indicadores de eficiencia interna han sido históricamente inferiores a los promedios nacionales y a las diferencias de los logros educativos de los/as niños/as rurales con respecto a los urbanos, de acuerdo con estudios de nuestro equipo de investigación (Terigi, 2013, Estudio 2).

Esta descripción que da cuenta de la insuficiente sistematización y producción de saber pedagógico-didáctico sobre el plurigrado deja a los/as maestros/as poco provistos de estrategias de enseñanza y de conocimientos acerca de los procesos de aprendizaje infantil en este escenario específico.

Sin embargo, el modelo organizacional³ del plurigrado plantea condiciones de escolarización que lo convierten en un contexto potente para el aprendizaje: los/as niños/as participan en clases dirigidas a sus compañeros/as de grados ulteriores, se presentan posibilidades de interacción entre pares y el/la docente puede efectuar un manejo no graduado del conocimiento que circula en la clase (Terigi, 2008).

Con el propósito de explorar este potencial nos propusimos estudiar los procesos sociales de construcción de conocimiento en un aula plurigrado rural en el marco de una secuencia de enseñanza que promueva la interacción de los/as niños/as con ciertos aspectos del SN en tanto objeto de conocimiento, con niños/as de diferentes grados escolares y con el maestro. Para ello, se definió un estudio cualitativo exploratorio, en el sentido de que su resultado principal es la formulación de hipótesis que contribuyan a comprender mejor el problema que se define como objeto. La riqueza no está en su representatividad entendida en términos estadísticos, sino en su significatividad en términos de la capacidad de aproximación al objeto. Contó con un diseño de estudio

3 El modelo organizacional refiere "a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define: que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, son ejemplos de tales restricciones (Terigi, 2010b).

de casos con un caso constituido por la implementación de una secuencia de enseñanza del SN en un plurigrado de primer ciclo de una escuela rural de la Provincia de Entre Ríos. Entre otros objetivos, nos propusimos conceptualizar los tipos de intervención docente que circulan en el aula y analizar sus posibles relaciones con los aprendizajes de los/as niños/as.

En el siguiente apartado presentamos brevemente algunas características de la secuencia de enseñanza del SN implementada a fin de contextualizar el análisis de las intervenciones docentes y la relación con el aprendizaje infantil.

Una secuencia de enseñanza del sistema de numeración para el plurigrado

El enfoque teórico de nuestro estudio se caracterizó por combinar la perspectiva de la tradición constructivista en psicología, en tanto se hace hincapié en los procesos de estructuración cognoscitiva teniendo en cuenta la especificidad de las interacciones con el mundo social; así como los aportes de la didáctica de matemáticas francesa, en particular en lo referido a las condiciones didácticas que resulta necesario generar para ofrecer a las/os alumnas/os oportunidades de aprendizaje de los aspectos conceptuales⁴ del SN.

En este marco, para poder estudiar los procesos sociales de construcción de conocimiento en el plurigrado se consideró necesario diseñar una secuencia de enseñanza que cumpliera con ciertas condiciones didácticas. Por un lado, debía pro-

4 Los aspectos conceptuales refieren a las razones que hacen al funcionamiento de los números en el SN: los principios que rigen el sistema y las operaciones subyacentes a la notación numérica (Terigi y Wolman, 2007).

poner problemas matemáticos que habilitaran verdaderos procesos constructivos por parte de los/as niños/as y, por el otro, situaciones que promovieran la interacción entre sujetos de diferentes grados escolares.

La elección de SN se basó en la necesidad de seleccionar un contenido escolar a propósito del cual estudiar los procesos de enseñanza y los aprendizajes, en la relevancia de este objeto en tanto contenido curricular, así como en nuestra experiencia en la investigación de los aprendizajes numéricos infantiles. En este estudio, el SN es considerado un sistema externo de representación (Martí, 2003), y su conocimiento por parte de los niños es estudiado como un proceso que involucra la elaboración, no necesariamente sincrónica (Scheuer, Santamarina y Bordoli, 2013), de conocimientos referidos a distintos aspectos del sistema, en el marco de la participación de los niños en prácticas sociales, entre ellas las propias de la escolarización (Lerner, 2013).

De este modo, la secuencia fue diseñada siguiendo los lineamientos de la didáctica de la matemática francesa en tanto intentó promover la comprensión de los aspectos conceptuales del SN a través de un trabajo de exploración y formulación de las regularidades del SN y de la interacción con un rango numérico amplio y completo (los dieces, los cienes), a diferencia de la enseñanza usual⁵ donde el objeto de enseñanza se presenta de manera fragmentada. Al estar destinada a un plurigrado, también nos propusimos suscitar un trabajo conjunto entre alumnos/as de distintos grados escolares en torno a una actividad común.

5 La enseñanza usual supone que los niños tienen que comprender el funcionamiento del SN antes de comenzar a utilizarlo, ya que el uso deviene de la correcta aplicación de los principios conceptuales que rigen al sistema. De esta manera, el proceso didáctico comienza con la explicación del docente del principio de agrupamiento en base diez que rige al sistema, y se promueve luego la aplicación de ese principio a diversas situaciones de uso, como la resolución de pequeñas cuentas, el dictado de números, etcétera. (Terigi y Wolaman, 2007).

El diseño y la revisión de la secuencia de enseñanza implicó un proceso conjunto entre especialistas en Didáctica de la Matemática de nuestro equipo de investigación, dos maestros estudiantes en formación y sus profesoras de Didáctica de Matemáticas y de Práctica y Residencia —todos ellos de la carrera de Profesorado para el Nivel Primario de la Universidad Autónoma de Entre Ríos— hasta alcanzar una formulación satisfactoria para la investigación y accesible para los docentes practicantes. La implementación de la secuencia resultante estuvo a cargo de los dos maestros en formación.

La decisión de trabajar colaborativamente con docentes en formación y sus profesoras —todos de la zona— se fundamentó en algunos supuestos. Por un lado, el trabajo colaborativo entre maestros en formación, profesoras de Formación Docente e investigadoras supone reconocer el saber de los docentes locales para enfrentar la enseñanza en el pluri-grado, asumir que los maestros tienen razones para actuar como lo hacen, considerar los condicionamientos que moldean las prácticas docentes, ser conscientes de los desajustes de ciertas producciones del campo de la didáctica con relación a la viabilidad de su funcionamiento en el sistema educativo, y reconocer una ruptura tanto con el lugar de práctico que el/la docente tiene otorgado en la cultura como con la posición de prestigio y autoridad que se suele atribuir a los/as investigadores/as (Becerril, García, Itzcovich, Quaranta & Sadovsky, 2015). Por otro lado, consideramos que la implementación a cargo de maestros practicantes podría ofrecer mayores posibilidades de que la secuencia se desarrolle bajo condiciones de enseñanza más cercanas al enfoque didáctico subyacente; mientras que tal vez un/a maestro/a con más antigüedad podría disponer de otra formación didáctica que dificultaría la puesta en acto del tipo de intervención docente requerido, al mismo tiempo que podría emplear modos de organizar la enseñanza —como la sucesión que consiste en

la asignación de actividades a subgrupos de alumnos, y en la distribución de la atención de manera sucesiva a cada uno de estos (Terigi, 2007)— que obturarían el tipo de agrupamiento que se intentaba promover.

La propuesta de enseñanza estuvo centrada en el trabajo de exploración y formulación de las regularidades del SN y planteó las mismas situaciones de enseñanza para niños/as de diferentes grados del primer ciclo a fin de promover el trabajo conjunto. Se planificaron situaciones tanto de resolución individual, como en pequeños grupos y a grupo total, donde los practicantes a cargo de la clase promovieron los intercambios entre pares.

A partir de ese diseño se realizó una intervención didáctica en un plurigrado de primer ciclo de una escuela rural que tuvo una duración de seis clases, donde se conformó un grupo muestra integrado por alumnas/os de los tres grados que constituyen el ciclo (Dalma de 1° grado, Victorio y Tami de 2° grado, Mica de 3° grado) a fin de poder focalizar la observación.

Durante el desarrollo de las sesiones, se realizaron observaciones a cargo de entre una y tres observadoras, contándose entre ellas con las profesoras a cargo de la formación de los maestros practicantes. Cuando se contó con una observadora única, esta se centró en el grupo de la muestra, al que se daba seguimiento especial. En la observación del grupo-clase se tuvo en cuenta el registro de la marcha general de las situaciones de enseñanza diseñadas y las interacciones que se producían entre maestros practicantes y alumnos. En la observación de los niños de la muestra, se registraron todas sus intervenciones y producciones. Tanto la clase total como las interacciones en este subgrupo fueron grabadas, en el primer caso con un grabador dispuesto en el frente de la clase, en el segundo caso con un grabador dispuesto en la mesa de trabajo del grupo.

Durante el período de observaciones se fotografiaron los pizarrones para documentar aquellas representaciones numéricas que estuvieron al alcance del grupo-clase, así como las actividades de matemática de los cuadernos de los/as niños/as y otros materiales de trabajo.

A partir de las grabaciones y las observaciones se construyeron los registros de clases que fueron segmentados en diferentes unidades de análisis siguiendo el procedimiento de Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano (2008). Se utilizó el programa ATLAS TI para identificar y clasificar los tipos de intervenciones del docente y luego se analizó la posible relación entre los distintos tipos de intervenciones y las respuestas que pudieron promover en los/as niños/as.

Si bien la secuencia constó de seis clases, se presentan a continuación las situaciones diseñadas para la primera y última clase que serán las analizadas en el apartado siguiente.

Cuadro núm. 1. Actividades de la secuencia de enseñanza desarrolladas en la clase 1 y 6

CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	REGULARIDADES DEL SN Y RANGO NUMÉRICO QUE SE PONEN EN JUEGO
1	<p><i>Cuadro de números del 0 al 100</i></p> <p>En una tabla de 10 x 10 celdas que contiene los números del 0 al 100 distribuyendo una decena por fila, se proponen distintas actividades que buscan explorar relaciones entre números y recursividades del sistema, por ejemplo encontrar el número que sigue a otro, adivinar un número contenido en cierto rango, analizar regularidades por fila y por columna, etc.</p>	<p>Relaciones entre números de una misma y de distintas decenas.</p> <p>Relaciones entre decenas y unidades.</p> <p>Recursividades de las escrituras numéricas.</p> <p>Rango numérico: 0 a 100, de uno en uno.</p>
6	<p><i>Perinola (o dado) mágica</i></p> <p>El juego consiste en formar el número mayor posible con dos o tres perinolas o dados –según lo indique el maestro– que contienen los números del 0 al 9.</p> <p>En su turno, los jugadores lanzan las tres perinolas y pueden elegir cuál es la perinola “supermágica” (cada punto vale 100), cuál es la “mágica” (cada punto vale 10) y cuál es “común” (cada punto vale 1).</p> <p>Los puntajes obtenidos son anotados por cada niño en una tabla de registro y, al término de cada vuelta, se comparan los resultados para identificar el jugador que ha obtenido el mayor puntaje.</p>	<p>Relación entre aspectos multiplicativos y posición de las cifras.</p> <p>Composición de números.</p> <p>Comparación de números mayores y menores.</p> <p>Rango numérico: todos los números hasta el 999.</p>

Ilustración núm. 1. Producciones infantiles de la clase 1

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100	101	102	103	104	105	106	107	108	109

- ¿Qué números están tapados en este cuadro? 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109
- ¿Cuál es el número que sigue a 27? 28
- ¿Cuál es el número que sigue a 39? 40
- ¿Cuál es el número que sigue a 79? 80
- ¿Cuál es el número anterior a 41? 40
- ¿Cuál es el número anterior a 30? 29

Ilustración núm. 2. Producciones infantiles de la clase 6

Alumno/a	2° vuelta con tres dados			
	Súper Mágico	Mágico	Dado Común	Total
Mica (3° grado)	9	5	4	954
Tami (2° grado)	6	4	1	641
Dalma (1° grado)	7	3	2	732
Victorio (2° grado)	9	2	1	921

Análisis de las intervenciones del docente

Uno de los objetivos específicos de este estudio consistió en analizar los tipos de intervenciones docentes y sus posibles relaciones con el aprendizaje de los/as niños/as. En un análisis preliminar de la primera y la última clase (que tuvieron una duración aproximada de 60 minutos cada una) identificamos 451 intervenciones docentes (180 y 271, respectivamente) que fueron analizadas encontrando 31 tipos de intervenciones (aún en revisión)-. Cada categoría fue elaborada y ajustada en el interjuego entre los datos empíricos y la literatura especializada. La codificación fue llevada a cabo de manera independiente por dos investigadoras, dirimiendo una tercera en caso de desacuerdos.

Cuadro núm. 2. Tipos de intervenciones docentes y su frecuencia de aparición en las clases 1 y 6

Nº	TIPO DE INTERVENCIÓN DOCENTE	CLASE 1	CLASE 6	TOTAL
1	Aclaración de una pregunta o consigna	4	0	4
2	Consigna	12	4	16
3	Corrección	0	2	2
4	Devolución	0	23	23
5	Evaluación negativa	1	0	1
6	Evaluación positiva	4	1	5
7	Información sobre la tarea	0	8	8
8	Irrelevante	0	15	15
9	Organización de la tarea	15	74	89
10	Pedido de explicitación	1	30	31
11	Pedido de justificación colectivo*	22	0	2
12	Pedido de justificación dirigido	9	14	23
13	Pregunta de comparación de nº colectiva	1	0	1
14	Pregunta de comparación de nº dirigida	3	22	25
15	Pregunta de interpretación de la tarea colectiva	0	4	4
16	Pregunta de interpretación de la tarea dirigida	0	5	5
17	Pregunta por identificación de un nº dirigida	13	3	16

18	Pregunta por identificación de un nº colectiva	34	0	34
19	Pregunta por una regularidad colectiva	11	0	11
20	Pregunta por una regularidad dirigida	1	8	9
21	Promoción de la interacción	1	1	2
22	Reformulación	1	3	4
23	Regulación emocional de la tarea	0	5	5
24	Reiteración de una pregunta o consigna	16	4	20
25	Repetición de una intervención infantil	11	13	24
26	Respuesta a una pregunta infantil	6	6	12
27	Sistematización	0	0	0
28	Socialización de una intervención, respuesta o procedimiento infantil	6	12	18
29	Someter a discusión una intervención infantil	5	1	6
30	Supervisión de la tarea colectiva	1	0	1
31	Supervisión de la tarea dirigida	22	13	35
	TOTAL	180	271	451

* Las intervenciones colectivas son aquellas que tienen como destinatario a todo el grupo-clase, mientras que las dirigidas están destinadas solo a un/a alumno/a.

Haremos referencia a dos tipos de intervención docente cuya frecuencia de aparición resulta llamativa debido a la distancia entre ambas clases. Uno de ellos es el que corresponde a la categoría núm. 9 llamada organización de la tarea

que se define como “una intervención vinculada con ‘cómo’ se resuelve una tarea y que tiene la intención de favorecer su avance, por ejemplo: ¿cuál es la modalidad de resolución?, ¿cuál debe ser la dinámica de funcionamiento de un grupo?, ¿qué acciones tienen que desarrollar sus integrantes para avanzar en la resolución?”. Mientras que en la clase núm. 1 se encuentran 15 intervenciones de este tipo, en la clase núm. 6 aparece 74 veces. Estos son algunos ejemplos extraídos de los registros de clase.

Maestro: Sí, primero van completando con el nombre. Tami, ahí donde dice arriba “jugador”, ahí poné tu nombre. (Clase núm. 6, línea núm. 123).

Maestro: Bueno, ahora vamos a tirar los azules, los celestes, a ver si tienen suerte... tenés que tirar los dados, Tami. Que rueden los dados. Ahí está. (Clase núm. 6, línea núm. 130).

Maestro: Le salió así, mirá... No, vos esta primera mano ya la jugaste. Tenés que completar acá abajo. El dado mágico, ¿cuál va a ser el dado mágico? (Clase núm. 6, línea núm. 311).

Es probable que esta brecha se relacione con distintos aspectos de la tarea propuesta en cada clase como: su complejidad, el tipo de trabajo matemático que demanda, el grado de novedad u originalidad que presenta, el modo de organización (individual, grupal, colectivo).

Por ejemplo, la intervención organización de la tarea aparece solo 15 veces en la clase núm. 1 donde la tarea consiste en explorar colectivamente los números hasta el 100 en un cuadro y sus regularidades, responder individualmente unas preguntas que apuntan a cuestiones similares y, finalmente, discutir en grupos esas respuestas para llegar a una respues-

ta común. Las pocas intervenciones del maestro de este tipo posiblemente se deban a que la tarea resulta próxima a las posibilidades de los/as niños/as de todos los grados por lo cual pueden desempeñarse con cierta autonomía, ya que la mayor parte de la clase se desarrolla de manera colectiva siendo el maestro el que va guiando la tarea sin necesidad de decir a los niños/as cómo deben avanzar. Sin embargo, en la clase núm. 6 donde la tarea implica jugar en pequeños grupos a formar el mayor número posible con dos o tres cifras a partir de los números que salen en las perinolas, el maestro hace 74 intervenciones relacionadas con la organización de la tarea tal vez porque lo novedoso del juego, el rango numérico implicado —números de tres cifras en las últimas rondas del juego— que resulta elevado para quienes están en 1° grado, y la complejidad de tener que decidir qué valor otorgar a los números que salen en cada perinola, son aspectos de la tarea que hacen que se requiera mayor acompañamiento del maestro para poder avanzar.

El otro tipo de intervención docente, cuya brecha entre ambas clases resulta llamativa, es el correspondiente a la categoría núm. 18 denominada pregunta colectiva por la identificación de un número, definida como “un enunciado interrogativo del maestro que pregunta a todos los/as niños/as de la clase por un número específico, por ejemplo: ¿dónde se encuentra un número en el cuadro?, ¿entre qué números se encuentra?, ¿cuál está antes?, ¿cuál es el número mayor del cuadro?, etcétera. Este tipo de intervención aparece 34 veces en la clase núm. 1 y no se presenta en la clase núm. 6. Algunos ejemplos son:

Maestro: A ver, ¿debajo de quién estaría el 20? (Clase núm. 1, línea núm. 48).

Maestro: ¿Y cuál es el número más grande del castillo?
(Clase núm. 1, línea núm. 65).

Maestro: ¿Y dónde están los números que empiezan con 1? (Clase núm. 1, línea núm. 72).

Con respecto a la intervención pregunta colectiva por la identificación de un número, resulta esperable que el maestro realice 34 intervenciones de este tipo en la clase núm. 1 ya que la mitad de la clase se destina a la exploración colectiva del cuadro numérico. Contrariamente, en la clase núm. 6 esta intervención no aparece quizá porque es la última clase de la secuencia y en ella los contenidos matemáticos que se abordan son más avanzados, ya no se exploran las regularidades del SN sino que se ponen en juego aspectos multiplicativos.

Si bien en el análisis realizado hasta el momento se han identificado 31 tipos de intervenciones docentes diferentes, sería posible clasificarlos en grupos de acuerdo con algunos rasgos comunes: aquellas intervenciones relacionadas con el contenido matemático; otras vinculadas con la regulación de la tarea; otras, con los modos en que el docente recupera las intervenciones infantiles en la clase, etcétera. Por ejemplo, este último grupo de intervenciones que hace referencia a cómo el maestro retoma lo que los/as niños/as dicen en la clase, reúne tres tipos de intervenciones. Uno de ellos se llama repetición de una intervención infantil y alude a “las ocasiones en que el maestro repite algo que dijo un niño sin enunciar un destinatario y sin una intencionalidad específica”. Otro se denomina socialización de una intervención/respuesta/procedimiento infantil que consiste en “una intervención del maestro que retoma algo dicho por un/a niño/a poniéndolo a consideración del resto de la clase con una intencionalidad en la repetición; suelen iniciarse con una referencia al sujeto que habló (dijo Dalma que...)”. Por último, la intervención propuesta de discusión

sobre una intervención infantil coincide con la anterior porque “se recupera una intervención infantil para socializarla con el grupo-clase pero a ello se agrega una pregunta que invita a los/as niño/as a participar de una discusión sobre aquello que se socializó”. La siguiente tabla muestra la frecuencia de aparición de estas intervenciones en las clases núm. 1 y núm. 6.

Cuadro núm. 3. Intervenciones relacionadas con los modos de recuperar intervenciones infantiles y su frecuencia de aparición en las clases 1 y 6

CÓDIGO	CLASE 1	CLASE 6	TOTAL
Repetición de una intervención infantil	11	13	24
Socialización de una intervención, respuesta o procedimiento infantil	6	12	18
Propuesta de discusión sobre una intervención infantil	5	1	6

A continuación, nos interesa establecer algunas relaciones entre estos tres tipos de intervención docente y los aprendizajes infantiles. Metodológicamente, para ello hemos segmentado las clases identificando una unidad de análisis que recorta un intercambio entre el maestro y los/as alumnos/as en torno a un asunto. Algunos autores llaman a esta unidad segmentos de interactividad y los caracterizan por responder a determinada estructura de participación; “se definen por el conjunto de actuaciones esperadas o esperables, y por tanto aceptadas o aceptables, de los participantes” (Coll et al., 1992). Otros lo denominan ciclo y lo definen como el “conjunto de intercambios necesarios para que dos o más personas lleguen a un acuerdo o, al menos, crean haber llegado a

un acuerdo respecto del desarrollo de alguna meta (o submeta)” (Sánchez et al., 2008).

Los siguientes fragmentos de clase ejemplifican qué tipo de respuesta dan los/as niños/as frente a los tres tipos de intervención docente que recuperan de diferente manera una intervención infantil.

Maestro: ¿Y podríamos armar otro número más grande con estos dos dados?

Victorio (2° grado): Nooo. Si hubiera tres, sí.

Maestro: Ah, si hubiera tres, sí.

Dalma (1° grado): ¿Me toca a mí? En “total” poné los dos (a Tami de 2° grado).

Fragmento de clase núm. 6 - Intervención docente:
Repetición de una intervención infantil

En este fragmento donde el maestro solamente repite la intervención de Victorio empleando las mismas palabras que el niño utilizó, Dalma no continúa con el intercambio sino que avanza en el desarrollo del juego. Hemos encontrado en otros segmentos de clase similares a este que, cuando el maestro repite una intervención infantil, el resto del grupo abandona la conversación en torno a ese tema, lo que nos hace pensar en el bajo potencial de este tipo de intervención docente. A pesar de ello, es la que más aparece de las tres intervenciones (24 veces) en las dos clases analizadas.

Dalma (1° grado): Victorio ganó.

Tami (2° grado): ¡Yo gané!

Mica (3° grado): ¡¡No!! La Tami.

Maestro: Dice Dalma que Victorio ganó porque su número termina con 8.

Mica: ¡La Tami ganó!

Fragmento de clase núm. 6 - Intervención docente:
Socialización de una intervención infantil.

Por el contrario, vemos en este segmento que, cuando el maestro socializa lo que dijo Dalma para el resto del grupo, Mica avanza en este intercambio contradiciendo lo que había dicho su compañera. En este sentido, este tipo de intervención docente parece más promisorio a la hora de intentar favorecer el intercambio entre pares.

Ariel (2° grado): Busqué la familia del cuarenta.

Maestro: Ariel dice “la familia del cuarenta”. ¿Están seguros ustedes de lo que dice? ¿Comparten lo mismo?

Niño núm. 1: No sé, yo ya lo encontré.

Niño núm. 2: Sí.

Fragmento de clase núm. 1 - Intervención docente:
Propuesta de discusión sobre una intervención infantil.

En este último caso, cuando el maestro comunica al grupo una intervención infantil y, además, la somete a discusión a través de una pregunta como “¿están de acuerdo?” o “¿qué piensan?”, los/as niños/as continúan con el intercambio pero no se apropian de la discusión. Creemos que esto podría deberse a que este tipo de preguntas tal vez resulten novedosas para el grupo ya que la argumentación no ha sido objeto de enseñanza en este plurigrado.

A modo de cierre

Creemos que la secuencia de enseñanza implementada, gracias a sus características y a las intervenciones del docente, habilitó la participación de niños/as de diferentes grados en una misma propuesta y permitió que hubiera intercambios entre ellos/as a propósito de la actividad y del contenido escolar, en este caso, el SN.

A partir de los primeros análisis de los registros de clase encontramos—como es sabido— que los diferentes tipos de intervención del docente tienen cierto impacto en los aprendizajes infantiles relacionados, en este caso, con las posibilidades de interacción que se desarrollan en la clase. Encontramos hasta el momento que si bien la sola repetición de una intervención infantil no promueve avances en el intercambio sobre ese asunto, la intención del maestro de socializar y de poner en discusión lo que un/a niño/a dice, sí genera la continuidad en las interacciones al respecto. Sin embargo, se podría sostener que para promover la discusión entre pares y la elaboración de argumentaciones se requiere de un trabajo de enseñanza sostenido en torno a cómo se discute y se argumenta en las clases de matemática.

Nuestro propósito con esta investigación es contribuir a conocer con mayor profundidad estas relaciones entre intervenciones docentes y aprendizajes infantiles.

Bibliografía

- Becerril, M.; García, P.; Itzcovich, H.; Quaranta, M. E.; Sadosky, P. (2015). La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. *Educación matemática*, vol. núm. 27, núm. 1, pp. 7-36.
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. núm. 55, núm. 4, pp. 1-10.
- Cragnoilino, E.; Lorenzatti, M. (2003). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Páginas*, año núm. 2, núm. 2 y núm. 3, pp. 63-76. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba..
- Lerner, D. (2013). Hacia la comprensión del valor posicional. Avances y vicisitudes en el trayecto de una investigación didáctica. En C. Broitman (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria, tomo núm. 1*, Números naturales y decimales con niños y adultos, pp. 173-201. Buenos Aires, Paidós.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid, Machado Libros.
- Sánchez, E.; García, J. R.; Rosales, J., de Sixte, R.; Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, núm. 346, mayo-agosto 2008, pp.105-136.
- Scheuer, N.; Santamaría, F. ; Bordoli, C. (2013). Una aproximación al universo numérico de chicos que inician la escolaridad primaria. En C. Broitman (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria, tomo núm. 1*, Números naturales y decimales con niños y adultos, pp. 147-171. Buenos Aires, Paidós.
- Sverdllick, I.; Austral, R. (2013). Derecho a la educación y situación educativa de la población en Argentina. Una mirada panorámica en base a los censos 2001 y 2010. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, año 4, núm. 4, pp. 83-102.
- Terigi, F. (2006). Las otras primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, pp. 191-230. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- . (2007). Notas para pensar el plurigrado. Aportes de una investigación en escuelas rurales de Argentina. *Quehacer Educativo*, revista de la Federación Uruguaya de Maestros, núm. 84.
- . (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. (Tesis inédita de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. [En línea] <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266> [Consulta: 22/09/2017].
- . (2010a). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia dirigida a directores y supervisores escolares de la Provincia de La Pampa en la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa (La Pampa), 22 y 23 de febrero de 2010. Publicada en formato digital. [En línea] <http://www.lapampa.edu.ar:4040/bicentenario/index.php/acciones-educativas/ciclo-de-cine-y-conferencias/cronologias-de-aprendizaje.html> [Consulta: 3 de marzo de 2015].
- . (2010b). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año XVII, núm. 2, pp. 75-88.
- . (2013). El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología Departamento De Psicología Básica. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Terigi, F. y Wolman, S. (2007). El sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 43, pp. 59-83.

Enseñanza en plurigrados rurales

Aportes del trabajo colaborativo entre maestrxs e investigadorxs a la reflexión sobre las prácticas

Dana Sokolowicz

Introducción

En el presente capítulo se analiza una situación de reflexión sobre las prácticas de enseñanza mediada por la escritura que se desarrolló en el marco de un trabajo colaborativo entre maestras e investigadoras.

El trabajo realizado se inscribe en un proyecto de investigación UBACyT¹ que estudia los procesos de construcción de conocimiento sobre el sistema de numeración (en adelante SN) en niñxs que se escolarizan en plurigrados rurales, considerando el interjuego entre las condiciones didácticas y las elaboraciones infantiles. Se estudia el aprendizaje escolar desde un enfoque situacional buscando aportar conocimiento al problema pedagógico-didáctico que plantean las secciones múltiples rurales.

1 Proyecto UBACyT 20020130100491BA "El aprendizaje del SN en secciones múltiples rurales de 1er ciclo y en aulas urbanas de 2do ciclo". Programación Científica 2014-2017 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dirección: Dra. Flavia Terigi. Codirección: Mg. Susana Wolman.

Se desarrolló un estudio de caso cualitativo en una sección de primer ciclo de una escuela primaria del Partido de San Andrés de Giles, Provincia de Buenos Aires. Nos propusimos estudiar los aprendizajes numéricos infantiles en situaciones de enseñanza que modifican las condiciones didácticas habituales y se orientan a promover las interacciones entre pares, potenciando las características del contexto del plurigrado rural. Para ello, hemos llevado adelante un trabajo conjunto entre investigadoras y maestras de escuelas rurales a través del cual se ha diseñado e implementado una secuencia didáctica sobre el SN que considerara estas cuestiones.

En este trabajo se aborda el análisis de una situación específica, que tuvo lugar durante los encuentros de trabajo colaborativo: la escritura, por parte de las docentes, de un relato de una situación de aprendizaje para compartir y analizar junto con colegas e investigadoras.²

Planteamiento del problema: la enseñanza en las secciones múltiples

El plurigrado o sección múltiple es un tipo de sección escolar que reúne en un mismo salón de clases a niñxs que cursan grados distintos, a cargo de unx mismx maestrx. Esto plantea un modelo organizacional diferente al del aula estándar. Siguiendo a Terigi (2010), el *modelo organizacional* se refiere a las restricciones determinadas por la organización escolar y no por la didáctica (por ejemplo: aulas graduadas, alumnxs agrupados por edades), a diferencia del *modelo pedagógico* que remite a una producción pedagógica específica

2 El material empírico analizado corresponde a una de las instancias del trabajo de campo efectuado para la tesis de Maestría de la autora, en Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UBA), actualmente en curso.

que toma en cuenta aquellas restricciones para elaborar un modo de enseñanza. Sostenemos esta distinción para señalar que el segundo no se infiere del primero.

En las escuelas rurales de nuestro país se extendió el modelo pedagógico del aula monogrado al modelo organizacional del plurigrado (Ezpeleta, 1997). La formación docente, los materiales didácticos y las propuestas pedagógicas han sido estructurados según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades, y la investigación y producción de conocimiento didáctico se desarrollaron generalmente en el contexto de la escuela urbana (Escobar, 2016; Brumat y Baca, 2015).

El hecho de que en una misma sección haya alumnxs cursando grados distintos, en un sistema escolar que establece una organización graduada y anualizada de las cronologías de aprendizaje, obliga a lxs maestrxs a cargo de esa sección a manejar en forma simultánea por lo menos tantas cronologías como grados componen el plurigrado.

De acuerdo con análisis realizados por el equipo³, lxs niñxs que asisten a escuelas rurales presentan, al inicio de su escolaridad, conocimientos sobre el SN menos avanzados que sus pares urbanos. A medida que la escolaridad avanza, la enseñanza no logra equiparar estas diferencias, en perjuicio de quienes se escolarizan en secciones múltiples (Terigi, 2013). Lejos de explicar estos resultados como síntesis de dificultades individuales o carencias culturales, concebimos a los procesos de aprendizaje como prácticas situadas (Baquero, 2002). La falta de desarrollo sistemático de un modelo pedagógico que tenga en cuenta las particularidades del pluri-

3 Proyecto UBACYT 20020100100421 "El aprendizaje del sistema de numeración en la escolaridad primaria. Estudio comparativo de las conceptualizaciones infantiles en secciones simples y múltiples de 1er ciclo y estudio exploratorio en 2do ciclo". Programación Científica 2011-2014 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

grado y la reproducción en ellos de la lógica del aula estándar contribuyen a producir las diferencias en los aprendizajes.

Sin embargo, el plurigrado ofrece condiciones potentes para el aprendizaje: lxs niñxs participan en clases dirigidas a sus compañerxs de grados superiores (sobre contenidos más complejos), se presentan posibilidades de interacción entre pares, y el/la docente puede efectuar un manejo no graduado del conocimiento que circula en la clase.

Por ello, nos propusimos diseñar una secuencia didáctica que modificara algunas de las condiciones habituales y aprovechara las potencialidades del plurigrado, otorgando un lugar central a las interacciones entre pares. Para hacerlo, hemos generado un espacio de trabajo conjunto entre docentes e investigadorxs de modo de poder reflexionar sobre estos asuntos, diseñar e implementar la secuencia.

Metodología: los encuentros de trabajo colaborativo

Para diseñar la secuencia didáctica se llevó adelante un trabajo colaborativo entre docentes e integrantes del equipo de investigación. Se buscó construir un espacio de intercambio y discusión en el que se pudieran plantear interrogantes, problematizar contenidos, situaciones de enseñanza y aprendizajes matemáticos, y a partir de ello diseñar juntxs la secuencia a implementar. Esta modalidad de trabajo implica el reconocimiento mutuo de los saberes de cada unx y su relevancia para aportar conocimientos acerca de la enseñanza y el aprendizaje escolar, que puedan tomarse como punto de partida y referencia de la producción conjunta, propiciando la reflexión sobre la práctica para elaborar saberes pedagógicos (Becerril, García, Itzcovich, Quaranta, Sadovsky, 2015).

Al considerar la estrecha relación existente entre lxs maestrxs y sus prácticas, y los aprendizajes de lxs alumnxs en los

plurigrados, se vuelve relevante considerar cuáles son los criterios de agrupamiento empleados por lxs docentes, los modos en que resuelven el problema de la instrucción directa a los distintos grados, las relaciones que pueden establecer entre los contenidos escolares y los conocimientos cotidianos de lxs alumnxs. Lxs docentes fundamentan sus decisiones sobre la enseñanza en diversas razones, y la colaboración permite indagar y reflexionar sobre estas buscando progresivamente explicitar y problematizar los criterios empleados, siempre teniendo en cuenta los condicionamientos que moldean las prácticas de enseñanza.

A continuación se presentan avances del análisis de los encuentros de trabajo colaborativo. Este se ha realizado a partir de registros que unifican las transcripciones de las grabaciones de audio con las notas de campo de cada uno de los encuentros. En función de dicha indagación hemos caracterizado los espacios de trabajo conjunto diferenciando dos instancias que adoptaron distintas modalidades.

En una primera instancia, se han llevado a cabo cuatro encuentros con un grupo de maestras de plurigrado con el propósito de trabajar sobre aspectos didácticos de la enseñanza de la matemática, otorgando un papel central a los intercambios entre pares y al proceso de elaboración de argumentaciones, junto con el intercambio y análisis de las prácticas de enseñanza habituales de las maestras participantes. Estos encuentros tuvieron una frecuencia quincenal, a lo largo de dos meses (junio-agosto 2016).

Se establecieron tres líneas de reflexión que orientaron el trabajo en las sucesivas reuniones⁴: a) El posicionamiento, tanto de lxs alumnxs como de lxs docentes, como sujetos ca-

4 La diferenciación de estas tres líneas responde a la claridad expositiva y no se corresponden con un ordenamiento cronológico de los encuentros de trabajo. Por el contrario, parte de la riqueza de los mismos reside en las estrechas relaciones que se tejen entre ellas.

paces de producir conocimiento; b) La potencia del trabajo colaborativo y de las interacciones entre pares (alumnxs) y colegas (maestras) y c) Reflexión teórica sobre el objeto de conocimiento (SN) y los aportes del enfoque de Didáctica de Matemáticas.

Para trabajar estas cuestiones contamos con materiales elaborados a lo largo del recorrido del equipo de investigación y que fueron compartidos con las docentes para su análisis. Trabajamos con fotografías de cuadernos infantiles y con registros de clases de matemática, ambos de escuelas rurales con plurigrado. Esto fue especialmente valorado por parte de las docentes, quienes señalaron la importancia de poder acceder a dichos registros, dado que les permitía un mayor acercamiento a prácticas reales, sobre los temas que tienen que enseñar, en los contextos en los que ellas trabajan. Esto constituye un aporte que puede realizar el equipo de investigación para poner en diálogo con los saberes docentes.

La segunda instancia de trabajo se desarrolló sostenidamente a lo largo de tres meses, consistió en encuentros con la maestra que condujo la secuencia didáctica con una frecuencia de entre dos y cuatro veces por semana, adoptando modalidades distintas según las condiciones de posibilidad (presenciales y virtuales). En dicho período, centramos el trabajo específicamente en la definición y ajuste de las planificaciones y las clases.

Este capítulo examina una de las propuestas empleadas para analizar situaciones de enseñanza que las maestras llevaron al espacio para la discusión colectiva. La misma se desarrolló durante la primera instancia del trabajo colaborativo y consistió en la elaboración de relatos escritos sobre situaciones de aprendizaje de matemática. A través de esta propuesta buscamos conocer algunas inquietudes genuinas de las docentes, con el propósito de comprender qué cuestiones representaban para ellas un problema de enseñanza.

Reflexión sobre las prácticas: una situación de escritura

A continuación se presenta y analiza una propuesta de reflexión sobre las prácticas de enseñanza, organizada en tres etapas⁵. En este escrito nos centramos en el proceso de trabajo realizado con dos maestras.

1. Situación previa: analizar una clase

La primera etapa de esta propuesta de trabajo, previa a la escritura, se centró específicamente en el estudio de situaciones de enseñanza y de aprendizaje a través del análisis de una clase. Se tomó como contenido el conteo, y se analizó un fragmento de clase de primer grado, a partir de un registro filmico y de un registro escrito.

Los comentarios iniciales de las docentes hicieron referencia a la *elaboración de los registros* de la clase. Si bien desde el equipo no nos habíamos propuesto trabajar este asunto en ese momento, las maestras compartieron sus inquietudes acerca de la dificultad que implica armar un registro. Señalaron que “solo se puede hacer si hay otra persona en la clase”, lo cual es muy poco frecuente en las condiciones habituales del trabajo docente. Indicaron como situaciones “privilegiadas” para esto los momentos en que han tenido estudiantes residentes en sus grupos, lo cual les permitió registrar algunos asuntos interesantes que ellas reconocían en las clases que observaban.

En estos intercambios se pudo reconocer cierto corrimiento del lugar del docente para pasar al lugar del observador. Es

5 Las situaciones de trabajo que se describen a continuación se desarrollaron a lo largo de dos encuentros presenciales (reuniones 2 y 3) e incorporaron también momentos de producción individual e intercambio virtual.

decir, solo les resultaría posible registrar la práctica si pudieran no ser ellas las que coordinaran la clase. Si pensamos que el registro de las prácticas de enseñanza es fructífero para pensar instancias de formación permanente, el asunto de cómo producir estos registros adquiere gran relevancia.

Antes de reproducir el video de la clase, se planteó en qué aspectos de la misma focalizaríamos el análisis, ubicándolos como un modo, entre otros posibles, de estudiar lo que sucede en el aula⁶.

Otro asunto clave que nos interesó explicitar respecto del análisis y estudio de clases se refirió al *posicionamiento* que asumimos al efectuar este tipo de trabajo.

Investigadora 1: [...] Siempre que una analiza una clase, son hipótesis o interpretaciones que una hace sobre lo que está pasando ahí. Por supuesto, una tiene historia, experiencia y fundamentos [...] a partir de los cuales una interpreta algo que ya sucedió y lo hacemos desde el lugar de esta distancia y desde este tiempo de poder mirarlo desde afuera para estudiar qué es lo que pasa ahí. Es una obviedad, pero no se trata de evaluar ni juzgar las decisiones que va tomando la maestra en cada momento (L78 a 87 E2).⁷

A continuación se realizó un *análisis matemático y didáctico* de la clase a partir del video. Luego se trabajó con el registro escrito⁸, y en esta instancia, además del análisis de la clase en

6 A modo de ejemplo puede mencionarse que en discusiones previas se había focalizado en el estudio de las interacciones entre pares. En esta ocasión se propuso observar las intervenciones y decisiones de la docente y su relación con las respuestas infantiles.

7 La codificación hace referencia al registro de la investigación, donde "L" indica el número de línea, "E" indica el número de encuentro.

8 El registro que empleamos estaba confeccionado en dos columnas: en una estaba la desgrabación del audio del fragmento y en la otra un análisis de la situación que hicieron los autorxs del escrito.

sí misma, se orientó la discusión hacia el *modo de construcción del registro*. Es decir, se examinó la *selección* de asuntos que decidieron poner de relevancia quienes lo confeccionaron. En este caso se trataba de tres cuestiones principales: el contenido, los procedimientos infantiles y las distintas preguntas-problema a las que intentaban responder lxs alumnxs.

Investigadora 1: Acá hay una selección, hay tantas [cuestiones] que quedan afuera, como la organización de los tiempos, la distribución de los espacios, hay otras variables que podrían haber sido consideradas en el análisis pero que fueron dejadas de lado en este caso. Es algo que parece obvio pero no lo es, que al momento de analizar, escribir o interpretar hay algunas cuestiones en las que nos focalizamos y otras en las que no, es algo que va a pasar siempre (L 506 a 511 E2).

2. Consigna de escritura: elegir una situación y comenzar a escribir

En una segunda etapa, se les propuso a las maestras elaborar un registro escrito de una situación de aprendizaje. Ante la propuesta, surgieron dos asuntos que se pusieron en discusión: la particularidad de las secciones múltiples y la dificultad para registrar las propias prácticas.

Respecto del plurigrado, las maestras intercambiaron sobre cómo les convendría o les sería posible organizar la clase para poder registrar lo que allí acontece. Es decir, *evaluar modificar el tipo de agrupamiento de lxs estudiantes en función de la necesidad de registrar*. Las docentes expresaron que habitualmente, al tener alumnxs de distintos grados, suelen dar al mismo tiempo actividades diferentes, lo cual complejizaría en mayor medida la elaboración del registro, dado

que hay múltiples contenidos circulando simultáneamente en una misma clase. Se preguntaron, entonces, si era más conveniente registrar un momento de trabajo en el que pudieran participar lxs niñxs de varios grados juntos, o si era preferible que lxs más grandes trabajaran en una actividad en forma autónoma, para poder centrar la atención solamente en un grado⁹.

Al explorar estas posibilidades, las docentes comenzaron a realizar un *análisis matemático-didáctico de los contenidos disciplinares* que se trabajan en el área. En qué casos se podría trabajar con distintos grados pero manteniendo un contenido común y qué modificaciones se debería hacer para que esto sea posible. En relación con estas decisiones didácticas, señalaron como ejemplo la variación en el rango numérico, pero manteniendo un mismo contenido central.

Carmen¹⁰: generalmente en matemáticas como que se dan cosas diferentes así que tengo dos grados a la vez, explicando un poco de cada uno... pero bueno, hay algunos contenidos que se pueden trabajar de forma grupal porque varía en los números, pero no en el contenido... (L 535 a 540 E2).

Respecto del segundo asunto, el armado del registro en sí mismo, surgió la pregunta acerca de si hay que registrar “todo”.

Sandra: yo no sé si me acuerdo. ¿No te pasa que... de una clase, cuántas cosas surgen? es que de una clase hay tantas cosas que surgen, una está con uno y el otro dijo otra cosa que podría haber sido bárbaro para..., pero te lo olvidas... (L 569 a 573 E2).

9 En este caso se estaba reflexionando sobre una sección compuesta por niñxs de 3° y 4° grado.

10 Se emplean nombres ficticios para preservar la identidad de las personas involucradas.

El tema de la elaboración aparece ligado a la complejidad y diversidad de situaciones que suceden simultáneamente en una clase plurigrado. ¿Cuánto registra el registro? ¿Cuánto produce e interpreta? Se volvió a discutir acerca de la *dificultad y complejidad de la elaboración del registro*, compartida por las maestras y por el equipo. Les recordamos que no se esperaba que el registro fuera un calco de la realidad, sino que la instancia de escribir ya involucra una primera interpretación y selección de cuestiones, tal como habíamos observado al leer el registro anterior. Para conversar con más claridad sobre esto, realizamos una lectura compartida de la consigna de trabajo, en la que se explicitaba la modalidad y los propósitos de la producción del escrito. Se pidió relatar “una situación de aprendizaje” que las interpele como docentes, que les interese o les preocupe y que piensen que sería enriquecedora para discutir con otrxs. Se plantearon como opciones seleccionar una clase, la situación de unx niñx, o el desarrollo de un tema. Luego, a partir de los intercambios, se decidió incorporar como alternativa la elección de una actividad específica para implementarla y registrarla. Esto fue producto de los intercambios previos, en los cuales se manifestó la diferencia entre registrar una actividad que ya sucedió (apoyándose en lo que “nos acordamos”) o desarrollar una actividad *con la intención* de registrar lo que allí acontezca.

Retomando los comentarios acerca de cómo elaborar el registro, planteamos un asunto de gran relevancia: cómo entendemos el *proceso de escritura*. Se hizo hincapié en que es un *proceso*, recursivo y complejo, y que no se esperaba la presentación de un producto acabado, escrito de una sola vez. Se explicó que se realizarían sucesivos intercambios de las distintas versiones, “borradores” en palabras de las maestras.

Se destinó un tiempo del encuentro presencial para que las docentes comenzaran a elaborar las ideas, y se les propuso que seleccionaran y escribieran sobre qué iba a tratar su

relato y por qué. En ese momento se ofrecieron dos materiales diferentes para leer: un relato de situación de aprendizaje de una nena y un relato de una situación de clase.

Una vez que avanzaron con la escritura de la situación elegida, se propuso que las docentes se intercambiaran estos primeros avances para leer la producción de su compañera y hacerle algún comentario o pregunta. En la lectura, notaron que cada una había puesto el foco en un asunto distinto de la situación, y decidieron incorporar al escrito propio la parte que les “faltaba”. Un caso estaba centrado en la actividad (contenido a trabajar) y el otro en el recorrido de una niña (lo que ellas denominaron “contexto”).

Carmen: Ella relató en el contexto... el contexto y qué dificultades presenta la nena que va a trabajar. [...]

Sandra: Yo a ella le diría que por ahí tiene que desarrollar más, para entenderlo más, lo que hice yo con el contexto. Y a mí al revés. A mí me falta qué contenido voy a trabajar y qué situación, por lo que veo en el de ella (L 766 E2).

Surgió también como comentario la importancia de explicitar las decisiones que la maestra fue tomando para el trabajo con la niña elegida:

Carmen: Yo lo que le agregué [al texto de Sandra] es si esta nena, que tiene esas dificultades, va a hacer actividades individualizadas, si ella le propone actividades pensadas solamente para ella o si son las que se dan al resto del grupo y cómo trabaja eso (L777 E2).

Respecto de los *criterios de selección*, las dos acordaron en que habían elegido para compartir una situación que les cos-

taba “porque el niño presenta más dificultades y presenta más desafíos”.

Al analizar los intercambios, identificamos que en ellos fueron surgiendo interpretaciones de las docentes acerca de los aprendizajes de lxs niñxs. Al dialogar, ponen en juego sus concepciones sobre las “*dificultades de aprendizaje*”, que están atravesadas por la interpretación de cada maestra acerca del *contenido matemático* a enseñar, y a su vez, aparecen ligadas a las propias *decisiones y acciones* que ponen en juego para acompañar el proceso del niñx “con dificultades de aprendizaje”. Por ejemplo, Sandra relata que una alumna “cuenta por contar y no va”, y que para resolver la actividad debió realizarla a su lado porque “sola no lo logra”. En este sentido, cabe problematizar qué se entiende por conteo¹¹. La reflexión acerca de este contenido matemático surgió a partir de las afirmaciones de las docentes sobre los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes. Asimismo, en el discurso de estas maestras, se observa cómo una dificultad de unx niñx constituye para ellas un desafío para la enseñanza.

3. Lectura colectiva: compartir los relatos

La última etapa del trabajo que aquí analizamos consistió en la puesta en común de los relatos de las situaciones de aprendizaje elaborados por las maestras.

Carmen había decidido seleccionar una actividad sobre sistema de numeración, implementarla y registrar el desarrollo de la clase; y Sandra había elegido focalizar su relato en el proceso de aprendizaje de una de sus alumnas.

11 El conteo es uno de los contenidos matemáticos a enseñar dentro del 1° ciclo de la escuela primaria. Contrariamente a lo que en ocasiones suele considerarse, este conocimiento reviste una gran complejidad, que es necesario explicitar y analizar para poder ofrecer propuestas de enseñanza que promuevan su aprendizaje. Al respecto véase Bartolomé y Fregona, 2003.

Antes de iniciar la lectura de los mismos, las docentes comentaron oralmente cómo había sido el trabajo con sus alumnxs. Carmen señaló que sus estudiantes pudieron resolver la actividad que ella había propuesto (indicar qué número era el mayor¹²) y que les resultó fácil, pero que no pudieron expresar la justificación de esa elección. Al compartirlo con su colega, las dos coincidieron en que este asunto suele costarle mucho a lxs estudiantes, y que por ello es algo que lxs maestrxs deberían trabajar más. A partir del análisis de una situación puntual, es decir, de una actividad de enseñanza llevada adelante con el objetivo de registrar lo acontecido, la maestra reflexiona acerca de aquellos asuntos que les resultaron más difíciles a sus alumnxs. En este caso se refiere a la dificultad que encuentran para poder elaborar y comunicar la justificación de una respuesta dada, y lo asume como un desafío para la enseñanza que trasciende la actividad específica analizada. Las investigadoras, además, hacen notar la diferencia en la complejidad entre ambas tareas matemáticas: no es lo mismo poder resolver una actividad que dar cuenta de su fundamentación. Elaborar argumentaciones matemáticas es un contenido complejo que requiere un trabajo sostenido que lo tome como objeto de enseñanza.

Carmen decidió, tal como había anticipado, que lxs alumnxs de 4° grado realizaran una actividad en forma autónoma, de modo de poder centrar el trabajo con lxs niñxs de 3° grado, especialmente con dos de ellxs, dado que “son repetidores”.

Uno de los asuntos que se abordaron en la discusión fue la interpretación de la producción de uno de estxs niñxs. Para escribir mil novecientos setenta y ocho, anotó: 1900708. Analizamos este “error” conversando sobre qué conoci-

12 La actividad elegida por esta docente aborda el trabajo con el SN a través de problemas en el contexto de los años. Por ejemplo, años de mundiales de fútbol, fechas de nacimiento, etc. Fue extraída del documento “¿Hay un lugar para los números?”, Serie Piedra Libre (2010, p. 12-13), Ministerio de Educación de la Nación.

mientos subyacen a ese tipo de escritura y retomamos las intervenciones de la docente encontrándolas potentes para promover avances en los saberes de este niño, por ejemplo comparar su escritura con la escritura convencional de otro número (1977). Se dedicó entonces un tiempo para la *reflexión sobre el contenido* matemático que se pretende enseñar. En este caso, están involucradas las complejas relaciones existentes entre la numeración hablada y la numeración escrita (Ponce y Wolman, 2010). De acuerdo a cómo los docentes conceptualicen el objeto de conocimiento, interpretan las producciones (y errores) infantiles. A diferencia de otras perspectivas, no concebimos al SN como un mero código de transcripción sino como un complejo sistema de representación, en el cual están involucradas ciertas reglas que rigen su organización y funcionamiento, que no son evidentes en la notación numérica¹³ (Martí, 2003).

Otra cuestión que surgió a partir de la lectura colectiva del relato fue el análisis de las *puestas en común*. Al respecto, la docente compartió su preocupación al manifestar que “se empantanaron” y que no sabía cómo continuar la discusión sobre la comparación de números. Desde el equipo, por el contrario, interpretamos que sus preguntas fueron potentes para promover la discusión colectiva, dado que pusieron el foco de atención en la reflexión sobre *cómo darse cuenta* de qué número es mayor. Este tipo de pregunta apunta a las razones, y no solamente a una tarea resolutoria (ordenarlos). Justamente, las razones se apoyan en los principios que rigen la organización del sistema (Lerner, 2005). Siguiendo en la misma línea de intervención de la docente, el equipo ofreció explorar otras opciones que podrían enriquecer la discu-

13 Nos referimos a los principios multiplicativos del SN (agrupamientos regulares en base 10 y valor posicional). Estos son los conocimientos más complejos que los niños deben aprender en el 1° ciclo de la escuela primaria. Están implícitos en la notación numérica: cuando escribimos 4627, estamos representando: $(4 \times 10^3) + (6 \times 10^2) + (2 \times 10^1) + (7 \times 10^0)$.

sión sobre cómo reconocer el mayor y cómo justificarlo, por ejemplo incorporar apoyos como el pizarrón, para facilitar el desarrollo y la toma de conciencia de procesos de comparación y escritura de números.

En el análisis de la puesta en común y del desarrollo de la actividad se fueron compartiendo y reinterpretando las acciones y decisiones que tomó la docente en ese momento y también se pensaron otras posibles. Especialmente, las preguntas surgen por parte de las maestras cuando las intervenciones habituales no son fructíferas para ayudar a todxs lxs niñxs. Las dos maestras decidieron darle un lugar preponderante en sus relatos a aquellxs niñxs que ellas denominaron “con dificultades” o “que les cuesta más”. En ambos casos lo asumieron como un desafío para la enseñanza.

A partir del análisis de las situaciones relatadas, se compartieron distintas *estrategias* que las docentes implementan *para acompañar los procesos de aprendizaje* infantiles. Algunas de ellas se encontraban en el texto escrito y otras fueron surgiendo en el intercambio en forma oral. La discusión sobre las mismas se realizó desde distintas perspectivas:

- Análisis del contenido matemático involucrado: qué respuestas, preguntas e intervenciones pueden ayudar a unx niñx o a otro.
- Decisiones y modificaciones en la organización y gestión de la clase: sentar al niñx al lado del escritorio, trabajar uno a uno, darle una actividad al resto del grupo que puedan resolver con autonomía para tener tiempo de sentarse con el/la niñx en cuestión, “el ojo largo” (para mirar a lxs que tienen más dificultades, mientras se trabaja con todo el grupo), “leer en voz alta [la consigna] porque algunos no leen imprenta minúscula”.

- Reflexión sobre las interacciones entre pares: cómo interviene el grupo en el proceso de aprendizaje del/la niñx, cuánto “frenar” los comentarios de lxs demás (“le dan la respuesta”, “no le dejan sus tiempos”), cómo trabajar para que puedan ayudar a su compañerx (tipos de ayuda).

Sandra: los otros no tienen paciencia para esperarla. [...] estamos contando y atrás dicen “8” y yo les pido que no le digan; es como que no la acompañan en eso, como que tienen la necesidad de que ella lo tiene que hacer rápido como ellos (L220 E3).

En relación con esto, surgió el tema de los *tiempos de aprendizaje*, la relación entre los tiempos singulares, lo que “la escuela espera”, lo que la maestra espera.

Sandra: pero a la altura del año que estamos, por ahí uno se pone ansioso, “tiene que saber má-[se interrumpel]”, pero lo que logró en estos meses para mí es suficiente, si los demás van por el ciento y pico y ella va por el quince, bueno no importa, pero eso lo logra sola. (L 232 E3).

La cuestión de las *interacciones con los pares* adquiere especial relevancia en el contexto del plurigrado. Las maestras señalaron como dificultad cuando lxs más grandes le dan la respuesta a lxs más chicxs. Para ellas el problema es “cómo frenarlos” para que no lo digan en voz alta.

Sandra: Porque muchas veces pasa que ellos lo saben, pero el otro le gana de mano y nunca le deja contestar, entonces tenés que ir... y les cuesta (L250 E3).

A partir de sugerencias de las investigadoras, se incorporó al debate la posibilidad de aprovechar las intervenciones de lxs más grandes para promover aprendizajes de todxs. En función de ello se abrió a la discusión cómo hacer para coordinar esos intercambios. Se puso de relieve que en distintos momentos se ponen en juego criterios diferentes para regular las intervenciones infantiles por parte de las docentes:

Investigadora 2: una de las cosas para mirar es, al pensar actividades y todo, cuándo se puede dejar abierta la interacción porque entendemos que por ahí en algo se van a beneficiar y cuándo la intervención de un nene impide la posibilidad de otro, porque son dos cosas muy diferentes, cuando en realidad hay uno que está como monopolizando y ese lo que tiene que aprender es otra cosa, aprender a callarse, a esperar el tiempo del otro (L 259 a 253 E3).

En el transcurso de los intercambios con colegas y con el equipo de investigación, se elaboraron otras posibilidades de intervención docente respecto de estos asuntos. La gestión de las puestas en común se relaciona con las interacciones entre pares y con los criterios empleados para encuadrar esos intercambios. Uno de los asuntos clave es el tema de “aprender a ayudar desde otro lado”, sin decir la respuesta y respetando el tiempo de lxs demás (“primero nos callamos, y si no le sale, vemos cómo lo ayudamos”, Sandra, L 265 E3). Para que esto sea posible es necesaria la voz de la maestra, que intervenga y pauté los modos de intercambiar de lxs estudiantes.

En relación con esto surge nuevamente *la cuestión del pluri-grado*. Las maestras marcaron la diferencia entre las escuelas unidocentes y las escuelas de sección múltiple que agrupan

menor cantidad de grados por sección¹⁴. Cuando los grados tienen menor distancia entre sí, les resulta más fácil pensar actividades que puedan realizar juntos (por ejemplo 3° y 4°). En todos los casos apareció como preocupación la cuestión de la experiencia previa en la enseñanza en este tipo de secciones y su relación con el modo de organizar los tiempos y actividades de las clases. En el discurso de las maestras emergió como criterio clave el tener experiencia de enseñanza *sostenida* en este contexto. Si bien plantearon la pregunta de cuánto tiempo dedicarle a cada grado, no apareció la inquietud de cómo aprovechar los intercambios *entre* los grados.

Sandra: Me cuesta planificar, ver qué actividad, yo no estoy acostumbrada al plurigrado salvo en pocos días, suplencias cortas, quizá por ahí cuando vos ya estás, te acostumbrás. Pero siempre que he ido a un lugar que había plurigrado me cuesta ver hasta dónde uno y hasta dónde el otro, aprovechás el nene que está en un grado pero puede hacer las actividades del otro, bienvenido sea, pero hasta dónde... (L285 E3)

Al conversar respecto de la planificación de la enseñanza, las maestras lo relacionaron con el tema de la diversidad en los tiempos de aprendizaje; la selección de actividades para cada grado y para cada niñx, en función de los distintos ritmos de trabajo.

14 Las escuelas plurigrado unidocentes son aquellas en las que unx solx maestrx es responsable de la enseñanza de todos los grados, de 1° a 6°. Este tipo particular de escuelas de sección múltiple conlleva además una complejidad específica dado que es dichx docente quien debe hacerse cargo de todas las tareas vinculadas con el mantenimiento y dirección del establecimiento. La profundización de este asunto excede el presente capítulo, que se centra solo en el problema didáctico. Interesa señalar aquí la diferencia entre enseñar en escuelas unidocentes y hacerlo en aquellas que son bi o tridocentes, en las cuales cada sección escolar agrupa menor cantidad de grados.

A medida que se fue avanzando en la discusión, se fueron entrelazando distintos asuntos: la planificación, los tiempos distintos de aprendizaje, los saberes diferentes (según lxs niñxs involucradxs y según los grados), las interacciones entre ellxs y las formas de ayudar.

En el intercambio entre las docentes y las investigadoras, se llegó a la idea de que el “cómo ayudar” no es evidente ni obvio, sino que más bien constituye un aprendizaje y que además es difícil de lograr. Desde el equipo propusimos pensar el tema de las ayudas, primero entre maestras. Para ello retomamos la reflexión sobre el contenido matemático. Diseñar intervenciones potentes requiere de mucho conocimiento tanto del objeto de enseñanza como de las conceptualizaciones infantiles que lxs niñxs van elaborando durante su proceso de aprendizaje. Las maestras sugirieron pensar el tema de las ayudas “como un problema a resolver”, para trabajarlo con lxs estudiantes.

Por último, resulta interesante destacar los intercambios que se dieron en esta etapa respecto de la *escritura*. A diferencia de la posición expresada en la etapa anterior, esta vez, la reflexión sobre la escritura apareció desde otro lugar. Se volvió sobre el desafío que implica armar un registro, pero ya no apareció como algo muy difícil, sino que se comparó cuáles fueron las herramientas que pusieron en juego las maestras para poder hacerlo. Por ejemplo:

Sandra: lo mío parecía un chiste lo que eran los registros, porque eran todos papelitos así, pero bueno a mí me importaba lo que ella había dicho y no me lo quería olvidar y no quería poner a filmar o grabar porque por ahí se da cuenta, la frenás más. Y entonces era así el registro este, donde encontraba un papelito, un espacio y anotaba lo que ella había dicho. (L 317 E3)

A su vez, las docentes dieron cuenta de cierta *modificación de la práctica a partir de tener que registrarla*. Un retorno desde la escritura *hacia* las prácticas de enseñanza: “por ahí no lo hubiese hecho así si no lo estaba registrando”, “lo hacés de otra forma”.

Reflexiones finales

Una investigación que se propone estudiar los aprendizajes de lxs alumnxs del plurigrado y explorar propuestas de enseñanza que consideren su especificidad no puede desconocer el papel de lxs docentes.

La propuesta de escritura de una situación de aprendizaje y su análisis junto a colegas e investigadoras funcionó como herramienta potente para movilizar discusiones y reflexiones sobre las prácticas de enseñanza en el contexto de las secciones múltiples.

Interesa destacar algunas condiciones de realización de dicha propuesta, que permitieron el desarrollo de los intercambios y el pensamiento colectivo.

Con anterioridad a la escritura del relato propio, se trabajó con distintos tipos de registros de situaciones de aprendizaje. Estas lecturas y discusiones permitieron poner en práctica el análisis y reflexión sobre la enseñanza, primero desde el lugar de lectoras para luego animarse a ser autoras. Un aspecto clave para entregarse a la escritura y al análisis fue el posicionamiento desde el cual se abordó la lectura y las discusiones: siempre desde el respeto hacia las decisiones y el trabajo de lxs otrxs.

En los relatos elaborados sobre la situación de aprendizaje, se incluyeron las producciones e intervenciones de lxs alumnxs y de la maestra, junto con la explicitación de los criterios que fueron empleando al intervenir de una forma o de otra

y al tomar diversas decisiones. El intercambio sobre estas cuestiones permitió tematizar los fundamentos que subyacen a estas decisiones, abriendo la posibilidad de revisarlos y construir nuevos, a partir de la reflexión con otros pares.

La lectura compartida permitió dar lugar a discusiones que, si bien surgen de las situaciones puntuales relatadas, bien pueden extenderse a muchas otras situaciones áulicas de enseñanza de la matemática. En los intercambios con colegas y con el equipo de investigación se ha reflexionado sobre asuntos clave de la enseñanza: el objeto de conocimiento, las conceptualizaciones infantiles y las intervenciones docentes. El estudio de una situación puntual remite a otras situaciones que trascienden la escena que dio origen a las reflexiones iniciales.

La gestión de los tiempos en la clase aparece como un gran desafío, muchas veces relacionado con el tema de la planificación de las actividades de enseñanza. En este punto podemos decir que hay algunos asuntos en común con la gestión de la clase en las secciones simples, como la coordinación de los tiempos de aprendizaje singulares. Sin embargo, el plurigrado presenta, además, un problema diferente para la enseñanza: cómo coordinar la diversidad de tiempos de aprendizajes de los diferentes grados. En este sentido, en las secciones múltiples converge una doble heterogeneidad: la de los tiempos singulares de cada niño y la de la prescripción curricular, organizada según una gradualidad anualizada.

Promover los aprendizajes de los alumnos de secciones múltiples requiere de una formación especializada centrada en las condiciones que allí se plantean, de modo que los docentes puedan disponer de saberes y herramientas que les permitan mejorar la enseñanza en estos contextos maximizando la potencialidad de sus condiciones organizacionales. En este sentido, sostenemos que la modalidad

de trabajo de los encuentros colaborativos y la secuencia didáctica elaborada en el marco de este proyecto podrían servir como base para pensar posibles instancias de formación permanente en escalas mayores, en las que lxs docentes puedan ser partícipes de la construcción de conocimientos pedagógico-didácticos.

Bibliografía

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 97-98, pp. 57-75.
- Bartolomé, O.; Fregona, D. (2003). El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales, en *Enseñar matemáticas en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Paidós.
- Becerril, M. M.; García, P.; Itzcovich, H.; Quaranta, M. E.; Sadovsky, P. (2015). Producción matemático-didáctica: una experiencia de planificación colaborativa entre maestros e investigadores en *Prácticas pedagógicas y políticas educativas, Investigaciones en el territorio bonaerense*. Ana Pereyra et.al. Gonnet, UNIPE Editorial Universitaria.
- Brumat, M. R.; Baca, C. B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, vol núm. 1 núm. 2, pp 1-16. [En línea]: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7587/7044>. [Consulta: 30/08/19].
- Escobar, M. (2016). *La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires*. (Tesis de Maestría inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Maestría en Educación, Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Ezpeleta Moyano, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multi-grado, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15, pp. 101-120.
- Lerner, D. (2005). ¿Tener éxito o comprender? Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración. En Alvarado, M. y Brizuela, B. (comps.): *Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia*. México, Paidós.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid, Machado Libros.
- Ponce, H. y Wolman, S. (2010). *Numeración oral – Numeración escrita. Tres perspectivas de análisis que abordan esta relación*. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. núm. VI, núm. 7, pp. 207-226.

Terigi, F. (2010). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, vol. núm. 2, pp. 75- 88.

———. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas.* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Las prácticas sociales y los conocimientos numéricos de niñxs de salas rurales multiedad

El caso de Bautista y Lautaro

Jennifer Spindiak

Introducción

Este trabajo se inscribe en una investigación en curso cuyo objetivo central es relevar los conocimientos numéricos que elaboran lxs niñxs¹ en la vida cotidiana y sus posibles conexiones con los contenidos propuestos en las escuelas rurales de sección múltiple a las que asisten. El trabajo de investigación se encuentra enmarcado en el proyecto UBACyT “El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto de la educación rural: procesos cognoscitivos y situaciones didácticas”². La indagación actual se presenta como una con-

1 En el escrito se utiliza la flexión de género en “x”. Si bien esta decisión no va a modificar ni desestabilizar las formas de subordinación propias de las relaciones sociales, se considera que abona a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal, y a visibilizar las relaciones de poder sexista que se expresan a través del lenguaje.

2 La investigación se realiza contando con una beca de maestría UBACyT (2016-2019). La primera etapa de la investigación comenzó en el marco del proyecto UBACyT 20020130100491BA “El aprendizaje del Sistema de Numeración en secciones múltiples rurales de 1er ciclo y en aulas urbanas de 2do ciclo” (dirección Flavia Terigi, Programación Científica 2014-2017). Actualmente continúa en el marco del proyecto UBACyT 20020170100004BA mencionado en el cuerpo del texto (dirección Flavia Terigi, Programación Científica 2018- 2020). Secretaría de Ciencia y Técnica

tinuidad de estudios previos del equipo de investigación, que desde hace muchos años trabaja en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración (SN) en el nivel primario, en diferentes contextos didácticos.

Los resultados mostraron que lxs niñxs que viven en contextos rurales, presentan al inicio de su escolaridad primaria conocimientos sobre el SN menos avanzados que sus pares urbanos (Terigi, 2013). Una explicación posible de estas diferencias ha sido pensarlas en términos de déficit³ a partir de la falta de contacto que tendrían lxs niñxs de contextos rurales con este objeto de conocimiento. Otra explicación, que orienta la propuesta de esta investigación, es que los conocimientos numéricos que elaboran lxs niñxs en virtud de las prácticas cotidianas en las que participan, son diferentes de los que esperan lxs maestrxs y difícilmente entran en relación con los contenidos escolares. Varias investigaciones sostienen que si los contenidos escolares que se presentan están muy alejados de las concepciones previas, intereses o la realidad de lxs aprendices, es posible que el aprendizaje no avance (Elichiry, 2009).

Existen varios elementos para pensar que poner en conexión los contenidos escolares con los conocimientos disponibles en lxs niñxs favorece su aprendizaje. En este capítulo nos proponemos caracterizar los *fondos de conocimientos* sobre la numeración de las familias de dos niños que se escolarizan en salas multiedad en el contexto de la ruralidad agrícola-ganadera de una localidad de la provincia de Buenos Aires y

de la Universidad de Buenos Aires., con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

3 La teoría del déficit o de la carencia cultural, centra la causa del fracaso escolar en la existencia de culturas inferiores o al menos diferentes, siendo estas últimas, productos de ambientes familiares patológicos y/o atrasados, que producen deficiencias en el desarrollo psicológico infantil y dificultades de aprendizaje (véase Neufeld, 2005).

analizar los conocimientos numéricos que subyacen en las prácticas sociales de las que participan.

Referentes teóricos y antecedentes de investigación

Para el estudio que nos propusimos realizar, la perspectiva sociocultural y constructivista fueron dos referencias teóricas que consideramos adecuadas a tal fin. Desde una perspectiva constructivista, hemos indagado cómo los niños de contexto rural elaboran conocimientos numéricos, la relación que tienen con la numeración en su vida cotidiana y las oportunidades de interacción con este objeto de conocimiento. Desde este enfoque, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que es un proceso complejo y provisorio, producto de la interacción mutuamente transformadora del sujeto y el objeto, en el que se realizan aproximaciones sucesivas que van permitiendo su reconstrucción (véase Castorina, 1989). Por su parte, el enfoque sociocultural nos permitió abrir la mirada para comprender a la numeración en el marco de las prácticas sociales. Desde esta perspectiva, el significado de los números cobra sentido en los contextos de uso. Aquí el foco de análisis son las estructuras recurrentes de la actividad conjunta en las actividades, es decir, las prácticas colectivas (Saxe, 2015).

Desde la psicología cultural, se asume la idea que la cultura y la mente son inseparables y se construyen mutuamente. La cultura no es algo monolítico, sino que es fruto de la negociación de significados y prácticas que un determinado número de personas realizan. La vida mental incluye tanto aspectos intelectuales como afectivos, su origen es sociocultural y se distribuye entre las personas. Por lo tanto, para entender la formación y las características psicológicas de las personas, resulta necesario estudiar los contextos en los que éstas parti-

cipan, la construcción social de los significados y de la elaboración personal de sentidos alrededor de la apropiación de distintos artefactos culturales como por ejemplo el lenguaje oral y escrito o la “manipulación” matemática de la realidad (Esteban Guitart, 2008).

Desde este enfoque, la actividad mental no es un fenómeno que se produzca “en la cabeza”. Lejos de estar situada dentro del individuo, Cole y Engeström (2001), señalan que la cognición es un fenómeno distribuido: debe concebirse como mediada culturalmente, como parte del conjunto del sistema de actividad que abarcan la cultura, la comunidad, las herramientas y los símbolos. Con un espíritu similar, Pea (2001) subraya que la inteligencia no es un atributo que los individuos poseen, sino que la misma se ejecuta. La inteligencia, que se configura en el curso de las actividades, está distribuida entre las personas, los entornos y las situaciones. Atendiendo a los estudios sobre cognición distribuida consideramos que analizar las actividades de las que participan lxs niñxs en contexto rural, nos permite conocer qué conocimientos numéricos elaboran junto a otrxs pares y adultxs en su vida cotidiana y cómo es el proceso de adquisición de este objeto de conocimiento.

Desde esta perspectiva hemos retomado la categoría analítica de *fondos de conocimientos* (Moll y Greenberg, 1990). La misma ha sido propuesta por la psicología sociocultural para estudiar los aspectos cognitivos de distintas comunidades. En línea con los trabajos vigotskianos, este concepto concede relevancia a las actividades productivas y a los contextos socioculturales en las que las mismas se desarrollan. Se trata de repertorios específicos de conocimientos relacionados con las actividades sociales, económicas y productivas de las personas que viven en una región o comunidad local, y no de “cultura” en su sentido más amplio (Moll, Tapia y Whitmore, 2001). De acuerdo con estos últimos autores, los intercam-

bios en los hogares se producen de una manera tan habitual y constante, que las personas casi no tienen conciencia de ellos. Los intercambios asumen una variedad de formas: servicios de todo tipo, acceso a la información para buscar un hogar o un empleo, conocimiento de cómo manejarse con las oficinas de gobierno, asistencia material, cuidado de lxs hijxs, entre otros. Cada hogar (y sus conexiones con otros hogares) dispone de *fondos de conocimientos* acumulados necesarios para su supervivencia, los cuales están contruidos por el repertorio de información, experiencias y habilidades que se transmiten de una generación a otra (Moll *et al.*, 2001).

Cuando lxs niñxs participan con lxs adultxs en prácticas sociales, están desarrollando nuevas habilidades y herramientas que pueden utilizar en otras situaciones, pero su forma de “pensar” en una nueva situación dependerá tanto del pensamiento del niñx como de la situación presentada (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005). McIntyre *et al.* (2005) al caracterizar *los fondos de conocimientos* de las familias, los describen como patrones de conocimiento: los procedimientos relacionados con el cultivo; la maquinaria, la seguridad y la granja; los animales; la televisión y otros medios de comunicación; etcétera. Los autores han relevado, por ejemplo, que muchxs niñxs participan junto a sus familias en actividades vinculadas a la explotación de la granja; plantean que conocer estas actividades podría permitir a lxs docentes enseñar conceptos científicos sobre la agricultura vinculándolos con los *fondos de conocimientos* familiares.

Este último concepto, ha sido retomado en una variedad de investigaciones que comparten el interés por recuperar en la escuela los conocimientos de la vida extraescolar del alumnado proveniente de grupos desfavorecidos o minorías étnicas (véase Cimolai, Lucas y Pérez, 2011). Tal es el caso del estudio de Civil (2009), quien presenta propuestas concretas y áreas de investigación en el tema de formación de

profesorxs de matemáticas para aulas multiculturales. Centrándose en la necesidad de conocer y entender el contexto sociocultural de lxs alumnxs, la investigadora generó dos proyectos que involucraban visitas etnográficas, por parte de lxs docentes, a los hogares de estudiantes. Una de las consecuencias más importantes de esas visitas fue reconocer a los entornos familiares de lxs estudiantes como recursos, como espacios de aprendizaje.

En los antecedentes de investigación, también encontramos otro numeroso grupo de estudios que han explorado los aprendizajes matemáticos en contextos extra-escolares. Por ejemplo, el estudio de Carraher, Carraher y Schliemann (1995), realiza una comparación entre conocimientos matemáticos escolares y extraescolares de niñxs que venden productos en las calles de Brasil. Lxs autorxs han demostrado que lxs niñxs tenían buen desempeño en prácticas de compra-venta fuera de la escuela apelando al cálculo mental, pero, en la escuela, obtenían resultados deficientes al resolver algorítmicamente problemas similares utilizando lápiz y papel. Por su parte Lave (1991), en los estudios de *la Cognición en la Práctica*, ha permitido enfatizar la relación entre el conocimiento matemático y la actividad concreta “situada”, identificando las maneras en que el conocimiento matemático toma forma y significado. Por ejemplo, ha investigado cómo los compradores de comestibles podían hacer cálculos para comparar precios y costos, pero, en pruebas formales cuando se presentaban los mismos problemas no podían manejarse con la misma habilidad. Más recientemente, Solares Pineda (2011; 2012) ha estudiado los conocimientos matemáticos que disponen niñxs jornalерxs agrícolas migrantes al trabajar junto a sus familias. Indagando la forma en que están presentes los conocimientos relativos a la medición en situaciones de trabajo agrícola, han realizado reflexiones en

torno a los posibles vínculos que puedan existir entre las matemáticas escolares y no escolares.

De acuerdo con Palmas Pérez, Solares Pineda, Ortiz Flores y Solares Rojas (2017), el estudiar los conocimientos matemáticos en contextos extraescolares, profundiza el análisis de la dimensión social del conocimiento matemático. Reconocer su vinculación con el contexto cultural y las relaciones sociales permite trascender la idea que el conocimiento matemático solo ocurre “adentro de la cabeza” de cada sujeto y admite explorar los vínculos entre los conocimientos cotidianos y escolares, problematizando y advirtiendo los retos que implica.

La presente indagación intenta realizar una contribución a los posibles vínculos entre los conocimientos cotidianos y los contenidos escolares sobre el SN en escuelas rurales de sección múltiple, indagando los *fondos de conocimientos* numérico de niños de tres a cinco años. Desde la perspectiva en que se inscribe este trabajo, el conocimiento cotidiano no se entiende como un conocimiento a desterrar por la escuela para arribar a uno más válido, sino que, como plantean Baquero, Cimolai, Lucas y Perez (2009), se trata de evitar jerarquizar los diferentes contextos de aprendizaje y poder identificar las particularidades de los conocimientos en cada situación y las formas en que su puesta en diálogo puede contribuir en innovar las estrategias de enseñanza.

Aproximaciones desde una perspectiva etnográfica

Por la naturaleza del problema que nos propusimos estudiar, se generó un diseño cualitativo que retoma el enfoque etnográfico desarrollado por Rockwell (1987), que ha incorporado la dinámica histórica en los espacios educativos, relacionándolos con tramas más amplias de poder en complejos

procesos de legitimación, apropiación, negociación y resistencia. En este trabajo, nos propusimos *documentar lo no documentado* de la realidad social (Rockwell, 1987), incorporando el conocimiento local de las familias con vistas a llegar a comprender los significados que atraviesan a esa comunidad.

La riqueza del estudio no pretende fundamentar su representatividad en términos estadísticos, sino que se constituye como una aproximación sistemática a la comprensión de los procesos bajo estudio, dándoles visibilidad y procurando comprenderlos reconstruyendo las lógicas que los producen (Eisner y Peshkin, 1990).

La muestra estuvo conformada por las comunidades locales que asisten a dos jardines de infantes de un partido de la Provincia de Buenos Aires, con las que se realizaron distintas actividades de relevamiento de datos: visitas a los jardines, observaciones naturalistas⁴ de clases de nivel inicial y primario (ocho en cada nivel, dieciséis en total), visitas y entrevistas a las familias (ocho en total), entrevistas a las docentes (cuatro de nivel inicial y dos de primaria) y entrevistas clínico-críticas⁵ a niñxs de las salas multiedad (nueve en total).

Para explorar los conocimientos numéricos que lxs niñxs elaboran en su vida cotidiana, hemos realizado entre dos y tres visitas a las casas de siete familias y a un Hogar Infantil, contexto de crianza de muchxs niñxs que se escolarizan en uno de los jardines. Desde la perspectiva de esta investigación, partimos de la profunda valoración de los contextos de

4 En las observaciones naturalistas, lxs investigadorxs no intervienen en las situaciones, excepto por el hecho de estar allí.

5 Se han realizado entrevistas clínicas a todxs lxs niñxs que visitamos en sus casas. El protocolo de indagación que se utiliza en la entrevista consiste en una serie de actividades matemáticas que lxs niñxs tienen que resolver. En él se incluyen situaciones en las que se ponen en juego distintos aspectos del Sistema de Numeración. Estas entrevistas, diseñadas y conducidas según los requerimientos del método clínico-crítico (Delval, 2001), tienen como propósito recuperar los conocimientos numéricos de lxs niñxs en sus contextos familiares y comunitarios.

crianza de lxs niñxs. Lxs padres y madres o adultxs a cargo, tienen un conocimiento de lxs niñxs que sólo es posible en el marco de la convivencia cotidiana y la responsabilidad de la crianza. Considerando este conocimiento, nuestro objetivo fue aprender de ellxs. Nos propusimos, por tanto, reconstruir las prácticas y los sentidos que construyen las familias en su vida cotidiana (Sinisi, 2013). Estas visitas contribuyeron a conocer los procesos que se dan fuera de las instituciones educativas, integrando los conocimientos locales de diversos actores y abriendo la mirada para comprender los procesos educativos dentro de las matrices socioculturales (Rockwell, 2009).

El análisis de los datos se basa en los principios de la investigación interpretativa (Strauss y Corbin, 2002). Se realizaron distintas acciones: transcribir los audios, las observaciones de clases y las entrevistas a las docentes, clasificar los datos; codificar la información en base al contenido de lo que se enseña (qué) y de los procesos implicados (cómo). El análisis de los datos recogidos en las visitas a las familias se realiza de manera similar. Las notas y las entrevistas se codifican a partir de formular las siguientes preguntas: ¿en qué actividades o prácticas sociales en las que participan lxs niñxs se involucra a la numeración?, ¿de qué manera se relacionan las prácticas sociales con la producción de dicho conocimiento?, ¿qué conocimientos numéricos elaboran lxs niñxs en esas prácticas?, ¿qué posibles conexiones pueden establecerse entre los fondos de conocimientos caracterizados a partir de esas prácticas y los contenidos escolares?

A los fines de este escrito solo se retomarán los registros de las visitas y entrevistas a las familias tomando como ejemplo las experiencias cotidianas de Bautista y Lautaro. Estas visitas nos permitieron aproximarnos a los sentidos que las familias le otorgan a su mundo social y comenzar a comprender

aquellas situaciones de la vida cotidiana no documentadas (Achilli, 2013).

Fondos de conocimientos numéricos de familias de niños de salas rurales multiedad. El caso de Bautista y Lautaro

La familia de Bautista

La familia de Bautista (cinco años), tiene un criadero de chanchos junto al rancho en el que viven. La mamá estima que la cantidad de cerdos que tienen ronda entre los sesenta y setenta y especifica que los compartimentos de los chanchos están divididos de acuerdo con su pesaje. A medida que van ganando peso, ella o el papá de Bautista van pasando a los chanchos de un compartimento a otro. Después de seis meses, llegan al último y están en condiciones de ser vendidos para continuar la cadena de producción. Cuando vienen a comprar a su campo ellos tienen una balanza con un aparejo manual que funciona por contrapeso y mide el peso aproximado de los chanchos que son vendidos. Cuando los llevan los frigoríficos, en el camión hay una balanza digital, pero según nos dice, “a veces están acomodadas” (indicando un peso menor que el peso real del animal). Al preguntarle por el peso de los animales Silvia nos cuenta:

El kilo, bueno, uno lo sabe de ojo y aparte por edad, cuando los más chiquitos nacen, vas por tandas, juntás unos 30 y esos se van a criar todos juntos, después los vas pasando y armando los kilos según el tiempo que estén encerrados. Se van poniendo por edades, se compran cerdos de afuera y si tus chanchas tuvieron 10 cada una, ponele, cuando llega el destete los ponés todos juntos y armás un lote, ese mismo lote

lo vas trasladando así cuando llega otra tanda los ponés y así los vas pasando, ya en la última es cuando tienen desde 70, 80, 90, 100 kilos [...]. Hay una balanza que inventó Alejandro, bah no la inventó, lo de arriba, la bochita que vas corriendo, él armó una jaulita, ahí los metemos y los subimos con el aparejo, para tener una idea de lo que está pesando, quizás con un chanco y después con los otros sabés si es por arriba o por abajo.

(Fragmento de entrevista a Silvia, 13-11-2017).

Además, Silvia nos cuenta que tienen otros animales: pollitos, un caballo, ovejas, gallos, gallinas, gallinas japonesas (en sus palabras “una gallina de lujo”), una ternera “guacha”⁶ que habían recibido como trueque y un pavo real que, si decidieran venderlo, podrían sacar entre \$6000 y \$12000.

En la familia de Bautista podemos advertir la presencia de distintos conocimientos numéricos presentes en sus prácticas cotidianas. La balanza manual se identifica como un instrumento que interviene en la resolución de una tarea específica, como es el pesaje de los chanchos. Opera como instrumento útil para obtener el peso aproximado de un animal y se obtiene de allí una unidad de referencia para estimar el pesaje de los otros chanchos que se encuentran en el mismo compartimento. Esta familia comprende el papel social que adquieren en cada situación la balanza manual y la digital, la segunda —a veces manipulada— en beneficio de los frigoríficos. A su vez, para conocer el pesaje estimado de los animales está involucrada otra dimensión, que es el paso del tiempo. Se establecen así, relaciones entre el peso y la unidad de tiempo para organizar la tarea.

La estimación aparece como recurso y criterio para la toma de decisiones (la venta, los tiempos para pasar los animales

6 Es un animal que ha perdido a uno o ambos padres, es huérfano.

de un compartimento a otro, etcétera.) que resulta muy eficaz y aporta la información necesaria para resolver las situaciones cotidianas. También aparecen aspectos que permiten organizar los intercambios sin que medie el dinero, como el trueque de animales.

En cuanto a las actividades de Bautista, Silvia nos cuenta que juega con su hermana, con Román (un compañero de su sala de tres años, que vive cerca) o ayuda a su papá con los chanchos alcanzándole los alimentos, observando lo que hace, o regando. Juega a hacer corralones, a tener una empresa de animales o junta piedras del patio. También sale a jugar y como parte del juego trae huevos para su mamá.

Bautista cuando va a buscar los huevos dice “mamá, traje 3 huevos, traje 4 huevos...” [...] los cuenta, cuando trae muchos dice “traje muchos” [risas], y se los pone en el bolsillo, eso, ponelo, fueron a jugar y se les cruza “llevemos huevos” y no se llevan un mapple o un bowl, se los va metiendo en la remera, cuando trae poquitos, los trae en las manos y me dice así la cantidad, ahora cuando trae varios dice “mamá, te traje un montón de huevos”, se los pone en la remera y me los trae.

(Fragmento de entrevista a Silvia, 13-11-2017).

Bautista participa de las actividades familiares, ayudando a su papá o representando dichas tareas a través de sus juegos. Las tareas están a cargo de sus padres, pero él participa periféricamente en algunas de ellas. Recolectar huevos es una práctica habitual realizando el conteo y cardinalizando las colecciones pequeñas (3 huevos, 4 huevos) y aludiendo a una pluralidad (“hay muchos”) para colecciones más grandes, sin dar una cuantificación numérica precisa. Tomando las investigaciones de Saxe, que recuperan y reconceptualizan Bressan, Merlo de Rivas y Scheuer (2001), esta aproximación

global le permite a Bautista brindar alguna clase de respuesta cuantitativa, aunque no la trata como una colección posible de ser contada.

La cría de animales constituye un *fondo de conocimiento* para la familia de Bautista. Parece entonces, que en la vida de esta familia lo numérico está estrechamente vinculado a la cría y venta de animales y a sus posibilidades de subsistencia.

La familia de Lautaro

En el caso de Lautaro (cinco años), él y su familia viven a veinte kilómetros por un camino de tierra de la ciudad más cercana. En nuestra primera visita, Lautaro nos recibe vestido con ropas tradicionales de gaucho. Al preguntarle por sus juegos, nos muestra un spinner⁷ de cinco puntas (de acuerdo con sus palabras, tiene cinco puntas, porque él tiene cinco años). Después saca su celular, herencia de su tío, y se pone a jugar con algunos de los jueguitos que tiene bajados donde va pasando de nivel y obtiene distintos puntajes. En la mitad de nuestra visita, Lautaro le pide a su mamá mirar *youtube*. Prende solo el televisor smart y aparece dentro de la lista de programas “favoritos” una jineteada del Chueco Ferreira (un conocido jinete y amansador de caballos) que se queda mirando con entusiasmo. Lautaro suele mirar dibujitos en la televisión en el canal núm. 315, puede nombrar adecuadamente el número y poner con autonomía dicho canal.

En la segunda visita, Paulina, la mamá de Lautaro nos cuenta que una vez por año carnean animales. Esta práctica involucra a toda la familia o incluso a varias familias. Debe realizarse en un momento particular del año (invierno) debi-

7 Es un juguete constituido por un eje central con dos, tres o más brazos, los cuales terminan en unos aros con rodamientos.

do a la importancia de las bajas temperaturas y a su rol en la conservación de la carne.

Entrevistadora: ¿Lo hacen ustedes dos?

Paulina: Sí, con ayuda de mi papá, mi hermano.

Entrevistadora: ¿Y Lautaro?

Paulina: Y sí, ellos también. Lautaro disfrutó más este año que ya está más grandecito.

Entrevistadora: ¿Y él veía todo el proceso?

Paulina: Ah, sí. Todo, todo. Y él ayuda, también. Sí.

Entrevistadora: ¿En qué ayuda?

Paulina: Y, por ahí cuando uno ya va atando los chorizos, ellos pinchaban.

(Fragmento de entrevista a Paulina, 24-10-2017).

Además, nos cuenta que el carneado tiene tiempos muy precisos y pautados, y hay una organización específica de las tareas necesarias para llevarlo adelante. La selección de carnes utilizadas para cada embutido, así como los porcentajes de sal, son fundamentales para el proceso de elaboración. Ella lo sabe porque cuando era chica, su familia también carneaba animales.

El condimento, la sal, es lo más importante, el condimento es darle el gusto no más, pero para que la factura se seque, la sal es el tema, la cantidad de sal, pero bueno, eso lo hacen ellos [su marido y su papá]. Porque también eso se maneja, el condimento y la sal, por el kilaje, por el peso que uno saca. Póngale que sacó tanto, veintidós o veinticinco kilos de chorizo, se le echa creo el 22% de sal, o el 21%...

(Fragmento de entrevista, Paulina, 24-10-2017).

En la práctica de carneado que realiza la familia de Lautaro, ponen en juego un amplio fondo de conocimiento que los ayuda a sobrevivir (abaratan los costos y permite tener acopio de alimento cuando las lluvias aíslan el paraje en el que viven). Este conocimiento acumulado, además, requiere depender de sus relaciones sociales, sobre todo de parentesco, para tener los recursos materiales y humanos que permiten realizar dicha práctica.

Durante el carneado, resulta fundamental conocer la cantidad de sal en términos porcentuales para la producción de una “factura” (embutido) y éste es un conocimiento que se transmite de generación en generación. Esto nos permite advertir que el conocimiento matemático puede tener una diversidad de sentidos de acuerdo con las situaciones problemáticas de las que surgen o un carácter relativo de acuerdo con las prácticas o instituciones en la que los conocimientos tienen lugar, cuestionando su unicidad (Solares Pineda, 2011)⁸.

Avanzada la entrevista, Paulina nos cuenta que Lautaro a veces hace las compras (la única despensa del pueblo está cruzando la calle de su casa). Conoce los números de los billetes, pero aún no sabe cuánto le tienen que dar de vuelto. Por eso le mandan una notita al almacenero y él le devuelve otra, con el precio. Cuando no lleva dinero se manejan con fiado porque tienen una cuentita en el “boliche”.

En su cotidianidad, Lautaro participa en diversas actividades. Algunas pueden vincularse estrechamente a su vida en el campo, como las jineteadas, las payadas, el carneo de animales y la elaboración de embutidos. En palabras de Rogoff (1993), en la adquisición de destrezas y formas de cono-

8 La autora recupera los aportes de la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) y de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) subrayando el carácter relativo de los conocimientos matemáticos en función de las situaciones (TSD) y de la práctica y la institución (según la TAD), en la que los conocimientos tienen lugar.

cimiento socioculturalmente valoradas, otros miembros de su comunidad le van cediendo progresivamente a Lautaro la posibilidad de participar de esta práctica social a través de un proceso de *participación guiada*⁹.

También están presentes otras actividades que no son específicas de la vida rural como hacer las compras (aunque el fiado ya no suele ser una práctica habitual en las grandes ciudades), jugar con un spinner o el uso de artefactos digitales (celular, televisión smart), que le permiten disponer de *fondos digitales de conocimiento* (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2015). Es decir, repertorios de saberes y habilidades vinculadas a experiencias de aprendizaje y socialización que están mediadas por dispositivos digitales. En todas estas actividades, es posible reconocer distintos aspectos de su conocimiento numérico, por ejemplo, contar la cantidad de puntas que tiene un spinner, conocer el nombre del número de un canal de televisión (un tridígito) y anotarlo en el control remoto, conocer el valor de un billete, o los niveles o el tiempo restante de un juego de celular. De acuerdo con Sinclair y Sinclair (1984), los números aparecen en distintas situaciones sociales y desempeñan distintas funciones¹⁰. En este caso, el

9 Rogoff entiende la participación guiada como los sistemas y procesos de implicación mutua entre los individuos que se comunican en tanto participantes de una actividad culturalmente significativa. Esto no solo incluye las actividades cara a cara, o "codo a codo" frecuentes en la vida cotidiana, sino también actividades que no exigen la copresencia. El término "guía", se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura o valores sociales como por otros miembros del grupo social. El término "participación" hace referencia tanto a la observación como a la implicación efectiva de una actividad. De acuerdo con la autora, la participación guiada junto con el concepto de aprendizaje y de apropiación participativa son procesos inseparables y que se dan en diferentes planos de la actividad sociocultural: comunitario/institucional, interpersonal y personal (véase Rogoff, 1997).

10 Los números pueden funcionar como cardinales (indicando la cantidad de objetos discretos en colecciones); como ordinales (indicando posiciones en una serie); como medidas (indicando puntos en un continuo); como clasificaciones débiles (indicando diferencias cuantitativas que no corresponden a una medición sistemática como por ej.: los talles de la vestimenta); como etiquetas o emblemas, (indicando diferencias cualitativas por ej.: en los autobuses) (Sinclair y Sinclair, 1984, en Terigi, 2013).

canal de televisión cumple la función de etiqueta, los niveles en un juegoito del celular cumplen funciones de orden y cantidad, y el puntaje de un juego indica cantidad.

Reflexiones finales

Martí (2003), señala que el proceso de adquisición del SN no se hace en el vacío, sino que está restringido (y por tanto transmitido y guiado) por prácticas educativas formales e informales. Estas últimas se refieren a prácticas que contribuyen a los aprendizajes numéricos por más que éste no sea su propósito principal. En los fragmentos analizados, encontramos prácticas informales donde no hay intención explícita por parte de lxs adultxs de que lxs niñxs elaboren conocimientos numéricos, pero a pesar de ello, las prácticas sociales y culturales de las que participan encuadran los procesos de adquisición de este objeto de conocimiento. Lxs niñxs participan de diversas situaciones en las cuales la numeración está presente, algunas comunes a las de sus pares urbanxs y muchas otras del ámbito rural vinculadas específicamente a las prácticas sociales y actividades productivas de sus familias.

Los ejemplos de Bautista y Lautaro, más otros registros obtenidos en las cinco familias restantes y el Hogar infantil, nos permiten aproximarnos a los *fondos de conocimientos* que tienen las familias de lxs niñxs a propósito de la numeración. Por ejemplo, resulta necesario el conteo de colecciones discretas, como son los animales o los huevos para sus actividades productivas o domésticas; en el pesaje de los animales se enfrentan a la necesidad de trabajar con magnitudes continuas, utilizando distintos instrumentos y conociendo el papel social que cumplen en cada situación; al tener animales (para consumo personal, como actividad productiva o como

moneda de intercambio) los kilos son una unidad de medida con fuerte presencia; al elaborar embutidos se necesita la utilización de porcentajes; las transacciones se realizan utilizando dinero, pero también a través del trueque considerando valores equivalentes al permutar los bienes; y en diversas situaciones, el cálculo estimativo permite dar respuesta a los problemas de su vida cotidiana.

Estos *fondos de conocimientos* no son posesiones individuales, sino que se manifiestan a través de hechos o actividades. Lxs niñxs de contexto rural participan desde muy temprana edad en actividades productivas familiares apropiándose de los conocimientos que circulan, al observar o realizar tareas periféricas (pinchar los chorizos, recolectar los huevos, alcanzar los alimentos, etcétera). Pueden vivenciar las actividades de manera global y compleja, aunque su participación sea parcial y conocen o pueden formarse ideas a propósito de esa actividad. En estos casos el conocimiento es obtenido por lxs niñxs, no es impuesto por lxs adultxs (Moll y Greenberg, 1990).

Rockwell (1995), señala que lxs niñxs en sus diversos contextos extraescolares aprenden muchas cosas sin que los adultxs organicen actividades especiales para enseñárselas. En la escuela se intenta ordenar el proceso de aprendizaje mediante la enseñanza y lxs docentes tienen un rol central en la estructuración del aprendizaje escolar. Esto, generalmente, deja poco espacio para el ordenamiento del aprendizaje por parte de lxs alumnxs y habitualmente provoca una operación de descontextualización con efectos probables de desconexión de los contenidos curriculares respecto de la cultura local.

En este caso, no estamos planteando una educación matemática, limitada a la vinculación o utilidad para la vida en el campo. Si de eso se tratara, hemos observado que las familias y lxs niñxs cuentan con *fondos de conocimientos* que, con mayor o menor precisión, pueden poner en acción, y ser eficaces para resolver situaciones de su vida cotidiana.

Por el contrario, estamos pensando que la escuela debe proporcionar saberes que difícilmente tendrían los niños si no fuera por ella, ofreciendo elementos para que puedan producir, discutir, argumentar, tomar decisiones y posicionarse frente a los conocimientos matemáticos de otros. Pero entendemos que identificar los *fondos de conocimientos* de los niños a propósito de la numeración, permitiría valorar lo que ya saben y procurar optimizarlo para favorecer el aprendizaje de conocimientos escolares tanto en el nivel inicial como en el nivel primario.

En el contexto familiar, los niños presencian una variedad de intercambios que involucran la reciprocidad y participan de redes sociales (entre vecinos, familiares, amigos) que permiten la efectiva realización de actividades. Estas son estrategias de aprendizaje de la vida extraescolar que pueden resultar valiosas para el aprendizaje escolar.

Creemos, por tanto, que reconocer la diversidad de conocimientos numéricos y de estrategias que disponen los niños en su vida cotidiana, puede andamiar, extender y apoyar los aprendizajes escolares.

Bibliografía

- Achilli, E. (2013). Investigación socio-antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. (Comp.) *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires, Manantial.
- Baquero, R.; Cimolai, S.; Lucas, J.; Perez, A. (2009). Aprendizaje en contextos escolares y extra-escolares. Desafíos para la práctica docente. *Aulas y Andamios*, vol. núm. 4, pp. 12-15. Buenos Aires, Fundación UOCRA.
- Bressan, A.; Merlo de Rivas, S.; Scheuer, N. (2001). Los conocimientos numéricos en niños que inician su escolaridad. En: Elichiry, N. (compiladora), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas en Psicología Educativa*, pp. 99-122. Buenos Aires, EUDEBA-JVE.
- Carraher, T.; Carraher, D.; Schliemann, A. (1995). *En la vida diez, en la escuela cero*. México, Siglo XXI.
- Castorina, J. A. (1989). La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento. En Castorina, J. A.; Dibar Ure, C.; Aisemberg, B.; Palau, G.; Colinvaux, D. *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cimolai, S.; Lucas, J.; Pérez, A. (2011). Relaciones entre aprendizajes escolares y extra-escolares en la investigación educativa. Fundamentos, tendencias y perspectivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. núm. 9, núm. 23, pp. 383-414. España, Universidad de Almería.
- Civil, M. (2009). Inmigración y diversidad: Implicaciones para la formación de profesores de matemáticas. En González, M. J.; González, M.T.; Murillo, J. (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XIII*, pp. 63-87. Santander, Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM).
- Cole, M.; Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona, Paidós.
- Eisner, E.; Peshkin, A. (1990). *Qualitative Inquiry in Education. The continuing debate*. New York, Teachers College Press.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires, Manantial.

- Esteban-Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, año IX, núm. II pp. 7-23. Argentina, Universidad Nacional de San Luis.
- González-Patiño, G.; Esteban-Guitart, M. (2015). Fondos digitales de conocimiento e identidad: Un análisis etnográfico y visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. núm. 11, núm. 2 (Abril), pp. 20-25. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. España, Paidós.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid, Machado Libros.
- Mcintyre, E.; Kyle, D.; Rightmyer, E. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, vol. núm. 17, núm. 2, pp. 175-195. *España, Fundación Infancia y Aprendizaje*.
- Moll, L.; Greenberg, J. (1990). Creación de zonas de posibilidades: combinaciones de contextos sociales para la enseñanza. En Moll, L. (comp.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica*, pp. 371-402. Buenos Aires, Aique.
- Moll, L.; Tapia, J.; Whitmore, K. (2001). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. En Salomon, G. (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Neufeld, M. R. (2005). ¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación, Cap. 4. En: Llomovatte y Kaplan [coords.]. *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Noveduc.
- Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En Salomon, G. (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Palmas Pérez, S.; Solares Pineda, D.; Ortiz Flores, M. C.; Solares Rojas, A. (2017). Ponencia *Miradas y reflexiones sobre las relaciones entre los conocimientos matemáticos extraescolares y escolares*. XIV Congreso Nacional de Investigación educativa Consejo Mexicano de Investigación Educativa. San Luis Potosí.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.

- . (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: Wertsch, J. del Río, P.; Álvarez, A. (eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación infancia y aprendizaje.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados I.P.N.
- . (1995). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- . (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Saxe, G. (2015). Studying culture-cognitionrelations in collective practice sof daily life: a research framework / El estudio de las relaciones cultura-cognición en las prácticas colectivas cotidianas: un modelo de investigación, *Infancia y Aprendizaje*, vol. núm. 38, núm. 3, pp. 473-508. España, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sinclair, A.; Sinclair, H. (1984). Las interpretaciones de los niños preescolares sobre los números escritos. En *Human Learning*, vol. núm. 3, pp. 173-184. Traducción de Flavia Terigi.
- Sinisi, L. (2013). Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psicoeducativas. En Elichiry, N. (comp.). *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires, Manantial.
- Solares Pineda, D. (2011). Conocimientos matemáticos de niños y niñas jornaleros migrantes. Algunas preguntas para la escuela, en *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, año núm. 2, núm. 4, mayo de 2011, pp. 101-110. México, Ednica.
- . (2012). Conocimientos matemáticos en situaciones extraescolares. Análisis de un caso en el contexto de los niños y niñas jornaleros migrantes. *Educación Matemática*, vol. núm. 24, pp. 5-33. México, Santillana.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia (Colombia), Universidad de Antioquia.

Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología Departamento De Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Eje N° 2:

**Lectura y escritura desde una mirada histórica
y desde las políticas actuales**

Libros y lecturas en los orígenes de la educación de adultos en Argentina

Un análisis del libro de lectura *El conscripto* (1915)

Natalia Castelao

Introducción

El análisis de los manuales escolares cuenta con antecedentes de trabajos académicos encontrándose por el momento vacante el análisis de los libros editados como lecturas para la educación de adultos. El uso de los manuales como fuente histórica ha ido cobrando creciente relevancia a medida que la investigación histórico-educativa se ha ido desarrollando y consolidando en los últimos años. En ese sentido se han abordado prioritariamente la influencia de los mismos en la creación de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos (Ossenbach, 2000: 197).

El manual escolar *El conscripto*, libro que se pretende comenzar a analizar en el presente trabajo, forma parte de un corpus mayor de libros escolares para la educación de adultos en Argentina tomado como objeto de la investigación de mi proyecto de tesis doctoral.

El autor del libro, Enrique de Vedia, merecerá también atención en este escrito, ya que se trata de una figura de la

historia de la educación argentina que trabajó en distintas instituciones relacionadas con la gestión, la administración y la política de la educación en la época, siendo por ejemplo vocal del Consejo Nacional de Educación y Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires entre 1902 y 1911.

Se pondrá el interés también en caracterizar y reconstruir las características del sujeto pedagógico de la educación de adultos en las escuelas militares en el período de conformación del sistema educativo argentino. Se intenta aquí, a partir de las lecturas que conforman el libro *El conscripto* y de la caracterización de la época acerca de la conscripción y el servicio militar obligatorio, responder a las preguntas en un esquema de análisis que busca no solo reconstruir los relatos y las marcas del pasado sino también dar sentido desde allí a las preguntas que resultan importantes en la trama de las problemáticas pedagógicas actuales acerca de la construcción del sujeto pedagógico de la educación de adultos, el currículum de la modalidad, sus objetivos y prácticas.

Un poco de contexto de la obra

A partir de la sanción de la Constitución de la República Argentina y de la organización nacional se desencadenó un cambio profundo en la vida económica y social en el que la creación de instituciones nacionales, la construcción de las primeras vías férreas, la producción y exportación de lana y trigo, y la llegada de inmigrantes fueron las señales más visibles de un tipo de proceso de modernización. El espíritu de la época apuntaba a la alfabetización universal. A través de un vasto programa de educación popular, el gobierno nacional se propuso “educar al soberano”. La visión de Sarmiento fue alfabetizar a las clases populares y prepararlas para el ejercicio de la ciudadanía, con la paradoja de que también

los sarmientinos en la Argentina deseaban “educar al soberano” antes de otorgarle sus derechos, afectando ignorar que el pueblo no se educa sin el real ejercicio de su soberanía. (Ramos, 2011: 152).

Las escuelas públicas coexistieron con escuelas privadas e iniciativas de las colectividades de inmigrantes.¹ Con respecto a los contenidos escolares, se destaca la importancia otorgada a la lectura, al conocimiento del texto de la Constitución Nacional y la inclusión de la historia y la geografía nacional. Para mejorar la enseñanza era indispensable reemplazar los viejos textos escolares. Por ello la publicación de nuevos libros cobró un gran impulso en este período. Concluida la expansión territorial en 1880 y federalizada la ciudad de Buenos Aires se inicia un proceso de expansión de la agricultura y la ganadería que recién se interrumpiría en 1930. (Ramos, 2011).

Una política liberal en cuestiones económicas y el fomento estatal a la inmigración provocaron un gran crecimiento de la población, con múltiples orígenes nacionales y culturales. La vida social combinaba situaciones de conflicto y consenso. No faltaron conflictos generados por las desigualdades sociales, por el carácter oligárquico del régimen político y por la diversidad de culturas e ideas de los que recién llegaban a estas tierras. La aceptación cada vez más popular de las ideas del anarquismo y el socialismo alimentaban los esfuerzos de las clases dirigentes por homogeneizar a la población. Sin embargo, la idea del progreso y la expectativa del ascenso social, posibles mediante el trabajo y la educación, dieron fundamento a la construcción de uno de los rasgos más perdurables de la identidad colectiva. Fruto de la intensa

1 Para ampliar ver: en el archivo del proyecto APPEAL, el Apéndice núm. 2, Selección de Sociedades Populares de Educación, Bibliotecas Populares y otros organismos de la sociedad civil que realizaban actividades educativas, dentro y fuera del sistema de educación pública, formales y no formales, registrados (Puiggrós, dir., 1991: 339).

acción del Estado y del Primer Congreso Pedagógico Nacional (1882), en el que educadores y representantes de diferentes sectores de la educación trataron cuestiones relativas a la enseñanza y la educación popular. Se sancionó en 1884 la Ley N° 1420, que estableció a nivel nacional la educación obligatoria, gratuita, gradual y neutra en materia religiosa. Los contenidos escolares eran pensados para que los alumnos, hijos de inmigrantes, se sintieran cada día más argentinos. Los textos debían incluir cantos escolares, morales y patrióticos, reglas de urbanidad, higiene, moral y civismo, páginas alusivas a la celebración del 25 de mayo y el 9 de julio, e imágenes y lecturas referidas a los símbolos patrios. La historia nacional debía cultivar y robustecer el sentimiento de pertenencia y amor a la patria. “El maestro de historia —el maestro normal— no ha de ser a tal fin, básicamente docente, sino moralista” (Gagliano 1991: 285).

En 1901 se formula y aprueba el plan de estudios y reglamento para las escuelas de adultos de acuerdo con el art. núm. 57 de la Ley de Educación Común, se respetaba en este el artículo núm. 11 de la Ley del Reglamento General, que dispone:

Las Escuelas de Adultos funcionarán separadamente para cada sexo, y se establecerán, según lo permitan los recursos, en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos, donde puede encontrarse ordinariamente reunido el número, de 40 alumnos ineducados, mayores de 15 años.

Conforme a ello se establece que las nuevas escuelas funcionarán en locales de escuelas a los que concurren niños del mismo sexo y que las de mujeres podrían funcionar en los locales de las escuelas mixtas “siempre que tengan mueblaje apropiado para adultos” (Ley N° 1420). La vigilancia y administración de las escuelas de carácter civil corresponderá a los

Consejos Escolares de Distrito, y a la Inspección de Territorios Nacionales las que se establezcan en los buques de la armada, guarniciones, cárceles y cuarteles u otros establecimientos de territorios nacionales; y a los Inspectores de la Nación, en provincias, las que funcionen en territorio provincial.

En 1912 se sancionó la Ley Sáenz Peña que estableció el sufragio masculino, universal, secreto y obligatorio. Como consecuencia de la ley, se amplió la participación política y llegó al gobierno la Unión Cívica Radical. La educación, el derecho de voto —para los varones— y la esperanza de una vida mejor se expandió a la mayoría de la población urbana. Los contenidos escolares continuaron y profundizaron las tendencias del período anterior. Al mismo tiempo se produjo una difusión limitada de las nuevas ideas pedagógicas, tales como el pragmatismo democrático, en algunos textos de enseñanza.

Enrique de Vedia: algunos datos acerca del autor del manual escolar *El concripto*

El autor del libro que se intenta analizar es Enrique de Vedia, educador y novelista argentino, nacido en 1867 y fallecido en 1917. En este trabajo y por tratarse del inicio de la investigación, se presenta una breve aproximación a su biografía.

Integrante de una encumbrada familia de Buenos Aires, fue Rector del Colegio Nacional Buenos Aires entre 1902 y 1911. Administró el diario *La Nación* y participó con sus letras en la tradición doctrinaria del periódico siendo, hasta el día de hoy, él y su descendencia reconocidos en diferentes notas de este medio.²

2 Para ampliar datos acerca de la filiación de Enrique de Vedia, veáse: <https://www.lanacion.com.ar/1294219-murio-el-gran-periodista-bartolome-de-vedia> y <https://www.lanacion.com.ar/315892-hace-cien-anos-nacia-leonidas-de-vedia>

En 1913, cuando se desempeñaba como Vocal del Consejo Nacional de Educación presentó un cuestionado proyecto para combatir el analfabetismo. Al acceder a la edición del *Proyecto para combatir el analfabetismo* podemos valernos de importantes datos y reflexiones del autor que nos acercan a echar un poco más de luz a su vida y obra, y a la manera de entender las reformas educativas que este referente consideraba necesarias.

El proyecto de supresión de las escuelas nocturnas. Argumentos por Enrique de Vedia

En diciembre de 1912, Enrique de Vedia, que se desempeñaba en el cargo de Vocal del Consejo Nacional de Educación, presentó un proyecto para reformar en varios puntos la Ley de Educación Común de 1884. Alegaba que, si bien la ley ha sido de características previsoras e ilustradas, las circunstancias han cambiado y se necesitan más escuelas. Era su objetivo destinar cerca de dos millones de pesos para reforzar escuelas infantiles con el interés de suprimir el analfabetismo de los niños argentinos en edad escolar. Propuso entonces —para contar con el dinero— suprimir algunas reparticiones y servicios de la Ley N° 1420 por considerarlos onerosos, innecesarios y descontextualizados a treinta años de la sanción de dicha ley y en lo que consideraba un nuevo escenario de la realidad educativa. Reubicaría de este modo la suma de dinero y así también a los empleados comprendidos en esta reforma para que se dirijan a las “*nobles y fecundas escuelas*” (De Vedia, 1912) destinadas a solucionar el analfabetismo de la población argentina en edad escolar. En palabras del autor:

Es mi propósito, pues, propender a suprimir o reformar desde ya, y así lo propongo a V.H, las siguientes reparticiones y servicios creados en tal forma: 1° Oficina de Obligación escolar; 2° Inspección de Contabilidad; 3° Oficina de Decorado escolar; 4° Oficina de Control; 5° Oficina de Arquitectura adscripta a la presidencia; 6° Procuradores del Concejo; 7° Escuelas para niños débiles; 8° Escuelas Nocturnas; 9° Escuelas Militares; 10° Maestros Especiales; 11° Cuerpo médico escolar; 12° Museo Escolar. Ante todo soy partidario de mucho de éso y si de mí dependiera propendería a crearlo si no existiera y a mantenerlo abundantamente una vez creado; pero sobre mis simpatías personales, por sobre mis sentimientos más humanitarios y misericordiosos están mis deberes de Consejero [...] Con sólo no mirar lo que veo ni oír lo que escucho, ni tatar lo que palpo, ganara sin duda más voluntades. (De Vedia, 1913: 5).

O también:

Paso a la parte más aparentemente dolorosa y cruel y débil de éste proyecto: ¡Supresión de escuelas! Estas palabras aturden como el estampido de una bomba anarquista... Pero no hay que alarmarse. [...] Las escuelas para niños débiles, que cuestan (\$ 128.475,52); las escuelas nocturnas para adultos que cuestan (\$ 525.204,08) y las escuelas para conscriptos que cuestan (\$353.848,81) al año lo que hace un total de un millón siete mil quinientos veinte y ocho pesos con cuarenta y un centavos, son instituciones completamente extrañas a la acción educativa encomendada al consejo y lo son más cuando nos encontramos frente a

la vergüenza nacional de más de quinientos mil niños en edad escolar y sin escuela. (De Vedia, 1913: 12).

Según se entiende aquí, la inquietud principal de Enrique de Vedia al presentar este proyecto es ocuparse de los niños en edad escolar que quedan sin instrucción —treinta mil niños dice el texto del proyecto—, que a su vez el día de mañana serán conscriptos alimentando así un círculo que él entiende vicioso.

El mandato de la Ley es o debe ser doblemente imperativo para la acción del Consejo Nacional de Educación para el cual el conscripto analfabeto es un proceso en cierto modo, pues ¿por qué es analfabeto? [...] ¿Por qué no se le dió educación durante su edad escolar de seis a catorce años? (De Vedia, 1913: 14)

La escuela pública confiada al Consejo Nacional de Educación, no ha sido creada para curar enfermos ni para instruir a los extranjeros adultos que vienen a nuestro país a aumentar el número de nuestros analfabetos en edad escolar que reclaman una atención y una acción preferente. [...] El día que hayamos concluido en la medida exigible con el analfabeto argentino en edad escolar, tiéndase la mesa para todos, en buena hora; pero, entre tanto, el más grave de los problemas nacionales de la actualidad —el analfabetismo— nos reclama [...] (De Vedia, 1913). [La cursiva es mía].

Con respecto a suprimir las escuelas nocturnas para adultos, en el texto del proyecto se anticipa a la discusión que pudiese suscitarse y a los argumentos en contra que se ampararían en el artículo núm. 11 de la Ley N° 1420 que las autoriza.

Según De Vedia el objetivo de la Ley N° 1420 es principalmente crear escuelas comunes. Si se pensó en ese momento incluir el problema del analfabetismo es porque no se ignoraba su existencia, pero al parecer por los argumentos del proyecto de supresión presentado por aquel, quedó muy generosa esta inclusión ya que el crecimiento vegetativo de las mismas estaba superando el de los recursos destinados. De sus palabras el argumento:

De ahí pues que las escuelas de otro tipo como las dominicales y las ambulantes no fuesen creadas a pesar de estar éstas determinadas en el mismo artículo de la misma Ley y si no ocurrió lo mismo con las de adultos es simplemente porque éstas implican un poderoso atractivo para ganar un sueldo con el mínimo de esfuerzo docente: dos horas de clases nocturnas en cinco días de la semana. (De Vedia, 1913).

Entre sus demandas en esta presentación de proyecto, Enrique de Vedia vislumbra otro inconveniente de las escuelas nocturnas para adultos y es que a ellas asistan extranjeros, que concurran poco a clases y que solo existan en la ciudad de Buenos Aires.

Dice De Vedia en este proyecto que las escuelas militares autorizadas por la ley tenían desde la época en que esta se dictó —1884, es decir treinta años antes— tiempo de sobra para haber instruido a los conscriptos actuales.

La preocupación por la educación de los conscriptos se vuelve así un tema de interés para De Vedia. Propone que de las escuelas de conscriptos no se encargue el Consejo Nacional de Educación (CNE) sino la autoridad militar correspondiente. “Claro está que siendo las cosas como son y no como deben ser, si hay conscriptos analfabetos se les debe instruir

pero la tarea no le incumbe al Consejo Nacional de Educación [...]” (DeVedia, 1913: 15)

Al finalizar el apartado donde propone la supresión de las escuelas especiales, militares y nocturnas se detiene para hacer una excepción:

Podría acaso formularse una excepción en favor de las escuelas de conscriptos analfabetos ya que ofrecen una oportunidad excepcional de corregir una deficiencia de la administración escolar y ya que brindan también un medio de dar educación a elementos rurales; pero ello importaría autorizar una práctica viciosa en cuanto implica consentir la perpetuación del error, con cargo de enmendarlo después. (De Vedia, 1913: 17)

Dos años después, Enrique de Vedia escribe un material de lectura para la enseñanza en las escuelas militares que reciben adultos analfabetos para hacer la conscripción.

Las leyes de conscripción obligatoria

En 1901 se debate y sanciona en Argentina la Ley N° 4031 que establecía el servicio militar obligatorio auspiciada por el general Pablo Ricchieri, hoy ya sin vigencia. Se trata de la institucionalización de un sistema de reclutamiento que venía funcionando desde la época de la Revolución de Mayo. Las “levas” o sistemas de reclutamiento no daban a basto en tiempos en que el Estado nacional se consolidaba y muchos de los conflictos se dirimían con guerras, campañas y batallas armadas. La constante desde 1810 pasando por la Guerra del Paraguay en 1864, hasta el conflicto con Chile (resuelto de al-

guna manera con la firma de los Pactos de Mayo en 1902)³ era que los reclutados y destinados al ejército fueron los desposeídos. Se habían intentado varias estrategias entre esos años para reclutar. Se llegó a reclutar a “mercenarios” y asesinos de países de Europa que llegaban a las filas del ejército argentino sin conocer el idioma, mucho de los cuales desertaban al momento de llegar habiendo cobrado un adelanto de dinero por venir. También se pensó en obligar a presos condenados a penas menores a tres años a cumplir el servicio militar en la frontera (Rodríguez Molas, 1983: 8-10).

El hambre, el maltrato, los castigos, las injusticias eran características del sistema de reclutamiento de “voluntarios”.

Desde 1852 estuvo en vigencia la guardia nacional. Sus integrantes eran la reserva del ejército y solo tenían la obligación de asistir periódicamente a ejercicios de adiestramiento militar. Se estableció para ello un sistema de sorteos. Pero hecha la ley, hecha la trampa. Rodríguez Molas en su análisis de los debates parlamentarios que precedieron a la sanción de la ley aclara que el sorteo era:

[...] aparentemente un método equitativo que no determina ningún tipo de injusticia [...] [pero que] en uno de sus artículos, tal vez pacientemente estudiado, determinan que cualquier ciudadano a quien le tocara en suerte formar parte del contingente, podía ser reemplazado por otro voluntariamente, desde luego, y que se llama personero. Este personero acepta a cambio de una suma de dinero (Rodríguez Molas, 1983: 15).

Fue una ley cuestionada por amplios sectores de la sociedad. Se debatía en la época el rol del Estado y entre al-

3 Los Pactos de Mayo consistieron en unos tratados generales de arbitraje a cargo de la Reina de Inglaterra y un pacto de limitación de armamentos.

gunas expresiones en contra de la avanzada se encuentra esta canción que aquí se copia, escrita por Andrés Cepeda (1879-1910), poeta argentino nacido en Brandsen, de ideología anarquista, al que llamaban “el divino poeta de la prisión” ya que pasó detenido gran parte de sus días de vida, dicen que por encontrarse enfrentado a varios de los edictos policiales de la época.⁴ Tuvo un papel importante en las campañas contra la Ley de Enrolamiento o Conscripción, promulgada por Julio A. Roca en 1901. Circuló por esos años una hoja rústica que se titulaba “Versos Panfletarios” impresa por Cepeda en una imprenta a la vuelta de Caminito, en la Boca. En esas hojas, él publicaba versos que aludían al motivo de los mítines libertarios. Ahí aparecieron los versos de “La Conscripción” expresando en una fuerte letra que habría de quedar para siempre en la memoria proletaria. Luego esta poesía sufrió transformaciones y cambios al ser grabada como canción por otros artistas. La poesía original reza así:

Madre, la patria me llama
Te dejo, voy a partir
¡Qué triste será vivir Lejos del ser que se ama!
Toda mi sangre se inflama
Al recordar la maldad
Con que nuestra sociedad
Al abismo nos arroja

4 Según Osvaldo Bazán, en su libro *Historia de la homosexualidad en Argentina* señala que aunque se encuentra bien acreditado que Cepeda era homosexual y que muchas de sus riñas y detenciones estaban causadas en conductas homofóbicas por parte de la policía, una parte considerable de la historiografía tanguera realiza un relato sesgado de su biografía con el fin de evitar la cuestión de la sexualidad de Cepeda o de afirmar su heterosexualidad, aún sin contar con mayores fundamentos.

Deshojando hoja por hoja
La flor de la libertad
[...]
Con cariñosa atención Madre,
dile a este mandón
Que si quiere mande al suyo
Que tú no hicistes el tuyo
Para carne de cañón!
Dile que aquel que luchó
Dando a la patria sus brazos,
Hoy los tiene hecho pedazos
Y que su suerte cambió;
Sólo lo que conquistó
Después de tanto sufrir
Es el tener que pedir
Con desmesurado afán
Un duro trozo de pan
Con el cual poder vivir.
*Dile al pueblo que rechace
Esa ley de conscripción*
Que arruinando la nación
Nuestros hogares deshacen
Dile que todo lo que hace
Esa ley tan mal dictada
Es convertir a la nada
A la fuerte juventud
Sacarla de la virtud
Y enseñarle a ser malvada.”

Se verá luego el contraste entre esta representación y la que tendrá De Vedia de los sentimientos y voces de los conscriptos.

Los conscriptos

Según Rodríguez la historia de la educación en el país es una marca que señala la imposibilidad de sutura del intento de homogeneización de la población a través de la educación.

La historia de la educación de adultos resulta también la historia del ocultamiento de un sujeto subalternizado y marginado de las instituciones educativas de la época que podría estar señalando el fracaso o la imposibilidad de cierre del discurso pedagógico civilizatorio tradicional moderno. Entendiendo que [...] la educación de adultos fue constituyéndose como hegemónica a lo largo del siglo y que [...] es un derivado necesario de un sistema escolar incapaz de completar el proyecto fundacional de “civilizar” a los hijos de gauchos de inmigrantes, “cabecitas”, obreros, marginados, aborígenes; es un espacio de cierre del discurso que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten, y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en “adultos” y “analfabetos”. Es decir, planteamos que el discurso hegemónico de la educación de adultos es un punto en que el carácter antagónico inmanente al sistema escolar, cubierto por el discurso homogeneizador, irrumpe. (Rodríguez, 1997: 290-291).

El sujeto de la conscripción en el ejército es un sujeto subalterno, que proviene de las clases populares, que se inserta en la institución muchas veces a cambio de un salario y una ocupación. Como se dijo en el apartado anterior la constante característica es que son los desposeídos de tierra y dinero. “Nosotros los hombres de la ciudad no vamos a la Frontera,

ni nos vemos obligados como los de la campaña a ponernos en contacto con criminales; son los pobres paisanos que se toman arrancándolos de sus hogares para formar parte de los contingentes, a quienes van a poner al lado de un ladrón o de un asesino [...]” (Rodríguez Molas, 1983:10) proclamaba en 1872 Aristóbulo del Valle en contra del proyecto presentado para acuartelar a los presos.

Con motivo de aludir a la situación de los conscriptos y a la necesidad de realizar una avanzada moralizante junto con la sanción de la obligatoriedad de la conscripción, se escucha en la sesión de la Cámara de Diputados, el 16 de junio de 1902, al general Capdevilla caracterizar así a esos ciudadanos:

Porque el ciudadano, muchas veces analfabeto, que se incorpora a un cuerpo del ejército, en virtud de esa ley de servicio obligatorio vigente, menos que por su voluntad por temor al castigo que la ley comporta, completamente extraño al ambiente del cuartel, refractario al uniforme que lo embaraza, y a la disciplina que lo inhiere y lo comprime, no tiene las aptitudes morales que el servicio militar exige. (...) A ese recluta que proviene de un pueblo todavía sin la suficiente disciplina social, de un hogar de reciente formación, tiene el oficial subalterno que vincularle, ante todo, la subordinación absoluta. (Rodríguez Molas, 1983: 19).

El conscripto. Texto completo para las escuelas de adultos y grados superiores de la escuela primaria, por Enrique de Vedia (1915)

El libro de texto comienza con un apartado dedicado al maestro en el que el autor avisa que el libro requiere de la enseñanza de la lectura interpretativa y del apoyo del maestro

para entender alguna palabra difícil, pero que está diseñado para que pueda ser entendido fácilmente por jóvenes analfabetos de veinte años.

Dice allí el autor que deliberadamente se ha apartado de las formas consagradas para la modalidad de manuales escolares, “buscando acercarse a la construcción sintáctica propia de las personas para quienes va directamente destinado éste libro”. (De Vedia, 1915: 6).

La preocupación de Enrique de Vedia en 1910, cinco años antes de editar el libro de texto que aquí se analiza, era la formación de un sentimiento nacional intenso y firme, orientado a que la ciudadanía conozca sus derechos pero también los deberes que consolidarán la patria. Según las ideas expresadas en su artículo de 1910 en el *Monitor de la Educación*, dicho objetivo se logrará a partir de una iniciativa de educación popular y nacional (De Vedia, 1910). Y así lo reflejaría su libro de texto y lecturas para las escuelas de adultos y grados superiores de la primaria. Preocupado por la formación moral, en un artículo titulado “La Nueva Tendencia” que publica en la revista *Monitor de la Educación* en 1910 sobre los alentadores datos que para el país arrojaban las estadísticas, realiza una crítica acerca de lo que falta para ser una verdadera nación:

Podrán nuestras estadísticas decirnos que somos siete millones de ciudadanos libres, —y que tenemos ya más ferrocarriles que todas las naciones de América juntas— y que nuestro comercio exterior sumo en 1909 la enorme cantidad de setecientos millones de pesos oro [...] y que tenemos veinte millones de hectáreas cultivadas [...] etc., etc.; pero la satisfacción, que tales progresos engendra, se trueca en desaliento cuando se busca su equivalencia o paralelismo en el campo de la cultura moral, que es es-

pecialmente donde se forman los grandes pueblos.
(De Vedia, 1910: 586).

Será por eso que, según lo deja claro el autor en el libro, la finalidad del mismo es contribuir a la educación moral e intelectual. El texto está atravesado por la necesidad de la justificación ideológica de la obligatoriedad del servicio militar. Como intencionalidad política de las clases dirigentes se estipula por ley la conscripción entendiendo que es, a su vez, un medio de formación del pueblo criollo. La educación que se diseña para esos espacios educativos es de carácter intelectual y moral. En la conscripción se da un encuentro nacional y de clases, que permitía una dinámica de socialización interclases que es reflejada por las lecturas del libro. Buena parte de los textos de *El conscripto* tiene la estructura de breves relatos en primera persona contando la experiencia de la conscripción. Por ejemplo, dice uno de los relatos:

En mi compañía hay estudiantes hasta de la Universidad; hay empleados de alta categoría; hay hijos de familias ricas, al lado de mozos como yo, y diría menos que yo también. Al mismo tiempo hemos servido juntos salteños, entrerrianos, cordobeses, mendocinos, porteños, puneños, en fin de todas las provincias y territorios nacionales, y lo mismo pasa en los otros cuerpos (De Vedia, 1915).

Otro tanto de los textos incluidos encierra temas de historia y geografía argentina. En porcentajes los temas de las lecturas se dividen en las siguientes proporciones: Historia y Nacionalismo 43,48%; Geografía y Nacionalismo 19,57%, entre los que se encuentran aquellos que describen las *nuevas provincias* (La Pampa y Misiones); Vida militar: 19,57%, por

ejemplo *los toques militares*; Civismo y ciudadanía 6,52%; Salud e higiene 6,52% y Temas escolares 4,35%.

El libro va dirigido a los *valientes hombres argentinos* que realizan el servicio militar obligatorio —en contraposición con los cobardes desertores, las mujeres, lo ancianos, los niños, los enfermos y los extranjeros— todos ellos quienes no estaban incluidos, por no reunir las condiciones para encarnar el deber de defender a la patria. No faltan líneas dedicadas al analfabetismo de los niños en edad escolar, la problemática que lo aquejaba cuando decidió proponer la suspensión de algunos de los servicios de la Ley N° 1420 para redestinar fondos a la creación de escuelas:

Yo te juro, mi madre, que si yo fuese autoridad alguna vez me ocuparía antes que nada en que se enseñase a leer, escribir y contar a todos los chicos para que pudiesen instruirse y ser útiles. Te hablo así porque sé y porque otros compañeros me han dicho lo mismo y dicen que en sus pueblos saben dar fiestas escolares que cuestan un platal, mientras en la vereda se amontonan los chicos, que no entran a la fiesta ni tienen escuela donde instruirse. (De Vedia, 1915).

Es un libro que contiene fotografías, ilustrando de esta manera distintas escenas de la vida en los cuarteles. Entre ellas se pueden encontrar una foto de *la escuela en un cuartel* en la que se ven bancos, pupitres típicos de la época y soldados de uniforme posando para la cámara, como así también una foto de una comida, escena típica cotidiana, en la que se ve una mesa ocupada por una docena de conscriptos a punto de comer.

Varios textos refuerzan el motivo y la utilidad a la causa de la conscripción, dejando entredicho qué beneficios acarrea para el crecimiento personal de los conscriptos y el de toda

la Patria, por ejemplo cuando dice que un ciudadano que no ha montado guardia no es un ciudadano completo, o en la lectura que sostiene:

Cuando salí de Cruz Grande era un santiagueño que no conocía más que mi departamento de Copo Primero y me parecía que el mundo era eso; pero ahora, mi padre querido, he conocido la hermosa ciudad de Córdoba y sus lindos capos; he visto la gran ciudad de Rosario y hemos recorrido la provincia de Santa Fe cultivada toda. (De Vedia, 1915).

O también:

La conscripción sirve además para instruirnos y educarnos en muchas cosas útiles, y sobre todo nos sirve para hacernos conocer a nosotros mismos, desde que nos reunimos en las filas los hijos de todas las provincias, como hermanos que somos en la gran familia argentina. (De Vedia, 1915).

A modo de cierre

Es mi intención seguir profundizando en estos debates a partir de analizar los libros y manuales escolares pensados para la educación de adultos a principios del siglo XX en Argentina. ¿Cuáles son las características y las posiciones que aparecen en los debates acerca de la alfabetización de adultos en la época? ¿Cómo se va presentando en los debates la posición por la especificidad del sujeto pedagógico y de la metodología de enseñanza para de la modalidad? ¿Resuenan los ecos de las voces de los adultos analfabetos, sujetos de esta iniciativa alfabetizadora, en las escuelas militares? ¿Cuáles

habrán podido ser sus intereses en una nueva Patria? ¿Llegarán a aparecer en los manuales y libros de texto escolares esos ecos o intereses?

Este intento de análisis del libro de texto *El conscripto* y su contexto de circulación acerca algunos aspectos relevantes para articular alguna respuesta, en el sentido de que resultan tan distantes las voces de los conscriptos que trató de encarnar Cepeda (en la poesía transcrita aquí anteriormente) por ser aquél un conscripto representado dolorido y rebelde que no abrazaba la causa patriótica, de los conscriptos a los que dio voz en sus líneas De Vedia, caracterizándolos de orgullosos de aprovechar todos los beneficios que el enrolamiento al ejército les brindaba. Seguirá siendo motor de nuevas averiguaciones para este proyecto de investigación la “obstinación por entender. Hacer comunicable lo que se empeña en permanecer en la oscuridad.” (Rodríguez, 1997: 290).

Bibliografía

- Barrancos, D. (1987). *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*. Buenos Aires, CEAL.
- Gagliano, R. (1991). Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al centenario. En: Puiggrós (Dir) *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Martínez, D. (2016). "Memorias de la educación de jóvenes y adultos" en *Revista Apuntes de comunicación, educación y discurso* Revista electrónica sobre comunicación, educación y discurso, ISSN 2525-2046 | Publicación anual. Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata.
- Morán, S. (2013). Las leyes de conscripción naval y de servicio militar obligatorio como medios de cohesión social a principios de siglo XX. En: *Boletín del Centro Naval*, año núm. 131, vol. CXXXI núm. 837 Septiembre / Diciembre de 2013.
- Ossenbach Sauter, G. (2000). La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: La contribución del proyecto Manes. En: *Revista Historia de la educación*, núm. 19, pp. 195-203. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Puiggrós, A. (1991). *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Ramos, J. A. (2011). [2da edición] *Historia de la Nación Latinoamericana*. Buenos Aires, Peña Lillo- Continente.
- Rodríguez, L. M. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En: Puiggrós (Dir). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna.
- . (1991) La educación de adultos en la Argentina. En: Puiggrós (Dir). *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Rodríguez Molas, R. (1983). *El servicio militar obligatorio*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Tello, C. (2005). *Historia de la rama de educación de adultos en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Terán, O.. (2012). *Historia de las ideas en la Argentina: Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

Fuentes

Vedia, Enrique de. (1910). "La nueva tendencia: a los maestros argentinos". *Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

———. (1913). *Proyecto para combatir el analfabetismo*. Buenos Aires, Tip. Lit. "La Buenos Aires".

———. (1915), *El Conscripto. Texto completo para las escuelas de adultos y grados superiores de la escuela primaria*.

Aportes para pensar la formación docente

El caso del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial¹

Mariana Frechtel

Introducción

A partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007 se desarrollaron una serie de políticas y acciones destinadas a la formación docente tanto en su carácter inicial como continua. En este marco, el siguiente capítulo propone realizar un análisis respecto al contexto y el alcance de la implementación de una de las políticas implementadas para el sector: el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial (CDPDAI).

Este escrito, a su vez, se inserta en un proyecto de investigación del doctorado en Ciencias de la Educación con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), cuyo objetivo general se vincula con la producción de conocimiento acerca de las posiciones docentes que cons-

1 El presente artículo, con algunas modificaciones, fue presentado en las VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación en 2018, con el título "Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial: un análisis acerca del contexto y los objetivos de su implementación".

truyen los/as profesores/as del nivel primario en el marco de la implementación de políticas educativas en materia de alfabetización inicial.²

El Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización fue una política impulsada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el marco de una serie de acciones tendientes a articular el sistema formador a nivel nacional. Este trabajo tiene por objetivo recuperar algunos aspectos que caracterizaron al ciclo en el marco de la puesta en marcha de un conjunto de propuestas formativas para el sector docente. Asimismo, se espera poder reconocer algunos de sus objetivos principales a través de los documentos oficiales publicados por el INFD que fueron insumo para las actividades del CDPDAI, como así también a partir de la entrevista realizada a las responsables del mismo en relación a la definición de contenidos, actividades y propuestas que tuvo el espacio.

Para ello, en un primer momento se realizará un breve recorrido por la historia reciente del sistema formador para comprender el marco en el que se insertan estas políticas. Se busca reconocer los aspectos centrales que caracterizaron la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007 y el conjunto de políticas destinadas a la educación que acompañaron este proceso.

En un segundo momento se hará referencia a los diagnósticos elaborados por el propio INFD que dan cuenta del lugar que ocupa la enseñanza de la lectura y la escritura tanto en

2 El proyecto de tesis doctoral en el que se enmarca este artículo se titula "La construcción de posiciones docentes en el marco de políticas educativas en materia de alfabetización inicial: sentidos y disputas en el campo pedagógico"; bajo la dirección del Dr. Alejandro Vassiliades. A su vez este proyecto se inscribe en el UBACyT para el período 2018-2020 "Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes" (código 20020170100243BA) dirigido por Daniel H. Suárez.

los primeros grados de la escolaridad primaria como en sus debates didácticos en los Institutos Superiores de Formación Docente a nivel nacional.

Estos apartados permitirán comprender el contexto en el que se inscribe el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial como política específica vinculada a la formación de los/as docentes de los Institutos de Formación Docente (IFD) que incluyen carreras de Profesorado de Nivel Primario, Inicial y Especial. Se buscará conocer sus principales objetivos, destinatarios, contenidos abordados y alcances de la propuesta.

A modo de conclusión, se abrirán algunos interrogantes a partir de los primeros acercamientos realizados en el trabajo de campo y en torno a los discursos oficiales que fundamentan esta propuesta en relación con la formación docente en general y con los enfoques vinculados a la alfabetización inicial en particular.

El sistema formador en la última década

En los inicios del siglo XXI Argentina contaba con un sistema formador completamente fragmentado y con falta de perspectiva general para la implementación de políticas en el sector. Esto se debió, en parte, a las políticas neoliberales implementadas durante la década del noventa. Las mismas tuvieron como eje principal finalizar con el proceso de descentralización del sistema educativo iniciado en décadas previas. La descentralización —realizada sin partidas presupuestarias que acompañaran el proceso— generó importantes diferencias en las posibilidades de acción de cada una de las provincias en materia educativa, ya sea en cuestiones de infraestructura, salarios o políticas destinadas a la formación docente. En un contexto de expansión del sistema, pero de

precarización del mismo, se generó un crecimiento desigual y desarticulado de las instituciones (Davini, 2005).

En los inicios del nuevo siglo, y en consonancia con la búsqueda de articular a nivel nacional el sistema educativo en su conjunto, se implementaron una serie de políticas específicas para la formación y el trabajo docente. La implementación de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 sancionada en el año 2005, en la que se prioriza la mejora de la condición laboral y salarial de los/as docentes, la creación del Programa Nacional de Renovación Pedagógica, en la que intervinieron gran cantidad de Institutos de Formación Docente con acciones diversas para el fortalecimiento institucional, y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), fueron algunas de las políticas destinadas al sector para, en el mediano y largo plazo, atender algunas de las problemáticas centrales del sistema.

El Instituto Nacional de Formación Docente fue creado por la Ley de Educación Nacional N° 26206 sancionada en el año 2006, que en su artículo núm. 76 establece sus principales objetivos:

Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de: a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. [...] d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. [...] h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006).

En este marco el INFD comienza a desarrollar, desde su creación en el año 2007, una serie de acciones a partir del

Plan Nacional de Formación Docente (Res. Consejo Federal de Educación CFE núm. 23/07) que establece un encuadre para las políticas públicas subsiguientes dirigidas al sistema formador. Asimismo, este programa fue renovado como Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Res. CFE núm. 167/12), y una vez finalizado se aprobó el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Res. CFE núm. 286/16). Estos planes acordados en el marco del Consejo Federal de Educación con el acuerdo de los Ministros de Educación Provinciales encuadran programas y propuestas que apuntan a la articulación del sistema formador en su conjunto y al fortalecimiento de algunas áreas de vacancia en la formación identificadas a partir de los informes diagnósticos del sistema, elaborados desde el mismo Instituto Nacional de Formación Docente.

Para la elaboración del Plan Nacional se retomaron las recomendaciones del Informe Final, como así también los resultados de los diversos procesos de consultas y encuestas realizadas a directores de educación superior, equipos directivos y docentes de instituciones formadoras de gestión estatal y privada, universidades y representantes de gremios docentes; los que han brindado relevantes contribuciones para la identificación de necesidades y problemas. (Plan Nacional de Formación Docente, 2007: 11).

Estas políticas y programas tuvieron distintos destinatarios y se enfocaron tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional de los/as docentes en ejercicio. En relación con la formación inicial se puede mencionar el establecimiento de Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente (Res. CFE núm. 24/07); el “Acompañamiento a Docentes Noveles”, que desde 2007 es una de las

funciones del sistema formador en Argentina (Res. CFE núm. 30/07) y que supone un trabajo con docentes en su primera inserción laboral y la línea de acción “Estímulos económicos para estudiantes de formación docente” (Res. Secretaría de Educación SE núm. 546/09).

Otra serie de políticas que se impulsaron a partir de la creación del INFD estuvieron dirigidas a la formación de formadores/as, partiendo de la premisa de que se trata de un área clave para el mejoramiento de la formación docente en general. En este sentido, se implementaron políticas como el “Ciclo de Desarrollo Profesional” para directores/as de IFD, como política universal dirigida a todos los directivos del país, y el Reglamento de Becas para docentes de los IFD que aspiren a realizar estudios de posgrado en universidades argentinas (Res. SE núm. 119/08). También se puede destacar que desde el Consejo Federal de Educación se encomienda al INFD la elaboración de planes de estudio de postítulos para las orientaciones y modalidades previstas en la Ley de Educación Nacional y para la formación de nuevos roles dentro del sistema educativo (Res. CFE núm. 56/08) destinado a la formación profesional de docentes de todos los niveles del sistema educativo.

Por último, una de las acciones implementadas desde el INFD y destinada a todos/as los/as docentes en ejercicio del sistema educativo fue el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (Res. CFE núm. 201/13). Su implementación incluyó dos tipos de propuestas para acercar a los/as docentes variedad en la oferta formativa. Una de las propuestas fue de formación situada, es decir dentro de las instituciones y en los horarios de jornada laboral. La otra se realizó a través de una serie de cursos y especializaciones de carácter optativo y en forma virtual para los/as docentes de los distintos niveles, a través del “Programa Nuestra

Escuela”³. Estas iniciativas propias del sistema formador aportaron a la apertura de la discusión sobre el contenido de las políticas docentes y habilitaron otros modos de pensar la formación inicial y en ejercicio.

Políticas de formación docente en alfabetización Inicial impulsadas desde el INFD

La enseñanza de la alfabetización inicial ha sido objeto de diversas políticas en la Argentina a lo largo de la historia del sistema educativo, por la importancia que conlleva en los procesos de inclusión social y cultural de los/as niños/as la adquisición de la lengua escrita (Davini, 2010). Históricamente, la escuela como institución privilegiada para la enseñanza de la lectura y la escritura, ha recurrido a distintas propuestas metodológicas con sustento en diversas concepciones sobre el sujeto de aprendizaje (Ferreiro y Teberosky, 1988). Estas miradas sobre los procesos de alfabetización inicial constituyen un problema pedagógico desde los inicios del sistema educativo y operan sobre el trabajo y las propuestas de enseñanza que se desarrollan al respecto. Asimismo, los debates en torno a la adquisición de la lectura y la escritura y su enseñanza repercuten sobre las políticas de formación que se implementan en torno a este campo de conocimiento.

Tanto a nivel nacional como regional, gran parte del llamado “fracaso escolar” en el nivel primario ocurre en los primeros grados de la escolaridad y se vincula directamente

3 El “Programa Nuestra Escuela” inició un ciclo de ofertas de especializaciones que tuvo como primera propuesta la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Primaria y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y luego se desarrollaron una serie de especializaciones en distintas áreas: Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza (primaria), Enseñanza de las Ciencias Naturales (primaria), Enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela secundaria, Jardín Maternal, Pedagogía y Educación Social, entre otras.

con los procesos de alfabetización (Armendano, 2010). En este contexto se desarrollaron en Argentina, en la última década, una serie de investigaciones vinculadas con recuperar las características de la formación en alfabetización desde los inicios de la formación docente como así también en el transcurso de la formación profesional. Una de estas investigaciones (Zamero, 2010) reveló la gran dispersión de la oferta formativa en materia de alfabetización y el poco impacto de esta en las prácticas docentes cotidianas.

Esta falta de articulación y la gran dispersión en el campo de la formación de la alfabetización inicial refleja las características estructurales del sistema en los inicios del nuevo siglo. En este marco, y a partir de las investigaciones y estudios preliminares sobre la formación en el campo de la alfabetización inicial, el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolló una serie de políticas vinculadas con esta temática. Por un lado, se puede mencionar una política destinada a la formación inicial vinculada a la incorporación de la unidad curricular “Alfabetización inicial” en los nuevos planes de estudio para la formación de docentes de nivel inicial, primario y de educación especial. Esta política se propone la articulación de los planes de estudio para la formación docente inicial a nivel nacional. Junto con el establecimiento de carreras de una duración de cuatro años y 2.600 horas reloj de cursada como mínimo se establecieron los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, entendiendo que los mismos: “constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a). En este documento se inscribe la inclusión de la alfabetización como unidad curricular correspondiente a la Formación Específica:

50.1. En los profesorados de educación inicial, de educación primaria y de educación especial, incluir una unidad curricular específica referida a “Alfabetización inicial”. En el caso de los profesorados en educación especial, esta unidad curricular hará especial referencia a su enseñanza en este campo específico. (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, 2007: 37).

Por otro lado, resultan relevantes las políticas que atienden a la formación continua, tales como el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial, CDPDAI (2008-2009), destinado a docentes y directivos de los Institutos Nacionales de Formación Docente e integrantes de equipos técnicos provinciales; y la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial destinada a docentes en ejercicio vinculados a esta área de conocimiento.

El CDPDAI estuvo destinado a redactores/as de los diseños curriculares provinciales, integrantes de equipos técnicos provinciales y profesores/as de los Institutos de Formación Docente que dicten asignaturas vinculadas con la enseñanza de la Alfabetización Inicial y aquellas específicas del Ciclo de Formación en la Práctica Docente. Entre los propósitos de este Ciclo se puede mencionar el interés por construir un sentido político y pedagógico vinculado con el derecho a la educación de los/as niños/as a través de la adquisición de la lectura y la escritura y la búsqueda de sentar bases compartidas a nivel federal para instalar la Alfabetización Inicial como una política de Estado que no dependa de cuestiones coyunturales ni modas pedagógicas.

Por su parte, la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (Res. Ministerio de Educación ME núm. 1978/14), estuvo destinada a docentes de los distintos niveles del sistema educativo en ejercicio. Esta política, se

inscribe en el marco de una serie de especializaciones en distintas áreas de conocimiento. Este tipo de formación es una propuesta académica de formación continua orientada a dar respuesta a problemáticas educativas basadas en diagnósticos de necesidades y centradas en el mejoramiento del rol docente en un área específica de conocimiento. Se caracterizan por ser un tipo de formación post-inicial que buscan articular, en un espacio formativo virtual, la experiencia profesional de los/as docentes para su mejoramiento.

El conjunto de estas acciones destinadas específicamente al campo de la Alfabetización Inicial, se encuentran en consonancia con las políticas implementadas para el sector formador en su conjunto. En este recorrido se pueden ver propuestas destinadas a la formación inicial desde la incorporación de modificaciones en los planes de estudio a nivel nacional, como especializaciones que buscan formar a los/as docentes en ejercicio. También se incluye la formación de formadores/as como una política que articula ambos sentidos. El Ciclo de Formación Profesional, estuvo destinado a los/as docentes en ejercicio en los Institutos de Formación Docente, pero con el objetivo de mejorar y garantizar una formación en alfabetización inicial de los estudiantes de los institutos.

Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización inicial: principales objetivos y destinatarios

Como se mencionaba anteriormente, algunas de las investigaciones realizadas recientemente en relación con la enseñanza de la alfabetización inicial dan cuenta de una enorme dispersión en las propuestas de enseñanza y los lugares que ocupa esta temática en los planes de estudio de los profesores de educación inicial, primaria y especial. En algunas

jurisdicciones la alfabetización inicial no contaba con una unidad curricular específica. En otras, si bien había presencia de dicha temática desde una unidad curricular, las mismas variaban en tipo de unidad (taller, seminario, materia, etcétera) y en la carga horaria destinada (Zamero, 2010).

Asimismo, estas investigaciones, que fueron un diagnóstico considerado para la toma de decisiones en materia de políticas públicas para la formación docente inicial y continua, alertan sobre la falta de formación de los/as docentes a cargo de las materias Prácticas del Lenguaje y Prácticas en lo que respecta a la enseñanza de la Alfabetización Inicial desde su formación de base. En estos estudios se destaca que “el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura no está contemplado como contenido de ninguna de las materias que integran los planes de las carreras en las que los profesores en Lengua obtienen sus títulos” (Zamero, 2010: 11).

Ibamos a formar profesores del profesorado con grandes y enormes posibilidades de estar formando a la vez equipos técnicos provinciales que suelen coincidir [en relación al desarrollo del Ciclo]. Sabíamos eso. Y sabíamos que era fundacional el asunto, porque ya recogía estos resultados, la investigación de Davini que nos indicaba que los profesorados formaban en teoría, pero que en la práctica la gente emanada de los profesorados enfrentaba dificultades que hubieran sido salvables. Y después también, contemporáneamente se hace la investigación de Marta Zamero que va mostrando que en alfabetización el agujero es el doble que en el resto de las disciplinas. (Entrevista a las responsables del CDPDAI).

Esta falta de formación en el campo de la Alfabetización, deriva en otros problemas estructurales que hacen

a la ausencia de una propuesta formativa integral en los IFD. Los prejuicios y discursos que circulan en relación a la enseñanza de la alfabetización inicial entre los docentes de los IFD se inscriben en una línea argumentativa que relaciona los métodos de alfabetización con el autoritarismo, la falta de consideración de la heterogeneidad de los alumnos, que va en detrimento de la libertad de los/as niños/as y docentes (Zamero, 2010). Estos aspectos funcionaron a modo de diagnóstico de la situación de la enseñanza de la Alfabetización en los IFD a nivel nacional. A partir de la consideración de estas problemáticas y vacancias en los espacios de formación docente, se desarrolla el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial. El mismo incluyó instancias presenciales con jornadas intensivas de tres días, durante 2008 y 2009, en las que se “relevaron y discutieron representaciones sobre la problemática de la enseñanza de la alfabetización, tanto en la formación inicial como en el nivel destino” (Botte y Melgar, 2010: 20). En uno de los documentos oficiales redactados por el INFD, se enuncian los tres principales propósitos que dieron origen al Ciclo:

*Considerar las dimensiones políticas, institucionales y pedagógicas que deben articularse para que la Alfabetización pueda constituirse en el acceso al derecho a la educación de niños y niñas de nuestro país.

*Sentar las bases para la construcción de perspectivas federales compartidas, que sean proactivas a la instalación de la alfabetización como política de Estado y la preserven de los avatares institucionales, las decisiones político-educativas coyunturales y las modas pedagógicas. *Profundizar los conocimientos acerca de la Alfabetización y relevar cuáles son las necesidades de formación de los futuros docentes y de perfec-

cionamiento de los formadores para llevar adelante procesos de enseñanza que promuevan aprendizajes efectivos, garantes de trayectorias escolares completas, oportunas y de calidad, así como de aprendizajes perdurables. (Ministerio de Educación, 2010: 20).

En primer lugar, se puede considerar que estos objetivos dan cuenta de una ruptura importante con las políticas de formación docente continua que antecedieron a la creación del INFD. Durante la década del noventa, las políticas destinadas a la formación de docentes en ejercicio, tuvieron como eje la formación disciplinar para acompañar los cambios curriculares que se introdujeron con la Ley Federal de Educación. Las políticas se fundaron, a partir de la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua, partiendo de la premisa de que los/as docentes no conocían los contenidos que debían enseñar y eso era uno de los factores de la deficiencia del sistema (Brigin, 2014). Por el contrario, principalmente en los dos primeros propósitos del CDPDAI se puede reconocer una mirada de la formación de docentes en ejercicio que incorpora aspectos políticos y pedagógicos como centrales de las propuestas formativas más allá de la disciplina específica en la cual se esté formando. Asimismo, la importancia de nombrar la política desde el desarrollo profesional da cuenta de otra ruptura conceptual con las políticas que la precedieron en relación a los fines de la formación docente. “El DPD [Desarrollo Profesional Docente] se plantea como la formación continua articulada con la práctica de los maestros y profesores, y orientada a responder a las necesidades del profesorado y sus contextos de actuación.” (Brigin, 2014: 82).

Este aspecto, también se relaciona con la propuesta concreta no presencial del CDPDAI de “Análisis de Cuadernos

de Primero y Segundo grado”⁴. De esta forma, se puede ver la particularidad de una propuesta formativa que desde sus definiciones formales propone instancias de articulación con la práctica de los/as docentes del sistema y busca estar orientada a responder a necesidades concretas de los/as profesores/as en los contextos en los que se desempeñan (Birgin, 2014). Esta nueva forma de concebir las propuestas formativas para el sector docente, también puede verse en la característica que asume la propuesta de los Ciclos como una formación a largo plazo y con continuidad. Las responsables del desarrollo e implementación del CDPDAI destacan este aspecto como central a la hora de pensar las características que iba a asumir el proyecto:

¿Qué era un Ciclo? Un Ciclo era un proyecto de formación, que en su base tenía un lineamiento, decirles no a las capacitaciones relámpago o pastillas. Sino generar una continuidad de formación de un cierto colectivo docente. Es decir, poder operar con la profundidad, con la continuidad. Poder operar con el ida y vuelta, en un proceso de formación largo que apostara a mayor envergadura. (Entrevista a las responsables del CDPDAI).

En segundo lugar, es importante detenerse sobre el tercer propósito que menciona el documento respecto a la profundización de los conocimientos en el campo de la Alfabetización. En este sentido, como se indicó anteriormente, los debates en torno a los métodos y los enfoques acerca de la enseñanza de la alfabetización son históricos y fueron abor-

4 “Análisis de cuadernos de Primero y Segundo Grado” fue una de las instancias no presenciales del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial. Los datos obtenidos a partir de los cuadernos fueron analizados mediante devoluciones escritas personales a cada docente investigador y devoluciones plenarias en cada encuentro.

dados por numerosas investigaciones desde hace décadas (Braslavsky, 1992). Sin embargo, al detener la mirada sobre el documento que presenta los objetivos, destinatarios y características del CDPDAI, se encuentra que hay una serie de afirmaciones respecto a lo que implica la profundización de conocimientos en este campo. En lo documentos oficiales del INFED (Ministerio de Educación, 2010) se afirma que:

Los capacitadores y formadores de docentes deberían poner el foco en el cómo enseñar a enseñar y qué enseñar. Sus marcos de referencia debieran ser los estados de la cuestión en las ciencias de referencia para los contenidos escolares, los estados de la cuestión en las ciencias de referencia para el encuadre pedagógico, la situación escolar concreta y los marcos políticos. (Botte y Melgar, 2010: 24).

Si bien esta afirmación guarda relación directa con aquello que se menciona en los propósitos generales del CDPDAI, el mismo se desarrolló en torno a una serie de conferencias impartidas por especialistas provenientes del campo de la lingüística, con diversas especializaciones vinculadas a la gramática, la psicolingüística o la sociolingüística. Las mismas tuvieron como principal objetivo:

Desvelar el objeto de conocimiento, no qué enseñar, ni cómo hacerlo. Son cautos a la hora de resguardar la cuestión de la provisionalidad de sus avances. Coinciden en que la teoría puede alimentar la práctica, pero, por lo general, no entra en sus prioridades el proporcionar instrumentos metodológicos inmediatamente aplicables. (Botte y Melgar, 2010: 22).

Estas conferencias centrales impartidas por los especialistas abordaron temas vinculados con la habilidad meta-lingüística que consiste en acceder, detectar y manipular las unidades subléxicas que componen las palabras: sílabas, ataques y rimas; comprender mejor un aspecto mental de los procesos de transformación de representaciones; explicar los procesos implicados en la lectura a través de etapas de validez universal; delimitar los conceptos clave de variación lingüística, variable sociolingüística, regla variable, norma de prestigio y cambio lingüístico; recuperar el papel indispensable de la gramática en la organización y formulación del pensamiento (Ministerio de Educación, 2010).

Esta primera mirada sobre los documentos oficiales, permiten ver la prevalencia de un discurso lingüístico para pensar los procesos de lectura y escritura. Sin dejar de considerar la importancia de las contribuciones de este campo de conocimiento, resulta pertinente preguntarse en estos casos por la voz de la pedagogía en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. En este sentido, desde el mismo INFD, a partir de la investigación que se realiza sobre la Alfabetización en los IFD, se concluye que:

En nuestro país, las investigaciones y debates sobre alfabetización inicial transcurren más focalizados en las diferentes concepciones del sujeto del aprendizaje y en la interpretación de los fracasos que en la discusión didáctica sobre los posibles equilibrios de las diferentes tendencias, o en el seguimiento de propuestas de enseñanza y evaluación y discusión de resultados provenientes de su implementación. (Zamero, 2010: 23).

Siguiendo la línea de estos aportes, se podría anticipar una contradicción entre la necesidad de realizar un seguimiento

de propuestas de enseñanza y la importancia de la discusión didáctica; con los temas centrales desarrollados en las conferencias del Ciclo donde el debate se inscribe en el marco de los aportes lingüísticos para pensar la lectura y la escritura como objeto de estudio. En relación con esto, se puede considerar las palabras de las responsables en el armado y diseño del Ciclo:

En el Ciclo, dijimos, hay que hacer una convocatoria a equipos que nos ayuden a pensar cuál es el campo intelectual, en el sentido de Bourdieu; cuál es campo de disciplinas, productores y productos dentro de un saber específico que confluyen para que lo puedas dotar de entidad a ese campo. El campo es la alfabetización, ¿quiénes pueden ayudarnos a pensar esto? Los que te ayudan a hablar de la alfabetización como no se había hablado antes. [...] Nuestra idea en el Ciclo fue totalmente distinta, fundar el campo. Entonces, quiénes te ayudan a pensar qué cosa es una lengua, qué cosa es una lengua escrita, qué cosa es un tipo que habla y escucha y qué cosa es un tipo que lee y escribe, qué cosa es un contexto socio-lingüístico educativo. La lengua escrita, ¿será una primera lengua o una segunda lengua? Esas son las preguntas que nos hicimos y a partir de ahí empezamos a convocar equipos de las principales universidades: Rosario, UBA; Comahue. Vino un equipo de psicolingüística y nos dijo, miren, lo que hoy sabemos sobre los procesos de lectura y escritura es esto. Vino gente de sociolingüística. (Entrevista a las responsables del CDPDAI).

Tanto las conferencias propuestas como la definición que hacen las responsables del CDPDAI en relación con la importancia de pensar la alfabetización como objeto de la lingüística, dan cuenta de una mirada específica sobre la adquisición

de la lectura y la escritura y el vínculo que esto guarda con su enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la propuesta de conferencias y los trabajos de taller a partir del análisis de los cuadernos de primero y segundo grado parecen responder a propósitos formativos distintos, como así también a diversas concepciones sobre la enseñanza de la alfabetización inicial. En relación con el taller, en los documentos oficiales se afirma:

El cuaderno/ carpeta sigue siendo el soporte de escritura central en el ámbito del aula; presenta muy ricas dimensiones para el análisis y abarca un período relativamente largo de enseñanza, lo que hace posible identificar, a través de su análisis, rasgos sustantivos de la marcha pedagógica, el enfoque, la concepción del objeto de enseñanza y los roles de alumno y enseñante, además de las organizaciones didácticas que se ofrecen a los alumnos. (Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en el IFD, 2010: 69).

Resulta interesante pensar estos aspectos que asume la propuesta de formación del CDPDAI como discursos que circulan en torno de los docentes, su formación y su rol. Tanto los especialistas convocados a dictar las conferencias como la propuesta de trabajo en formato taller con los cuadernos de grado dan cuenta de concepciones sobre el trabajo docente que abren interrogantes respecto al lugar de la enseñanza, la pedagogía, la formación teórica o práctica, entre otros.

A modo de cierre

A lo largo del artículo, se buscó contextualizar la implementación del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en

Alfabetización Inicial (CDPDAI) como una política destinada a la formación docente en el marco de un conjunto de propuestas educativas que pusieron en el centro de la escena la importancia de articular el sistema formador a nivel nacional.

El CDPDAI se inscribe en una serie de acciones que miraron puntualmente la alfabetización inicial. Los diagnósticos e investigaciones respecto a la incidencia central que tiene la adquisición de la lectura y la escritura en las trayectorias formativas de los/as niños/as fueron insumo para la puesta en marcha de una serie de propuestas de formación inicial y continua para fortalecer los procesos de alfabetización.

Las características centrales de este Ciclo, recuperadas de sus documentos oficiales y de la entrevista realizada a las responsables del mismo, permitieron dar cuenta de dos aspectos centrales. Por un lado, la ruptura importante, al menos desde sus enunciados, que esta política marca con las que la precedieron respecto de la importancia de incluir aspectos políticos, pedagógicos y de articulación nacional en la formación de formadores. Por el otro, y más específicamente en lo referido a lo disciplinar, la fuerte presencia de la Lingüística como campo creador del discurso de la alfabetización, en detrimento de otros que históricamente han contribuido a pensar la adquisición de la lectura y la escritura.

¿De qué manera el CDPDAI permitió introducir la dimensión política, institucional y pedagógica para pensar los procesos de alfabetización inicial? ¿Cuáles son las voces autorizadas para construir una mirada sobre la adquisición de la lectura y la escritura? ¿En qué medida el CDPDAI da respuesta a las problemáticas en la enseñanza de la alfabetización inicial tanto en los profesorados como en las escuelas primarias? En este marco, y considerando que este escrito recupera los primeros acercamientos al campo y al objeto de

investigación, estos interrogantes permitirán continuar con la búsqueda de sentidos que circulan en torno de la alfabetización inicial y cómo se recuperan a la hora de pensar las políticas destinadas al sector docente.

Bibliografía

- Armendano, C. (2010). Presentación, en *La Formación Docente en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Birgin, A. (coord.) (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Teseco.
- Botte, E.; Melgar, S. (2010). Estudio preliminar, en *La Formación Docente en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Braslavsky, B. (1992). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Davini, M. (coord.) (2005). *Estudio de la Calidad y la Cantidad de la oferta de la formación docente, investigación y capacitación de la Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- . (2007a). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente.
- . (2007b). *Plan Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Ministerio de Educación. (2010). *La formación docente en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente.
- . (2011). *Relato de una construcción política federal: 2007 a 2011*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Zamero, M. (coord.). (2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Eje N° 3:

**Representaciones y construcción de subjetividades
en la educación secundaria y en
la formación universitaria**

Tramitar la muerte de un par generacional

Emotividades de jóvenes estudiantes en contextos institucionales escolares¹

Darío Hernán Arévalos

Introducción

La muerte constituye el límite de toda experiencia cognoscible. Al ser un fenómeno indescifrable es la que nos lle-

1 El capítulo de este libro surge a partir de una ponencia presentada en el marco de las VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Ciencias de la Educación, 26, 27 y 28 de noviembre de 2018. La misma lleva como título: "Gestionar la propia vida ante situaciones de roce con la muerte. Un análisis de la estructura emotiva de las y los estudiantes de educación secundaria".

El trabajo se articula con una investigación doctoral que lleva como título "Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas". La misma se enmarca de los Proyectos:

UBACyT N° 20020170100464BA: "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos". Período 2018-2020. Con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

PIP CONICET N° 11220130100289CO: "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas". Con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

va a la necesidad de sentido y de perpetuación de nuestra existencia. Las representaciones respecto a la vulnerabilidad ontológica, sin embargo, están sobredeterminadas por una biografía que se entrama en un contexto histórico y cultural que le da significado. En efecto, para comprender los sentidos que las y los jóvenes estudiantes construyen sobre la muerte, es preciso dar cuenta de las profundas imbricaciones entre las condiciones materiales y simbólicas de vida y la estructura emotiva que se configura a partir de éstas (Elias, 1987; Kaplan, 2016).

De acuerdo con Kaplan (2013), la marginación y la vulnerabilidad social que atraviesan las vidas juveniles configuran experiencias que enfrentan a las y los jóvenes ante la posibilidad real de su propio deceso. Situaciones que evidencian la desprotección social a la que se ven expuestos cotidianamente y una estructuración específica de su emotividad. Es por ello que la percepción de la muerte como una realidad posible, sea la propia o de una persona cercana, puede poner en cuestión los sentidos de la propia existencia.

A partir del estudio socioeducativo se propone comprender los sentidos que las y los jóvenes construyen sobre la muerte a partir de las formas en que se producen los procesos de subjetivación de las y los jóvenes estudiantes. En efecto, la estructura emotiva que se configura en relación a la muerte requiere ser comprendida a partir de los significados que se construyen sobre la propia vida en configuraciones sociales específicas e insertas en un contexto histórico determinado.

El trabajo estará organizado en dos momentos. En la primera parte se caracterizará el lugar que ocupa la muerte en la vida cotidiana de las y los jóvenes de sectores populares. Luego, se analizarán testimonios de estudiantes que asisten a dos escuelas públicas ubicadas en la periferia de la Ciudad de la Plata, Provincia de Buenos Aires. En estos relatos se

vislumbran las experiencias emotivas que se conforman a partir de la muerte de un par generacional y las distintas formas de tramitarla.

Muerte joven como posibilidad concreta en la vida cotidiana

En las sociedades actuales, ser joven supone un pasaje, “un momento de suspensión donde las viejas referencias de seguridad desaparecen, mientras que las nuevas no están instauradas” (Le Breton, 2011: 9). Es un período propicio para la experimentación de roles, la investigación de los límites entre uno mismo y los otros, entre uno mismo y el mundo. La búsqueda de sentidos a la propia existencia está atravesada por los cambios radicales en sus cuerpos y los nuevos vínculos que conforman sus experiencias de vida que, en ocasiones, suscitan la amenaza de no encontrarse a la altura de las demandas sociales.

Elias (1981) señala que las y los jóvenes necesitan por lo menos tres cosas para vivir: perspectiva de futuro, personas de una misma edad que le ofrezcan un grupo de pertenencia, debido a que las distancias generacionales con los adultos son muy grandes, y un ideal superior que dé sentido a su vida. Para dicho autor las tensiones que los atraviesan se encuentran demarcadas por las condiciones materiales de existencia y, por otro lado, por la necesidad imperiosa de sentirse apoyados, guiados, cuidados y protegidos.

Los interrogantes que construyen acerca de “¿quién soy?” o “¿cuál es mi valor y posición como persona?” (Elias y Scotson, 2016: 198) requieren respuestas que ayuden a la autoafirmación del yo, de lo contrario se convierten en presiones sociales que se interiorizan y deterioran la propia integridad. Es por ello que los sentidos que construyen sobre su

propia vida no se reducen al propio universo individual, sino que debe ser entendido en su carácter social a partir de la inextricable articulación y profunda dependencia que establecen respecto de los otros.

Siguiendo a Elias, la noción de sentido precisa ser analizada en su carácter social más allá de las singularidades: “En la práctica de la vida social resulta sobremanera clara la relación que existe entre la sensación que tiene una persona que su vida tiene un sentido y la idea que se hace de la importancia que tiene para otras personas, así como de las que tienen otras personas para ella” (Elias, 1989: 69).

Las tensiones entre las necesidades individuales y los requerimientos o expectativas sociales se conforman a partir de una relación dialéctica entre el mundo exterior y el mundo interior de los individuos. En efecto, la pregunta acerca de los sentidos que las y los jóvenes estudiantes de sectores populares le atribuyen a su vida y a la muerte puede ser comprendida a partir de la compleja red de significaciones e interdependencias que constituye la vida social.

Diversas investigaciones realizadas en barrios periféricos de la Provincia de Buenos Aires (Auyero y Berti, 2013; Kaplan, 2011, 2013; Kessler, 2012; Gayol y Kessler, 2018) dan cuenta del lugar preponderante que ocupa la muerte en la vida de las y los jóvenes de sectores populares, quienes se encuentran constantemente frente a la posibilidad de ser víctimas de asaltos, de violencias barriales o de la violencia institucional². Al respecto, Kaplan señala que:

2 En Argentina, las muertes violentas de jóvenes son analizadas sistemáticamente por la Coordinadora contra la Represión Policial (CORREPI) que realiza un trabajo estadístico anual sobre las tasas de mortalidad basadas en la acción del aparato represivo del Estado. En su informe correspondiente al año 2018 señala que cada 21 horas muere un individuo en un suceso de gatillo fácil. Se calcula que esta forma de represión es la principal causa de muerte entre las y los jóvenes de sectores populares, puesto que el documento informa que el 42% de estos sucesos afectaron a individuos de entre 15 a 25 años y el 70% de los casos se corresponde a personas de entre 15 a

El temor a que la muerte los atrape tempranamente se vincula a un sinsentido profundo de su existencia individual y colectiva. Conocer o prever el propio final es un conocimiento que en general se autopercibe como indeseable, queriéndose evitar. Sin embargo, varios jóvenes parecen no poder siquiera fantasear con otro sentido a sus vidas por el acecho de la muerte joven (Kaplan, 2013: 64-65).

Los sentidos que las y los jóvenes construyen sobre la muerte han tomado densidad y complejidad durante el desarrollo de nuestra investigación, llevada a cabo en dos escuelas periféricas de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. A partir de los testimonios recabados a estudiantes que asisten a 5to y 6to año del nivel medio se vislumbra que las relaciones que establecen con la muerte van desde cuestiones estructurales, hasta dimensiones biográficas que remiten a historias personales, vínculos familiares y/o escolares, emociones, entre otras.

Esto nos lleva a advertir que en contextos socioculturales de violencias que se encadenan (Auyero y Berti, 2013) la irrupción de la muerte en la vida cotidiana se imbrica con los sentidos que se construyen acerca de la propia vida. Y que la previsión de la muerte propia puede debilitar los cimientos que sostienen las posibilidades de imaginar un futuro posible.

Ante lo expuesto, se postula como premisa que las y los jóvenes de sectores populares se encuentran en permanente *“roce con la muerte”*. La noción de roce implica cercanía, contacto. Pero también significa conflictos, tensiones, cuyos efectos dejan huellas en la subjetividad.

35 años. Se concluye, de este modo, que para el Estado ser joven es un delito y que la represión estatal se descarga sobre esa población para disciplinarlos.

Centrándonos en este último aspecto, en el próximo apartado se analizarán testimonios de estudiantes de dichos sectores que permiten vislumbrar cómo las marcas que provoca el roce con la muerte inducen a gestionar la propia vida para sobrellevar una pérdida cercana. Sobre todo cuando la misma le sucede a un par generacional: compañeras y compañeros de curso, amistades del barrio y/o de la infancia, algún familiar cercano, entre otros.

Estrategias de sociabilidad ante la muerte de un par generacional

Los interrogantes que se erigen alrededor de la muerte expresan una preocupación propiamente humana sobre el sentido de la existencia. Las experiencias de vida, por más variadas que puedan resultar, permiten vislumbrar la transitoriedad del paso por el mundo y que la muerte es un hecho inevitable que ocurrirá en algún momento. Es por ello que, aun siendo un fenómeno común en todas las criaturas mortales, para nuestra especie la muerte constituye una tensión específica:

Lo que crea problemas al hombre no es la muerte, sino el saber de la muerte. No hay que engañarse: una mosca atrapada entre los dedos de una persona patatea y se defiende como un hombre en las garras de un asesino, como si supiera el peligro que le aguarda. Pero los movimientos defensivos de la mosca en peligro de muerte son innatos, herencia de su especie [...] En cambio, los hombres lo saben, y por eso la muerte se convierte para ellos en problema (Elias, 1989: 11-12).

Desde un punto de vista gnoseológico, la experiencia mortuoria es una incógnita en toda existencia dado que sólo es posible acceder a ella a través de sucesos indeseables que les ocurrieron a otros. Tal vez sea por ello que la incerteza sobre la propia defunción despierta una serie de fantasías cuando se torna accesible a partir de la muerte de un ser querido, dado que en esa alteridad, en ocasiones, se visualiza el propio futuro. La muerte del otro, y sobre todo de aquel individuo que forma parte de los vínculos cercanos, se convierte por lo tanto en un acontecimiento que alerta acerca del propio final (Garza Saldivar, 2017).

La muerte del individuo a quien se estaba ligado afectivamente incide sobre las perspectivas presentes y futuras por parte de quienes sufren la pérdida. Implica la amputación indisoluble del yo, en la medida que la persona amada es parte constitutiva de la propia identidad. En definitiva, la muerte del otro equivale a la pérdida de uno mismo donde la vida propia se fracciona (Cohen Agrest, 2012).

En esta línea, Elias (2008) señala que los vínculos afectivos fundamentan nuestra existencia en tanto seres profundamente interdependientes. Mediante la noción de *valencias afectivas* el autor explica la necesidad emocional de los individuos de entablar relaciones con otros miembros de su especie en las interacciones que se establecen *cara a cara*, o bien, a través de relaciones de interdependencia hacia unidades mayores como símbolos comunes³.

Las vinculaciones emocionales que se establecen con los otros conforman un equilibrio yo-nosotros que puede dar lugar a una conmoción en el individuo, fundamentalmente cuando la unidad social querida por aquel se destruye o

3 "Si las unidades sociales se hacen mayores y adquieren más niveles, se generan nuevas formas de relaciones emocionales. Su referente no son ya sólo personas, sino también, cada vez más, símbolos de las unidades más grandes, escudos, banderas o conceptos llenos de carga emotiva" (Elias, 2008: 163).

pierde valor. La valencia fijada en el otro resulta arrebatada y una parte integral del yo desaparece también, cuestión que resulta evidente, siguiendo al autor, con la muerte de un ser querido:

La muerte de la persona querida no significa que haya sucedido algo en el “mundo exterior” de los sobrevivientes que actúe en tanto que “causa externa” sobre su “interioridad”; no basta con decir que ha sucedido algo “allí” que ha tenido su efecto “aquí”. Este tipo de categorías no dan en absoluto cuenta del vínculo emocional entre el superviviente y la persona querida. La muerte de esta última significa que aquel pierde una parte de sí mismo. Una de las valencias de la figuración de su valencias satisfechas e insatisfechas la había fijado en la otra persona. Y esta persona ha muerto. Una parte integral de sí mismo, de su imagen en términos de “yo y nosotros” desaparece también (Elias, 2008: 162).

Las experiencias emocionales ante la muerte de un otro precisan ser comprendidas a partir de la alteración que sufre el sobreviviente⁴ en el equilibrio de su entramado de relaciones (Elias, 2008). La conmoción está relacionada con la profunda identificación con la persona que ha fallecido a partir de una estrecha vinculación emotiva, “es decir por el hecho que se experimente vívidamente a otras personas como parte o extensión de uno mismo” (Elias, 1989: 51).

La muerte resulta terrible por el sufrimiento que padecen los moribundos y las personas que deben sobrevivir ante el

4 En adelante utilizaremos el término “sobreviviente” del mismo modo que lo hace Elias en sus trabajos: *La soledad de los moribundos* (1989) y en *Sociología Fundamental* (2008) para designar a todo individuo que precisa tramitar la muerte de un otro a quien estaba ligado afectivamente.

fallecimiento de una persona querida. En este sentido: “La muerte no encierra misterio alguno, no abre ninguna puerta. Es el final de un ser humano. Lo que sobrevive de él es lo que ha conseguido dar de sí a los demás, lo que de él se guarda en la memoria de los otros” (Elias, 1989: 83).

La situación desgarradora que produce la muerte de un ser querido se vivencia, por un largo tiempo, como si esta le hubiese ocurrido a quien tiene que sobrevivir la ausencia de la persona que ha dejado de existir:

Pero no solamente la muerte del otro me recuerda que yo debo morir, sino que en un sentido es también un poco mi propia muerte. Será tanto más mi muerte en la medida que el otro fuera para mí único e irremplazable [...] con la desaparición del otro que me priva de las relaciones que me unían a él, el que me definía a mí mismo, y por lo tanto que formaban parte de mí que me priva igualmente de su mirada en la que me veía mejor que en un espejo, yo experimento la interioridad de mi muerte propia (Thomas, 2015: 283).

Las condiciones sociales de vulnerabilidad que atraviesan las vidas de las y los jóvenes de sectores populares los conducen a la experimentación de vivencias que los enfrenta ante la posibilidad real de su propio deceso. En este sentido, nos preguntamos: ¿qué relaciones es posible establecer entre la muerte y las experiencias de vida de las y los estudiantes de sectores populares? ¿En qué medida la cercanía con la muerte erosiona sus perspectivas de futuro? ¿Cuáles son las emotividades juveniles que se configuran a partir de la muerte de un par generacional en su vida cotidiana?

Los interrogantes acerca del sentido de la propia vida emergen cuando la muerte le sucede a una persona que forma parte de sus vínculos cercanos, sobre todo a un par

generacional. En efecto, ante ciertas condiciones sociales la muerte del otro no solo implica un lugar vacío en el salón de clases o un amigo que ya no compartirá lugares comunes, supone también e inevitablemente la proyección de la propia vida en ese otro que ya no está.

En el siguiente testimonio, un estudiante señala el modo en que un momento de su vida se vio reflejada con los motivos que desencadenaron la muerte de su primo:

Entrevistador: *¿Conocés a jóvenes de tu edad que hayan fallecido?*

Entrevistado: *Tengo un primo que murió hace poco, que se ahorcó porque la novia lo dejó. Estaba empastillado. Era un re secuestro, se juntaba con barderos que buscaban pelea por todos lados, como yo era cuando era pibe. Nada más que él la siguió. Teníamos la misma edad, pero yo dejé de juntarme con gente así hace mucho porque sabía que iba por mal camino [...] Me vi reflejado en lo que pasó, porque yo también andaba en cualquiera como él, en otra época, pero yo por suerte me rescaté.*

[Estudiante varón, 6to año].

La muerte del otro remite a un sufrimiento que se impone sin que se lo haya elegido. Induce a hacerse cargo de un estado de impotencia ante el desconcierto de un suceso para el que uno nunca se encuentra preparado. En efecto, la necesidad de afrontar la pérdida obliga a la comprensión de ese otro que aparece como un *extraño* (Cohen Agrest, 2007). El extrañamiento surge cuando existe una corrosiva incertidumbre sobre los motivos que desencadenaron la muerte. Y esta incredulidad frente a lo incomprensible conlleva a la confusión del sobreviviente que evita confrontar al hecho en toda su magnitud.

En los testimonios que siguen se vislumbra el modo en que el sufrimiento se experimenta mediante período de silencio o en una sensación de shock ante una muerte cercana. Durante ese período, es posible que el lenguaje no alcance para expresar los dolores más íntimos y tramitar los padecimientos existenciales:

Entrevistador: *¿Conocés a jóvenes de tu edad que hayan fallecido?*

Entrevistada: *Mi amiga que te conté antes, tomaba medicamentos y le dio un paro cardíaco, entonces todo fue bastante fuerte.*

Entrevistador: *¿Qué pensás que le puede pasar a alguien para tener ese tipo de problema?*

Entrevistada: *Muchas veces por problemas de la infancia, por problemas familiares, también las opiniones de las personas, hay gente que le afecta muchísimo [...] Me parece por más del lado psicológico, de “no servís para nada” y todo ese tipo de cosas [mira hacia abajo, llora].*

Entrevistador: *Veo que te afectó...*

Entrevistada: *Sí.*

Entrevistador: *¿Por qué?*

Entrevistada: *Porque pudo haber pensado en otras opciones más allá de todo.*

Entrevistador: *¿Y qué hiciste frente a esta situación?*

Entrevistada: *Fui al psicólogo al principio, pero luego dejé. Lo que pasa es que no hablo mucho, entonces me cerré bastante mucho tiempo y fue como que no sé, de a poco, me fui estabilizando.*

[Estudiante mujer, 6to año].

Entrevistador: *¿Conocés a jóvenes de tu edad que hayan fallecido?*

Entrevistado: *Fuera del colegio tuve un amigo que se suicidó ahorcándose [...] tenía problemas por una chica con la que estaba desde hace mucho tiempo de novio y de un día para el otro se suicidó. Nadie cercano se lo imaginaba. Ese chico tenía el apoyo de sus amigos y de todos, pero nunca pudo manifestar a nadie que él estaba muy mal [...] fue hace un mes como mucho [...] Me sentí un poco shockeado en el momento y culpable [por] no haber podido ayudarlo. Ahora trato de recordarlo cómo fue él.*

[Estudiante varón, 5to año].

El sentimiento de culpa que manifiestan estos estudiantes puede comprenderse ante la imposibilidad de impedir la muerte de un ser querido. De acuerdo con Cohen Agrest (2012), este sentimiento prevalece fundamentalmente en los casos de suicidio, cuando amigos y familiares se sienten responsables de no haber detectado las señales que presagiaban la decisión del sujeto, por no atender sus demandas de ayuda, o bien, por no haber logrado la suficiente confianza para que éste pueda manifestar sus ideas suicidas. Y es muy probable, según esta autora, que se construyan razones ilusorias sobre los motivos que desencadenaron la muerte, reduciendo su complejidad a la creencia de que “si ellos u otros hubieran realizado tal o cual acción el suicidio no habría acontecido” (Cohen Agrest, 2012: 308).

Los sentimientos de culpa que se conforman en un contexto de relegación social expresan una forma particular en que la precariedad objetiva se internaliza como precariedad vital (Kaplan, 2009). La cotidianeidad de la muerte juvenil en estos espacios sociales no sólo comporta el declive en las esperanzas de vida de la comunidad, sino que moviliza reflexio-

nes individuales de no haber hecho lo suficiente para poder evitarla. En efecto, la relación entre la muerte cotidiana y el sentimiento de culpa adquiere un determinado sentido y significado cuanto más intensas y cercanas son las relaciones para los individuos (Kemper, 1978; 1987).

De acuerdo con Bericat Alastuey (2012), el universo emocional de los seres humanos está íntimamente vinculado a una determinada pauta relacional, es decir, a su específica naturaleza social. Los sentimientos que se construyen a partir de los vínculos humanos dejan una *marca indeleble* que condiciona las futuras disposiciones del sujeto *sentiente*. En cuanto al sentimiento de culpa específicamente, es el propio individuo quien define la situación, es decir, la culpabilidad refiere fundamentalmente a una evaluación que se hace de uno mismo y a una reconsideración del propio comportamiento:

La culpa se deriva, por tanto, de una transgresión de estos estándares morales, e implica una dolorosa autoevaluación negativa del sí mismo. Se ha causado daño al otro, bien infringiéndole estímulos negativos, bien privándole de algunas gratificaciones a las que tenía derecho, que son las dos formas posibles de ejercer el poder. El sentimiento de la culpa suele estar acompañado de remordimientos, aunque aquí es necesario advertir que “es el propio punto de vista del actor sobre su poder el que produce el sentimiento de culpa” (Bericat Alastuey, 2000: 155).

El sentimiento de culpa constituye una de las emociones morales de autoevaluación que regulan los comportamientos y los sentidos que se construyen sobre la propia existencia. Por lo cual resulta relevante habilitar interrogantes sobre el lugar preponderante que ocupa en estos testimonios y de

qué manera este sentimiento expresa una forma de asumir responsabilidades que le corresponden a instituciones estatales de sostén y protección social, hoy debilitadas o ausentes (Kaplan, 2009; Wacquant, 2007, 2010).

En ciertas ocasiones, ante el fallecimiento de un amigo, compañero o un familiar cercano, cobra relevancia el acompañamiento y el diálogo con la familia u amigos de confianza:

Entrevistador: *¿Vos decís que poder hablar con otros sobre la muerte de tu amigo te ayudó?*

Entrevistada: *Al principio mis viejos no me daban bola cuando me veían mal. Hasta que un día, en un almuerzo le dije a mi mamá que no podía superar la muerte de Pablo [...] desde ese momento, me pregunta y habla conmigo.*

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: *¿Cómo hiciste para sobrellevar la muerte de tu amigo? ¿Pediste ayuda?*

Entrevistado: *El psicólogo no me sirvió de nada. Fui tres veces y lo único que hacía era escuchar y escuchar. No me ayudaba. Al final, hablarlo con los chicos [los amigos] de vez en cuando, me ayudó mucho más.*

[Estudiante varón, 5to año].

Las interpretaciones de las y los jóvenes acerca del mundo circundante, sobre todo ante situaciones como la muerte de un ser querido, requieren de las interacciones humanas que sostienen su entrada y permanencia en el mundo social. Los *jalones de sentido* (Le Breton, 2017) se construyen en compañía de los iguales y, sobre todo, en el seno de la propia familia en la medida que esta es “la voz de mayor socialización de los jóvenes y, en tanto que primera contenedora, no siempre es

lo suficientemente sólida en este contexto de crisis del lazo social” (Le Breton, 2011: 44).

En estos testimonios, se vislumbra el lugar preponderante de “poder hablar” con los amigos y/o la propia familia para llevar a cabo el proceso de duelo. Estos vínculos significativos que conforman las y los estudiantes pueden ser la clave para elaborar una realidad en la que se asume que el objeto querido ya no existe y que es preciso abandonar las ligaduras con el mismo (Freud, 1993).

La tramitación de la muerte de un par generacional supone una lucha entre la persistencia psíquica de ese objeto y una ausencia real presente que necesariamente debe imponerse. Esta transición finaliza cuando el pasado ya no invade el presente, sino que pasa a formar parte de un pasado real y psíquico. En ciertos casos, las y los jóvenes llevan a cabo esta tarea incursionando en otros espacios de socialización como las redes sociales:

Entrevistador: *¿Fuiste a visitar a tu amigo al cementerio?*

Entrevistada: *Nunca fui al cementerio, busco acordarme de otra manera [se refiere a su amigo Pablo]. En su momento subía fotos en mi estado. Hoy todavía hay gente que le escribe en [su] muro de Facebook como si estuviera vivo, sube fotos con él y todo [...] Supongo que es una forma de no olvidarlo.*

[Estudiante mujer, 5to año].

Entrevistador: *¿Existe algún momento o fecha en particular que te acuerdes de tu amigo?*

Entrevistada: *Cada vez que cumple años o me acuerdo de algunos momentos que vivimos, subo alguna foto con él al Instagram. A veces parece que estuviera vivo.*

[Estudiante mujer, 6to año].

Tramitar la muerte de un hermana/o, un compañera/o de escuela o un amiga/o del barrio implica entender que parte del tejido social se desarma de la misma forma que las perspectivas presentes y futuras por parte de quienes sufren la pérdida. En estos testimonios se vislumbra el lugar preponderante que ocupan las redes sociales en la vida social. Y nos convoca a habilitar interrogantes acerca del modo en que éstas fungen como catalizadoras de las emotividades que se configuran a partir del recuerdo de un ser querido.

Los códigos específicos de ciertos espacios de socialización como las redes sociales constituyen la divisa donde “huimos hacia las imágenes, a la vista de una realidad que percibimos como imperfecta” (Han, 2014: 52). En este sentido, Bourdieu en su trabajo *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía* (2003) señala que las imágenes fotográficas cumplen un papel clave para exorcizar a los muertos. Más aún cuando la muerte de uno de los miembros “ya no moviliza al cuerpo social entero en un duelo colectivo organizado en comportamientos inmediatamente perceptibles de solidaridad” (Bourdieu, 2003: 364). En ese contexto las conductas individuales para afrontar la pérdida de un ser querido pasan a un primer plano. Y es la fotografía la que desempeña un papel fundamental, al permitir al sobreviviente “seguir viviendo” en tanto que constituye una de las principales formas que ofrece la cultura moderna para racionalizar la muerte.

El uso de las redes sociales como mediadora entre los vivos y los muertos al que refieren estos estudiantes, asume un lugar importante en cuanto que habilita la posibilidad de construir una narrativa de continuidad frente a una vida interrumpida. La visibilidad, conectividad y sociabilidad entre usuarios de distintas partes del mundo han transformado las formas de vincularnos con aquellas personas que han dejado de existir:

Estos y otros espacios accesibles desde Internet han propiciado una especie de retorno digital de la muerte, o su reactualización, que va en contra de la lógica moderna de rechazarla, simplificarla, invisibilizarla y desocializarla [...]. Pero las nuevas tecnologías digitales parecen estar cambiando esto, y por medio de comentarios, imágenes, videos y canciones publicados y compartidos digitalmente, devuelven al muerto a la comunidad. Por medio de este tipo de interacciones digitales, la muerte se comparte públicamente, se socializa, y el muerto retorna digitalmente al mundo de los vivos, y comparte espacio con ellos (Marquez, 2017: 110).

Las remembranzas del ser querido siguen estando presentes bajo la forma viva de su imagen de perfil, donde recibe comentarios, visitas y dedicatorias periódicamente. La fijación de la memoria, mediante la imagen del otro que ha dejado de existir, personaliza el trabajo del duelo convirtiéndose en uno de los elementos privilegiados de la memoria social (Bourdieu, 2003).

A partir de los testimonios que se han esbozado en este capítulo es posible afirmar que en ciertos contextos socio-culturales la muerte se presenta como el sustrato cotidiano sobre el que las y los jóvenes construyen su subjetividad. Las imbricaciones entre la tramitación de la muerte de un par generacional y las emotividades que construyen quienes deben gestionar su vida luego de tal suceso nos conducen a habilitar interrogantes sobre las perspectivas de futuro que los atraviesan.

A modo de cierre

Las imbricaciones entre lo individual y lo social pueden debilitar los cimientos que sostienen la conformación identitaria, sobre todo ante sucesos como la muerte de un ser querido que supone el fraccionamiento del tejido social. La irrupción de la muerte en la vida cotidiana de las y los jóvenes de sectores populares habilita interrogantes futuros acerca de los efectos en la condición estudiantil de este sector social. Las emotividades que los atraviesan a partir de estas experiencias podrían estar configurando un escenario escolar doloroso e impensado para una escuela que orienta sus objetivos en el presente y en el futuro.

La culpa es uno de los sentimientos más recurrentes en sus relatos y se vincula con la imposibilidad de impedir la muerte de un ser querido. Este sentimiento prevalece fundamentalmente en los casos de suicidio, en los que se asume una auto-evaluación y una reconsideración del propio comportamiento ante ese acontecimiento indeseado. Por ello, este sentimiento suele estar acompañado de remordimientos, arrepentimiento y enojo.

De acuerdo con Kaplan (2017) estas vidas estudiantiles expresan la fragilidad de la existencia contemporánea. Y es la escuela el ámbito público por excelencia donde se construyen narrativas y sentimientos acerca de la posibilidad de ser o no ser (Kaplan y Krotzsch, 2018). Reparar acerca del lugar simbólico de esta institución podría ser indispensable en tanto que la condición estudiantil de las y los jóvenes precisa ser abordada a partir de los vínculos significativos donde los mismos despliegan su humanidad. En efecto, la escuela como espacio público de socialización puede ocupar un lugar central en cuanto a la posibilidad de habilitar espacios de trabajo sobre estos hechos traumáticos que atraviesan la experiencia escolar.

Bibliografía

- Auyero, J.; Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes*. Buenos Aires, Rústica.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Cohen Agrest, D. (2012). *Por mano propia. Estudio sobre las prácticas suicidas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1981). Civilización y Violencia, núm. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 65, enero-marzo, pp. 141-152. Madrid, España.
- . (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- . (1989). *La soledad de los moribundos*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- . (1990). *La Sociedad de los Individuos*. Barcelona, Península.
- . (2008). *Sociología Fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1993). *Duelo y melancolía*. Obras completas. Tomo XIV. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Garza Saldívar, A. (2017). La muerte del otro. *Andamios Revista de Investigación Social* vol. núm. 14m núm. 33. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. [En línea] <http://www.redalyc.org/pdf/628/62849641002.pdf> [Consulta: agosto, 2019]
- Gayol S. y Kessler G. (2018). *Muertes que importan. Una mirada sociohistórica de casos que marcaron la argentina reciente*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Barcelona, Herder editorial.
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa* núm. 35, pp. 95-103. Buenos Aires, FLACSO.

- . (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 45-65. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- . (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C. V. Kaplan (ed.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, pp. 211-223. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- . (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, HomoSapiens.
- Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018) La Educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, año V, núm. 8, pp. 119-134. Buenos Aires, CLACSO.
- Kemper, T. D. (1978). *A Social Interactional Theory of Emotions*. Nueva York, Wiley.
- . (1987). How Many Emotions Are There? Wedding the Social and Autonomic Component. *American Journal of Sociology* Vol. 93, núm. 2, septiembre 1987, pp. 263-289. Chicago, The University of Chicago Press.
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en blanco*, vol. 22, núm. 1, ene./jun. 2012. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Topia.
- . (2017). *El cuerpo Herido. Identidades estalladas contemporáneas*, Buenos Aires, Topia.
- Márquez, I. (2017). Muerte 2.0. Pensar e imaginar la muerte en la era digital. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. núm. 14, núm. 33. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Thomas, L. V. (2015). *Antropología de la muerte*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Cuerpos sexuados en la formación de médicxs en la UBA

Una primera aproximación¹

Euge Grotz

Introducción

Este capítulo tiene por objetivo presentar la investigación que estoy llevando a cabo en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación con sede en el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). En dicho estudio, me propongo identificar y analizar las distintas construcciones e interpretaciones de los cuerpos sexuados en la enseñanza universitaria actual de la Medicina en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desde una investigación cualitativa enmarcada en la tradición etnográfica interpretativista, aspiro a hacer un aporte al campo

1 En el presente trabajo utilizaré la flexión del género en “x”, ya que como menciona Díaz Villa (2012), esta “apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal. No es la mera inclusión —políticamente correcta— de ‘ellos y ellas’, sino una crítica al sentido distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs. La incomodidad que genera la ‘x’ en la lectura y la pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que sienten aquellxs que no se sienten —parcial o totalmente— respresentadx/interpeladx por ‘ellos’ ni por ‘ellas.’”

de los estudios sobre la incidencia de las relaciones de género y las diversas concepciones acerca de las sexualidades en la educación universitaria. En esta instancia, presento algunas reflexiones incipientes en torno a una primera aproximación a la carrera de Medicina (UBA) a partir de la lectura y análisis del plan de estudios, los programas de las diferentes asignaturas y la observación participante de la materia “Obstetricia”, dictada en el Hospital de Clínicas José de San Martín durante el segundo cuatrimestre de 2018.

La educación formal es un espacio significativo de formación en cuestiones de género y sexualidades. En las últimas décadas diversas investigaciones indican la complejidad multidimensional del discurso hegemónico educativo en torno a los cuerpos sexuados, especialmente en la escuela. Entendiendo a las instituciones como dispositivos disciplinadores (Foucault, 2002), distintas investigaciones describen las formas en que en el sistema educativo se depositan expectativas diferenciales en la identidad de género y sexual, a la vez que dicho sistema incentiva y contiene una “sexualidad normal” (García Suárez, 2004; Lopes Louro, 1999, 2004; Britzman, 1999; Bourdieu, 2000; Epstein y Johnson, 2000). En el ámbito local, los principales estudios sobre la inclusión pedagógica de dimensiones que complejizan el objeto “sexualidad” (Morgade, 2001, 2009, 2011; Díaz Villa *et al*, 2011; Díaz Villa, 2012; Baez, 2013; González del Cerro y Busca, 2016; Jones, 2009; Péchin, 2013; Lavigne, 2016; Molina, 2013), se centran en la interpretación y comprensión de los discursos hegemónicos y subordinados acerca de la construcción social de los cuerpos, los saberes académicos constituidos en el “*currículum* formal”, las expectativas y valoraciones que configuran el “*currículum* real”, las omisiones y los silencios que conforman el “*currículum* nulo”. A su vez, se deja al descubierto los modos de abordaje hegemónicos sobre la educación sexual, siendo la tradición biomédica la

de mayor alcance, la cual pone el foco sobre la anatomía de la reproducción, los métodos anticonceptivos y la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS).

En lo que respecta a la formación universitaria, buena parte del alumnado atraviesa escasas experiencias que le permitan la reflexión y revisión de las temáticas relacionadas con las sexualidades (Kohen y Meinardi, 2013) y la construcción del cuerpo sexuado. Esta situación pone de relieve la necesidad de generar instancias formativas que articulen con el campo de los estudios de género y sexualidades, los cuales alertan acerca de la transmisión del sexismo en la educación (Bonaf, 1998). Existen trabajos recientes que abordan la relación entre universidad, sexualidad y regulaciones sexo genéricas, a partir de distintas entradas analíticas: currículos, programas y formatos institucionales (Gogna *et al.*, 2010); normativas específicas que regulan las expresiones e identidades de género y las percepciones, representaciones y prácticas sexuales de lxs² distintos actores de la vida universitaria tanto por parte de lxs estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, FCEN-UBA, (Blanco, 2011) y de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires, FMed-UBA (Mines, 2015). No obstante, la enseñanza universitaria de las ciencias biomédicas es un espacio de relativa vacancia, de ahí la relevancia de esta investigación.

En el desarrollo de este artículo, comenzaré por introducir el marco teórico-metodológico y los objetivos de la investigación, luego presentaré el grado de avance y las primeras reflexiones del trabajo de campo, para dar lugar finalmente a algunos interrogantes que orientarán futuros pasos.

2 El presente artículo, con algunas modificaciones, fue presentado en las VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación en 2018, con el título "Cuerpos sexuados en la enseñanza universitaria: una primera aproximación a la carrera de Medicina (UBA)".

Acerca de esta investigación o... ¿por qué investigar sobre los cuerpos sexuados en la formación médica?

Desde mediados del siglo XX diversos campos disciplinares, en confluencia con las reflexiones producidas en los movimientos políticos feministas y sociosexuales, dieron forma al campo de los estudios de género. Desde entonces, se han producido innumerables sistematizaciones en torno a los discursos hegemónicos y subordinados sobre las sexualidades. En los primeros predomina una lectura binaria de los cuerpos y una fundamentación biológica de la identidad de género y el deseo sexoafectivo de las personas, a partir de establecer una identidad fija que se evidenciaría en el “dato genital” (Fausto Sterling, 2006; De Lauretis, 2000; Butler, 2002, 2004; Preciado, 2002; Haraway, 1995).

Dentro de las teorías feministas, la conceptualización en torno al carácter natural de los cuerpos fue complejizándose a lo largo de las décadas. Autoras de época de posguerra, como Simone de Beauvoir (2005) y Margaret Mead (2006), subrayaron el carácter social y no biológico de la condición “femenina” y minimizaron su polarización con la también construida condición “masculina”. Así, el sexo en tanto materialidad dada por la naturaleza se mantuvo como categoría inamovible y los estudios se enfocaron en describir el género como la dimensión social/cultural y política (Millett, 1995; Lamas, 1996; Scott, 1996). En las décadas siguientes numerosas investigaciones, nutridas de los estudios de Foucault (2002) sobre la sexualidad como dispositivo y por las teorías postestructuralistas que emergieron con fuerza en los ochenta, comenzaron a problematizar la dicotomía sexo/género (Rubin, 1989; Laqueur, 1994; Haraway, 1995; Fausto Sterling, 2006). Los estudios de Judith Butler (2002, 2004) a inicios de los noventa iniciaron un período de revisión radical de los discursos hegemónicos sobre el cuerpo natural, y denuncia-

ron la patologización, criminalización y estigmatización que subyace a la lectura lineal del cuerpo-género-deseo.

A pesar de estos cuestionamientos en torno a la naturalidad de los cuerpos, el paradigma hegemónico de las ciencias biomédicas sostiene que el sexo de una persona queda determinado a partir de los “cromosomas sexuales”. Se habla, también, de “caracteres sexuales primarios” determinados por la posesión de un sistema genital y “caracteres sexuales secundarios” según la presencia durante el desarrollo de “hormonas sexuales masculinas y femeninas”, apelando a una existencia “natural” de los sexos y legitimándola en la biología. De esta manera, se naturalizan las identidades *cis*, es decir, toda aquella persona que se autopercebe dentro del sexo-género que le fue asignado al nacer. Existen trabajos recientes que analizan cómo las ciencias biomédicas ejercen importantes decisiones sobre los cuerpos: acerca de la medicalización y patologización de las identidades *trans* y los debates introducidos a partir de la sanción de la Ley de Identidad de Género (Farji Neer y Mines, 2015; Farji Neer, 2015), así como las intervenciones quirúrgicas para “normalizar” la intersexualidad (Kessler, 1990; Maffía y Cabral, 2003; Cabral, 2009) por ser considerada una patología sexual (Cano Abadía, 2012).

Como se desprende de la introducción, en la enseñanza de las ciencias biomédicas existen escasas instancias de problematización de los sentidos sociales en torno a los cuerpos y a las formas de investigarlos. En este sentido, se omite que en toda forma de clasificación subyacen categorías sociales de significación y que, en consecuencia, esto lleva a clasificar entre cuerpos y sexualidades “naturales” o “normales” y “antinaturales” o “anormales”. Se engloba dentro de estas últimas, en particular, a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción biológica de la especie y/o a toda configuración corporal o identitaria que no se “encau-

ce” dentro del binarismo macho-hembra (lesbianas, gays, bisexuales, identidades *trans*, personas intersex). Las personas intersex, por ejemplo, no se ajustan a este modelo y por ende han sido consideradas históricamente desde perspectivas patologizantes. Sin embargo, según Fausto Sterling (2006), cuanto más buscamos una base física simple para definir el sexo, más claro resulta que “sexo” no es una categoría puramente física o biológica, que las señales y funciones corporales que definimos como masculinas y femeninas están ya presentes en nuestras concepciones del género.

La investigación que da sustento a este capítulo se propone, en líneas generales, indagar las distintas construcciones e interpretaciones del cuerpo sexuado en la enseñanza universitaria actual de la Medicina en la Universidad de Buenos Aires, con el objetivo de describirlas, analizarlas y compararlas, a la luz de la mirada crítica proporcionada por los estudios de género. Los ejes de análisis y comparación serán la presencia/ausencia del enfoque de género y derechos en los contenidos trabajados, las explicaciones que se dan acerca de los cuerpos sexuados y su diversidad, y los discursos/enfoques que aparecen en torno a la enseñanza de dichos contenidos. A su vez, se buscará dar respuesta a algunos interrogantes: ¿Qué aspectos del cuerpo sexuado estarían determinados por la biología según las distintas materias? ¿Existe acuerdo entre las mismas? ¿Qué sentidos son producidos en relación con las expresiones e identidades de género y sexualidades en el espacio universitario?

Grado de avance y primeras reflexiones

Enmarcada en los estudios culturales y de género, desde un enfoque metodológico originado a partir de los desarrollos del interpretativismo en la etnografía educativa (Woods,

1992; Rockwell, 1987), esta investigación está orientada a develar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado. Como delimitación del campo, me propuse estudiar específicamente la enseñanza del cuerpo sexuado en la carrera de Medicina de la UBA. Esto se debe a que las ciencias biomédicas constituyen campos hegemónicos y saberes autorizados (Jordan, 1993) en lo que respecta a la toma de decisión y regulaciones de los cuerpos.

Al momento de la escritura de este artículo, me encuentro en la etapa inicial del trabajo de campo. Hasta el momento, he leído y analizado el plan de estudios y los programas de todas las materias de la carrera de Medicina. El interés estuvo puesto en identificar contenidos que puedan estar vinculados a la construcción del cuerpo sexuado, a las sexualidades y/o la definición de las categorías de sexo y género. A su vez, realicé observaciones participantes (Rockwell, 1987) de las clases de la materia Obstetricia, dictada en el Hospital de Clínicas “José de San Martín”. En los siguientes apartados compartiré algunas primeras reflexiones correspondientes a esta etapa de la investigación.

La carrera de Medicina: una experiencia para armar

Según el plan de estudios vigente³, la carrera de Medicina de la UBA tiene una duración de seis años y consta de tres ciclos: el Ciclo Biomédico, el Ciclo Clínico y el Internado Anual Rotatorio (IAR).

3 El plan de estudios de Medicina fue aprobado por Resolución del Consejo Superior de la UBA (Res. CS. núm. 7591/2009) a fines del 2009, se puso en vigencia en 2010 y puede consultarse [En línea] en <https://www.fmed.uba.ar/index.php/carreras/medicina/plan-de-estudios-plan-cs-759109> [Consulta: julio 2019].

El Ciclo Biomédico tiene una duración estipulada de dos años y medio y se cursa en la FMed-UBA. En primer año se ven las materias: “Anatomía”, “Histología, biología celular, embriología y genética”, “Salud Mental”, “Bioética I” y “Medicina Familiar I”. En segundo año: “Química Biológica” y “Fisiología y Biofísica”. En tercer año: “Inmunología Humana”, “Microbiología y Parasitología I”, “Microbiología y Parasitología II”, “Patología I”, “Farmacología I”.

Una vez aprobado el Ciclo Biomédico, lxs estudiantes pasan a cursar el Ciclo Clínico en distintas Unidades Docentes Hospitalarias (UDH), cuya duración es de dos años y medio. Las UDH consisten en hospitales y clínicas, tanto públicas como privadas, de diversas zonas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) que son asignadas a cada estudiante por la propia facultad, en base a las opciones proporcionadas por ellxs. En las UDH se cursan la mayoría de o todas las materias del Ciclo Clínico, según el caso: “Medicina I” (Semiología-Fisiopatología), “Medicina II” (Medicina Interna), “Nutrición”, “Diagnóstico por imágenes”, “Dermatología”, “Infectología”, “Neumonología”, “Neurología”, “Cirugía General”, “Urología”, “Ortopedia-Traumatología”, “Oftalmología”, “Otorrinolaringología”, “Neurocirugía”, “Obstetricia”, “Ginecología”, “Pediatria”, “Patología II”, “Farmacología II”, “Salud Pública I y II”, “Psiquiatría”, “Medicina Legal - Deontología Médica”, “Toxicología II” y “Bioética II”.

Las clases de las UDH suelen estar dictadas por algunxs docentes de la FMed y principalmente por personal de planta del Hospital o Clínica correspondiente. Existe un equipo docente de la FMed encargado de coordinar y supervisar las clases de la UDH. Pero, según comentaron informantes clave, estxs no necesariamente revisan los contenidos y las clases que se imparten. Esto supone que gran parte de las materias de la carrera se cursan fuera de la facultad y de for-

ma diferencial: según la UDH que le toque, cada estudiante vivirá una experiencia educativa distinta.

No obstante, la FMed aprueba en su Consejo Directivo los programas de las materias de la carrera, inclusive aquellos de las materias del Ciclo Clínico. En este sentido, podemos hablar de un *currículum* formal prescripto a nivel FMed. Según Alicia de Alba, el *currículum* es una:

... síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (1992: 59-60).

La autora distingue distintos niveles de concreción curricular: la dimensión social amplia, la dimensión institucional y la dimensión didáctico-áulica. Teniendo esto en cuenta, podemos afirmar que el *currículum* formal prescripto para la carrera de Medicina se corresponde con la dimensión institucional. Parte de mi investigación doctoral consistirá en identificar en qué medida el *currículum* real y el aprendido se relacionan o no con este *currículum* formal, al analizar la dimensión didáctico-áulica, lo cual no es objeto de este capítulo.

Los cuerpos sexuados en el plan de estudios y los programas

Una de las preguntas centrales que motiva esta investigación es conocer cómo aparecen los cuerpos sexuados en el plan de estudios de la carrera de Medicina. Busqué identificar

específicamente los contenidos explícitamente vinculados a sexo, sexualidad, género y la forma de nombrar a los genitales. En líneas generales, encuentro cierta diversidad de enfoques. No pareciera existir un saber monolítico, no aparece una “única verdad” acerca de los cuerpos. Esto sumado a lo planteado acerca de las distintas cátedras y UDH existentes, supone una complejidad para abordar la investigación que merece un análisis más detallado, el cual se suma a la complejidad que implica el estudio del *currículum* en sus diversos niveles de concreción, como menciona De Alba (1992). A continuación, y a modo de ejemplo, nombraré algunos elementos generales que surgen del análisis de los programas.

En cuanto a la forma de nombrar a los genitales, algunas materias como Anatomía en su programa hablan de “sistemas genitales” mientras que otras como Fisiología y biofísica o Urología hablan de “aparatos reproductores”. La noción de aparato remite a una lógica mecanicista donde el cuerpo puede compararse con una máquina. Por otra parte, la idea de “aparatos reproductores” remite a la idea de que la finalidad de los genitales, tanto internos como externos, es la reproducción. Sin embargo, los sistemas genitales están involucrados en diversos procesos: la fecundación, el nacimiento y el parto, pero también en el placer, en el orgasmo y en la interrupción del embarazo.

En cuanto a la diversidad corporal y los cuerpos sexuados, encuentro que la mayoría de los programas de las materias hacen una distinción binaria entre características “femeninas” y “masculinas”: se habla de “genital masculino”, “genital femenino”, “uretra masculina”, “pelvis femenina”, “pelvis masculina”, entre otros. Esto plantea algunas tensiones para pensar los cuerpos sexuados. Por un lado, las identidades *trans* no aparecen en los programas, todo lo mencionado refiere a corporalidades *cis*. Por otro lado, se está asumiendo que poseer determinado genital o determinada característica

nos hace masculinos o femeninos. Un ejemplo claro de esto es el programa de Ginecología, en el cual se habla específicamente acerca de “la mujer y su salud sexual y reproductiva”. Se da por asumido que quienes se acercarian con consultas ginecológicas son mujeres (en los objetivos, se habla de “la mujer que consulta”; EXP-UBA 69449/2014, p. 2⁴). A su vez, encuentro que la intersexualidad no aparece mencionada como tal, aún cuando según cifras reconocidas por las Naciones Unidas se corresponden con hasta el 1,7% de la población mundial⁵. Sí aparecen “casos” de intersexualidad nombrados como patologías específicas. Por ejemplo, en el programa de Química Biológica se habla de “resistencia androgénica y testículo feminizante” (EXP-UBA 43596/2014, p. 10⁶).

Todos estos ejemplos parecieran indicar que efectivamente los cuerpos sexuados en el *currículum* de la carrera de Medicina aparecen encasillados en dos compartimentos estancos y mutuamente excluyentes. Las corporalidades *trans*, no binarias, las intersexualidades y cualquier corporalidad no *cis* o bien no aparecen en los programas, o cuando lo hacen es como patología. Esto está en línea con lo planteado acerca del discurso hegemónico de las ciencias biomédicas en el apartado “Acerca de esta investigación o... ¿por qué investigar sobre los cuerpos sexuados en la formación médica?”.

4 Programa actual de “Ginecología” disponible [En línea] en https://www.fmed.uba.ar/departamentos_y_catedras/departamento-de-tocoginecologia/materia-ginecologia [Consulta: julio 2019].

5 La ficha de las Naciones Unidas sobre intersexualidad puede consultarse [En línea] en https://unfe.org/system/unfe-72-Intersex_Factsheet_SPANISH.pdf [Consulta: julio 2019]. La misma indica que entre un 0,05% y un 1,7% de la población nace con rasgos intersex. Este rango tan amplio es producto de la ausencia de estadísticas, y surge a partir de algunas investigaciones, las cuales se citan en Karkazis (2008).

6 Programa actual de “Química Biológica” disponible [En línea] en https://www.fmed.uba.ar/index.php/departamentos_y_catedras/departamento-de-bioquimica-humana/programa-analitico [Consulta: julio 2019].

En base a los contenidos de cada programa, seleccione como primeras materias a observar: Obstetricia, Ginecología y Urología.

Obstetricia en el Hospital de Clínicas: ¿el embarazo como sinónimo de maternidad, el cuerpo gestante como sinónimo de mujer?

En este apartado pretendo relatar algunos elementos que se desprenden de la observación participante de las clases de Obstetricia en la UDH correspondiente al Hospital de Clínicas. El Hospital de Clínicas “José de San Martín” es un hospital universitario perteneciente a la UBA, cuya historia se remonta a 1879. Se encuentra sobre la Avenida Córdoba, a dos cuadras de la FMed. Se trata de una institución de larga data en la que no sólo se realiza atención de la salud, sino que también se llevan a cabo actividades de docencia e investigación.

En el programa de Obstetricia se define que la misma “tiene como objeto de estudio la atención de la mujer durante el embarazo, el parto y el puerperio”, luego menciona que “se habla de atención perinatal que enfoca su propósito en las acciones desarrolladas sobre una mujer sana que está embarazada y, por ello, vive el crecimiento y desarrollo de su hijo como un hecho normal”, “pone el énfasis en el binomio madre-hijo porque es imposible considerar separados a dos seres humanos en el que uno de ellos depende casi exclusivamente del otro” (EXP-UBA: 0078567/2017, p.1)⁷. Luego conti-

7 Programa actual de “Obstetricia” disponible [En línea] en https://www.fmed.uba.ar/departamentos_y_catedras/departamento-de-tocoginecologia/materia-obstetricia [Consulta: julio 2019].

núa todo el programa refiriéndose a la persona embarazada como mujer y como “madre”.

Esto no es una particularidad del programa únicamente, pues en esta UDH en particular he podido observar que en las clases se hace permanente referencia a la persona embarazada como mujer e incluso como madre. Veamos algunos ejemplos:

“Es importante inculcarle hábitos sexuales e higiénicos a la señora.”

Docente A (residente de la especialidad, al referirse a posibles infecciones urinarias durante el embarazo; registro de clase, agosto 2018).

“Tratamos de modificar hábitos maternos.”

Docente B (obstetra clínico, al hacer referencia a los controles preconcepcionales; registro de clase, agosto 2018).

“Supongamos que la mamá tiene muchas contracciones...”

Docente C (ecógrafo, al hablar de diagnósticos de situaciones donde el feto tiene un tamaño menor al esperado; registro de clase, agosto 2018).

“Toda esta hipoxemia materna que trae aparejada hipoxemia fetal.”

Docente D (obstetra clínico, al explicar distintos casos de hemorragias de la segunda mitad del embarazo; registro de clase, agosto 2018).

Nuevamente, se deja por fuera a cualquier persona con capacidad para gestar que no sea una mujer *cis*. Se puede afirmar que las corporalidades *trans* e identidades no binarias, hasta el momento, parecieran formar parte del *currículum* nulo (Eisner, 1985), entendido como aquellos contenidos que podrían ser incluidos en el *currículum* formal o explícito pero que se dejan por fuera del mismo, es decir que están ausentes del *currículum* formal. Por otra parte, al asumirse que la persona embarazada es o será una madre se está ejerciendo una doble violencia simbólica: por un lado, y en relación con lo antes dicho, porque se asume a la capacidad para gestar como una característica femenina — ¿acaso no podría ser un padre *trans* el gestante?— y por el otro, pues se asume que la persona embarazada quiere conservar dicho embarazo, tenerlo y criarlo. Otras opciones no se mencionan. De esta manera, se refuerzan estereotipos de género binarios y cisheteropatriarcales.

En relación con lo anterior, el docente a cargo (Docente E), ya desde la presentación de la materia, indica que la obstetricia se trata de una especialidad distinta: se atiende a más de unx paciente por vez, pues se atiende a una paciente que “*tiene un paciente adentro*” (registro de clase, agosto 2018). En el contexto actual de debate por la interrupción voluntaria del embarazo (IVE), este comentario cobra especial relevancia, pues está asumiendo que el embrión o feto es una persona o paciente. Esto constituye parte del *currículum* oculto (Jackson, 1991) de Obstetricia, entendido como aquello que no aparece de forma explícita en el programa de la materia, pero sí de forma implícita, es decir aquello que puede leerse entre líneas. Esta idea de que el feto es una persona también está presente en las citas del programa de la materia que hiciera más arriba. No obstante, el mismo docente cerró la clase de presentación de la materia diciendo que hace cinco meses se discute la IVE, que si le preguntaran perso-

nalmente si está de acuerdo con ella su respuesta es no, ya que él “está formado para la vida”, pero que sí debe ser legal: “Lamentablemente los senadores pensaron que no tenemos que tener este derecho todavía, así que lo que vamos a tener no son menos abortos, vamos a tener la misma cantidad de gente que se muere por abortos hechos en condiciones no ideales” (registro de clase, agosto 2018). Este es un posicionamiento a favor de la Ley de IVE que no aparece en el resto de la materia, pues lxs demás docentes al mencionar el tema únicamente se refieren a la legalidad/ilegalidad de la práctica. Incluso, unx de lxs docentes se refirió en varias ocasiones al embrión o feto como “bebé” y a realizar un aborto como “matar a un bebé”.

Encuentro, a su vez, un sesgo cisheteronormativo en cuanto a las posibles vinculaciones sexo-afectivas de lxs estudiantes. En varias ocasiones, lxs docentes de la materia —especialmente el docente a cargo— se refieren a lxs estudiantes asumiendo que lxs mismxs son heterosexuales:

“Ustedes, las mujeres de aquí y los varones con su pareja...”

Docente E (refiriéndose a la necesidad de hacerse controles prenatales; registro de clase, agosto 2018).

“Acá tenemos mayoritariamente mujeres, así que les voy a hablar a las mujeres y a los varones para sus parejas.”

Docente E (al explicar los planos y tiempos del mecanismo de parto; registro de clase, agosto 2018).

“Aspirina no porque tiene vida media muy alta. Entonces se hace movilidad pasiva de los miembros inferiores. ¿Quién lo va a hacer esto? El marido.”

Docente C (al hablar de qué hacer para evitar riesgo de trombosis en embarazos con reposo indicado; registro de clase, septiembre 2018).

En este último extracto en particular, el docente asume que quien está embarazada, además de ser mujer y estar en pareja con un varón, está casada.

Por último, en distintas ocasiones se hizo referencia al sexo del feto:

“Por ejemplo el ADN puede ser el de un varón”

Docente B (al hablar de un test complementario, el de ADN fetal, en la clase sobre controles prenatales; registro de clase, agosto 2018).

“En el cariotipo fetal sale el sexo”

Docente B (misma clase, agosto 2018).

“En la semana 12 se ve el tubérculo genital, si apunta hacia arriba tiene más posibilidades/chances de ser varón y si apunta hacia abajo tiene más chances de ser mujer [...], pero no es certero, por eso no está bien cuando una madre te dice que ya le dijeron el sexo del bebé”

Docente F (ecógrafa, al hablar acerca de las ecografías y controles de la primera mitad del embarazo; registro de clase, septiembre 2018).

En estas referencias, se encuentra que se asume que el sexo de una persona es un dato biológico más que una construcción social, como se planteó en apartados anteriores, y que además se otorga cierta prioridad ontológica a la gené-

tica en la “determinación del sexo”, a modo de determinismo biológico.

A modo de cierre

En este capítulo busqué presentar mi tema de investigación doctoral, centrado en la enseñanza universitaria de los cuerpos sexuados, los géneros y las sexualidades en la carrera de Medicina de la UBA. Si bien se trata de temáticas muy estudiadas en los últimos años en la escuela y la formación docente, poco se ha explorado en el nivel universitario y particularmente en las ciencias biomédicas, las cuales constituyen saberes autorizados (Jordan, 1993) para definir y justificar intervenciones sobre los cuerpos sexuados. En este sentido, esta investigación busca ser un aporte a pensar las ciencias biomédicas en su cruce con los estudios de género.

A través de este trabajo, presenté la importancia de la problematización de la lectura lineal del cuerpo-género-deseo, en tanto esta concepción basada en una supuesta “naturalidad” propicia el establecimiento de corporalidades e identidades “normales” y “anormales” o patológicas, que luego constituyen justificaciones para la toma de decisiones acerca de los cuerpos. A su vez, intenté mostrar qué sentidos aparecen en torno a estos temas en el plan de estudios de la carrera de Medicina y, en particular, en la observación participante de la materia “Obstetricia” en el Hospital de Clínicas.

Si bien las reflexiones anteriores constituyen un primer acercamiento a la carrera de Medicina, es válido hablar de un fuerte sesgo cisheteronormativo y una persistencia de visiones estereotipadas y binarias en la enseñanza de las cuestiones vinculadas con la construcción del cuerpo sexuado. Al respecto, me pregunto: ¿qué formación adquieren lxs

futurxs médicos acerca de identidades no binarias, identidades *trans*, intersexualidades? ¿Cómo se puede garantizar una futura atención integral y respetuosa de las diversas formas de vivir los cuerpos, las sexualidades y los géneros sin una formación acorde? ¿Qué harán estxs futurxs médicxs a la hora de trabajar con personas no *cis*? ¿Habrà alguna materia o cátedra en la que reciban información al respecto? Si la hubiera, ¿alcanza para construir una mirada no patologizante ni estigmatizante de estas subjetividades? Para dar respuestas a estos interrogantes será necesario profundizar en esta investigación.

Bibliografía

- Baez, J. (2013). La experiencia educativa trans: Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela Secundaria. (Tesis de doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. [En línea] <http://repositorio.filo.uba.ar/xmloi/handle/filodigital/3178> [Consulta: mayo 2020].
- Blanco, R. (2011). Intimidad pública y experiencia estudiantil: regulaciones y subversión de las normas sexo-genéricas en la universidad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núm. 6, pp. 87-100. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- Britzman, D. (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo, en Lopes Louro, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autentica.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona, Paidós.
- . (2004). *Deshacer el género*. Buenos Aires, Paidós.
- Cabral, M. (editor). (2009). *Interdicciones. Escrituras de la Intersexualidad en Castellano*. Córdoba, Anarrés.
- Cano Abadía, M. (2012). Intersexualidad: una mirada feminista. *Feminismo/s*, núm. 19, junio 2012, pp. 67-87.
- De Alba, A. (1992). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM.
- De Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid, Horas y horas.
- Díaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06). *Cuadernos de Educación*, CCIFFyH. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

- Diaz Villa, G. *et al* (2011). Currículum, género y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares. *Revista de Educación en Biología*, vol. núm. 14, núm. 2, pp-30.
- Eisner, E. (1985). *Five basic orientations to the currículum. The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, pp. 61-86. New York, Macmillan.
- Epstein, D.; Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid, Morata.
- Farji Neer, A. (2015). Cuerpo, derechos y salud integral: Análisis de los debates parlamentarios de las leyes de Identidad de Género y Fertilización Asistida (Argentina, 2011-2013). *Salud colectiva*, vol. núm. 11, núm. 3, pp. 351-365. Lanús, Universidad Nacional de Lanús.
- Farji Neer, A.; Mines, A. (2015). Gubernamentalidad, despatologización y (des)medicalización. Interrogantes sobre la Ley de Identidad de Género argentina (2011-2014). *Revista de Ciencias Sociales (UNB)*, vol. 4.
- Fausto Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona, Melusina.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*, Tomo I. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Suárez, C. I. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres*. Bogotá, Universidad Central-DIUC.
- Gogna, M.; Pecheny, M y Jones, D. (2010). Enseñanza sobre género y sexualidad en universidades públicas en la Argentina. En Ortiz Ortega, Alicia y Pecheny, Mario. (Comps.). *Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica*. Buenos Aires, Teseo.
- Gonzalez del cerro, C. y Busca, M. (2016). *Más allá del aparato reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Rosario, Homo Sapiens.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Jones, D. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina, en *Argumentos, Revista electrónica de crítica social*, núm. 11.

- Jordan, B. (1993). *Birth in four cultures. A Crosscultural investigation of childbirth in Yucatan, Holland, Sweden and the United States*. Ohio, Waveland Press.
- Karkazis, K. (2008). *Fixing sex: Intersex, medical authority, and lived experience*. Durham and London, University Press.
- Kessler, S. (1990). The Medical Construction of Gender: Case Management of Intersexed Infants. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. núm. 16, núm. 1, From Hard Drive to Software: Gender, Computers, and Difference (Autumn, 1990), pp. 3-26. Chicago, The University of Chicago Press.
- Kohen, M.; Meinardi, E. (2013). Educación integral para las sexualidades: un dispositivo de formación docente en contexto. *Congreso de investigación y pedagogía III Nacional II Internacional. 9, 10 y 11 de Octubre*. Boyacá, Colombia.
- Lamas, M. (1996). Usos, posibilidades y dificultades de la categoría "género". En: Lamas Marta (comp) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG.
- Laqueur, T. (1994). *La Construcción del Sexo. Cuerpo y Género desde los Griegos hasta Freud*. Madrid, Cátedra.
- Lavigne, L. (2016). Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. *La "educación sexual integral" en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil*. (Tesis de doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [En línea] <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5989> [Consulta: mayo 2020].
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad en Guacira Lopes Louro (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica.
- . (2004). *Um corpo estranho*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Maffia, D.; Cabral, M. (2003). Los sexos ¿son o se hacen? En Maffia, D. (2003) *Sexualidades migrantes: género y transgénero*. Buenos Aires, Feminaria Editora.
- Mead, M. (2006). *Sexo y temperamento: en tres sociedades primitivas*. Barcelona, Paidós.
- Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid, Cátedra.
- Mines, A. (2015). La percepción de los/as estudiantes de la Carrera de Medicina de la Universidad de Buenos Aires sobre el tratamiento del aborto en la formación

médica. *Revista Población y Salud en Mesoamérica*, vol. núm. 13, núm. 1, San Pedro Jul./Dic. 2015. [En línea] https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-02012015000200002&script=sci_arttext [Consulta: mayo 2020].

Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser Varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires, Ediciones Novedades

———. (2009). Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina. *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*, Río de Janeiro, Brasil, 11-14 de Junio.

———. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.

Péchin, J. (2013). ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 62, pp. 181-202.

Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual: prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid, Pensamiento Opera Prima.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México, DIE.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. VANCE, Carole,(comp). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, pp. 113-190. Madrid, Revolución. Scott, J. W. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico, en Lamas Marta (Compiladora) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG.

Woods, P. (1992). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

El cuerpo como signo de distinción

Dinámicas de estigmatización en jóvenes secundarios

Ezequiel Szapu

Introducción

El siguiente escrito presenta parte de los resultados obtenidos a partir de una investigación cuyo propósito consiste en caracterizar la socio-dinámica de la estigmatización en la vida escolar que tiende a segregar y generar en las y los estudiantes sentimientos de exclusión y auto-humillación. La misma forma parte de una línea de investigación que viene desarrollando nuestro equipo¹ desde el año 2005, cuyo ob-

1 El equipo de investigación viene trabajando en la temática de las violencias en la escuela desde el año 2005 con los siguientes proyectos antecedentes: Proyecto PICT (17339) 2005-2008 "Las violencias en la escuela media: sentidos, practicas e instituciones"; UBACyT 2008-2011 (F14) "Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación"; UBACyT 2011-2014 (20020100100616) "Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad"; UBACyT 2014-2017 GC (20020130100596) "Violencias, Subjetividades y Juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias". Actualmente se encuentran en desarrollo los proyectos PIP CONICET 2014-2016 (11220130100289CO) "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas."; y UBACyT 2018 (20020170100464BA) "Violencias, estigmatización

jeto de estudio son las violencias en el campo escolar desde una perspectiva socioeducativa.

Desde esta línea, sostenemos que para abordar las conflictividades y las violencias en la escuela es necesario la comprensión de las transformaciones en las experiencias emocionales que median en las prácticas de convivencia, así como en los significados otorgados al cuerpo tratado socialmente (Kaplan, 1992, 1997, 2008; Scribano y Figari, 2009; Kaplan y Szapu, 2017). Se entiende a este último como “...un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en ‘estado natural’; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales” (Scharagrodsky, 2010: 2).

El análisis de los testimonios de jóvenes atravesados por condiciones materiales y simbólicas de marginalidad urbana, permite interpretar ciertos rasgos corporales que funcionan como signos de humillación y auto-humillación. A partir de estos hallazgos, se compartirá en el presente capítulo una serie de reflexiones en torno a la imagen corporal como signo de distinción.

El recorrido comenzará con una breve descripción de los aspectos metodológicos que enmarcaron la investigación. Luego se darán a conocer algunos de los conceptos teóricos más significativos para poder, a continuación, retomar la voz de las y los estudiantes entrevistados a los fines de recuperar experiencias que reflejen el modo en que el cuerpo socialmente tratado funciona como signo de distinción. Para concluir el trabajo se presentará la categoría de *racismo del*

y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos”. Estos proyectos se desarrollan en el marco del Programa de Investigación “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” dirigido por la Dra. Carina Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

cuero que surge del análisis de los testimonios recolectados durante la investigación.

Aspectos metodológicos

La investigación de tipo interpretativa-cualitativa tuvo un carácter exploratorio en la que se propuso establecer un proceso relacional entre la teoría y la empiria (Valles, 1997; Vasilachis de Gialdino, 2006). El análisis de los alcances y los límites de las categorías no puede permanecer tan solo en un plano meta-teórico, sino que debe adquirir el carácter de una herramienta para comprender la realidad articulada con la práctica de la investigación empírica. En este sentido Bourdieu (1999), enfatiza que la escuela es un lugar complejo, junto con otros ámbitos sociales que son “antes que nada difíciles de describir y pensar, y que las imágenes simplistas y unilaterales deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, a veces inconciliables” (Bourdieu, 1999:9).

Acorde a esta perspectiva se buscó una aproximación a los fenómenos sociales desde la propia mirada del actor, es decir, se intentó comprender los diferentes *puntos de vista* (Bourdieu, 1999) construidos por las y los estudiantes secundarios en el propio ámbito escolar. Para lograr este objetivo se implementaron entrevistas en profundidad y grupos focales (Valles, 1997), ya que constituyen herramientas pertinentes cuando se busca comprender la experiencia humana subjetiva. Asimismo, dado que la mirada se centra en las marcas corporales y la forma en que constituyen imágenes y autoimágenes, se realizaron registros escritos de indicios observables tales como: el color de piel, la corpulencia, el rostro, la

vestimenta, el porte, los adornos, tatuajes, *pearcings*, maquillaje, entre otros.

El instrumento de entrevista consistió en una guía semiestructurada de dimensiones que focalizan los temas en función de los objetivos (Corbetta, 2003). Se organizó teniendo en cuenta una serie de dimensiones tales como: sociabilidad; corporalidad, emociones y escuela; corporalidad, emociones y violencias en la escuela; y violencias autoinfligidas.

La muestra estuvo conformada por cuarenta estudiantes de educación secundaria pertenecientes a dos escuelas urbano periféricas de la ciudad de La Plata. La distribución de las y los jóvenes según género, año de cursada e institución queda expresada en el cuadro núm. 1 que se encuentra en el Anexo.

Los establecimientos que fueron visitados son de gestión estatal y albergan a una población proveniente de hogares socioeconómicamente relegados. Habida cuenta de las transformaciones estructurales producidas en las últimas décadas, especialmente en la de los noventa (políticas neoliberales, con el consiguiente debilitamiento y metamorfosis de las instituciones sociales, desempleo masivo, precarización de las condiciones laborales, entre otros fenómenos) así como la implementación posterior de políticas neo-keynesianas y el actual retorno hacia un modelo neoliberal, consideramos preciso preguntarnos por la construcción social de la subjetividad de época, por las mutaciones en las prácticas culturales y por las experiencias de subjetivación de los actores (Castel, 2010; Sennett, 2000, 2006, 2012; Svampa, 2005; Wacquant 2001, 2007, 2010). En particular se propuso indagar las posibles relaciones entre las transformaciones en las experiencias emocionales, los modos de llevar el cuerpo y la producción de las violencias en contextos de estigmatización social. Reguillo (2003), señala que cuando lo público pierde su fuerza articuladora, cuando se desdibujan las ra-

zonas para estar juntos, cuando el sentido de lo que significa la vida, las ideas de los otros y los proyectos de los demás se disloca, las violencias se fortalecen. Es en los espacios urbanos marginados en los que la acción estatal es intermitente y contradictoria, donde se verifica una suerte de “cadenas de violencia” (Auyero y Berti, 2013). Aun cuando no exista una relación directa y mecánica entre los procesos de exclusión y las prácticas de violencia, es posible sostener que ambas se correlacionan.

Para el análisis de los datos—una vez procesado el material empírico— se codificaron fragmentos y citas en función de afinidades temáticas y conceptos provenientes del marco teórico y del estado del arte a partir de un procedimiento mixto y complementario inductivo-deductivo (Rodríguez Gómez y García Giménez, 1999). En el transcurso de dicho proceso se agruparon las citas en familias de conceptos, articulando categorías precedentes y categorías emergentes, con el propósito de delimitar núcleos problemáticos y categorías con mayor contenido inferencial (Miles y Huberman, 1994). La disposición y ordenamiento de la información se realizó mediante la construcción de una matriz de datos utilizando como herramienta informática el programa Atlas.ti.

Consideraciones respecto al cuerpo y su relación con las dinámicas de estigmatización

La investigación desarrollada se enmarca dentro de los enfoques de la sociología procesual de Elias y del constructivismo genético de Bourdieu. Mediante el concepto de habitus, Bourdieu establece un lazo analítico entre el ámbito socio-cultural más abstracto y los comportamientos individuales. El habitus será entonces:

... el sistema de disposiciones duraderas y transferibles (que funcionan) como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos [...] sin ser producto de obediencia a reglas (Bourdieu, 1991b: 92).

Este sistema de disposiciones es producido por las prácticas sociales, pero es a la vez productor de las mismas. A través del habitus el individuo tiene a disposición un sistema de valores y creencias mediante los cuales realiza su lectura del mundo.

Como producto condicionante asociado a una forma específica de existencia, el habitus se presenta para los sujetos no sólo como indispensable, sino que llega a verse como natural, de ahí que tenga un carácter esencial en el mundo práctico. Las ideas que se tienen acerca de los agentes y de los objetos del mundo son construcciones dicotómicas que tienden a naturalizarse.

Bourdieu analiza la construcción social del cuerpo y la subjetividad entendiendo a la hexis corporal como expresión del sentido que se tiene del propio valor social en la dinámica del espacio social atravesado por las estructuras y las relaciones de poder interdependientes (1991a). Como esquema postural, el hábito corpóreo “es a la vez singular y sistemático, porque es solidario con todo un sistema de objetos y está cargado de un cúmulo de significaciones y de valores sociales” (Bourdieu, 1991b: 109).

En la clásica investigación de Bourdieu y Saint Martin (1998) sobre *Las categorías del juicio profesoral* se afirma que:

Los juicios que pretendan aplicarse a toda persona, tienen en cuenta, no solo la apariencia física propia-

mente dicha, que siempre está socialmente marcada (a través de los indicios tales como la corpulencia, el color, la forma de la cara), sino también el cuerpo tratado socialmente (con la ropa, el adorno, el cosmético y sobre todo los modales y el porte), que es percibido a través de las taxonomía socialmente constituidas, que son percibidas como signo de la calidad y del valor de la persona [...] (Bourdieu y Saint Martin (1998: 4).

Para comprender el lugar otorgado al cuerpo se consideran los aportes de Le Breton (1998, 2002, 2010) quien plantea aspectos similares a los planteados por Bourdieu y Saint Martin al describir los constituyentes de la apariencia:

El primer constituyente de la apariencia responde a modalidades simbólicas de organización según la pertenencia social y cultural del actor. Estas son provisorias, ampliamente dependientes de los efectos de la moda. Por el contrario, el segundo constituyente refiere al aspecto físico del actor, sobre el cual este dispone solamente de un estrecho margen de manobra: talla, peso, cualidades estéticas, etc. (Le Breton, 2002:80).

Dicho autor entiende al cuerpo como portador de significados sociales, tácitamente acordados, superando las miradas que hacen foco exclusivamente en sus aspectos biológicos. El cuerpo, en tanto relación social, se presenta como espejo de lo social, “se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado, sin que uno lo quiera, bajo determinada marca moral o social” (Le Breton, 2002: 81).

El cuerpo humano es considerado como un producto social y, por tanto, irrumpido por la cultura, por relaciones de poder, relaciones de dominación y de clase. Esto da pie a plantear una noción del cuerpo de quienes “dominan” y una noción del cuerpo de quienes son “dominados” entendiendo que esta dominación no es sólo en un sentido material y concreto, sino también en un sentido simbólico, en tanto un grupo social que es capaz de crear sentido, articular y sostener el consenso de esa dominación.

A través del cuerpo hablan las condiciones de trabajo, los hábitos de consumo, la clase social, el habitus, la cultura. El cuerpo es pues, como un texto donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación. Tendría entonces, un carácter históricamente determinado, podría decirse que la historia del cuerpo humano, es la historia de su dominación (Barrera Sánchez, 2011: 129).

La composición de los distintos habitus está asociada a la posición ocupada por el agente en el espacio social o en los diferentes campos en los que participa. Estas posiciones son producto de luchas históricas que, a su vez, se encuentran inscriptas en los cuerpos y son parte constitutiva del habitus de los individuos.

Mediante la socialización, los individuos adquieren, el sentido de la posición que ocupan en el espacio social y los campos sociales que se traduce en su habitus. Individuos con posiciones (y disposiciones) cercanas en el espacio social, tienen entre sí cierta afinidad o familiaridad grupal que los puede llegar a identificar como clase social (Bourdieu, 1991a). Se produce así lo que Bourdieu denomina como habitus de clase. En este sentido, el concepto de clase social no viene a expresar más que una serie de condiciones sociales de exis-

tencia similares para un grupo de individuos que los diferencia de otros grupos; una serie de experiencias vitales a las que esos individuos tienen más probabilidades de enfrentarse que los pertenecientes a otros grupos.

Las propiedades corporales, en tanto productos sociales son aprehendidas a través de categorías de percepción y sistemas sociales de clasificación que no son independientes de la distribución de las propiedades entre las clases sociales: las taxonomías al uso tienden a oponer jerarquizándolas, propiedades más frecuentes entre los que dominan (es decir las más raras) y las más frecuentes entre los dominados (Bourdieu, 1986: 87).

Se devela una lógica dicotómica que tiende a ubicar en veredas opuestas a dominantes y dominados; cuerpos hegemónicos y cuerpos dóciles; nosotros y ellos; o, en términos elisianos, establecidos y marginados.

En su estudio de caso publicado como *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios* (2016), Elias y Scotson describen las relaciones de poder entre dos grupos estructuralmente similares (que comparten clase, nacionalidad y etnia) de una pequeña comunidad. La socio-dinámica de la estigmatización permite advertir cómo el grupo establecido tiende a erigirse a sí mismo como un grupo humano de orden superior con respecto a los forasteros/excluidos, y a su vez, de qué modo estos últimos llegan a sentirse avergonzados de su menor valor humano e inferior posición. Pero, ¿por qué medios un grupo llega a considerarse superior al otro? Uno de los recursos utilizados por los establecidos es la asignación de etiquetas a partir de ciertos rasgos corporales atribuidos al otro grupo. Como afirman los autores:

En los países de habla inglesa, como en todas las demás sociedades humanas, la mayoría de las personas tienen a su disposición una gama de términos para estigmatizar a otros grupos que sólo tienen significado en el contexto de relaciones específicas entre establecidos y marginados. Nigger (negro), yid (judío), wop (espaguete), dike (lencha), papist (papista) son algunos ejemplos (Elias y Scotson, 2016: 39).

Desde el interaccionismo simbólico y privilegiando el enfoque de la micro-sociología, Goffman (2008, 2009) analiza cómo las marcas corporales operan desacreditando a personas y grupos en un proceso de estigmatización que tiene consecuencias subjetivas sobre los individuos y sus formas de vincularse. El estigma es una categoría relacional que hace referencia a un atributo profundamente desacreditador que cobra significado en la interacción social.

El cuerpo socializado funciona bajo una matriz de segregación que repercute en los procesos de exclusión negando la subjetividad del que es diferente: “los grupos más poderosos se consideran a sí mismos ‘mejores’, como si estuvieran dotados de un tipo de carisma grupal, de una virtud física que comparten todos sus miembros y de la que carecen los demás” (Elias y Scotson, 2016: 28). En estas dinámicas que conducen a la distinción y marginación de ciertos grupos por sobre otros se produce:

Un proceso de etiquetamiento eligiendo ciertas características para identificar al todo con tales rasgos, que se asociarán entonces con atributos negativos, produciendo una separación imaginaria o real entre “nosotros” y “ellos” de modo tal que les acarree una pérdida de estatus social y una discriminación con múltiples manifestaciones (Kessler, 2012: 172).

Estas lógicas asociadas al racismo están tensionadas por un principio de inferiorización y diferenciación que otorga un lugar residual al grupo que es objeto de discriminación por parte de quienes detentan una posición y una creencia de superioridad. En palabras de Wieviorka (2009):

El racismo consiste en caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características culturales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización y exclusión (Wieviorka, 2009: 13).

Se sostiene que los juicios y taxonomías elaborados por las y los estudiantes están mediados por las prácticas de distinción social cuyo locus principal es el cuerpo (Kaplan, 2006, 2009). Como plantea Kaplan (2012) “En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones, en nuestro caso la de “violento”, se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias” (Kaplan, 2012: 29).

Los actos de violencia por parte de quienes atraviesan el sufrimiento social se sustentan en el sinsentido de vidas atravesadas por la exclusión (Bourdieu, 1999). En ciertas dinámicas de estigmatización, frente a la imposibilidad de alcanzar una representación simbólica del propio futuro que sea superadora de un presente doliente, pueden desencadenarse ciertos comportamientos asociados con la violencia hacia los otros o bien prácticas de autodestrucción (Korinfeld, 2013, 2017; Kaplan, 2016b).

Retomando los planteos de Wieviorka (2006) se entiende a la violencia no solo como negadora de identidades sino también como constitutiva de subjetividad:

Hablamos siempre de la violencia que sucede cuando el sujeto no puede constituirse; de la violencia como pérdida de sentido, como incapacidad de concretar demandas. No obstante, tenemos que aceptar en algún momento que en ciertas experiencias la violencia es constitutiva del sujeto. (...) Hay experiencias de ese doble proceso que han surgido cuando el sujeto ha sido negado; otras cuando el sujeto ha logrado expresarse y si la violencia continúa, puede suceder que el sujeto vuelva a desaparecer (Wievorka, 2006: 247-248).

Para nuestro análisis en particular vale la pena resaltar que las conductas, expresiones y signos corporales de las y los jóvenes de sectores subalternos entran en conflicto con el orden establecido, desbordando los modelos de juventud aceptados en otros ámbitos. Esto funciona como un elemento legitimador de los discursos de la doxa que tienden al etiquetamiento y la estigmatización (Urresti, 2000; Chaves, 2005; Kaplan y Bracchi, 2013; Szapu, 2017). En otras palabras:

Existe un mecanismo de dominación simbólica que establece una doxa penalizante que se traduce en prácticas de intolerancia y estigmatización de los jóvenes y que tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre (Kaplan, 2011: 97).

La convivencia entonces, se enmarca en un entramado de vínculos sociales cuya matriz emocional se codifica y decodifica a través del lenguaje de los cuerpos (Kaplan, 2013).

El cuerpo como signo de distinción desde la voz de las y los estudiantes

A través de la voz de las y los estudiantes se recuperaron significados y vivencias que permiten echar luz respecto al papel del cuerpo en los procesos de estigmatización. Al indagar en las entrevistas sobre las situaciones que son motivo de burla o de pelea, llama la atención la reiterada aparición de aspectos relacionados con el aspecto físico (siempre en su sentido amplio). Frente a la pregunta sobre las causas que motivan situaciones de violencia estas son algunas de las respuestas obtenidas:

Le pegamos porque tiene cara de pobre.

(Estudiante varón de 6to año).

Es negra y paraguaya...

(Estudiante mujer de 3er año).

Te humillan todo el tiempo, porque no tenés zapatillas de marca.

(Estudiante varón de 3er año).

... a mí me cargan por ser petisa.

(Estudiante mujer de 3er año).

En estos argumentos se establece una distancia entre quienes son objeto de agresiones por poseer ciertos atributos físicos frente a quienes se adjudican la potestad de agraviar a los otros. Se establece una relación de inferioridad-superioridad que se ancla en aspectos de la corporalidad de las y los jó-

venes y que dan lugar a la conformación de grupos que fácilmente pueden ser identificados como “nosotros” y “ellos” (Elias y Scotson, 2016; Kessler, 2012) como se plantea en el siguiente fragmento de entrevista:

Generalmente los turros son más morenitos, son más morochitos. No son negros negros pero son más morenitos. No como yo que soy blanco blanco. Y los chetos son blancos, como yo. Absolutamente blanco. Así que esa es la principal diferencia. O sea los más morochitos de todos serían los turros.

(Estudiante varón de 2do año).

El tono de piel es un factor que aparece de manera recurrente a la hora de establecer diferencias entre uno y otro grupo. De un lado están los “turros”, “negros” o “villeros” que son inferiorizados (“ellos”) y en frente los “chetos” o “caretas” (“nosotros”). Dicha práctica “oculta la biologización y esencialización de lo social: una piel se presenta como superior mientras que la otra es inferior. No todos los colores ni tonalidades encuentran idéntica valoración en las jerarquías sociales” (Kaplan, 2016a: 212- 213).

Entre los aspectos que dan forma a esta diferenciación y jerarquización aparecen diversas características, más allá de lo corporal, que se entremezclan en los discursos. Un ejemplo de ello es la asociación entre el color de piel y determinadas nacionalidades como se refleja en el siguiente recorte de entrevista:

Entrevistada: Por ejemplo, vos sos blanco, él es negro. Por ejemplo, las chicas bolivianas las molestan por eso, porque son morochas. Sí, morochas, bastante morochas. Y después están los que son, así, piel blanca. Y se molestan por eso a veces. Pero muy pocas veces.

Entrevistador: *¿Y está vinculados a estos grupos también el color de piel?*

Entrevistada: *Sí, a veces ponele que los morochos así, bien morochos, sean del grupo de los villeros. Y los de piel, tez blanca, sean “los caretas”. Es, o sea, yo lo digo porque es lo que veo.*

(Estudiante mujer de 5to año).

El tono de la piel se asocia a características que van más allá de lo corporal en una misma línea argumental en la que se describe a los distintos grupos. Pero el ser negro o blanco no es el único aspecto físico mencionado a la hora de diferenciar entre unos y otros, sino que se lo asocia también a la vestimenta, el uso de adornos como piercings o tatuajes, el corte de pelo, entre otros. Así se ve reflejado en los siguientes testimonios:

Eh, mirá, de los villeros, iay, me da una cosa decirlo!, bueno, de los villeros es la ropa grande, zapatillas así deportivas pero con resorte, esas cosas que usan. Capucha, gorra, y nada, camperas así de argentina. Todo grande, o sea ropa grande. Y los caretas no sé, zapatillas de marca, eh, no sé, toda ropa, ropa bien, ¿entendés? O ropa que se le ve la marca, de qué marca es. Eso. O sea, como que a veces en el colegio se nota una diferencia. O sea, quieren hacer diferencia con lo que tienen.

(Estudiante mujer de 2do año).

No, es medio lo mismo, los que se visten así más con ropa deportiva siempre andan con el pelo corto, las dos rayitas acá (señalándose el costado de la cabeza). Qué sé yo, con algún corte raro, todo rapado acá y teñido acá arriba.

(Estudiante varón de 5to año).

Entrevistada: *Y ponele que los que más estén tatuados y con piercings son estos (haciendo referencia a los “villeros”). Pero no tiene nada de malo ponerse un piercing, porque yo también tengo aritos. Y no te hace villero ni careta ni nada. O sea, es un arito.*

Entrevistador: *¿Pero es más común que los villeros tengan aritos?*

Entrevistada: *Claro, pero en toda la cara, en todo el cuerpo. Tatuajes en todo el cuerpo.*

(Estudiante mujer de 2do año).

Se produce una esencialización y generalización a partir de la cual quien cumple con una determinada característica es ubicado en uno de los grupos y, con ello, se le otorga toda otra serie de rasgos que serían propios de este conjunto, en palabras de una estudiante:

Entrevistada: *Pasa un negro y... Pasa un pibe, golpea la puerta fuerte o grita y le decimos “negro de mierda”.*

Entrevistador: *¿Pero por qué? ¿Qué es ser negro, negro de mierda?, ¿es golpear la puerta fuerte ser negro de mierda?*

Entrevistada: *Si, desubicado, eso también. Porque no tiene respeto por nada y cuando pasa vos decís “negro de mierda” y lo ponés en la bolsita del villero, del negro.*

(Estudiante mujer de 5to año).

El adjetivo “negro”, que surge de una diferenciación por el color de piel, no hace referencia exclusivamente a este rasgo físico sino a todo el conjunto de adjetivaciones con connotación negativa con que el grupo establecido identifica al excluido. Los rasgos corporales, específicamente el tono de piel, funcionan en los relatos de las experiencias estudian-

tiles como un elemento de discriminación. En términos de Elias y Scotson (2016):

El signo físico sirve como un símbolo tangible de la anomia asumida del otro grupo, de su valor reducido en términos humanos, de su maldad intrínseca; [...] la referencia a esos signos "objetivos" tiene una función en la defensa de la distribución de las oportunidades de poder existentes, así como una función justificadora (2016: 51).

Podemos observar que el ser "negro" representa además una suerte de cualidad de la persona en la medida en que "se es negro de alma" excediendo en algún punto a la característica física que da origen a la clasificación:

Entrevistador: *¿Cómo son esos grupitos²?*

Entrevistada: *Por ejemplo, estos que te digo que se juntan en la esquina, que fuman porro³. O a veces son más grandes y ahí sí me da más cosa.*

Entrevistador: *¿Y qué son, son tipo caretas o son tipo negros⁴?*

Entrevistada: *No, sí, eso, tipo negrada (ríe). Sí. Si fueran caretas no me darían tanto miedo.*

Entrevistador: *¿Por qué?*

Entrevistada: *Porque no, porque los ves más tranquilos. Un pibe que es más negro decís anda robando.*

Entrevistador: *¿Más negro de piel?*

Entrevistada: *No, no. Negro de alma (ríe).*

(Estudiante mujer de 5to año).

2 Haciendo referencia a los grupos que le generan miedo cuando se los cruza en la vía pública.

3 Cigarrillo de marihuana.

4 Retomando categorías nativas ya utilizadas por la entrevistada.

Los testimonios de las y los jóvenes escolarizados que fueron entrevistados dan cuenta de cómo opera en las prácticas de interacción la atribución de ciertos rasgos corporales donde lo diferente genera rechazo. Ante la representación simbólica de un “ellos” denigrado se reafirma la identificación del “nosotros”. Esto produce en quienes son objeto de burla o estigmatización sentimientos de rechazo, vergüenza o falta de reconocimiento. Al respecto una estudiante expresa el modo en que la hace sentir cuando una amiga la trata de “negra”:

Entrevistador: *¿Alguna vez te pasó que te hagan sentir mal por cómo estabas vestida, o por tu apariencia física?, ¿o que sientas vergüenza?*

Entrevistada: *Sí, puede ser por cómo esté vestida. Pero nunca fui tan crota como para que me digan... Por ahí negra, negra sí puede ser.*

Entrevistador: *¿Te dijeron negra y te hizo sentir mal?*

Entrevistada: *Claro, sí. Una amiga. Bah, amiga, conocida. Estaba con su bebé y le dice “ay, sí mirá esa negra”, qué se yo. Ay dios, me dio un asco, pero no le dije nada. No, no le dije nada.*

(Estudiante mujer de 5to año).

Indudablemente, esta trama de discriminación social conlleva procesos de auto-estigmatización a través de los cuales los sujetos excluidos construyen sentimientos de fracaso y de baja autoestima. Sostenemos que es necesario develar estas dinámicas y advertir las consecuencias de las mismas en la construcción de subjetividad de las y los jóvenes que transitan las aulas con el fin de poder elaborar acciones pensadas hacia una intervención pedagógica.

A modo de cierre

A partir del análisis de las experiencias relatadas por las y los estudiantes, es posible advertir el modo en que se asocia a quienes son portadores de determinadas características físicas, como puede ser el tono de piel, con toda una serie de atributos considerados como negativos. Se produce así un proceso de inferiorización que denominamos *racismo del cuerpo*.

La piel negra o morena es percibida como una cualidad negativa de la persona que viene mecánicamente asociada a un determinado modo de vestir, un tipo particular de corte de pelo, al consumo de drogas o alcohol y a la delincuencia, asignando a su vez a estos grupos la etiqueta de “violentos”. Este proceso de atribución de rasgos inferiores a unos grupos por sobre otros, supone una operación de biologización de lo social.

El racismo del cuerpo se expresa en los modos de la interacción escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal. Las categorías de etiquetamiento utilizadas por las y los jóvenes:

... no pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos sujetos o grupos (ni siquiera la atribución de rasgos físicos) sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece el juego entre grupos superiores e inferiores, entre el sentimiento de mayor y menor valía social, entre auto-imágenes diferenciadas (Kaplan, 2009: 7).

Los juicios estigmatizantes generan sentimientos de exclusión que producen una sensación de vacío existencial.

Las formas de discriminación que se profesan debido a la apariencia física, su color de piel, su condición étnica, su adscripción religiosa, su identidad de género o su rostro se anclan en determinados contextos culturales que le dan sentido. Estos condicionamientos materiales y simbólicos están atravesados por una expresión del racismo de clase donde la piel opera como un eufemismo que cristaliza el origen de una prefijando destinos (Kaplan, 2016a): “...la piel socializada, con sus proximidades y distancias imaginarias, delimita la zona de las relaciones entre ‘nosotros’ y ‘ellos’” (2016a: 212).

Centrándonos en la corporalidad de las y los jóvenes como signo de distinción y espacio de tensión en la conformación de grupos, es que el concepto de racismo del cuerpo toma relevancia y puede ser de utilidad para analizar las dinámicas de estigmatización y desnaturalizar ciertos procesos que operan en la doxa.

Anexo

Cuadro núm. 1

	Escuela 1	Escuela 2	Subtotal	Total
Mujeres	9	12	21	40
Varones	9	10	19	
2do año	9	11	20	40
5to año	9	11	20	
Turno Mañana	9	11	20	40
Turno Tarde	9	11	20	

Bibliografía

- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Katz.
- Barrera Sánchez, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Iberofórum Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, año VI, núm. 11. Enero-Junio de 2011, pp. 121-137. ISSN: 2007-0675. Ciudad de México, Universidad Iberoamericana A. C. [En línea] www.uia/iberoforum [Consulta: mayo 2020]. Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid, La Piqueta.
- . (1991a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taratus.
- . (1991b). *El sentido práctico*. Madrid, Taratus.
- . (Dir.) (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. En *Propuesta Educativa*, núm. 19, año 9, pp. 4-18. Buenos Aires, Flacso.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Chaves, M. (2005) Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En *Última década* (23), pp. 9-32. Santiago, Universidad de Chile.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid, Mc Graw Hill.
- Elias, N. y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México D. F., Fondo de Cultura Económica
- Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- . (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique.

- . (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y eficacia simbólica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- . (dir.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- . (2008). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.
- . (2009). (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- . (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa* (35) pp. 95-103. Buenos Aires, Flacso.
- . (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En C. V. Kaplan, L. Krotsch, y V. Orce *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*, pp. 15-78. Buenos Aires, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- . (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan C. V, (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, pp.45-65. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- . (Dir.). (2016a). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- . (2016b). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), pp. 119-130. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. V., y Bracchi, C. (2013). *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2017). Marcas subjetivas. Racismo y discriminación en la trama educativa. En D. C. M. Salviano, M. S. Santana y S. dos Santos Pereira (Org.) *Mídia: a produção do consenso e a cultura da violência*, pp. 221-239. Paranaíba, Pedro y João Editores.
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en Blanco*, Serie indagaciones, núm. 22, pp. 165-197. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Korinfeld, D. (2013). La lucha contra las adicciones y la patologización de adolescentes y jóvenes. En G. Dueñas, E. Kahansky y R. Silver (comps.) *Problemas e intervenciones en las aulas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Noveduc.
- . (2017). Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad. *Voces de la Educación*, México, II, núm. 4, pp. 209- 219. Veracruz, Voces de la Educación.
- Le Breton, D. (1998). *Pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- . (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- . (2010). *Rostrros*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Letra Viva.
- Miles, M. B. Y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reguillo, R. (2003). Violencia y después. Culturas en reconfiguración, Conferencia *Culture and Peace: Violence, Politics and Representation in the Americas*, Universidad de Texas, Austin, 24-25 de marzo. Austin, Universidad de Texas,
- Rodríguez Gómez, G. Y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Fundación Norberto Noble. Archidona, Aljibe.
- Scharagrodsky, P. (2010). El cuerpo en la escuela. En *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial.
- Scribano, A. y Figari, C. (Comps.). (2009). *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos aires, CLACSO Ediciones.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- . (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- . (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona, Anagrama.
- Swampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Taurus.

- Szapu, E. (2017). Una lectura de la conflictividad atravesada por los cuerpos jóvenes a partir de la mirada de estudiantes secundarios. En V. Orse (Comp.). *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En prensa.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, Unicef.
- Valles, M. (1997). *Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis Sociología.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*, 1. ed, pp. 23–64. Barcelona, Gedisa Ed.
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Manantial.
- . (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo XXI.
- . (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo XXI.
- Wieviorka, M. (2006) La violencia: Destrucción y constitución del sujeto. En *Espacio Abierto*, enero-junio, año/vol. núm.15, núm. 1 y 2, pp. 239-248. Maracaibo, Asociación Venezolana de Sociología..
- . (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa, Barcelona.

Eje N° 4:
Políticas públicas para la escuela
secundaria obligatoria

Residencia docente y territorios

La selección de escuelas asociadas en la formación de profesores/as para la obligatoriedad de la escuela secundaria¹

Luciano De Marco

Introducción

Son diversos los desafíos que plantea la obligatoriedad de la escuela secundaria, sancionada por la Ley de Educación Nacional (en adelante “LEN”) en el 2006. Al respecto, presentaremos algunas reflexiones sobre esta cuestión ligada a la formación docente inicial (en adelante “FDI”) que surgen de los resultados de una tesis de maestría² finalizada e inscripta en un grupo de investigación³ con varios proyectos en su haber. En esta investigación indagamos cuáles son los

1 Este capítulo está basado en la ponencia “*Las prácticas docentes en la formación inicial de profesores/as para la obligatoriedad de la escuela secundaria*” presentada para las VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Organizadas por el IICE – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2 De Marco, L. (2018) “*Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as. Un análisis en dos instituciones formadoras del sur del Conurbano Bonaerense.*” (Tesis de maestría inédita). Buenos Aires, FLACSO.

3 Proyecto UBACyT “*Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional*” dirigido por Alejandra Birgin. Código del proyecto 20020170100058BA. (2018-2020 Tanto la tesis como el proyecto UBACyT fueron dirigidos por la Mg. Alejandra Birgin.

sentidos que construyen, en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria, los/as estudiantes⁴ avanzados/as de dos profesorados⁵ públicos en el área de Ciencias Sociales del Conurbano Bonaerense, uno que funciona en una universidad y otro en un instituto superior de formación docente (en adelante “ISFD”). Esta fue una investigación cualitativa de tipo inductiva que partió de un paradigma interpretativo. Parte de la información producida —que aquí se analiza— fue recabada mediante entrevistas en profundidad entre el 2016 y el 2017. Cabe aclarar que los resultados que aquí se expresan no son generalizables.

A continuación, analizaremos cuáles son los criterios de selección de las escuelas asociadas⁶ para realizar la residencia docente⁷ en ambos profesorados, entendiendo que estas escuelas pueden variar según diferentes modalidades⁸, regímenes académicos, ubicación territorial y el nivel socioeconómico de la población que reciben, entre otras dimensiones. Como hipótesis sostenemos que el tránsito por las escuelas asociadas —que son seleccionadas a partir de estos diversos criterios— genera condiciones para la construcción de una sensibilidad particular en los/as estudiantes de profe-

4 En el presente capítulo, denominamos “*estudiantes*” a quienes estudian en el nivel superior y “*alumnos/as*” a quienes estudian en el nivel secundario.

5 En el presente capítulo, denominamos “*profesorado*” a las carreras de educación superior que forman docentes independientemente de que funcionen en Universidades o Institutos Superiores de Formación Docente.

6 En este capítulo se denomina “*escuelas asociadas*” a las escuelas secundarias a las que asisten los/as estudiantes durante la instancia de práctica del Campo de la Formación para la Práctica Profesional.

7 En el presente capítulo denominamos “*residencia docente*” a todas las asignaturas del Campo de la Formación para la Práctica Profesional que se dictan en los profesorados y que tiene su espacio de práctica en las escuelas asociadas.

8 La LEN establece ocho modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

sorado. Una sensibilidad en la que los desafíos subyacentes a la obligatoriedad del nivel secundario —entre los cuales se encuentra la confianza en las posibilidades de aprender de todos/as los/as alumnos/as y el ejercicio de la docencia en diversos formatos y contextos— hacen mayor sentido en los/as estudiantes. Debido a ello, nos interesa indagar cómo es la experiencia territorial en la residencia docente de los/as estudiantes avanzados/as de profesorado.

Para desarrollar nuestra hipótesis haremos un recorrido en cuatro pasos. En el primero recuperaremos las tradiciones de la escuela secundaria, en las cuales se inscribe su obligatoriedad y los desafíos pedagógicos que ésta genera para las políticas educativas, el trabajo y la formación docente. En el segundo paso describiremos algunos elementos que hacen a la reconfiguración del sistema formador y que inciden en los modos en el que las instituciones formadoras se despliegan en el territorio, a la vez que construyen el propio. En tercer lugar, recuperaremos algunas categorías analíticas que nos permitirán reflexionar sobre el vínculo entre la dimensión territorial y la construcción de sensibilidades en la formación de los/as profesores/as. Por último, rescataremos parte del trabajo de campo realizado en nuestra investigación para ahondar en la hipótesis anteriormente descripta. Finalmente, concluimos este capítulo con algunas reflexiones e interrogantes abiertos para continuar en futuras investigaciones.

La escuela secundaria en Argentina: entre la tradición selectiva y los desafíos pedagógicos de su obligatoriedad

La escuela secundaria en Argentina —como en otros países de la región— surge a partir de la consolidación de la institucionalidad del Estado Nacional a fines del siglo XIX (Oszlak, 1997). En ese contexto, se fundan las bases del sistema edu-

cativo en el cual se diseñó una escuela primaria de amplio alcance junto con una escuela secundaria orientada hacia la selectividad social, que tuvo como principal función —hasta la década de 1930— la formación de elites. De este modo, se configuró un formato escolar (Vincent, Lahire y Thin, 2001) con un saber organizado en disciplinas; un currículum graduado, generalista y enciclopédico a partir de una enseñanza simultánea impartida en el aula/sección como unidad espacial y a un estudiantado agrupado según su edad (Southwell, 2011). Así el nivel secundario adoptó un formato escolar que —posteriormente— se constituyó como dominante, modeló los sucesivos intentos de reforma y logró fijar a la selectividad como la tradición imperante en el nivel educativo. Según Acosta (2012), la escuela secundaria en Argentina se configuró a partir de un modelo institucional tradicional que generó condiciones para la expansión—incorporación de una matrícula constante así como también para la expulsión y un alto índice de desgranamiento.

Ahora bien, en las últimas décadas la escuela secundaria ha variado. En términos estadísticos, según SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina), la tasa neta de escolarización era en 1993 del 53%, mientras que en 2014 era del 86,63%. Incluso cuando se toma al 30% más empobrecido de la sociedad, su asistencia era del 41% en 1993 mientras que en 2014 llegó al 83%. Esto evidencia un proceso continuo y sostenido de masificación de este nivel educativo. Dicha masificación se debió —sobre todo— al ingreso de jóvenes de sectores sociales más amplios a la escuela pese a que persisten dificultades para efectivizar la escolaridad de los/as jóvenes, ya que los indicadores de eficiencia interna no muestran mejoras sustanciales (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DI-NIECE, 2013).

La variación de la escuela secundaria es resignificada por el intento de impugnar su tradición selectiva a partir de la sanción de la LEN que reorganizó la estructura de los niveles educativos y sancionó la obligatoriedad del nivel secundario para todos/as los/as ciudadanos/as sin importar su edad. Tal como la literatura académica lo plantea, la obligatoriedad convoca a realizar cambios profundos en la escuela secundaria en dimensiones tales como los regímenes académicos, los modelos institucionales, los modos de fundar la autoridad pedagógica, el lugar otorgado a la participación estudiantil y las estrategias de enseñanza y evaluación (Acosta, 2012; Poliak, 2007; Southwell, 2011; Terigi, 2008). Es decir, supone dar lugar a cambios para que las instituciones se adapten a la heterogeneidad de realidades y contextos así como también a la diversidad de sujetos que ingresan al nivel con trayectorias educativas que distan de las teóricas. (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli, Sburlatti, 2012; Pinkasz, 2015). Por lo tanto, la obligatoriedad del nivel secundario interpela a la política educativa en promover cambios normativos, institucionales, curriculares y del régimen académico en diferentes escalas y niveles de implementación (Capellacci y Miranda, 2007; Giovine y Martignoni, 2011; Krichesky, 2013; Dussel, 2015; Martignoni, 2012; Más Rocha, Gorostiaga, Tello, Pini, 2012; Montes y Ziegler, 2012; Schoo, 2013, Poggi, 2018, Pinkasz, 2015).

De modo que la masificación y la obligatoriedad de la escuela secundaria interpelan a la formación de los/as profesores/as generando nuevos desafíos pedagógicos-didácticos entre los cuales podemos mencionar la preparación para ejercer la docencia utilizando otras estrategias didácticas y distintos dispositivos pedagógico-didácticos para enseñar (Falconi, 2016) en el marco del declive de la clase expositiva; la formación para establecer relaciones con los saberes más exhaustivas e igualitarios en tiempos acelerados por la

cultura digital y visual (Dussel, 2015); la construcción de una autoridad pedagógica democrática (Greco, 2007) que habilite un espacio en común, la construcción de un discurso pedagógico que articule estas dimensiones diversas en torno a un sentido de la obligatoriedad escolar (De Marco, 2019) y finalmente la construcción de condiciones para realizar la residencia docente en escuelas ancladas en diversos contextos y en diferentes modalidades. Para profundizar con este último desafío, describiremos el marco institucional en el que la formación de los/as profesores/as se realiza.

La cuestión del territorio en la reconfiguración del sistema formador argentino

Como dijimos anteriormente, los desafíos a los que se enfrenta la obligatoriedad de la escuela secundaria interpela en diferentes escalas y dimensiones al sistema educativo y sus políticas educativas. También compromete a diversos actores, entre los cuales se encuentran los profesorados para escuela secundaria. Ante ello nos preguntamos, ¿de qué manera los profesorados pueden contribuir en formar sensibilidades que dialoguen con los múltiples desafíos que plantea la obligatoriedad del nivel secundario y entre los cuales se encuentra la ampliación y resignificación de los contextos en donde la escuela secundaria funciona?

Esta pregunta contiene respuestas en múltiples dimensiones en la FDI. Estas respuestas se complejizan por las propias características del sistema formador argentino, específicamente por su configuración bifronte compuesta por universidades e ISFD que sientan las bases para la heterogeneidad institucional que lo caracteriza desde su origen (Pinkasz, 1992; Birgin, 2014).

Ahora bien, en las últimas décadas —a partir de los procesos de ampliación matricular y diversificación institucional— asistimos a la reconfiguración del sistema formador argentino (Birgin, 2017). A continuación, quisiéramos destacar dos elementos de esta reconfiguración que hacen a nuestra hipótesis. En primer lugar, con la LEN se creó en el 2007 el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante “INFD”). Esta institución vino a remendar al sistema formador que —tras la transferencia a las jurisdicciones de los ISFD en 1991— se encontraba fuertemente fragmentado y con grandes desigualdades en su interior, algunas de las cuales fueron remendadas pese a la configuración de nuevas problemáticas. Desde su creación a esta parte, el INFD se constituyó como una institución nacional rectora de la formación docente con una asistencia política y técnica a las jurisdicciones mediante un presupuesto que creció año tras año hasta el 2016 (Birgin, 2018).

Algunas de las políticas llevadas adelante por el INFD partieron de la resolución núm. 24/07 (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial) sancionada por el Consejo Federal de Educación con la que se intentó construir puntos en común entre los planes de estudio de la FDI de todo el país. En esta resolución el ejercicio de la docencia se encadena con garantizar “*las posibilidades de desarrollo de los alumnos*” y con la “*concreción efectiva del derecho a la educación*” (resol. 24/07: 13) y para lo cual es preciso contemplar las “*dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales*” (resol. 24/07: 25). Por consiguiente, establece que las escuelas asociadas deben ser diversas teniendo como criterios la ubicación (urbanas, periurbanas o rurales), la localización (céntrica o periférica), una dotación de recursos y los contextos socio-culturales. De modo tal que los/as estudiantes “*tengan distintas oportuni-*

des de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos.” (resol. 24/07: 40).

En definitiva, entre los diferentes efectos que generó la creación del INFD se encuentra esta normativa que establece los criterios a partir de los cuales los profesorados deben seleccionar las escuelas asociadas con el propósito de entamar la FDI con los diversos territorios y contextos educativos. Esta política como texto supone diversos procesos de decodificación y recodificación en los actores involucrados y diferentes traducciones en los distintos contextos e instituciones (Beech y Meo, 2016) de los cuales aquí recuperamos dos profesorados que lejos están de ser representativos. En segundo lugar, otro elemento de la reconfiguración del sistema formador es el proceso de diversificación institucional que parte del crecimiento sostenido de instituciones diversas que conviven mutuamente. Este proceso —iniciado en la segunda mitad del siglo XX— tuvo tres olas expansivas en el ámbito universitario en las décadas de los setenta, noventa y la primera década del siglo XXI. (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012) y estuvo acompañado por el crecimiento paulatino de los ISFD en las diferentes jurisdicciones del país. A partir del trabajo con diversas fuentes, Birgin, Moscato e Ingratta, (2019) plantean que entre 1970 a 2014 la cantidad de universidades creció un 245% pasando de 29 a 100. Respecto a los ISFD, los/as autores/as indican un crecimiento del 929% pasando de 215 a 2213 en el mismo período. Ahora bien, esta diversificación no es solo en términos cuantitativos sino también respecto al tipo de instituciones que forman docentes, incluyendo, por ejemplo, experiencias de profesorados populares a cargo de organizaciones sociales en convenio con instituciones públicas, entre otras.

Según Cano (1985) este fenómeno de diversificación institucional fue leído negativamente por aquellos “nostálgic-

cos” de un modelo de educación superior más restringido, enmarcado en las instituciones históricas del sistema educativo. El análisis del autor —realizado hace más de treinta años— convoca a reflexionar sobre el lugar residual que tienen ciertos discursos que señalan la abundancia de instituciones como un problema en la FDI, pese a las retóricas pretendidamente innovadoras que utilizan. Nos referimos a discursos que asocian las instituciones de formación docente ubicadas en localidades pequeñas como productoras de “circuitos de pobreza” (Veleda, 2016). En cambio, otras posturas comprenden que la heterogeneidad institucional en la cual se forma a los/as docentes construye un tejido institucional y tiene un alcance territorial a partir de los cuales se sientan las bases para acceder al derecho de la educación superior en sintonía con los posicionamientos forjados en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018 y reafirmados —pese a las tensiones latentes— durante la CRES 2018 y teniendo en Argentina setenta años de historia a partir de la legislación de no arancelamiento y de ingreso irrestricto a este nivel educativo (Rinesi, 2015; Birgin, 2017). A su vez, creemos que el alcance territorial que comprende al sistema formador sienta las bases para que los profesados puedan establecer relaciones con una mayor pluralidad de escuelas asociadas (Birgin, Moscato e Ingratta, 2019).

A partir de lo dicho hasta aquí podemos hilar algunos elementos a partir de los cuales nuestra hipótesis va cobrando sustancia. La obligatoriedad de la escuela secundaria demanda una sensibilidad particular atenta a las desigualdades sociales que atraviesan los/as adolescentes y los/as jóvenes pero con una confianza igualitaria en las posibilidades que estos/as tienen de apropiarse de los saberes que las viejas generaciones hemos resguardado como también una docencia sensible a los contextos en los cuales la enseñanza se realiza. A su vez, desde el 2007 el sistema formador cuenta

con una institución rectora como el INFD que delinea la política educativa y que en su normativa señala la necesidad de realizar la residencia docente en una pluralidad de contextos. Esta normativa entendida como un texto de la política construye condiciones para que el sistema formador, mediante su distribución geográfica o alcance territorial, pueda abarcar una mayor diversidad de contextos, territorios y modalidades bajo las cuales la escuela secundaria se realiza. Creemos que allí hay una sinergia potencial que es necesario seguir indagando, en particular en los modos en que la construcción del territorio se realiza en cada jurisdicción y en cada profesorado.

En función de estos elementos cabe preguntarse: ¿cuáles son los territorios que los profesorados construyen para realizar la residencia docente a partir de la selección de escuelas asociadas? Antes de avanzar con esta pregunta creemos pertinente precisar algunas notas sobre la relación entre territorios y sensibilidades.

Breves notas sobre el vínculo entre territorios y trabajo de enseñar

La dimensión territorial se puede analizar desde el concepto de *experiencia urbana* (Segura, 2015), el cual refiere a la mediación entre el espacio y los modos en que los sujetos se vinculan con este y le otorgan sentido. Un espacio que se configura con fronteras, centros y periferias y en el cual los sujetos asignan su pertenencia o extranjería, estar entrando o estar saliendo. Es decir, la experiencia urbana pone sobre relieve el vínculo que los sujetos establecen con el espacio y a partir del cual emergen significaciones, pertenencias y aspiraciones.

Para el plano de la pedagogía, nos parece nodal el vínculo entre la experiencia urbana y los modos en que los docentes significan los contextos educativos en los que trabajan. A partir de los trabajos de Southwell (2000) y Vassiliades (2012), podemos afirmar que los/as docentes realizan el trabajo de enseñar a partir de las negociaciones complejas y densas que establecen con los discursos disponibles —discursos en los que toda práctica está incluida— y que conforman distintas posiciones docentes. Producto de esta negociación se establecen cuáles son los problemas educativos, las aspiraciones y utopías que le asignan al trabajo de enseñar y los modos de vincularse con los/as aprendices. En definitiva, se configura una sensibilidad particular de ver, hacer y decir.

Por lo tanto, la experiencia urbana es un elemento —junto con tantos otros— que colabora en la construcción de posiciones docentes. En lo que se refiere a nuestro foco de interés, cabe preguntarse de qué modo las instituciones formadoras pueden construir experiencias urbanas a partir de las cuales se construyen sensibilidades específicas con los diversos contextos educativos. En especial con aquellos espacios atravesados por las desigualdades y/o que son comúnmente denominados como periféricos tanto en los territorios como en el sistema educativo.

Sobre el vínculo entre formación, trabajo docente y territorio podemos recuperar dos investigaciones recientes. En primer lugar, Charovsky (2013) investigó las trayectorias de formación docente que construyen los/as estudiantes de profesorado en un territorio caracterizado por la fragmentación socioeconómica, sociocultural y educativa. Entre sus conclusiones plantea que la dimensión territorial ocupa un lugar nodal en las trayectorias formativas de los/as estudiantes de profesorado. Dimensión que se traduce en su aspecto físico en la distribución geográfica de las instituciones y también en su aspecto simbólico en los modos de acceder,

habitar y evitar lugares. Ahora bien, la autora plantea que en el territorio en donde realizó su investigación se configura una trama-territorial en el que existen circuitos sociales y socioeducativos en los cuales se incluye la FDI y que inciden en las trayectorias educativas de los estudiantes y en sus futuras expectativas laborales.

Por otra parte, Iglesias (2018) indagó en la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los/as profesores/as principiantes de escuela secundaria y sus estrategias de inserción laboral. En su investigación analiza, entre otras cuestiones, las experiencias de jóvenes docentes que ingresan a la docencia en escuelas de gestión estatal que reciben población vulnerable de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según la autora, estas experiencias dan cuenta de las resignificaciones que se generan sobre la escuela pública en general y sobre esas escuelas en particular; en donde comúnmente se ven cargos ocupados por descarte o temporariamente, esta investigación recupera docentes que eligen esos territorios para llevar adelante su trabajo al cual lo inscriben en “la defensa de la escuela pública”.

En conclusión, la experiencia urbana puede contribuir en la construcción de posiciones docentes sensibles con los territorios atravesados por la desigualdad y/o con aquellos denominados como periféricos. En ese sentido, resulta interesante articular en el análisis de la formación de profesores/as la dimensión territorial en la que se consideren (al menos) las escuelas asociadas a las que los/as estudiantes asisten para realizar la residencia docente. En nuestro tema de investigación, estas relaciones refuerzan la potencial sinergia —anteriormente descrita— entre los desafíos pedagógicos que plantea la obligatoriedad de la escuela secundaria, la normativa del INFD que — como texto de la política— plantea criterios para la selección de escuelas asociadas a nivel nacional y las instituciones formadoras que mediante diversas traduc-

ciones de estos criterios construyen territorios para realizar la residencia docente. Esta potencial sinergia puede construir condiciones para que los/as estudiantes de profesorado (a partir del tránsito por diversas escuelas asociadas) amplíen y resignifiquen los territorios y contextos posibles en donde ejercer el trabajo de enseñar.

A partir de estas notas conceptuales nos preguntamos: ¿Cómo construyen su territorio los profesorados? y ¿Qué experiencia tienen los/as estudiantes con estos territorios?

Los territorios para realizar la residencia docente que configuran las instituciones formadoras

Como señalamos anteriormente, las expectativas laborales de los futuros docentes se entran en circuitos educativos diferenciados en donde la dimensión territorial tiene un peso propio (Charovsky, 2013). Ante esto, la FDI puede contribuir en resignificar los contextos en donde ejercer la docencia y las aspiraciones laborales de sus estudiantes a partir de la construcción territorial que realiza. La selección de escuelas asociadas que hacen las instituciones formadoras para llevar a cabo la residencia docente construye un territorio que tiene la potencialidad de forjar nuevas sensibilidades en sus estudiantes. Dicho de otro modo, la selección de las escuelas asociadas conforma un territorio particular, entendiéndolo como un espacio a habitar. Las diferentes maneras de hacerlo están atravesadas por las condiciones de vida, las trayectorias biográficas y las posiciones docentes, y las posiciones socio-económicas desiguales de los/as estudiantes. De esta manera, diferentes subjetividades construyen lugares posibles, deseados, rechazados e inimaginados en donde ejercer el trabajo de enseñar. En definitiva, en el plano del territorio se juega

dónde es posible y legítimo estar y dónde no, dónde se desea estar y dónde se rechaza estar (Segura, 2015).

Ahora bien, como dijimos anteriormente, la formación de profesores/as para la escuela secundaria se realiza en dos clases de instituciones, cada una con una organización y cultura institucional particular y con un vínculo con los saberes específicos, lo cual habilita una puja por las tradiciones dominantes en la formación (Davini, 1996). Estas particularidades se expresan —entre otros aspectos— en el espacio de la residencia docente.

Si bien estas características no inciden en la delimitación territorial, influyen en la prolongación y variedad de territorios que los/as estudiantes tienen la oportunidad de conocer. Nuestra investigación se realizó en dos profesorados, uno en una universidad nacional y otro en un ISFD en el Conurbano Bonaerense. En cuanto al ISFD, su plan de estudios —al igual que el resto a nivel nacional— tiene un desarrollo simultáneo de los tres campos de la formación, lo cual implica que la práctica profesional esté desde el primer año. Asimismo, en los ISFD de la provincia de Buenos Aires en los dos primeros años se realizan prácticas docentes en instituciones de educación formal y no formal. Allí los/as estudiantes hacen observaciones y tienen los primeros acercamientos al ámbito escolar y al aula. En el tercer y cuarto año, la residencia docente consiste en asumir paulatinamente mayores responsabilidades en torno al trabajo docente durante un período cada vez mayor.

En cuanto a las universidades nacionales, los planes de estudios de sus profesorados deben ajustarse a la normativa nacional que plantea el campo de la práctica profesional desde el inicio, aunque mayoritariamente esto no ocurre ya que prima el principio de la autonomía universitaria al momento en que cada institución define sus trayectos. De todas formas, en el ámbito universitario este aspecto puso

en tensión la tradición de autonomía institucional, en especial cuando en el 2010 se incluye al título de profesor universitario como carrera regulada por el Estado (Birgin, 2018). Respecto a la universidad analizada, el lugar de la residencia docente se encuentra solamente en el último año de la cursada. Su duración es anual aunque supone asistir al nivel secundario durante un cuatrimestre y asistir a un ISFD en el otro cuatrimestre.

En conclusión, el espacio de residencia docente de ambas instituciones es sustancialmente desigual. Las experiencias de los/as estudiantes universitarios/as respecto a los/as del ISFD son menos diversas y prolongadas. Por el contrario, los/as estudiantes de ISFD cuentan con mayor tiempo y oportunidades para conocer los diversos contextos y territorios en los cuales la escuela secundaria se inscribe.

Salvadas estas diferencias, el criterio de selección de escuelas asociadas en ambos profesorados es realizado por los/as docentes y autoridades. En el profesorado de la universidad, las autoridades del profesorado consideran de especial importancia realizar la residencia docente en escuelas públicas dado que percibían “ciertos prejuicios” sobre los/as alumnos/as que concurren a dichas escuelas y sobre la escuela pública en general por parte de sus estudiantes. Con esta iniciativa pretenden ampliar la experiencia de los/as estudiantes en espacios diferentes a los que habían recorrido en su trayectoria educativa a fin de revertir ciertos prejuicios. A su vez, se le exige como condición para cursar la residencia docente prácticas en contextos educativos no formales a cargo de otras asignaturas. De esto modo el profesorado universitario en cuestión intenta generar condiciones para una formación en el campo de la práctica docente más procesual.

Respecto a la selección de escuelas asociadas que realiza el ISFD, a los/as estudiantes se les oferta instituciones que son todas públicas y de diversas modalidades de escuelas

secundarias como es el Plan Fines⁹, el Plan COA¹⁰, escuela hospitalaria y en contexto de encierro. A su vez, se le brinda la oportunidad de transitar espacios de educación no formal.

En función de esta selección, en ambos profesorados los/as estudiantes asisten a escuelas asociadas ubicadas en territorios diversos, algunos céntricos y otros periféricos. Estas escuelas reciben una población de diferentes sectores socioeconómicos y se inscriben en distintas modalidades. Si bien en el ISFD hay mayor variación que en la universidad, una de sus razones puede estar vinculada con la mayor cantidad de instancias curriculares en la que los/as estudiantes del ISFD asisten a escuelas secundarias y en consecuencia la necesidad de la institución de contar con una oferta mayor. Dicho de otro modo, el profesorado universitario cuenta con menor cantidad de espacios curriculares en los cuales puede acercar a los/as estudiantes a la heterogeneidad de realidades que acontecen en la escuela secundaria.

Quisiéramos recuperar algunos testimonios recogidos en donde la dimensión territorial se entrama con el sentido otorgado al trabajo de enseñar. En el trabajo de campo realizado nos encontramos con estudiantes que narraban su experiencia durante la residencia docente en estas escuelas. Varios/as destacaban el hecho de que fuesen diferentes a las conocidas durante su trayectoria escolar previa. Por ejemplo, nos encontramos con estudiantes que solamente habían

9 En el 2007, tras la sanción de la LEN, se crea el "Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011" con el propósito de erradicar el analfabetismo y cumplir con los niveles de obligatoriedad. En el 2008, mediante la Res. CFE N° 66/08, se creó el Plan de Finalización de Estudios (FINES 1) destinado a jóvenes y adultos/as que habiendo cursado el último año de la educación secundaria como alumnos regulares, adeudaran materias. En el 2010, se estableció la segunda etapa del plan (FINES 2) para que jóvenes y adultos/as pudieran iniciar o completar los estudios primarios y/o secundarios.

10 Mediante la Res. DGCyE núm. 3039/03 en la Provincia de Buenos Aires crearon los Centros de Orientación y Apoyo (COA) para que los/as jóvenes y adultos/as que cursaron el nivel secundario o polimodal puedan rendir las materias pendientes y terminar la escuela secundaria.

transitado por la educación privada y el profesorado les dio la oportunidad de conocer escuelas públicas y los/as alumnos/as que asisten. Por ejemplo, un estudiante universitario nos decía:

Al momento de empezar las prácticas en media, en un contexto como el Normal lo único que me preocupaba, que me generaba intriga, era ver con qué me iba a encontrar en el sentido que yo siempre había trabajado con 7mo grado y ese iba a hacer un quinto año. Chicos más grandes, ya adolescentes de 16, 17 años y en otro contexto social. Si bien uno va al Normal y está en el barrio más caro, lo que pasa adentro es otra cosa. No son del mismo barrio los chicos que van, eso me genera intriga. (estudiante universitario).

La experiencia vivida allí no implica necesariamente una resignificación de los sentidos otorgados al trabajo de enseñar o de los contextos en donde aspiran a trabajar como docentes pero construye condiciones para que esto suceda. Si bien no todos/as transitan por esta diversidad de territorios, en especial los/as estudiantes universitarios, algunos/as nos manifestaron como interrogante pendiente a responder durante su desempeño profesional futuro su interés por dar clase en escuelas del Plan Fines o en escuelas en la modalidad de contexto de encierro. Es decir, la pregunta acerca de dónde ejercer el trabajo de enseñar es un interrogante no menos con el cual los estudiantes finalizan la FDI.]

Finalmente, algunos/as estudiantes nos relataron experiencias que resignificaron los territorios y contextos en donde aspiran a trabajar como docentes, como así también el sentido que le otorgan a la docencia. Al respecto un estudiante del ISFD nos decía lo siguiente sobre su experiencia en la residencia docente realizada en un contexto de encierro:

Esas prácticas me marcaron mucho. Ahí está el compromiso. Si decís: “Bueno me voy a trabajar a una secundaria y vos ves dónde te necesitan.” Mismo cuando empezás a estudiar, yo decía “Me recibo y me voy a una provincia, tranquilo” ¿y qué voy a hacer a una provincia tranquilo? Para eso me voy a repartir pizza si voy a estar tranquilo. Y ahí te das cuenta cuando tomás el compromiso de la profesión.

(Estudiante de ISFD).

En efecto, si bien el tránsito por estos territorios es la condición necesaria pero no suficiente para que estas experiencias construyan una sensibilidad particular ligada a los desafíos que tiene por delante la obligatoriedad de la escuela secundaria, resulta pertinente destacar la relevancia de la selección de las escuelas asociadas a partir de criterios pedagógicos para ampliar o resignificar los territorios en donde es posible enseñar. Especialmente cuando ese territorio crea nuevos horizontes —disímiles a los construidos en función de las trayectorias educativas previas— que resignifican el sentido otorgado a la docencia y el territorio imaginado en donde ejercer la profesión mediante la experiencia atravesada en estas escuelas.

Conclusiones

La obligatoriedad de la escuela secundaria actualiza los desafíos pedagógicos que tienen las políticas educativas, el trabajo y la formación docente. Es decir, no sólo demanda elaborar legislaciones, presupuestos y una institucionalidad acorde para tamaño desafío. También requiere formas de asumir el trabajo de enseñar que sean sensibles a las desigualdades sociales pero partiendo de una hipótesis de igualdad con sus alumnos/as y que estén abiertas a los diver-

esos contextos y territorios en los cuales las escuelas secundarias funcionan.

En el marco de estos desafíos cabe preguntarse: ¿Cómo procesa la formación de profesores/as la obligatoriedad de la escuela secundaria? ¿Cuáles son las estrategias y formas en que es posible formar docentes para una escuela secundaria que no solo incluya y acompañe al conjunto de los/as alumnos/as, sino que también se preocupe por proveer aprendizajes culturalmente ricos y construya relaciones más democráticas e igualitarias con el saber? En estas líneas exploramos un pequeño aspecto para encontrar algunas respuestas posibles.

En ese sentido, señalamos el potencial que tiene una sinergia posible como es la relación entre los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria, las normativas vigentes que instruyen a seleccionar escuelas asociadas según diversos criterios y la selección de escuelas que traduce cada profesorado. Esta potencial sinergia puede entramar los territorios que las instituciones formadoras construyen con las sensibilidades de los/as estudiantes de profesorado, ampliando y resignificando los contextos educativos en los cuales funciona la escuela secundaria como también las aspiraciones laborales de estos/as estudiantes. Creemos que una selección diversa de escuelas asociadas —que estén ubicadas en los centros y las periferias, que sean de diferentes modalidades y que reciban a poblaciones socioeconómicas distintas— puede potenciar la experiencia formativa de los/as estudiantes, en especial cuando estas escuelas distan de las que los/as estudiantes asistieron en su trayectoria educativa previa.

En esta investigación, intentamos indagar los modos en que los territorios que construyen los profesorados inciden en las posiciones docentes, siendo un elemento que tiene el potencial de resignificar los contextos y espacios deseados

donde ejercer la docencia; y de sensibilizarse sobre cuáles son los problemas educativos y los desafíos pedagógicos que subyacen a la obligatoriedad de la escuela secundaria. Creemos que estas reflexiones ameritan seguir indagándose, en especial en los modos en que otros profesorados construyen territorio y en las formas en que sus estudiantes significan esos territorios durante la residencia docente.

Bibliografía

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, vol. Núm. 11, núm.1, pp. 131-144. Uberlândia, EDUFU, Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B.; Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 22, pp. 77-112. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Beech, J.; Meo, A. (2016). *Explorando el uso de herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. núm. 24, núm 23.
- Birgin, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina. *Revista Pasar la Palabra*, vol. núm.6, pp. 2-6. Rosario, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario.
- . (Ed.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires, Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR.
- . (2017). De la formation des professeurs et de l'élargissement des droits en Argentine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol. núm. 74, pp. 69-78.
- Birgin, A.; Moscato, P.; Ingratta, A. (2019). *¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes*. II Jornadas de sociología. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cano, D. (1985). *La Educación Superior en Argentina*. Caracas, FLACSO/CRESALC/ UNESCO.
- Capellacci, I.; Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la escuela secundaria. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Charovsky, M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires* (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Chiroleu, A.; Suasnábar, C.; Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires, Universidad

Nacional de General Sarmiento/ Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) Federación Nacional de Docentes Universitarios.

- Davini, M. C. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- De Marco, L. (2019). *Desafíos de la formación de profesores/as en la construcción de igualdad. Sentidos divergentes sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria*. XIV Congreso Nacional de Ciencia Política "La política en incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia", organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político y la Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 17 al 20 de julio de 2019. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Análisis Político; Universidad Nacional de San Martín.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, DiNIECE (2013). *La educación argentina en cifras*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En Tedesco, J. C. (Ed.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Falconi, O (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el ciclo básico de la escuela secundaria* (Tesis de doctorado inédita). Buenos Aires, FLACSO.
- Giovine, R.; Martignoni, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cuadernos CEDES*, vol. núm. 31, núm. 84, pp. 175-194.
- Greco, M. B. (2016 [2007]). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Homo Sapiens ediciones.
- Iglesias, A. (2018). *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado inédita). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires,
- Krichesky, M. (2013). *Estudio sobre la obligatoriedad de la Educación Secundaria en la Provincia de Bs As*. Buenos Aires, UNIPE.

- Martignoni, L. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. La tensión inclusión - exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. núm. 22, pp. 7-15. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Más Rocha, S.; Gorostiaga, J; Tello, C.; Pini, M. (Comp.). (2012). *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires, La Crujía.
- Montes, N.; Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En Southwell, M. (Ed.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires; Rosario, FLACSO; Homo Sapiens Editores.
- Oszlak, O. (1987). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Planeta.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En: BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (Ed.), *Formación de Profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- . (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires, FLACSO.
- Poggi, M. (2018). La educación secundaria una perspectiva sobre América Latina. En (Dabenigno, V.; Vinacur, T.; Krichesky, M. (Comp.) *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: contribuciones del campo de la investigación socioeducativa*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Poliak, N. (2007). *¿Fragmentación educativa en el campo docente? : un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis de maestría inédita). Buenos Aires, FLACSO.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Schoo, S. (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos en la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado. Serie La educación en Debate, vol. núm. 10*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Segura, R. (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires. San Martín, Universidad Nacional de General Sam Martín.

- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). [En línea] [http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/base de datos/consulta](http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta) [Consulta: mayo 2020].
- Southwell, M. (2000). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. *Propuesta Educativa*, vol. núm. 10, núm. 22, pp. 70-77.
- . (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Ed.) *Variaciones sobre el formato escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario; Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones; FLACSO.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, núm. 29, vol. núm. 1, pp. 63-71. Buenos Aires, FLACSO.
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Veleda, C. (2016). Intervención en la Reunión de la Comisión de Presupuesto y Hacienda de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 11 de octubre de 2016.
- Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a histórica e a teoria da forma escolar. *Educacao em Revista*, vol. núm. 16, núm. 33. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

Normativa

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional* N° 26.206.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Resolución CFE N° 24/07, Consejo Federal de Educación, INFD.

Las relaciones Nación-Provincia de Buenos Aires configuradas para poner en marcha la escuela secundaria obligatoria

Vanesa Romualdo

Introducción

El presente capítulo expone parte de los resultados de una tesis de la Maestría en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires¹ que estudia las relaciones intergubernamentales (RIG) que se configuraron en el ámbito de la administración de la educación entre los niveles nacional y jurisdiccional de gobierno en el marco de la implementación de políticas tendientes a construir una nueva institucionalidad para la educación secundaria obligatoria establecida a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 (LEN) en Argentina. El análisis toma como caso los Planes Jurisdiccionales (PJ) y los Planes de Mejora Institucional (PMI) creados por la Resolución

1 La tesis "Las complejas relaciones Nación-Provincia en la política educativa argentina. El caso de los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucional para el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires (2009-2015)", bajo la dirección de Nora Gluz, se enmarcó en el proyecto UBACyT 2014-2017 "Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana" (en el cual fui Becaria de Maestría UBACyT), con sede en el IIICE-FFyL-UBA y cuya directora fue Myriam Feldfeber.

CFE núm. 88/09 y su implementación específicamente en la Provincia de Buenos Aires durante el período 2009-2015. Ambos instrumentos se crearon como apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria con el objetivo, además, de mejorar el gobierno federal de la educación.

El trabajo de campo involucró el relevamiento y análisis documental de materiales producidos por los diferentes niveles gubernamentales sobre los PJ y los PMI y sobre las políticas y programas educativos del período para el nivel secundario en general. Se aplicaron durante 2018 catorce entrevistas semiestructuradas a quince funcionarios y miembros de los equipos técnicos de los niveles nacional y jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires del período analizado.

Durante la etapa analizada observamos un cambio en el rol del Consejo Federal de Educación (CFE) y la creación de nuevas institucionalidades —como las Mesas Federales por nivel educativo y diferentes espacios configurados para la concertación que transformaron las RIG Nación-Provincia— incorporando nuevos actores a las discusiones e impulsando una nueva dinámica federal que reposicionó a las provincias en general y a la de Buenos Aires en particular dotándolas de un mayor protagonismo en las decisiones y adecuaciones de las propuestas a sus agendas gubernamentales.

Consideramos que las políticas públicas son la expresión del Estado en acción y, a su vez, un efecto de relaciones de fuerza respecto de una cuestión socialmente problematizada (Thwaites Rey, 2005). Las políticas públicas en general y las educativas en particular tienen consecuencias sociales que están mediadas por las instituciones y las acciones de los sujetos (Danani, 2008). La puesta en práctica² de las políticas

2 En el original enactment (Ball, 1998), la traducción es mía.

se da en múltiples niveles e involucra conflictos, compromisos, negociaciones y acciones no planificadas entre y por parte de los diversos actores implicados en el proceso (Ball, 2002; Maguire et al., 2011). A su vez, las políticas se ponen en práctica en contextos de tradiciones, prácticas culturales y relaciones de poder preexistentes interactuando, interrumpiendo o entrando en conflicto con otras políticas ya en juego (Ball, 1998).

Las políticas públicas constituyen, además, textos y discursos (Ball, 1998). Son textos en la medida en que constituyen representaciones codificadas y decodificadas de modo complejo según las disputas, experiencias y contextos que condicionan las interpretaciones y reinterpretaciones de los sujetos. Al mismo tiempo, son discursos en el sentido foucaultiano del término porque son prácticas que construyen objetos y regímenes de verdad, no tratan sobre ellos ni los identifican, sino que delimitan ciertas posibilidades para pensar y actuar (Ball, 1998).

Creemos que no existe una relación lineal entre la formulación normativa de las políticas y su puesta en práctica, ya que las políticas no se “adoptan” ni se “ejecutan” o “aplican” sino que se recontextualizan y se van transformando inevitablemente en su circulación por los distintos sectores y actores del sistema educativo (Ezpeleta, 2004). La puesta en práctica de las políticas tiene un carácter procesual y una insoslayable inscripción contextual que evidencia la naturaleza política de su construcción (Ezpeleta, 2004). Es decir, las decisiones que los gobiernos toman tienen tanto carácter político como sus formas de administración, las estructuras que sustentan su gestión o las prácticas que se llevan a cabo en su materialización y deben ser especialmente consideradas en un país federal.

En este capítulo nos centramos en el análisis de la recontextualización de los PJ y los PMI en la Provincia de Buenos

Aires en el período 2009-2015 y en las relaciones que se configuraron entre dicha jurisdicción y el nivel nacional para la puesta en marcha de la obligatoriedad del nivel secundario.

Los Planes Jurisdiccionales (PJ) y los Planes de Mejora Institucional (PMI)

La LEN pretendió revertir algunas tendencias a la fragmentación del sistema en materia de política educativa y lograr cierta unidad nacional (Feldfeber y Gluz, 2011; Gorostiaga, 2012). También junto con ella se propusieron cambios en la modalidad de gestión de las políticas educativas nacionales para la escuela secundaria partiendo de un diagnóstico crítico de las relaciones Nación-Provincia de los noventa y se configuraron nuevas lógicas para el federalismo educativo. Por un lado se cuestionó la falta de mecanismos de articulación entre los niveles nacional y jurisdiccional de gobierno en lo que hace a la construcción federal de políticas y se desplegó un esfuerzo de planificación conjunta y, por otro lado, se buscó romper con la dinámica de intervención directa del nivel nacional en las escuelas que habría dominado la escena en el marco de la implementación de políticas compensatorias focalizadas que pasaban por alto a los niveles subnacionales y operaban como un mecanismo de recentralización de la política. Frente a ello se pretendió avanzar hacia políticas universales.

En el intento de construir regulaciones comunes en vistas a dotar de unidad al sistema educativo, los cambios político-pedagógicos propuestos en la LEN —específicamente para el nivel secundario— se acordaron en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE). Dichos cambios se manifestaron en mayo de 2009 en el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. CFE núm. 79/09 —PNEO—) y se especificaron

unos meses más tarde en los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” aprobados por la Resolución CFE núm. 84/09 en octubre de ese mismo año. En ese contexto, un mes más tarde la Resolución CFE núm. 88/09 aprobó el documento Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional donde se definieron las líneas de acción que son objeto de estudio de este trabajo, ambas implementadas desde 2010³.

Analizamos en este caso dos instrumentos de política surgidos de un acuerdo del CFE, los PJ y los PMI, que se plantearon como estrategia conjunta para institucionalizar y fortalecer la educación secundaria obligatoria reposicionando a las provincias en los procesos de las políticas educativas, incorporando nuevos actores a los procesos de toma de decisiones y reconfigurando de esa manera las RIG Nación-Provincia respecto de la década de los noventa.

Los PJ fueron una herramienta para la planificación jurisdiccional creada para ordenar y articular recursos, iniciativas, capacidades y actores en el nivel provincial a fin de contribuir a la convergencia de las políticas para dar cumplimiento a los principios de la LEN. Ellos eran el marco jurisdiccional en el que se encuadraban los PMI. Estos eran proyectos institucionales que elaboraban las instituciones educativas y se implementaron en escuelas comunes de gestión estatal⁴

3 Este trabajo remite al período de análisis mencionado anteriormente que culminó con el cambio de gestión de gobierno en 2015. Los PMI siguieron vigentes hasta 2019 inclusive pero con modos de gestión, cobertura e impronta de diferentes, cuestiones a las que no referiremos en esta oportunidad.

4 Según la normativa las escuelas de gestión privada también podían recibir recursos de PMI siempre y cuando la autoridad jurisdiccional lo solicitara y cumplieran una serie de requisitos: “31. Participarán en los Planes de Mejora Institucional todas las escuelas secundarias públicas de gestión estatal y aquellos establecimientos de gestión privada que la autoridad jurisdiccional solicite, en tanto y en cuanto: emitan títulos oficiales, tengan la máxima subvención estatal, su servicio educativo sea gratuito, de contribución voluntaria o de bajo arancel y estén localizados en una zona donde no haya oferta equivalente del sector estatal (Res. CFE N°88/09)”.

desde 2010. Su propuesta retomó experiencias de los proyectos de mejora llevados a cabo por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en escuelas técnicas y por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en los institutos de nivel terciario desde 2006, y retomó diversas experiencias jurisdiccionales referidas a procesos de apoyo y mejora a la educación secundaria como el Programa de Fortalecimiento Institucional de las escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires que comenzó en el año 2001 y que, a su vez, se inscribe en experiencias anteriores como el Proyecto XIII y los proyectos de orientación (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa –DINIECE–, 2013b).

Según la matrícula⁵ de cada escuela el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) le asignaba un monto de dinero que debía destinarse a horas institucionales para el desarrollo de las actividades previstas en su PMI (se les pagaba a docentes que trabajaban fuera del horario de clases en tutorías académicas y de orientación, clases de apoyo y espacios formativos) y otro monto para los gastos operativos que dichas acciones requerían (se podían organizar viajes y visitas, brindar viandas y refrigerios, adquirir materiales didácticos, herramientas, útiles, insumos informáticos, material audiovisual, entre otros). Dicho dinero se depositaba en una cuenta bancaria a nombre de los directivos de las escuelas, quienes eran los encargados de administrarlo e incluso pagarles a los docentes las horas institucionales.

Desde el nivel nacional se elaboraron documentos de apoyo⁶ a la implementación que especificaron estrategias

5 Para mayor detalle del presupuesto asignado a las escuelas según matrícula ver el Instructivo para la ejecución de los PMI en la escuela secundaria (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010).

6 Desde los documentos oficiales elaborados por el MEN se recomienda que el 80% de las horas institucionales se utilicen para realizar acciones al interior de la institución y el 20% para

institucionales sugeridas para abordar las líneas de acción acordadas en el seno del CFE. Dichas estrategias se enfocaron en la articulación primaria-secundaria, tutorías, estrategias para potenciar la enseñanza o recuperar los aprendizajes (cuyas líneas de acción iban desde las clases de apoyo hasta la promoción de la lectoescritura), gestión de la convivencia, diseño de un proyecto post-secundario y actividades extraclase, entre otras. Y las jurisdicciones, por su parte, también establecieron prioridades propias y recomendaron líneas de trabajo en sus PJ. Finalmente, luego de la aprobación de los equipos técnicos locales, cada escuela implementaba el PMI que había diseñado ajustándose a los lineamientos establecidos y al financiamiento disponible.

Los PJ fueron la herramienta diseñada para asegurar que las jurisdicciones direccionaran los fondos en pos de garantizar la obligatoriedad del nivel secundario y, a nivel de las escuelas, fueron los PMI, tal como se manifiesta en los siguientes testimonios:

El Plan Jurisdiccional es un instrumento que tiene la Nación para poder darle un sentido al planeamiento diverso de las provincias, para darle un sentido y una dirección al uso de fondos de transferencia nacional. [...] el Plan Jurisdiccional lo que hace es dar direccionamiento al uso de fondos para que no se vayan en cualquier cosa.

acciones que las autoridades educativas de la jurisdicción determinen tales como actividades conjuntas con otras instituciones educativas y/o con el equipo técnico jurisdiccional, acciones de formación docente, entre otras. A su vez se sugiere que se utilice un 75% de los módulos de horas institucionales en acciones centradas en propuestas de enseñanza, recuperación de aprendizajes, acompañamiento de la trayectoria escolar de los alumnos y reinserción, mientras que sólo el 25% restante sería pertinente utilizarlo en gestión de la convivencia y actividades formativas extraclase (debido a que ya existían actividades de este tipo con financiamiento nacional o jurisdiccional por fuera del presupuesto de PMI) (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

Integrante del equipo coordinador de la Dirección de Educación Secundaria (DES) y Referente Técnico Regional de la región Cuyo (Nación).

Fue toda una batalla que tuvimos que dar, la obligatoriedad. [...] Nuestra idea no era que el director hiciera lo que quisiera con PMI. Nos pasó con un caso de Neuquén que querían criar pollitos y tenía re pocos pibes en 3° año y le dijimos “no, mirá, si tenés repitencia no te pongás a criar gallinas”.

Referentes Técnicas Regionales de la región Centro y Sur de la Dirección de Educación Secundaria (DES) (Nación).

El equipo técnico de la Dirección de Educación Secundaria (DES) del nivel nacional fue el encargado de otorgar los avales correspondientes a los PJ de cada una de las jurisdicciones y se valió de los lineamientos acordados en el CFE (Res. CFE núm. 88/09) para determinar si las acciones propuestas en los planes contribuían o no a los objetivos acordados federalmente. Lo mismo hicieron los equipos jurisdiccionales con los PMI de las escuelas, proceso en el que colaboró el nivel nacional en la etapa inicial de implementación a modo de formar y acompañar en la tarea a los equipos locales. Para la implementación de los PMI, el nivel nacional elaboró también instructivos para las escuelas en los que se especificaron los tipos de gastos que podían financiarse con el dinero asignado. En esos documentos detallaron incluso los perfiles de docentes que podían contratarse para dictar las actividades enmarcadas en PMI, los elementos puntuales que podían comprarse en concepto de materiales y refrigerios para los estudiantes o insumos para gestiones administrativas que implicara el PMI, entre otros (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

En cuanto a los PJ, desde la normativa se estableció que las provincias debían definirlos bianualmente teniendo en cuenta los Convenios Bilaterales y Actas Complementarias de la Ley de Financiamiento firmados desde el año 2006, la Propuesta Socio-Educativa Jurisdiccional para la Educación Secundaria acordada a fines de 2008, los planes anuales de PROMEDU (Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa II)⁷ y PROMER (Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural)⁸ y el Plan Provincial de Educación Obligatoria elaborado en 2009, aplicando los criterios y estrategias acordadas por el CFE en el PNEO y en los “Lineamientos Políticos...” (Res. CFE núm. 88/09).

El financiamiento de los PJ fue, en el período analizado, una responsabilidad conjunta del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) y las jurisdicciones, estando el aporte de cada una de las partes especificado en las Actas Complementarias y los Convenios Bilaterales⁹. Cada jurisdicción debía destinar esos recursos para llevar a cabo acciones de desarrollo profesional y para fortalecer los equipos técnicos que efectuarán el seguimiento intensivo del trabajo de las escuelas (Equipos Técnicos de Apoyo) (Res. CFE núm. 88/09), para lo cual se su-

7 El Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa II (PROMEDU II) fue un programa del BID de 2010 que se financió con el Préstamo núm. 2424/OCAR y recursos de aporte local. El PROMEDU II se organizó en dos Subprogramas, uno a cargo del Ministerio de Educación (Subprograma I) y otro a cargo del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios (Subprograma II). En el Subprograma I “Mejoramiento del Desempeño del Sistema Educativo Estatal” para el nivel secundario las acciones incluyeron: apoyo a la mejora de la enseñanza de las ciencias naturales, la implementación de Planes de Mejora Institucionales, Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Coros y Orquestas Juveniles y la adquisición y distribución de libros. Fuente: Ministerio de Educación de la Nación Argentina (s/f). Reglamento Operativo del PROMEDU II. [En línea] <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/pt/node/1249> [Consulta: 20 de mayo de 2017].

8 Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural perteneciente al Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

9 No se encuentran disponibles en los repositorios documentales oficiales y no logramos acceder a las mismas.

girió la creación de la figura de los Asistentes Técnicos Territoriales (ATT) que fue incorporada en todas las jurisdicciones con excepción de la Provincia de Buenos Aires (PBA). Los PJ elaborados por las jurisdicciones se elevaban a la Secretaría de Educación del MEN para su análisis con el objeto de preparar las actas para la transferencia de los recursos.

En cuanto al financiamiento de los PMI, este fue totalmente cubierto con recursos del nivel nacional. Si bien encontramos una distinción en base a los tipos de gastos que la línea de acción habilita, los recursos para las horas institucionales fueron totalmente financiados por el Tesoro Nacional mientras que para los gastos operativos se contó hasta 2011 inclusive, adicionalmente, con recursos de los programas con financiamiento externo PROMEDU y PROMER (este último para las escuelas rurales) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Ministerio de Educación, 2010). El porcentaje del presupuesto educativo nacional¹⁰ destinado a los PMI rondó el 1% en el período bajo estudio y no contamos con información relativa al presupuesto asignado a los PJ¹¹.

El caso de la Provincia de Buenos Aires, una provincia que tracciona a sangre

"La provincia de Buenos Aires tiene un peso específico extraordinario, es el 40% del sistema educativo. 4.500.000 estudiantes. 20.000

10 No encontramos disponibles datos específicos sobre el porcentaje del presupuesto educativo nacional destinado al nivel secundario ya que no se ofrecen los datos organizados por nivel educativo sino por programa presupuestario. Es importante tener en cuenta también que el presupuesto educativo nacional está principalmente destinado a la educación superior (alrededor del 70%) desde los noventa, cuando se terminaron de transferir los establecimientos educativos de los otros niveles a las jurisdicciones.

11 Esto se vincula a la imposibilidad de acceso a las Actas Complementarias firmadas entre la Nación y las provincias.

escuelas. Una relación buena con Nación, había sintonía política, más, menos. Bastante buena relación con sus ministros [...] Bueno, sí, la provincia de Buenos Aires siempre tenía un... un tratamiento especial no por ser distinta sino por el volumen y la importancia que representaba. [...] Naturalmente es la que se llevó más escuelas, la que se llevó más libros, más netbooks."

Ministro de Educación de la Nación (2009-2015).

En el proceso de definición de políticas educativas algunas provincias fueron interlocutoras privilegiadas del nivel nacional durante nuestro período de estudio. La Provincia de Buenos Aires (PBA) fue una de ellas no solo por su mayor peso relativo en términos de volumen de escuelas y estudiantes sino también por la capacidad de gestión y experiencia de sus equipos técnicos y su afinidad política con el nivel nacional, entre otras cuestiones.

La relevancia de la PBA está dada por su numerosa población, especialmente en los partidos que forman el conurbano bonaerense, lo que le da un gran peso político porque es la jurisdicción que aporta mayor cantidad de diputados al Congreso de la Nación —70 de 257— (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, CIPPEC, 2011). Además, desde 1989 y hasta la actualidad, con excepción del período 1999-2001, los gobiernos de esta provincia y de la nación coincidieron en signo político¹².

La PBA representa el 40% del sistema educativo, el tamaño de muchos de sus municipios es mayor al de otras provincias argentinas y es por eso que suele ser utilizada como “medidor” cuantitativo del éxito o fracaso de las políticas educativas y es frecuente que quienes fueron funcionarios en ella

12 Hasta el año 2015 ambos fueron gobernados por el justicialismo y de 2016 a 2019 entonces por la alianza Cambiemos.

ocupen luego cargos a nivel nacional (como fue el caso de quien fuera Ministro durante nuestro período de análisis):

Provincia de Buenos Aires es un monstruo. La provincia de Buenos Aires es algo demencial. Vos pensá que nosotros íbamos a municipios que eran más grandes que las otras provincias y decías pobre provincia de Buenos Aires. [...] Siempre para la Nación es: triunfa en la provincia, triunfa la política.

Director de la Dirección de Administración y Gestión Financiera (DAGF) (Nación).

Por otra parte, desde 2007 y durante nuestro período de análisis la PBA contó con un equipo de funcionarios de reconocida trayectoria en el sistema, generalmente con perfiles tanto prácticos como teóricos, con conocimiento sectorial y territorial además de compromiso y voluntad, los cuales fueron factores determinantes de una agenda ambiciosa de políticas educativas (CIPPEC, 2012a) y de una alta capacidad de gestión (Repetto, 2010).

Al mismo tiempo, su posición es crítica en la distribución del federalismo fiscal ya que debido al Régimen de Coparticipación es la que tiene el Estado más pobre del país en términos de recursos fiscales por habitante (Rivas, 2010). Así, aunque se trata de la provincia que realiza el mayor esfuerzo financiero por la educación, destinando en 2015 el 36,1% de su presupuesto a educación mientras que el promedio del país era del 28,4%, su nivel de inversión por alumno y sus salarios docentes estaban por debajo del promedio nacional (CIPPEC, 2018). El esfuerzo que destina la PBA para sostener su sistema educativo y otras áreas de gobierno hace que tenga un déficit fiscal permanente, dada la baja disponibilidad de recursos estatales, lo que genera una fuerte dependencia

de los recursos nacionales que la auxilian en forma de deuda pública (Rivas, 2010). Su complejidad territorial y financiera hace que poner en práctica las políticas educativas en la PBA no sea una tarea fácil ni mucho menos comparable a los procesos de las otras provincias, tal como lo relata una de las técnicas del nivel provincial:

[Los encuentros regionales] Al principio eran interesantes porque bueno, estaba bueno compartir, presentar distintas modalidades de trabajo y demás que estaba haciendo cada uno, ya después era como... aburrido porque todo lo que planteaban para nosotros [PBA] era imposible, todo era imposible. Por las dimensiones, por la plata, la cantidad de gente. [...] Y claro, venía la de Córdoba, la de Santa Fe y te decían: no porque nosotros nos juntamos con todos los directores cuatro días e hicimos no se qué... [...] ¿Cuánta gente juntas?, le digo. "Y, éramos cuatrocientas personas". Cuatrocientas personas es un distrito, una región. No se puede acá, no hay plata.

Integrante del equipo de PMI de la DES (PBA) 2009-2012.

Sin embargo, la PBA se encontraba al momento de la implementación de los PJ y los PMI relativamente avanzada en términos normativos, contaba con su propia ley educativa provincial desde 2007 (Ley N° 13 688/2007), lo que la posicionó de una manera particular a la hora de entablar vínculos con el nivel nacional. Los PJ y los PMI se implementaron en la PBA en el marco de una agenda de política educativa más amplia que ya venían desarrollando para mejorar los procesos de escolarización de los sectores más vulnerables cuyas líneas de acción para el nivel secundario fueron: el acompañamiento de las trayectorias escolares de los jóvenes, el

cuidado de los derechos laborales docentes en el proceso de cambio, el respeto por las historias institucionales, el gobierno democrático y la comunicación institucional (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013).

En consonancia con eso, una de las metas del PJ (2011-2013) de la jurisdicción se orientó expresamente a promover a la escuela secundaria “como unidad institucional, pedagógica, organizativa y curricular de seis años” (DGCyE, 2011). Otra de ellas apuntó a mejorar el acompañamiento de las trayectorias escolares proponiendo la modificación de la organización escolar, y del régimen académico en particular, como vía para lograrlo. Y en ese mismo documento se propusieron tres metas generales para PMI que iban en la misma línea: 1) Mejorar las prácticas institucionales para avanzar en la implementación de la obligatoriedad, 2) Apoyar las prácticas escolares que promuevan a la escuela secundaria como unidad institucional, pedagógica, organizativa y curricular de seis años, y 3) Promover condiciones de enseñanza que permitan mejorar el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes (DGCyE, 2011).

Por otra parte, en 2011 la provincia aprobó mediante las Resoluciones de la DGCyE núm. 587 y núm. 1480 un nuevo régimen académico para la educación secundaria que unificó los regímenes de ingreso, promoción y egreso existentes, ya que anteriormente diferían según la modalidad, y que comenzó a contemplar un régimen de inasistencia especial para las alumnas madres y permitió la realización de estrategias pedagógicas que garantizaran el ingreso, la permanencia y el egreso del nivel para terminar con el carácter expulsivo de la escuela secundaria. Nos resulta interesante destacar que uno de los puntos de dicho nuevo régimen académico modificó las instancias de evaluación que existían hasta el momento porque uno de los principales problemas que se les presentaban en la jurisdicción era el alto ausentismo estudiantil a las

mesas de exámenes¹³ y la estrategia mayoritaria de PMI en esta jurisdicción tuvo sus orígenes en la misma problemática y consistió en dar clases de apoyo para que los estudiantes rindieran las materias adeudadas¹⁴ (Romualdo, 2017).

Aunque la PBA ya tenía los dispositivos normativos y de gestión (Isuani, 2010) necesarios para llevar adelante las estrategias que se habían propuesto a fin de lograr la obligatoriedad del nivel secundario, les fueron de gran utilidad los recursos que recibieron del financiamiento de los PJ y los PMI para mejorar su capacidad de gestión, tal como lo explica quien coordinó PMI en la PBA durante nuestro período de estudio:

El nivel secundario no se implementó de la misma manera en todas las provincias ni en el mismo tiempo. [...] La provincia de Buenos Aires tenía un avance en ese sentido y es que ya tenía sancionada la Ley provincial de Educación. Entonces nosotros en su momento lo que tratamos de traccionar es que las definiciones nacionales también tomaran lo que ya se estaba implementando en la provincia de Buenos Aires, que además ya tenía definidos los seis años

-
- 13 El cambio en el régimen académico en materia de instancias de evaluación implicó la habilitación de una tercera mesa examinadora (adicional a las dos mesas de exámenes de diciembre y febrero/marzo ya existentes) denominada "Comisión Evaluadora Adicional" que aquellos estudiantes que se hubieran presentado a las dos instancias previas pueden solicitar para una sola materia (en general es la tercera adeudada ya que se otorga como una posibilidad más para la promoción, la cual se obtiene adeudando hasta dos materias previas) mediante una carta a la dirección del establecimiento firmada por un adulto responsable y pudiendo rendirla durante el mes de marzo. Además, el nuevo régimen habilita al equipo directivo a intervenir formando una nueva comisión evaluadora en caso de que un estudiante desaprobe las tres instancias de la misma materia. Esto genera una oportunidad para que los estudiantes no repitan el año y es un paso hacia otro tipo de organización escolar en la que se evite la repitencia y el cursado de materias ya aprobadas que se da siempre en esas circunstancias (Romualdo, 2017).
- 14 Algunos estudiantes rendían las materias en las tradicionales mesas examinadoras y otros tenían la posibilidad de evitarlas rindiendo en los espacios de PMI. Para mayor detalle ver Romualdo (2017).

de educación secundaria. [...] lo que hicimos fue adecuar esos documentos nacionales a documentos provinciales. No solo porque ya teníamos la ley implementada, la ley provincial, sino también porque ya teníamos los diseños implementados de los primeros tres años del ciclo básico. Por eso todavía en Nación se estaban definiendo los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Teníamos una discusión bastante atrasada en términos curriculares. Entonces en eso sí no tuvieron ningún problema. [...] Las acciones [del PJ y los PMI] nosotros tratamos como de pensarlas en vinculación con algunas políticas pedagógicas que veníamos haciendo. [...] [PMI] Nos suma en términos de recursos [...] lo pusimos a dialogar con lo que ya veníamos haciendo [...] los Planes de Mejora para nosotros, en términos de recursos, para las escuelas, fue una oportunidad realmente para poder implementar esas acciones.

Coordinadora de PMI de la DES (PBA) 2009-2011 y 2012-2015.

Tal como podemos ver en el ejemplo anterior, la autonomía política provincial de la PBA coexiste con su subordinación financiera (Leiras, 2013) y esa situación junto con la existencia de equipos técnicos sólidos y permanentes hicieron que la recontextualización de los PJ, los PMI y las RIG que estableció con el nivel nacional fueran particulares. La PBA tomó los lineamientos acordados federalmente y las orientaciones del nivel nacional para hacerlos parte de lo que ya venían trabajando a nivel provincial, trataron de traccionar las definiciones nacionales para que se adecuaran a sus propias definiciones. Es decir, en lugar de meramente adoptar las orientaciones nacionales realizaron una “adaptación diferenciada” (Gluz y Chiara, 2007) apropiándose de ellas y redefiniéndolas en función de sus propias problemáticas. De hecho los funcionarios y técnicos entrevistados nos

manifestaron que elaboraron sus propios documentos de apoyo a la implementación de los PMI para las escuelas de su jurisdicción tomando como base los del nivel nacional pero adaptándolos a su realidad:

Nosotros [PBA] habíamos modificado el régimen académico, habíamos creado la tercera oportunidad y los Planes de Mejora que eran una política nacional acompañaron fuertemente una política provincial. Nosotros no hicimos que se estipulara, o sea Planes de Mejora por un lado y la política jurisdiccional por el otro, sino todo el entramado, que me parece que ese es el desafío que uno tiene como funcionario público ¿no? Cómo entrama la definición política y los recursos disponibles.

Directora Provincial de Educación Secundaria (Gestión Estatal) (PBA) 2007-2011 y 2012-2015.

La política nacional acompañó la política provincial, como manifiesta quien fuera la Directora Provincial de Educación Secundaria, e hicieron un entramado entre las propuestas nacionales y las jurisdiccionales, las definiciones políticas y los recursos disponibles. Podemos decir entonces que no existió una política nacional que se impuso a la provincia. Simultáneamente, durante nuestro período de análisis, muchas veces las propuestas de la PBA fueron tomadas por la Nación para la elaboración o la modificación de las políticas que regirían a nivel nacional. El caso de las orientaciones del nivel secundario es paradigmático, donde la PBA “traccionó para que se tomaran decisiones” y se eligieran las que había propuesto, tal como se relata en el siguiente testimonio:

La provincia de Buenos Aires tuvo dos propuestas en las orientaciones [del nivel secundario] que, bueno, nos dio mu-

cha discusión interna también en la mesa federal y después fue recontra tomada y asumida [por el nivel nacional], hasta te diría como propia [...] separemos las orientaciones de comunicación y de arte, fue esa primer propuesta que fue muy bien tomada, y nuestra segunda propuesta, un poco más osada, fue crear la orientación en educación física y la orientación en lenguas extranjeras. [...] Al principio nos costó un poco, pero después se asumió la propuesta [...] Buenos Aires traccionó mucho para que se tomaran las decisiones [...] la verdad que sí se hacía un documento básico, todos interveníamos, me acuerdo porque estábamos todas las provincias discutiendo, fue muy importante.

Directora Provincial de Educación Secundaria (Gestión Estatal) (PBA) 2007-2011 y 2012-2015.

El ejemplo anterior deja claro que no hay una dinámica nacional homogénea y anterior que luego las provincias adaptan sino que, al contrario, la política provincial contribuye a la definición de la política nacional (Aelo, citado en Rodrigo, 2016). Y eso podemos verlo también en el caso de los PJ y los PMI y el rol que tuvo en su definición la PBA:

Nosotros fuimos implementando muchas cosas que luego le pasamos a la Nación como problemas que pudieran resolver y nos beneficiaran a todos y como propuestas en el propio equipo que fueron tomadas [...] [en PMI] en un determinado momento se definió clases de apoyo en matemáticas y la verdad que necesitábamos calculadoras, los pibes necesitaban calculadoras, no podíamos comprarlas, las escuelas no podían comprar calculadoras y esa fue una gran discusión contable, por restricciones de lo que permitía el PMI. Ahora, la verdad es que el financiamiento tiene que acompañar por lo menos esa era nuestra concepción, porque lo entendemos en términos políticos, el presupuesto no te lo puede definir

la política, sino que es la política la que te define el presupuesto. Entonces si los pibes no tiene calculadora, bueno, eso fue discutido mucho, pero la verdad que los compañeros [de la DGA de Nación] tomaban todo eso y lo realizaban y trataban de ver cómo se podía solucionar, lo mismo nos pasó en un determinado momento cuando si la plata era para bicicletas, y la verdad que había lugares en donde necesitábamos zapatillas... Esa fue una discusión operativa, pero era una discusión política también, por eso digo cuando uno piensa en las políticas federales también uno tiene que pensar en la dimensión territorial, en la cultura institucional, digo para atender a todas las cosas, ¿no?

Directora Provincial de Educación Secundaria (Gestión Estatal) (PBA) 2007-2011 y 2012-2015.

Elevamos notas de excepción el primer año, fue excepción el segundo también, después llegamos al acuerdo para que modificaran los instructivos en beneficio de todos. 10% del monto total transferido podía usarse para eso [calculadoras]. Lo que pasa es que el instructivo lo hicieron personas que estaban en un escritorio. Como yo les explicaba, yo sería la voz de las escuelas. Logramos que lo cambiaran.

Referente contable del equipo de la DES (PBA) 2011-2015.

Muchas discusiones sobre cuestiones operativas que la PBA tuvo con el nivel nacional contribuyeron a que las restricciones normativas del uso de fondos de los PMI fueran modificadas para el conjunto del país. De hecho, los instructivos para la implementación de los PMI elaborados por el nivel nacional a partir de 2012 incorporaron las calculadoras como uno de los elementos elegibles para ser financiados con los recursos de gastos operativos:

Con los recursos transferidos en concepto de gastos operativos podrá adquirirse: Materiales necesarios para uso de los alumnos en el marco de la implementación del Plan: herramientas pequeñas e insumos para talleres y laboratorios, fotocopias o impresiones para guías de ejercitación o cuadernillos. Las calculadoras, pen drives, diccionarios de idioma son elegibles siempre que sean entregados en propiedad a los alumnos y que el gasto no supere el 10 % del total del monto transferido. (Ministerio de Educación de la Nación, 2012).

Son los niveles jurisdiccionales los que más conocen sus territorios y problemáticas y es importante para la coordinación de las políticas que se pueda establecer un diálogo con el nivel nacional. Tal como hemos podido ver, la puesta en práctica de políticas federales y la coordinación entre niveles de gobierno no depende únicamente de una lógica vertical (Rodrigo, 2016) aún cuando el nivel nacional tiene un rol preponderante en el establecimiento de la direccionalidad de las mismas. Por otra parte, en el caso particular de la PBA, su alta capacidad de gestión estuvo mediada por algunos factores vinculados con su equipo técnico, tales como su consolidación y estabilidad en el tiempo, su fortaleza formativa y trayectoria en el sistema educativo provincial (CIPPEC, 2012a) y su compromiso político con la gestión de gobierno del momento y quienes eran sus funcionarios:

Para nosotros fue muy buena la posibilidad de armar un buen equipo en el que todos tirábamos y laborábamos y estábamos muy comprometidos con lo que hacíamos que participábamos todos en la construcción del proyecto político que llevamos adelante y que una vez que lo tuvimos se lo presentamos al subsecretario y al ministro y teníamos el

apoyo político de la subsecretaría y del ministro. Esas son condiciones que no son poca cosa, son ministros que saben lo que pasa en los niveles de enseñanza y nosotros cada cosa que íbamos haciendo nos sentábamos con el subsecretario, preparábamos la presentación que le hacíamos al ministro y en ese momento quien era ministro si lo poníamos en agenda disponía de dos a tres horas para discutir. Y él salía a decir lo que nosotros estábamos haciendo, él sabía en qué estábamos y es más discutíamos con él, digo, ese rollo político no es menor para un cambio de esta envergadura.

Directora Provincial de Educación Secundaria (Gestión Estatal) (PBA) 2007-2011 y 2012-2015.

Las dificultades de gestión en la PBA y las tensiones con la Nación: entre relaciones informales y debilidad financiera

A pesar de que la PBA fue, tal como sostuvieron funcionarios del nivel nacional, durante nuestro período de análisis parte de la “mesa chica” que participaba de la definición y ajuste de las políticas, su tamaño y complejidad dificultaron la posibilidad de entablar un vínculo con el nivel nacional sin tensiones. Un ejemplo de eso fue el caso de la figura de los “Asistentes Técnicos Territoriales” (ATT) que contemplaban los PJ y los PMI desde su definición y cuyo financiamiento estaba previsto con los fondos de los PJ. Su principal tarea era el apoyo a las escuelas en su implementación siendo el nexo entre los equipos técnicos nacionales, los jurisdiccionales y ellas (DINIECE, 2013b). La PBA fue la única jurisdicción que no contó con esa figura e implementó los PMI con el sistema de inspectores que venía llevando adelante desde el año 2005. La falta de presupuesto de la PBA hizo que recon-

textualizara la política de una manera particular, tal como lo relatan los testimonios:

La responsabilidad era tener asistentes técnicos territoriales y supervisores. Nosotros [el nivel nacional] ofrecíamos el financiamiento, pero crear un ejército de ATT, en provincia de Buenos Aires era ridículo, no por la plata, por la gestión. La Directora de la DES de PBA armó un esquema basado en los inspectores jefes que eran los políticos y los supervisores de territorio. Con algunos ATT, muy pocos, coordinaban a los inspectores jefes y a los supervisores. Y funcionó muy bien porque pusieron a la gente de la gestión al interior. Digo, fueron esquemas diferentes donde uno acompañaba la decisión política de la provincia. Y esa me parece que fue una de las estrategias más efectivas que pudo haber, la gente se sentía parte y había devolución de los proyectos permanentemente. Y la DES de PBA recogía muy bien esa información.

Referente Técnica Regional de la región Centro de la DES (Nación) 2009-2012.

Un problema que tuvo la provincia de Buenos Aires a diferencia del resto es que a nosotros no nos otorgaran los ATT porque provincia necesitaba como 400 y pico, así que nosotros implementamos opciones de mejora con el equipo central, sin ATT y los inspectores [...] decidimos eso pero por una cuestión presupuestaria. No lo decidimos nosotros. Decidimos eso porque era la opción que teníamos. Eso lo financiaba la Nación, pero son 400... ¿entendés? En Catamarca eran también o 20 o 50, pero el proceso en Buenos Aires era uno por cada 5 escuelas, son 3 mil o 2.700, la verdad que para mí hubiese sido mejor para el acompañamiento, no obstante los inspectores y las inspectoras, han hecho un trabajo, en su gran mayoría muy bueno, con un

gran compromiso. Para mí el equipo de inspectores de secundarios, lo mismo que muchísimos directores, han sido piezas claves del proyecto de implementación de la obligatoriedad, hubo mucho trabajo.

Directora Provincial de Educación Secundaria (Gestión Estatal) (PBA) 2007-2011 y 2012-2015.

La capacidad de gestión del equipo de la PBA le permitió generar un esquema de trabajo viable con los recursos con los que contaban y, además, trabajando con la arquitectura institucional del sistema educativo provincial que había sido implementada años antes, con los actores del sistema educativo y sin crear un equipo paralelo, lo cual fue una decisión estratégica en miras a la institucionalización de la política. Además, la estructura de supervisión constituida a través de una cadena de mandos entre la Dirección de Inspección General, Inspector Jefe de Región y de distrito e Inspectores de área liderada por cargos a los que se accede por designación directa del nivel central (DINIECE, 2013a) le permitió a la PBA controlar la orientación política de la puesta en práctica de las políticas en territorio. Finalmente, con el dinero que se les otorgaba para los ATT, como resultaba insuficiente, decidieron redireccionarlo y utilizarlo para su propio equipo de la DES (PBA), el cual tuvo también trabajo en territorio:

Nunca tuvimos el financiamiento en realidad. [...] Los ATT estaban más vinculados a la parte contable, nosotros decidimos meternos en lo pedagógico de lleno con el equipo. [...] Y todo el tema de rendiciones de los ATT que tenían un perfil más territorial y eran más administrativos y durante los primeros años no estuvo ese financiamiento para la provincia porque decidimos usar ese dinero al interior del equipo. El equipo de Secundaria nunca fue un equipo que trabajara desde el nivel central digamos, siempre fue un equipo que

buscó acompañar en el territorio a las escuelas, que salía al territorio, que hacía encuentros en La Plata o en los distintos distritos con esos directores. Y contábamos también con los inspectores a los que también les pedimos en su momento que el Plan de Mejora sea una tarea también de la supervisión. En un momento cuando llegan a La Plata para los ATT se define a nivel jurisdiccional que los ATT no estén pensados solo para los Planes de Mejora sino para la totalidad de las políticas socioeducativas. [...] Eso fue en 2012, nosotros seguíamos insistiendo que tenían que ser para el nivel. Fue muy difícil esa discusión. Y ahí se asignó uno cada diez escuelas. O sea llegó el dinero para uno cada diez escuelas en la provincia pero se iban a tener que hacer cargo de todo en Socioeducativa. Igual fue imposible. Se hicieron cargo de las rendiciones de Socioeducativa. Bueno, ahí nosotros empezamos a tener serios problemas con las rendiciones de PMI porque es la misma gente que se encargaba de todo y que en algunos casos no conocían del todo los instructivos entonces permitían algunas compras que nosotros no permitíamos.

Coordinadora de PMI de la DES (PBA) 2009-2011 y 2012-2015.

Al momento de gestionar cuestiones financieras, las RIG que se configuraron entre la Nación y la PBA presentaron algunas dificultades en lo que a comunicación y coordinación respecta, de tal modo que dejaron a la PBA en una posición subordinada. Aún habiendo respetado la autonomía provincial en los procesos de definición de las políticas, en algunos casos se generaron vinculaciones directas con las escuelas pasando por alto a la PBA:

En general las comunicaciones Nación, Provincia nunca fueron transparentes, siempre fueron turbias. Por ejemplo, la Nación depositaba y nunca te avisaba. O sea, es como la relación abuelo, padre, hijo. El abuelo le compra cosas a los

hijos y no le dice al padre, bueno. El padre necesita saber, nosotros necesitábamos saber porque después nos llamaban a nosotros y nos decían, che y esto qué hago con esto [...] en su momento también, costó mucho que Nación entendiera el proceso, que nosotros necesitábamos tener cierto orden en relación a las escuelas y que había que ir depurando ese listado de escuelas. Por el proceso de conformación de escuelas que estábamos atravesando. Por ahí vos en el 2010 tenías una básica y una media y para 2012 ya eran una secundaria. [...] Y Nación en general eso mucho no lo respetó.

Integrante del equipo de PMI de la DES (PBA) 2009-2012.

La centralidad de los recursos financieros en las dificultades de gestión se explica por la debilidad económica de la PBA pero, al mismo tiempo, encontramos inconvenientes que se vinculan además con la dimensión informal de las RIG, tal como lo relata quien fuera entonces la Directora Provincial de Educación Secundaria:

Para mí el trabajo con Nación siempre fue muy articulado, de acompañamiento, de generar propuestas y que sean tomadas. Con los financiamientos sí hubo momentos críticos que exceden a veces hasta las propias relaciones que tienen que ver con los momentos políticos que a veces se traducen en financiamientos que tardan más o tardan menos, bueno también eso hubo [...] Si uno quiere construir políticas tiene que poner todo sobre la mesa para ver qué cosas tienen que ser distintas, ese es mi posicionamiento. Y más cuando están implicadas las escuelas y los directivos, porque las escuelas esperan el financiamiento, entonces yo separo los tantos.

Directora Provincial de Educación Secundaria (Gestión Estatal) (PBA) 2007-2011 y 2012-2015.

Aunque la Nación y la PBA hayan sido gobernadas por el mismo signo político durante nuestro período de estudio encontramos algunas asincronías entre los tiempos políticos, burocráticos y técnico-profesionales (Braslavsky y Cosse, 1996) debido a las racionalidades de los diferentes actores al momento de gestionar el financiamiento que afectaron las RIG:

Otro problema que también tuvimos, esto ya, una visión personal, es que cuando había que depositar la plata en 2011 nosotras le dijimos a Nación “deposítalo a estas escuelas, no le deposites a nadie más, sabemos que esta escuela la gastó la plata, o algo hizo, de todas estas no sabemos nada, danos tiempo”. O sea 2010 sí, bueno encima una vez depositaron tarde, bueno, lo de siempre. Además que hasta que las escuelas presentaban todo, se hacía la tarjeta para el cobro, bueno, hubo como varias instancias de depósitos. En 2011 cuando había que repetir nosotros le dijimos “no les deposites a todos, vamos a tratar de ser rigurosos en eso”. 2011, año electoral, fue transferencia masiva... Y eso después se sostuvo. Ojo que en su momento fue una decisión también que se convirtió muchísimo y que fue incluso al interior del equipo nuestro porque había gente que no pensaba que era lo mejor y demás y qué sé yo. Pero también por la experiencia de que si la plata no va a las escuelas a veces se desvía por distintos motivos, necesidades, reales o no, no somos quienes para juzgarlo, pero bueno la plata no termina llegando o llega en cuentagotas. Entonces bueno, en su momento era y me parece que sigue siendo la mejor opción porque la plata en definitiva, no sé, hay plata sin rendir pero la tiene la escuela, no la tiene la Provincia, la tiene la escuela.

Integrante del equipo de PMI de la DES (PBA) 2009-2012.

Encontramos una representación del nivel jurisdiccional de gobierno como deshonesto, en este caso por parte de los mismos miembros del equipo de la PBA que reivindicaron que el dinero no lo tuviera la provincia sino las escuelas. En este sentido varios de los entrevistados del nivel provincial nos mencionaron además el caso de la “Cuenta Única” de la PBA como una dificultad para la gestión de los fondos, motivo por el cual solicitaron expresamente que ciertos fondos no fueran a esa cuenta y así poder gestionarlos con mayor autonomía y agilidad.

El sistema de Cuenta Única del Tesoro (CUT) se creó mediante la Resolución núm. 80/13 del Ministerio de Economía de la PBA, incorporando al mismo a las jurisdicciones y entidades de la Administración Pública Provincial. Se basa en el mantenimiento de una única cuenta corriente bancaria en el Banco de la Provincia de Buenos Aires operada exclusivamente por la Tesorería General de la Provincia (TGP). Hacia ella deben dirigirse todos los recursos recaudados, sean los destinados al Tesoro, propios de jurisdicciones u organismos o vinculados a algún fondo o programa específico, así como los de créditos externos o fondos de terceros. Dado que todos los recursos recaudados son administrados en la CUT por la TGP, esta debe funcionar como una administración centralizada de fondos, concentrando de esta manera los recursos disponibles y conociendo en detalle a quién pertenece cada recurso (Treasurería General de la Provincia de Buenos Aires, 2013). La existencia de esta cuenta implicaba que todos los fondos correspondientes a los diferentes sectores o ministerios de la PBA pasaran por ella previo a ser asignados a los fines para los que habían sido destinados.

En este caso, el hecho de que el nivel nacional ofreciera a las provincias la opción de transferir los fondos correspondientes a PMI directamente a las escuelas fue de gran ayuda

para la PBA ya que no contaba con las capacidades de gestión suficientes para cumplir en tiempo y forma con la gestión de los mismos.

Reflexiones finales

A modo de cierre, en cuanto a la puesta en práctica del PJ y los PMI en la PBA en el período analizado, encontramos que fueron de gran relevancia los recursos que estos le aportaron a la jurisdicción aunque esta ya contaba tanto con dispositivos normativos y de gestión como con un equipo técnico sólido y estable para llevar adelante las estrategias propuestas para lograr la obligatoriedad del nivel secundario. Por eso la PBA pudo apropiarse de los lineamientos acordados federalmente y las orientaciones del nivel nacional traccionándolos para hacerlos parte de lo que ya venían trabajando a nivel provincial, redefiniendo las propuestas en función de sus propias problemáticas. Por otra parte, es importante destacar además que la política provincial contribuyó a la definición de la política nacional ya que muchas veces las propuestas de la PBA fueron tomadas por la Nación para la modificación de las políticas que regirían a nivel nacional, aunque sea en cuestiones operativas.

La capacidad de gestión de la PBA en educación en lo que al nivel secundario respecta es atribuible a las características de su equipo técnico tales como su consolidación y estabilidad en el tiempo, su fortaleza formativa y trayectoria en el sistema educativo provincial y su compromiso político con la gestión de gobierno del momento. De todos modos, y a pesar de haber mantenido una buena relación con el nivel nacional, hallamos algunas situaciones en las que la falta de financiamiento representó dificultades en la gestión, tal como fue el caso de la figura de los “Asistentes Técnicos

Territoriales” (ATT), para la cual no contaron con financiamiento a diferencia del resto de las jurisdicciones por lo que generaron un esquema de trabajo viable con los recursos con los que contaban en la arquitectura institucional del sistema educativo provincial.

Por otro lado, aun habiendo respetado la autonomía provincial en los procesos de definición de las políticas, en algunos casos desde el nivel nacional se generaron vinculaciones directas con las escuelas pasando por alto a la PBA, situación en la cual se presentaron algunas asincronías entre los tiempos políticos, burocráticos y técnico-profesionales que afectaron las RIG.

Finalmente, concluimos este trabajo dejando abierto para futuras investigaciones el interrogante sobre el impacto que tiene la configuración del federalismo educativo argentino en general y de las RIG Nación-jurisdicción en particular en la materialización del derecho de todos a la educación secundaria en un contexto de amplias desigualdades interjurisdiccionales.

Referencias bibliográficas y documentos citados

- Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34: 2, pp.119-130, DOI: 10.1080/03050069828225.
- BM. (2007). *Documento del Banco Mundial*. Informe núm. 38467. Informe de evaluación de proyectos Argentina. División de Evaluación de programas sectoriales, temáticos y mundiales, Grupo de Evaluación Independiente.
- Braslavsky, C.; Cosse, G. (1996). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. En *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, vol. 5.
- CIPPEC. (2011). *Los principales programas de protección social en la provincia de Buenos Aires*. Documento de trabajo núm. 70. Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- . (2012a). *Lecciones de un país que no miramos: federalismo educativo en acción*. Documento de políticas públicas núm. 103. Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- . (2012b). *Balance de la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires (2007-2011)*. Documento núm. 89. Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- . (2012c). *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo. Informe Final*. Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- . (2018). *¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina?* Documento núm. 162. Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- Cocorda, E. (2000). Relaciones intergubernamentales y reformas federales en la educación argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2° trimestre. México.
- Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos*, janeiro/abril, vol. num. 44, num. 1, pp. 39-48. Brasil, Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo. [En línea]: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93844104> [Consulta: 13 de Julio de 2020].

Decreto PEN núm. 383/00.

DINIECE. (2013a). *La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones*. Serie La Educación en Debate núm. 12. Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE).

———. (2013b). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: El Plan de Mejora Institucional*. Serie Educación en Debate núm. 13. Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE).

Escolar, M. (2011). *Relaciones Intergubernamentales, fragmentación política y federalismo ejecutivo. El caso argentino*. Trabajo presentado en el X° Congreso Nacional de Ciencia Política: Democracia, Integración y Crisis en el Nuevo Orden Global: Tensiones y desafíos para el análisis político. Ciudad de Córdoba, 27 al 30 de julio de 2011. Córdoba, Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP) y Universidad Católica de Córdoba.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 9, pp. 403-424. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. [En línea]: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1005610> [Consulta: 13 de Julio de 2020].

Gluz, N. (2009). Las relaciones nación-provincias en las políticas educativas de los 90: Tensiones entre la equidad, el federalismo y los imperativos de la reforma. *Revista IICE*, Buenos Aires, vol. núm. 17, num. 27, pp. 99-120. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Gluz, N. y Chiara, M. (2007). *Evaluación del Programa Integral para Igualdad Educativa (PIIE)*. Documento de trabajo. Momento núm. 3: Análisis de la apropiación jurisdiccional del programa y la conformación y dinámica de trabajo de los equipos jurisdiccionales. Buenos Aires, mimeo.

Isuani, F. (2010). Sesgos en la política del Agua en la Provincia de Buenos Aires. Una mirada sobre los instrumentos de política pública. En F. Isuani (Ed.), *Política Pública y Gestión del Agua. Aportes para un debate necesario*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Jordana, J. (2001). *Relaciones intergubernamentales y descentralización en América Latina*. Serie Documentos de Trabajo I-22UE. Proyecto conjunto INDES-Unión Europea. Washington D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.

Ley Nacional N° 26.206/2006.

Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688/2007.

Maguire, M.; Perryman, J.; Ball, S.; Braun, A. (2011). The ordinary school. What is it? *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), pp. 1–16, doi:10.1080/01425692.2011.527718.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (s/f). Reglamento Operativo del PROMEDU II. [En línea] <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/pt/node/1249> [Consulta: 20 de mayo de 2017].

———. (2009). *Documento Base de las Mesas Federales del Instituto Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

———. (2010). *Instructivo para la Ejecución Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

———. (2011). *Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional*. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Documento núm. 1. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Perazza, R. (2008). Lo político, lo público y lo educativo. En R. Perazza (Comp.), *Pensando lo público: reflexiones sobre la educación el Estado*. Buenos Aires, Aique.

Repetto, F. (2008). *Experiencias de coordinación de políticas públicas sociales en diferentes países de Latinoamérica*. Buenos Aires, mimeo.

———. (2010). Protección social en América Latina: la búsqueda de una integralidad con enfoque de derechos. *Reforma y Democracia*, núm. 47, Caracas.

Resolución CFE núm. 01/07.

Resolución CFE núm. 86/09.

Resolución CFE núm. 88/09.

Resolución Ministerial núm. 2092/11.

Rivas, A. (2008). *¿Cómo gobernar la educación? Claves frente a los desafíos de la nueva agenda educativa*. Documento núm. 1, Proyecto NEXOS, CIPPEC. Buenos Aires, Nexos, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

- Rodrigo, C. (2016). ¿Qué es la “política nacional”? En S. Mauro; V. Ortiz de Rozas; M. Paratz (Comps.). *Política Subnacional en Argentina: enfoques y problemas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
- Serafinoff, V. (2012). Los Consejos Federales ¿Espacios para la institucionalización de las relaciones intergubernamentales o una manifestación de la “explotación oportunista”? *Revista Voces en el Fénix*, Año núm. 3, núm. 18, septiembre de 2012. Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil.
- . (2014). *El rol de las burocracias en la coordinación interjurisdiccional para la implementación de políticas públicas en estados federales*. Ponencia presentada en la X Conferencia Anual del INPAE realizada el 29-30 de mayo de 2014 en Los Polvorines, Malvinas Argentinas. Malvinas Argentinas, INPAE, Red INPAE (Red Inter-americana de Educación en Administración Pública).
- Tesorería General de la Provincia de Buenos Aires. (2013). *Modelo Funcional del Sistema Cuenta Única del Tesoro*. Buenos Aires, Tesorería General de la Provincia de Buenos Aires.
- Thwaites Rey, M. (2005). Tecnócratas vs. Punteros: nueva falacia de una vieja dicotomía: política vs. administración. En M. Thwaites Rey; A. López (Eds.). *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Buenos Aires, Prometeo.
- UNICEF. (2013). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Buenos Aires, UNICEF.
- Vollmer, M. I. (2009). Entrevista. Estados de la Educación. *Periódico de Políticas Educativas*, núm. 20. Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

Sitios web citados

[En línea] <http://sitared.educacion.gob.ar/mePortal> [Consulta: 11 de diciembre de 2018].

[En línea] <https://www.educ.ar/> [Consulta: 11 de diciembre de 2018].

Eje N° 5:

Sujetos y procesos de investigación

Sujetos e instituciones extra académicas como parte del proceso de investigación

Melisa Cuschnir

Introducción

En este capítulo propongo abordar algunas características distintivas que tienen lugar en el proceso de investigación científica en el cual participan sujetos e instituciones que usualmente se encuentran por fuera de los ámbitos académicos. La propuesta se centra en analizar quiénes son, en qué forma y bajo qué propósitos participan los sujetos e instituciones extracadémicas, que son denominados como adoptantes, demandantes y promotores en los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) como parte del proceso de investigación, y qué formas adquiere la movilización del conocimiento a partir de estos vínculos. Se trata de analizar el aporte que hacen o qué pueden realizar los PDTS al incorporar miembros extracadémicos a los proyectos de investigación bajo una política científica tensionada entre las necesidades sociales y las necesidades del mercado.

A lo largo del capítulo presentaré de manera sintética que son los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social que

surgen en el año 2012 en el marco del entonces denominado Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva. Estos proyectos tienen como condición la incorporación de sujetos e instituciones extracadémicas como adoptantes, demandantes y promotores del conocimiento científico. Es decir, no hay investigación posible sin una contraparte que demande, forme parte y evalúe el proyecto de investigación y que se comprometa con el uso a partir de una consideración particular sobre la utilidad de sus resultados.

Por otro lado, abordaré distintas conceptualizaciones, por lo cual nos ubicamos en el equipo de investigación donde se inserta mi análisis, dando cuenta de categorías centrales como la movilización del conocimiento y la utilidad social del conocimiento. Estas serán puestas en juego en un nuevo apartado, en el cual expondré los principales interrogantes en relación al lugar que ocupan y como participan los sujetos e instituciones extra académicas en las definiciones del proceso de investigación. A su vez, presentaré algunos supuestos de los cuales partimos, preguntas e inquietudes que hacen al análisis de dicha herramienta de política científica.

Asimismo, presentaré la metodología propuesta para el análisis y por último expondré las conclusiones preliminares, así como también la apertura de nuevos interrogantes y líneas de trabajo. Esta producción se encuentra en pleno desarrollo con el apoyo de una beca doctoral CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) obtenida en 2019 luego de un período de beca de maestría UBA en 2018.

¿Qué son los PDTs?

En el año 2012 se presentó en la Argentina un nuevo instrumento de política científica impulsado desde el Mi-

nisterio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva (MINCTIP): los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs)¹. Estos son proyectos de investigación orientada buscan promover el desarrollo de tecnologías asociadas a la resolución de una problemática social específica o al aprovechamiento de una oportunidad estratégica del mercado generando una vinculación más estrecha del potencial usuario de ese conocimiento.

Mediante esta herramienta de política científica se busca dar respuesta al problema de la evaluación tradicional que prioriza los resultados de las investigaciones a partir de cantidad de papers publicados, presentaciones en eventos académicos, etcétera. La propuesta que surge de los PDTs es introducir métodos de evaluación particulares y diferenciados que define una comisión especial.²

Asimismo, los documentos que regulan su funcionamiento³ se refieren a los actores extra académicos como adoptantes, demandantes y promotores del conocimiento científico. No hay investigación posible sin una contraparte que promueva el proyecto y que apruebe la utilidad de sus resultados. Según el documento que dio origen y regula los PDTs la entidad adoptante corresponde al beneficiario o usuario en capacidad de aplicar los resultados desarrollados en el marco de los PDTs. Esta deberá contar con un aval fehaciente de una entidad pública o privada respecto de la posible adopción de los resultados para su aplicación en el ámbito productivo y/o social. Por entidad demandante se refiere a la entidad administrativa de gobierno nacional, provincial, municipal u organización social constituida como deman-

1 [En línea] <https://observatoriopdts.wordpress.com/que-son-los-pdts/> [Consulta: mayo 2020].

2 [En línea] <http://vinculacion.conicet.gov.ar/pdts-2/> [Consulta: mayo 2020].

3 [En línea] Documento núm. I, <http://www.mincyt.gov.ar/adjuntos/archivos/000/024/0000024284.pdf> [Consulta: mayo 2020] y Documento núm. II [En línea] <http://www.mincyt.gov.ar/adjuntos/archivos/000/031/0000031881.pdf> [Consulta: mayo 2020].

dante externo de las tecnologías desarrolladas en el marco de los PDTs. Se entiende por entidad promotora a la institución de propósito general constituida como demandante interno de las tecnologías desarrolladas en el marco de los PDTs.

Dicha herramienta cuenta con un Banco Nacional de Proyectos, sus precisiones acerca de las definiciones y mecanismos de incorporación están definidas según el Documento II de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico, a partir de las siguientes características:

- a) Consisten en un proyecto de actividad que hace uso de conocimientos científicos y tecnológicos pertenecientes a una o más disciplinas.
- b) Están compuestos por elementos de distintos tipos (tales como antecedentes teóricos, metodologías y técnicas, información específica, fases, recursos técnicos y financieros, experticias, legitimidad ética y social, criterios evaluativos de la misma actividad) ordenados de manera que permitan la comprensión de sus fines y objetivos, el alcance de avance cognitivo propuesto, la factibilidad de sus realizaciones, la evaluación de su gestión, avance y logros.
- c) Tiene por objetivo la resolución de problemas o necesidades de carácter práctico; esto es, problemas y necesidades no justificados en la sola curiosidad científica, el avance del conocimiento disciplinar o la solución de incógnitas teóricas, sino problemas o necesidades enmarcadas en la sociedad, la política, la economía o el mercado.
- d) Están orientados a la resolución de un problema o al aprovechamiento de una oportunidad —sea esta una

tecnología, un marco normativo, un programa de intervención en la sociedad, una prospectiva o una evaluación de procesos y productos— que puede ser replicable o solo aplicable a un caso singular.

- e) Cuentan con un objetivo que debe estar justificado en un interés nacional, regional o local, sea por acciones estatales o privadas.
- f) Deben presentar la resolución de problemas y/o necesidades incorporando innovaciones cognitivas, esto es, no se limitan a la aplicación de procedimientos, rutinas, metodologías, hallazgos, afirmaciones de conocimiento, etcétera, ya codificados y normalizados en la base de conocimientos accesibles localmente y que es propia de las disciplinas del proyecto, aunque estos elementos formen parte de él.
- g) Deben identificar una o más organizaciones públicas o privadas que estén en capacidad de adoptar el resultado desarrollado.
- h) Pueden identificar una o más organizaciones públicas o privadas que demanden de manera concreta el resultado desarrollado.
- i) Deben tener una o más instituciones financiadoras que proveerán, garantizarán o contribuirán a su financiamiento.
- j) Deben contar con una evaluación previa realizada en la institución que presenta el proyecto al Banco Nacional por especialistas o idóneos, que contemplará:
 - 1) factibilidad técnica y económica-financiera o equi-

valente, 2) adecuación de los recursos comprometidos (humanos, infraestructura y equipamiento, y financiamiento) y 3) informes de avances sobre la ejecución del proyecto cuando corresponda.

A modo de síntesis, esta herramienta de política científica cuenta con tres características que resultan significativas para adentrarnos en los debates actuales del sistema científico y tecnológico en la actualidad. En primer lugar, la centralidad del desarrollo tecnológico y la incorporación de la dimensión social como tema prioritario en la producción de conocimiento. En segundo lugar, nos encontramos con una propuesta que busca cambios en los modos de evaluación que rompen con la lógica tradicional. Por último, la incorporación de sujetos e instituciones extra académicas desde un lugar privilegiado en relación a la utilidad social del conocimiento que se produce.

Conceptualizaciones para el análisis

La categoría movilización del conocimiento surge en el año 2002 desde y para las Ciencias Sociales y las Humanidades (CSyH) a fin de referirse a la puesta a punto del conocimiento para su aplicación práctica, enmarcada en la discusión sobre las políticas de investigación de las CSyH y la necesidad por contar con nociones que se ajusten a las particularidades de estas ciencias. (Naidorf, 2009) En efecto, el Consejo de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (Social Science and Humanities Research Council) define la movilización del conocimiento como:

... el flujo y consumo recíproco y complementario del conocimiento científico entre investigadores,

mediadores e interlocutores y usuarios de dicho conocimiento —dentro y más allá de la academia— que procura lograr la maximización de los beneficios para los usuarios así como el logro de conocimientos creados en y para el propio país y/o internacionalmente provoquen consecuencias positivas y que por último permita —además— mejorar el perfil —en términos de riqueza e impacto— de la investigación en ciencias sociales y humanidades⁴. (Social Science and Humanities Research Council Of Canadá, 19 de agosto de 2016).

Desde 2009 el equipo del cual soy parte ha problematizado la categoría en América Latina (Naidorf, 2009; 2014 y Naidorf, Perrotta, Riccono, Gómez, 2015) enlazándola con la recuperación de estudios previos sobre utilidad del conocimiento en ciencias sociales y humanidades, principalmente las que se enmarcaron en el denominado Pensamiento Latinoamericano en Ciencia y Tecnología que tuvo su auge en la década del sesenta. La movilización del conocimiento supone entonces una serie de estrategias, procesos, acciones que son identificadas en el quehacer cotidiano de los científicos y las científicas, así como una serie de recomendaciones que la implican en su carácter normativo orientadas a atender los procesos de vinculación entre productores y usuarios de conocimiento.

La noción de movilización del conocimiento se emparenta con las categorías de transferencia, difusión, diseminación, intercambio, co-creación entre “usuarios” y en parte se diferencia de ellas. Es considerada una función del investigador/a en CSyH en la procuración del encuentro entre la produc-

4 SSHRC Of Canadá, 19 de agosto de 2016, disponible en: [En línea] <https://goo.gl/nZK1mD> [Consulta: mayo 2020].

ción del conocimiento y su utilización. A su vez, pensar en la usabilidad del conocimiento (Fischman, 2014) requiere repensar todo el proceso de investigación y no meramente su último paso (Naidorf, 2014; Levesque, 2009; Levin, 2011; Fischman, 2014; Nutley, 2007; Bennet, 2007; Cooper, 2014).

Entendemos que la movilización del conocimiento como campo de investigación, posee tres dimensiones que forman parte de todas sus etapas: agenda, evaluación y utilidad. En cada una de ellas están presentes las preguntas acerca de ¿qué se investiga? ¿cómo se valora y evalúa la contribución de la investigación? y por último ¿cómo, quién y cuándo usa el conocimiento científico? Dicha categoría supone entonces una serie de estrategias, procesos, acciones que son identificadas en el quehacer cotidiano de los científicos y las científicas, así como una serie de recomendaciones que la implican en su carácter normativo orientadas a atender los procesos de vinculación entre productores y usuarios de conocimiento. Los distintos trabajos publicados que mencionaremos a continuación ensayan definiciones sobre el rol de los actores que intervienen en la producción de conocimiento, las diferentes morfologías que adopta el saber que se moviliza, como así también los desafíos que presentan los canales de diálogo entre productores y usuarios del conocimiento científico (Naidorf y Alonso, 2018).

Bennet *et al.* (2007) comprenden dicha categoría como el método o la herramienta que facilita la traslación de resultados de la investigación a la acción. Los autores sostienen que la transferencia efectiva (o exitosa) resulta de la combinación entre la intensidad, complejidad y el nivel de compromiso de las investigaciones, dependiendo de la naturaleza de esa misma investigación y las necesidades de los usuarios potenciales. Levin (2011) entiende la movilización del conocimiento a partir de los esfuerzos por compartir resultados de investigación con posibles usuarios. A su vez

reconoce las particularidades del conocimiento en cada disciplina como un elemento central a considerar para acercar la producción a *practitioners*. Levesque (2009) analiza las acciones que permiten dejar el conocimiento listo para la acción y su intermediación mediante interlocutores. Se enfoca en el análisis de los movimientos (multidireccionales) de información (evidencia) entre individuos y grupos para beneficio conjunto. El análisis propuesto hace hincapié en los mecanismos necesarios para determinar las necesidades de los “usuarios” y la definición de tiempos concretos para la consecución de los resultados deseados existentes, como así también en la generación de agendas orientadas a temas específicos.

Asimismo, Fischman (2014) propone escindir —en particular para la investigación en el campo de la educación— entre aquello que podría ser entendido como utilidad potencial del conocimiento y su usabilidad (*usability*) e impacto. Desde principios del siglo XXI han proliferado numerosos estudios, en especial del campo denominado CTS —Ciencia, Tecnología y Sociedad— (Kreimer, 2015; Hurtado, 2018; Thomas, 2010) que abordan la cuestión nodal de los procesos de producción, difusión, uso y apropiación de conocimientos científicos desde una perspectiva teórica centrada en la noción de construcción de significados de utilidad (Vaccarezza, 2004, 2009).

El entorno de la universidad se ha vuelto una dimensión de análisis central para comprenderla como institución y como espacio que alberga un conjunto de prácticas científicas. El extensamente citado y debatido trabajo de Gibbons, Michael *et al.* (1997), sobre el advenimiento de una nueva modalidad de producción de conocimientos orientada hacia el “contexto de aplicación” puede considerarse un indicador del interés por estos temas. En este proceso transformativo se destaca la creciente importancia de ac-

tores externos a la comunidad científica en la definición de las líneas de investigación. La propuesta de Gibbons consiste en oponer de modo binario dos modos de producción conocimiento. De manera acotada podemos identificar al modo núm. 1, como el aporte a la ciencia, conocimiento original y el modo núm. 2, a la responsabilidad social y la resolución de problemas. Las relaciones entre ciencia y sociedad en el modo núm. 2 tienen un carácter diferente al conocido en el “contrato social” anterior, supone una estrecha interacción entre muchos actores, lo que significa que esa producción de conocimiento adquiere cada vez una mayor responsabilidad social (Vasen, 2012):

Otros autores plantean que la producción de conocimiento científico ha sido construida por parte de diferentes actores vinculados con la promoción, producción, circulación y difusión del conocimiento científico, como una estrategia de intervención legítima sobre los problemas sociales: los poderes públicos, las comunidades académicas, los organismos internacionales, los medios de comunicación, entre otros. La producción de conocimiento no es solamente un recurso orientado a la resolución de problemas sociales, sino que cumple un papel en los procesos de construcción de esos problemas. El conocimiento en sí mismo es el producto de construcciones sociales. Por ello, tanto su papel social como su contenido cognitivo son el resultado de diversas intervenciones –en particular por parte de los científicos, pero también de otros agentes– tanto dentro del campo científico como en otros campos de producción simbólica y material. (Kreimer y Zabala, 2007)

Por otra parte, la utilidad del conocimiento se ha convertido en eje de debate en torno a las políticas públicas de ciencia, tecnología, innovación y desarrollo impactando en las formas de producción de conocimiento que tiene lugar en las universidades públicas. El problema de la

utilidad social del conocimiento científico se enmarca en los desafíos por comprender el papel desempeñado por los productores del conocimiento científico, en este caso el que tiene lugar en la vinculación entre investigadores y actores extracadémicos. El análisis sobre la utilidad del conocimiento es entendido como una condición socialmente construida en un proceso de interacción en el cual están presentes negociaciones de significados entre diferentes actores interesados y comprenden expectativas y valoraciones sobre todo el proceso de producción y uso del conocimiento universitario y extrauniversitario (Estébanez, 2007; Vaccarezza, 2009; Senejko y Versino, 2018). En este sentido, el principal objetivo corresponde entonces al análisis del significado subjetivo que los distintos sujetos otorgan a los objetos de conocimiento producidos en relación a sus posibilidades de uso. Esta dimensión de análisis cobra especial relevancia en la medida en que se postula que las representaciones que los sujetos forman acerca de la utilidad de un objeto de conocimiento los movilizan hacia acciones e interacciones concretas. Se parte del supuesto de que el carácter que asume el proceso de construcción de significados de utilidad de los conocimientos se sostiene en una serie de expectativas socialmente entrelazadas que circulan entre los distintos participantes interesados en tal conocimiento (Di Bello, 2013).

En continuidad, para pensar las instancias de vinculación entre los productores de conocimiento científico y tecnológico, y los diversos ámbitos institucionales que son potenciales usuarios de este conocimiento encontramos la idea de intermediación. En una instancia de intermediación podemos identificar a los usuarios intermedios que incorporan conocimientos a los productos y servicios que ofrecen en la sociedad, o bien la población en general (usuarios finales, eventualmente beneficiarios). En la medida en que

los procesos de vinculación no responden a un modelo lineal sino interactivo, la interconexión permite la difusión y el uso del conocimiento por los distintos actores y supone, también, la propia transformación y generación de nuevo conocimiento especializado a partir de estas vinculaciones. En este sentido, los procesos de producción de conocimiento, de mediación y aplicación se influyen unos a otros. (Estébanez 2010).

Resulta clave hacer foco sobre el potencial destinatario del conocimiento (Vaccarezza y Zabala, 2002; Castro Martínez, 2006, Olmos-Puebla, 2008) puesto que las estrategias que le permitan apropiarse del conocimiento producido no pueden ser escindibles del proceso de producción. Olmos-Peñuela (2012) y Castro-Martínez (2014) abordan las características de los procesos de interacción con la sociedad de los investigadores a partir de estudios empíricos. El enfoque utilizado en estos trabajos para el análisis de los diversos aspectos de los procesos de intercambio y transferencia de conocimiento y de los factores que los influyen se enmarca en una tipología basada en Bozeman (2000) donde observan: 1) Los agentes que transfieren; 2) Las características del objeto transferido; 3) Las características de los medios de intercambio y transferencia de conocimiento; y, finalmente, 4) Las características de los destinatarios o usuarios de los conocimientos a transferir. Este instrumental teórico-metodológico ofrece variantes concretas para observar los procesos de vinculación entre agentes académicos y no académicos a la vez que introduce como variable de análisis el carácter del “objeto” a transferir que, retomando lo arriba expuesto, supone procesos de significación contingente entre investigadores y usuarios.

Preguntas que fundamentan el análisis

El debate en torno a la vinculación existente en los nuevos modos de producción de conocimiento científico, en el cual son partícipes investigadores y sujetos e instituciones extra académicas, nos remite a nuevos interrogantes al mismo tiempo que nos vuelve a ubicar en debates en torno a la vinculación de las universidades y las sociedades.

Profundizar en proyectos como los PDTs nos permite acercarnos a nuevas formas de abordar la investigación científica con características propias que están emergiendo en América Latina. Estos puntos de partida nos llevan a poner en cuestión las formas de producción del conocimiento científico, como se establecen las relaciones existentes entre el conocimiento producido en las universidades desde una lógica del experto en vinculación con sujetos e instituciones que no son parte de la comunidad académica. Partimos de la premisa de que toda producción de conocimiento se construye en vinculación con otros, sea con su participación explícita o no; incluso, en muchos casos, ese conocimiento que se produce invisibiliza a ese otro. Creemos que toda investigación tiene una orientación, un fin, un destino o un propósito y esto se reafirma a partir de la puesta en práctica de un modelo de conocimiento no escindido de los actores a los que siempre se dirige el trabajo universitario y científico.

Es en este sentido que nos interesa profundizar el trabajo, abordando el análisis desde la perspectiva de los sujetos e instituciones extracadémicas pendiente de ser indagada. Analizar quiénes son, en qué forma, bajo qué propósitos y circunstancia participan los adoptantes, demandantes y promotores de los PDTs como parte del proceso de investigación. Posiblemente los demandantes sea la primera vez que participan del diseño de un proyecto de investigación del que son partícipes necesarios y no solo destinatarios. Asimismo, las voces

de los demandantes aparecen dentro de los proyectos y decisiones, como motivador y evaluador del desempeño y esto es disruptivo respecto de las prácticas tradicionales en las que los investigadores han estado involucrados/as. Nos preguntamos, si los lugares que ocupan los demandantes tendrán que ver con una participación formal o será una posibilidad de vincularse con el conocimiento de otros modos posibles.

Uno de los problemas principales que encontramos en la postulación de los proyectos como los PDTs es la homologación entre atención a las demandas del sistema productivo y la respuesta a los problemas sociales. Esto sigue generando imprecisiones y equívocos que no logran establecer una opción política a favor de cumplir el retrasado anhelo de diseñar un sistema orientado a resolver las necesidades regionales, nacionales y locales, cuestionar las desigualdades del sistema y poner la ciencia al servicio de la sociedad que la sostiene. Será un tema transversal abordar las diferencias en las relaciones de poder que establecen las universidades con las empresas, el Estado y las organizaciones sociales para pensar en la puesta en marcha del proceso de investigación a lo largo de todo su recorrido.

A partir de las entrevistas realizadas a los directores de los proyectos y funcionarios del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva, del CONICET y de diversas secretarías de investigación de universidades públicas hemos observado que las contrapartes de los proyectos son en general municipalidades, empresas y organizaciones sociales. Las entrevistas a los directores de los PDTs que ha realizado el equipo de investigación en el cual formo parte⁵, dan

5 Este trabajo da continuidad a proyectos iniciados por el grupo de investigación (UBACYT 2008-2010, 2010-2012, 2012-2014, 2014-2016, 2018-2019) orientados al estudio de las políticas científicas y universitarias en Argentina. UBACYT 2018 (20020170200122BA) "La movilización del conocimiento en ciencias sociales y humanidades reflejada en los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs)".

cuenta que participan distintos tipos de contrapartes, con procedencia y objetivos cambiantes dependiendo su origen y disciplina. Aportando a la idea de que estos proyectos plantean una homologación entre atención a las demandas del sistema productivo y la respuesta a los problemas sociales que plantean los PDTs, generan diversas variantes en cuanto a las tendencias que puedan profundizar: la vinculación universidad-sociedad y la vinculación universidad-empresa.

Analizar las motivaciones de los PDTs se torna necesario para pensar en las interacciones o vínculos que se producen entre los/las investigadores y los/las nuevos miembros extracadémicos. Además, el análisis sobre la utilidad del conocimiento, entendido como una condición socialmente construida en un proceso de interacción en el cual están presentes negociaciones de significados entre diferentes actores resulta un tema de relevancia social en el actual contexto latinoamericano. (Vaccarezza, 2009; Estébanez, 2007). Entendiendo que el problema de la utilidad social del conocimiento científico, constituye uno de los grandes temas de investigación de los estudios sociales sobre la ciencia y la tecnología, y más generalmente, una de las dimensiones de mayor relevancia para la comprensión del papel desempeñado por diversos actores en la producción de conocimiento científico dentro de una sociedad. Se trata de analizar el aporte que hace o qué pueden realizar estos programas al incorporar miembros extracadémicos a los proyectos de investigación en un contexto en el cual los modelos de universidad se encuentran en disputa, desde el sentido de las mismas, sus articulaciones, los sujetos que las transitan, quienes pueden o no acceder a ella, las formas de producir conocimiento, su validación y su utilidad.

Pensar la integración de los sujetos e instituciones extracadémicas a la investigación científica nos invita a pensar en la movilización del conocimiento en tres tiempos (Naidorf y Alonso, 2018) que forman parte de todas sus etapas: agenda, evaluación

y utilidad. Nos preguntarnos ¿qué se investiga? ¿quién define lo que se investiga? ¿en qué casos son demandas propias de los grupos o instituciones sociales o cuantas son propuestas desde los equipos de investigación? ¿cómo es la participación de los sujetos e instituciones extracadémicas en la producción del conocimiento? ¿cómo es el diálogo que se establece entre los equipos de investigación de los demandantes de los proyectos? ¿cómo se valora y evalúa la contribución de la investigación? y ¿cómo, quién y cuándo usan el conocimiento científico producido? En lo formal, los requisitos en cuanto a las definiciones que toman los demandantes son las mismas, ¿Cuáles son las diferencias en la participación de una empresa y una organización social? ¿tienen el mismo peso en las definiciones? ¿en la propuesta de los temas a investigar?

Aspectos metodológicos

A continuación, comparto aspectos metodológicos de la investigación en curso. Como punto de partida, la investigación que proponemos es cualitativa; asumiendo un diseño de investigación flexible. La extensión del trabajo de campo y la multiplicidad de fuentes indagadas responde a una característica central del enfoque cualitativo: la descripción densa que permite hacer legible y entendible un entramado que nunca puede ser laxo sino que posee múltiples componentes (Kornblit, 2004).

Por su parte, las unidades de análisis delimitadas son los adoptantes, demandantes y promotores de los PDTs incluidos en el Banco PDTs llevados a cabo en universidades nacionales de las cuatro áreas del conocimiento definidas por el Banco PDTs: Ciencias agrarias, de las ingenierías y de los materiales; Ciencias biológicas y de la salud; Ciencias exactas y naturales; Ciencias sociales y humanidades. Las técni-

cas de recolección y de campo se realizarán en primer lugar, llevando a cabo veinte entrevistas semi-estructuradas (cinco por cada área) a una selección de adoptantes, demandantes y promotores con el objetivo de reconocer el rol que ocupan en el desarrollo de la investigación enmarcada en PDTs. La propuesta es concluir el trabajo con una sistematización de los resultados en una matriz de datos.

Asimismo, cabe señalar que se han realizado entrevistas a directores de PDTs, funcionarios del MINCyT y del CONICET a cargo de la coordinación de las áreas que incumben a los PDTs, evaluadores de las comisiones especiales donde investigadores son evaluados según criterios especialmente diseñados para miembros de PDTs, equipos de investigación que conforman PDTs, miembros de la comisión que habilita el ingreso al Banco PDTs del área de ciencias sociales y humanidades, entre otros, que servirán para complementar la nueva información a recolectar, analizar y sobre la que se construirán nuevas categorías teóricas.

A modo de cierre

El recorrido de estas páginas presenta, el comienzo y el estado actual de una investigación para pensar la universidad, la ciencia y su entorno. Las categorías que se desarrollan y las preguntas que se abren son incipientes, y a partir del trabajo de campo nuevas lecturas e intercambios se irán modificando y profundizando. Así como también aparecerán nuevas preguntas en relación al contexto en el que surge esta nueva política científica y el momento actual de vaciamiento que viven las universidades, la ciencia y la tecnología en Argentina.

Podemos afirmar que el desarrollo presentado se constituye en antecedente de la investigación propuesta, a partir

de la comprensión de la participación de los actores extracadémicos según su procedencia. En este sentido, resulta importante explicitar el acuerdo con la consideración sobre los PDTS como herramienta potencial de política científica que se diferencia de la tradicional transferencia tecnológica, la extensión universitaria y la prestación de servicios de la universidad hacia el demandante. Lo que procuramos analizar a partir del análisis de dicha herramienta es el lugar que ocupan los sujetos e instituciones extracadémicos como partícipes necesario de un proceso de construcción de un proyecto de investigación del que se constituyen como codiseñadores, miembros y evaluadores.

Cabe decir que por lo general la bibliografía que encontramos en cuanto a la vinculación de la universidad y la sociedad se enmarcan en el plano de la extensión universitaria, es un objetivo de este trabajo dar cuenta de otros modos de vinculación en el plano de la investigación y la producción de conocimiento científico. Como fue mencionado anteriormente, esta investigación es enmarcada en proyectos más amplios, junto a un equipo que se propone analizar en detalle una política científica que al menos desde sus postulados, se proponen realizar una transformación para pensar la investigación científica y la evaluación en nuestro país.

Entendemos que la forma de abordar el vínculo entre investigadores y sujetos e instituciones que están por fuera del ámbito académico son centrales para construir un modelo de universidad y ciencia que se piense como parte de la sociedad, adoptando una perspectiva que trabaje desde las necesidades de nuestras sociedades y nuestros pueblos. Aportando conocimientos emergentes, dándole lugar a voces y territorios hasta el momento no reconocidas para compartir nuestros saberes.

Bibliografía

- Albornoz, M.; Gordon, A. (2011). La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009), en Albornoz, M. y Sebastián, J. eds. *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*. Madrid, CSIC.
- Bennet, A.; Bennet, D.; Fafard, K.; et al. (2007). *Knowledge mobilization in the social sciences and humanities*. Frost, West Virginia: Mqi Press.
- Beyer, J. M. (1997). Research utilization bridging a cultural gap between communities, *Journal of Management Inquiry*, vol. núm. 6, pp. 17-22. Austin, Universidad de Texas. .
- Estébanez, M. E. (2007). Ciencia, tecnología y políticas sociales. Ciencia, docencia y tecnología, vol. núm. XVIII, núm. 34, pp. 13- 63. Concepción del Uruguay, Argentina, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Gorostiaga, J. M.; Palamidessi, M. I.; Aberbuj, C. M. (2018). Centros de política y movilización de conocimiento en el campo de la educación en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. núm. 26, núm. 72. [En línea] <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3395>. [consulta: mayo 2020].
- Hurtado, D.; Zubeldía, L. (2018). Políticas de ciencia, tecnología y desarrollo, ciclos neoliberales y procesos de des-aprendizaje en América Latina. Ciudad de México UDUAL - *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, vol. núm. 5.
- Kreimer, P. (2015). *La ciencia como objeto de las ciencias sociales en América latina: investigar e intervenir*. Cuadernos de pensamiento crítico latinoamericano. Buenos Aires, CLACSO.
- Kreimer, P.; Thomas, H. (2004). *Producción y uso social de conocimientos. Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Kreimer, P.; Zabala, J. Producción de conocimientos científicos y problemas sociales en países en desarrollo. Nómadas (Col) [En línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116595010>, ISSN 0121-7550 [Consulta: 29 de julio de 2019].
- Krotsch, P.; Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario*, vol. núm. 10, núm. 10, pp. 35-54.

- Llomovatte, S.; Naidorf, J.; Pereyra, K. (2009). *La universidad cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Naidorf, J. C. (2014). Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization. *education policy analysis archives*, vol. núm. 22, núm. 89.
- Naidorf, J.; Vasen, F.; Alonso, M. (2016). Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social como política científica, *Brazilian Journal of Latin American Studies* vol. núm. 15, núm. 27. PROLAM/USP.
- Naidorf, J.; Perrotta, D.; Gómez, S.; Riccono, G. (2015). Políticas universitarias y políticas científicas pos 2000. Crisis, innovación y relevancia social. *Revista Cubana de Educación Superior*, núm. esp. 10-28.
- Neil, D. (2015). Los Primeros Proyectos de desarrollo Tecnológico y Social en las Ciencias Sociales en *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*, Buenos Aires.
- Olmos-Peñuela, J.; Castro-Martínez, E.; D'Este, P. (2014). Knowledge transfer activities in social sciences and humanities: Explaining the interactions of research groups with non-academic agents, *Research Policy*, vol. núm. 43, pp. 696-706.
- Senejko, P.; Versino, M. (2018). La producción de conocimientos y la resolución de problemas sociales: Análisis de las convocatorias a proyectos de investigación orientados en la UBA (2003-2015) En prensa. *Revista Horizontes Sociológicos*, Asociación Argentina de Sociología. Buenos Aires, Asociación Argentina de Sociología.
- Thomas, H. (2010). Tecnologías para la inclusión social y políticas públicas en América Latina. Notas para un proyecto de investigación sobre Tecnología Social a escala regional. *GAPI-UNICMAP y IESCT-UNQ*.
- Vaccarezza, L. (2004). El campo CTS en América Latina y el uso social de su producción. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, CTS, vol. núm. 1, núm. 2. Centro de Estudios. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.
- . (2009) Las relaciones de utilidad en la investigación social. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. núm. 71, pp. 133-166. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vaccarezza, L.; Zabala, J. P. (2002). *La construcción de la utilidad social de la ciencia. Estrategias de los investigadores académicos en biotecnología frente al mercado*. Buenos Aires, de la Universidad Nacional de Quilmes.

Epilogo

Composición tema: Lxs Becarixs¹

Javier Schargorodsky

Me toca realizar este discurso de despedida... bueno, no me toca, yo pedí hacerlo, pero fue aceptado por aclamación popular. Realizo este discurso de despedida, que es una despedida por partida triple, en tanto, en primer lugar, nos despedimos de esta Sexta Edición Nacional y Cuarta Latinoamericana de las Jornadas de Investigadores barra AS en formación en educación². En segundo lugar (acá empiezo a ponerme más melancólico) es mi despedida de la organización de las jornadas. Sí, sí, aunque nadie gritó ¡nooo!³, sí, son mis últimas jornadas. Llevo conmigo tres jornadas en lo más profundo de mi sistema circulatorio. Y, en tercer lugar, porque me despido también de un modo de vida. Me queda poco (de estilo de vida, de vida en sí misma espero que me

-
- 1 Este trabajo es una transcripción adaptada del Discurso de Cierre de las VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación, pronunciado el día 28 de noviembre de 2018 en el aula 108 de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Agradezco enormemente a lxs becarixs del IICE y a sus autoridades por permitirme el gusto de esta travesura, por las hermosas jornadas de trabajo y, sobre todas las cosas, por los profundos afectos allí cosechados.
 - 2 Durante la exposición se declamó con mayúsculas.
 - 3 El manuscrito que apuntaba el discurso dice "nadie gritó ¡nooo!", pero durante la exposición sí hubo gritos, llantos y otras reacciones desgarradoras y desesperadas.

quede un poco más). Hoy quiero hablar de ello, de ese estilo de vida, de esos extraños seres a los que llamamos becarios. Perdón ¿alguien fue a la clínica⁴ de género? ¿Cómo se dice? A mí, becaries me da muy Facultad de Odontología. Bueno, voy a ver cómo lo manejo.

Si bien no hice un doctorado en becas puedo decir que tengo mérito equivalente. Mis disculpas por lo autorreferencial, pero creo que sirve mi estudio de caso para comprender un poco a la especie. Voy a utilizar un enfoque biográfico-narrativo, con perdón de quienes estuvieron en la clínica de Porta. Mi vida de becario se inició allá por mis tiernos seis años. Primer grado. Iba a la Escuela núm. 1 Nicolás Avellaneda de la ciudad homónima, o sea, Avellaneda. República de Avellaneda. No se llama “Homónima” la ciudad. República Peronista de Avellaneda. Lo importante es que fue en Avellaneda la cosa y ahí está el club Independiente ¿Y qué hace el Club Independiente?, o qué hacía, no sé si sigue haciéndolo: da becas (o daba) al mejor alumno de cada curso (para determinar quién era el mejor alumno se utilizaba un método cuantitativo, creo, porque no fui a la clínica de Bottinelli). Gran estrategia de *marketing* que especulaba con la ratio inversamente proporcional entre ñoñez y práctica de deportes. Y a mí me dieron la beca. Sí, fui mejor alumno en la

4 Las clínicas son uno de los más emblemáticos espacios de las Jornadas. En ellas se trabaja a modo de taller, coordinado por especialistas a partir de las inquietudes que acerquen quienes participan. El gran José Antonio “Tono” Castorina, *alma pater* de las Jornadas, sostiene que el nombre está inspirado en una práctica que emprendía Guillermo Vilas, quien realizaba clínicas de tenis. Es esta edición de las Jornadas se realizaron las siguientes clínicas: “Procesos participativos en la investigación educativa”, a cargo de Sandra Llosa; “Las fuentes estadísticas en la investigación educativa. Uso de las bases de datos de los Relevamientos Anuales” coordinada por Leandro Bottinelli; “Recorriendo caminos en el análisis cualitativo: estrategias para la sistematización y la interpretación de datos” llevada adelante por Valeria Dabenigno y Alejandra Navarro; “Investigación educativa con perspectiva de género” bajo la conducción de Graciela Morgade; y “El enfoque biográfico narrativo en investigación educativa. Sus potencialidades para pensar el marco metodológico de nuestras investigaciones” presentada por Luis Porta.

primaria, y un montón de ustedes seguramente también así que no se hagan los rebeldes *way*.

Ya en el último año del secundario otra vez beca de Independiente⁵. Ahí ya no fue cuantitativo el método sino de:

- Recolección,
- Organización,
- Secuenciación,
- Categorización y
- Análisis

Método más conocido por su sigla: ROSCA (no armamos clínica de ROSCA, pero es algo a considerar, sería una clínica muy útil. Lo dejo para futuras ediciones: clínica de ROSCA, comisión susceptibilidades, panel: “esta vez sí que no volvemos a caer en el neoliberalismo”) Vuelvo, perdón, la cosa es que el preceptor me dio la beca porque sí.

Segundo cuatrimestre del CBC, Ciclo Básico Común de la UBA. Me entero de que hay beca de material de estudio, tercera beca. Y al otro año entré acá⁶, carrera de Filosofía, y no perdí el impulso: beca de material de estudio cuatrimestre tras cuatrimestre. Cuando ya me estaba cansando un poco de apiñar diez horas de cursada por día para gastar menos en colectivo, concursé para el Programa Nacional de Becas Universitarias y para las Becas Sarmiento⁷. De tan becario

5 Fe de erratas: creo que fue en el ante último año lo de la beca.

6 “Acá” es la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, aunque ahora no estoy más acá. En realidad, sí estoy acá, pero acá no es más acá, o, mejor dicho, no es más allá.

7 Estas son becas de ayuda económica. La primera depende del Ministerio de Educación de la Nación y la segunda de la Universidad de Buenos Aires.

me salen las dos. Tuve que renunciar a una. Me quedé con la Sarmiento que tenía entre sus beneficios cursos gratuitos en el Centro Cultural Ricardo Rojas (gratuitos para mí y para la UBA, los docentes por mí no veían un peso; la UBA fiel a sus tradiciones). Entre los cursos que ofrecía el Rojas estaba el de Monólogo Humorístico, curso que no tomé y acá estoy.

El pasó lógico hubiera sido aplicar a una Beca Estímulo, una beca que otorga la UBA. Pero yo para ser becario no necesitaba ningún estímulo, así que salté directo a la de doctorado.

Hablando de estímulo. Yo creo que si hay un estímulo, una motivación para lxs becarixs, para que nos internemos en la aventura de ser becarixs, para aceptar precarizaciones laborales, la incertidumbre de no saber si nos va a salir la próxima beca, el trabajar en la misma mesa donde nos estamos comiendo unos fideos, de la olla nomás, la motivación no es terminar la tesis, ni engrandecer aún más a la Patria Grande, ni las milanesas que nos va a cocinar mamá cuando nos doc-toremos.⁸ La motivación (tiro esta hipótesis para discutir) es no tener que cumplir con un horario.⁹

Buscamos escaparle a las garras del capitalismo, que no se nos encuadre la vida en un gris organigrama de trabajo. Y cuando empezamos a sentir esa efervescencia de la libertad de la toma de decisiones diaria, ¿qué hacemos?: nos deprimimos, nos angustiamos. Entonces, nos armamos un organigrama. Pero nunca gris. Le pegamos *popsticks* de colores o bajamos una app que cada treinta minutos nos diga “laburá pedazo de *lumpen*” pero con colores. Igual hay muchos estilos de becariado a este respecto de la organización. En un ex-

8 No hay nota al pie que pueda describir a las milanesas de mamá.

9 La exposición estuvo acompañada por una imagen de un martillo rompiendo un reloj despertador. Se aclaró que, más allá de que los becarios poseemos profundos deseos de destruir a esos asesinos de sueños que son los despertadores, la imagen no era del todo verosímil, dado que agarrar un martillo no es mucho lo nuestro.

tremo tenemos los casos que podemos ejemplificar con una cita. Cito “yo a las 4 corto” (me reservo la fuente). Esa persona que a las cuatro corta defendió la tesis como un año antes de que se le termine la beca. Gente que claramente está mal. El nivel dios del becarie es esx que no sabe cuándo son los feriados. Sacaron los feriados puente y no se vio afectadx; sólo ganó una razón más para buscar rimas con el apellido Macri. Los días de la semana, lunes, martes, miércoles, no tienen sentido. Se maneja por fecha, número. “3 de diciembre”, ahí sí. “El lunes que viene”, no sé qué es eso ¿lunes?, ¿qué es eso? El día termina 23.59. Cuando se pone a escribir, es decir, el mismo día en que tiene una fecha límite, te araña hasta el último segundo, te mete más suspenso que James Bond¹⁰ desactivando una bomba. Y ahí, cuando ya lx dan por vencidx, saca fuerzas de donde no tiene y te aprieta “enviar”. Y si no puede, porque a veces lxs becarixs no podemos con todo, se encomienda a una fuerza superior, a nuestro santo patrono, San Prorroguito. Oremos:

San Prorroguito,
que estás en el SciELO,
Bien indexado sea tu nombre;
Venga a nosotros tu prórroga
Hágase tu voluntad
así en Latindex como en el SciELO.
Danos hoy nuestra extensión de plazos de cada día

10 El Dr. Pablo Nahuel di Napoli sugiere que mencione a MacGyver en lugar de a James Bond. En verdad, al momento de la confección de este discurso, no recordaba al personaje interpretado por Richard Dean Anderson desactivando bomba alguna, cosa que sí ocurría respecto del personaje creado por Ian Fleming, que obviamente deja el conteo del reloj detonador en 007. En indagaciones posteriores he corroborado la veracidad de la sugerencia del Dr. di Napoli (Zlotoff, 1985) y vale reconocer que muchas veces lxs becarixs debemos realizar verdaderas *macgiveriadas* para llevar adelante nuestras investigaciones.

Perdona nuestros descansos,
así como nosotros perdonamos
a los que nos descansan;
no nos dejes caer en la procrastinación,
y líbranos de tener que cumplir un horario.
MinCyT

Tres cosas para decir de esta oración:

- 1) MinCyT es una palabra ya en desuso, de un antiguo dialecto, que significa “así sea”. „Así se acabó con años de completa desidia, haciendo un Ministerio de Ciencia y Tecnología“¹¹.
- 2) Qué fea palabra que es procrastinación. Pero qué precisa. Sobre todo para dar cuenta de un estado constante de la vida becaril.
- 3) Habría que hacer una investigación sobre cómo en el sistema científico sobrevive la superchería de la prórroga, ese hábito establecido casi como reflejo condicionado de que las fechas límite son de mentiritas.

No podemos hablar de lxs becarixs sin hablar de otrxs extrañxs seres. Seres a quienes les debemos gran parte de nuestra becariez (becariedad o becaritud). Qué seríamos sin ellxs, qué seríamos sin lxs directores: felices, seríamos felices. No mentira, lxs becarixs no podemos ser felices. Esta es la parte que no está basada en hechos reales. No quiero usar la figura de la media naranja, porque sé que a muchxs les va a causar escozor. La idea de que allí afuera hay un directxr y

11 Hay fuertes indicios de que el vocablo, su significado y su materialidad volverán a estar en funciones.

un becarix, predestinadxs a buscarse sin encontrarse, hasta que batallando contra el destino logran por fin asociar sus SIGEVAs.¹² Pero, más allá de esa imagen, sí podemos decir que existe una comunión, una suerte de dialéctica. Algunxs marx pensadxs creerán que voy a referirme a la dialéctica del amo y el esclavo, cosa que no haré de ningún modo, porque es una mala traducción de la obra de Hegel. Es más correcto hablar de la dialéctica del señor y el siervo. Pero, además, no se aplica en este caso. Hay algo del orden de la completitud que a la vez es un devenir. Lxs directorxs nos completan, nos forman, nos permiten devenir de “en formación” a “formados” a encarnar el Espíritu Académico Absoluto. Y nosotrxs también lxs completamos a ellxs. Les completamos los informes, les competamos el SIGEVA... la solapa de Recursos Humanos. Pero también somos ese devenir de su trabajo, que perdurará en obra, pero también en el trasvasamiento generacional. Trasvasamiento que a veces se complica porque manejamos algunas lógicas distintas ¿Vieron que antes medio que la gente buscaba doctorarse si tenía algo relevante para decir, si traía entre manos algo que iba a cambiar sino el mundo, el campo académico, su disciplina? Hoy, primero aplicamos a la beca, después vemos qué queremos decir, qué tenemos para decir y si tenemos algo para decir. Porque sin beca se complica.

En vistas de lo cual, por último, y por ello más importante, mencionaremos a esxs romántiquxs, esxs patriotxs y *matriotxs*, esxs abnegadxs seres, que son lxs investigadorxs en formación que no son becarixs. El nombre de las Jornadas apela a no dejar afuera a lxs viejítxs, autodenominándonos “jóvenes” (hagámonos cargo de que algunxs estamos grandes), también incluye a

12 El Sistema Integral de Gestión y Evaluación, (SIGEVA) es un conjunto de aplicaciones informáticas a las que se puede acceder a través de una plataforma web (intranet). Comienza a gestarse en 2004 y nace en 2005, siendo un desarrollo de la Dirección de Informática de la Gerencia de Organización y Sistemas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

quienes investigan sin recibir un sal... estipendio, casi digo salario (podría ir siendo salario, ¿no?)¹³, un estipendio específico para investigar. Hablamos de esas personas que te investigan en el colectivo que se toman para ir de dar clases desde una escuela secundaria a un profesorado y en el camino contactan un comentarista para la mesa de las Jornadas de las 11 hs. Esa gente que tiene que gastar plata en ropa, porque sale de la casa todos los días y no le alcanza el recambio con dos remeras como a nosotrxs lxs becarixs. Un aplauso para lxs investigadorxs sin beca¹⁴. Hacia allí voy compañerxs. Ellxs se angustian menos que lxs becarixs, no tienen tiempo para angustiarse, no tienen esa nebulosa de “tomá haceme esta investigación, entregámela en cinco años” como labor estructurante. Como decíamos, no se puede ser feliz siendo becarix.

Yo trate de ser feliz siendo becario y hacerles felices a ustedes. Creo que lo logré. Y la verdad que hoy, no me lo esperaba, porque esto es demasiado, demasiado para una persona, demasiado para un becario. Les agradezco con mi corazón. Esperé... esperé tanto estas Jornadas y ya se terminaron. Ojalá no se termine nunca este... este amor que siento por el IICE y que no se termine nunca esta fiesta, que no termine nunca el amor que me tienen. Les agradezco en nombre de la comisión de Catering, en nombre de la de Circulares, de la Generalísima, del viejo eje de Filosofía¹⁵ y de todxs lxs becarixs del mundo. Ser becarix es el oficio más lindo y más insano del mundo, eso no le quepa la menor duda a nadie. Porque se equivoque uno no tiene que pagar el becariado. Yo

13 Ya que estamos redoblamos el reclamo en esta nota al pie: investigar es trabajar.

14 Vale decir que el aplauso se dio de modo espontáneo antes que llegar unas líneas antes de este momento del discurso.

15 El Comité Organizador de las Jornadas divide sus tareas en comisiones de trabajo y ejes temáticos de presentación de ponencias. Aquí nombré aquellos en los que tuve participación a lo largo de las tres ediciones.

me equivoqué y no concurse la posdoc. Pero la joggineta no...
la joggineta no se mancha¹⁶.

Bueno, nos despedimos bien arriba y con todo el ritmo¹⁷,
que así somos lxs becarixs

Somos los becarios¹⁸
En días de la semana,
en inciertos horarios
izamos la bandera
un grupo de becarios.
concursos misteriosos,
encuentros con subsidio,
salarios alejados
de los cargos testigo.
nos volvemos del SIGEVA cartoneros
y vivimos del Estado, garroneros.
Somos los becarios,

16 La joggineta es el uniforme oficial de lxs becarixs. La expresión "la joggineta no se mancha" se acuñó en alguna reunión de becarixs del IIICE, de la que nos falta referencia firme, y quedó inmortalizada en una de las tantas odas a nuestro Santo, que aquí transcribimos: Soneto prorrogado/ En honor a este santo inmaculado,/ que en manejo de tiempos es bendito,/ es por ti, ¡oh, sublime Prorroguito!/ que compongo un soneto prorrogado./ Si acaso mi tarea no he acabado,/ por más que sus piedades no amerito,/ yo a sus santos milagros me remito/ y los tiempos logran ser aplazados./ ¡Santas prórrogas!, clama el poeta/ cuando muerto le llega la revancha,/ y prosigue en posponer su meta./ Ahí nomás, relaja y a sus anchas/ exclama un triunfal: "la joggineta/ (pausa) la joggineta no se mancha".

17 La exposición cerró con un karaoke con la música de Meza y Armesto (1997) y un trencito (baile típico de situaciones festivas, en el que se confecciona una fila de danzantes que se toman por la cintura y siguen el recorrido trazado por quien la encabeza a modo de locomotora) que pretendía abandonar el edificio de la Facultad de Filosofía y Letras y recorrer las calles del barrio de Caballito. Pero tales pretensiones se vieron truncadas por la apatía de parte del público presente. Agradezco en esta nota la valentía de quienes se sumaron a ese torrente incontrolable de alegría.

18 Me excusó por no utilizar lenguaje inclusivo debido a dificultades con la rima.

seremos funcionales
pero no funcionarios.
Somos los becarios,
toda una vida fiel
a llenar formularios.
Quemar despertadores,
no cumplir con horarios,
pelar la joggineta,
rebusques del becario.
No tenemos aportes,
ninguno se jubila,
una línea de corte
para toda la vida.
No tenemos vacaciones ni feriados,
el gremio del becario es muy sacrificado.
Becarios en ciencia,
nos gusta la tortura
del paper con urgencia
Becarios en ciencia,
si no es pal CONICET
nos vamo pa la Agencia¹⁹.

19 La Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica es un organismo nacional desconcentrado dedicado a promover el financiamiento de proyectos tendientes a mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales en la Argentina.

Referencias bibliográficas

Bond, J. B. (1964). *Goldfinger*. Londres, Danjaq - Eon Productions.

de Nazaret, J. (33). "Padre Nuestro" en Mateo, San (Circa 70). *Evangelio según el autor*. Cafarnaúm, del Monte Ediciones.

Diego, El (2001). "Discurso partido homenaje". La Boca, Bombonera.

Meza, L.; Armesto, P. (1997). "Los Piratas" en Decadentes, Los Auténticos (1997): *Cualquiera puede cantar*. Santiago de Chile, Ariola.

Toriyama, A. (2013). *Dragon Ball Z: La Batalla de los Dioses*. Tokio, Toei Animation.²⁰

Zlotoff, L. D.(1985). "Piloto" en *MacGyver*. Burbank, ABC.

²⁰ Diecinueve notas al pie (ahora veinte) en un texto de menos de 3000 palabras. Mis disculpas doña APA.

Las autoras y los autores

Arévalos, Darío Hernán

Doctorando en Educación, Universidad de Buenos Aires. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET (2016-2021), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, directora de beca: Carina V. Kaplan. Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: dar.arevalos@gmail.com

Buitrón, Valeria

Maestranda en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Universidad de Buenos Aires. Becaria UBACyT de maestría (2008-2011), directora de beca: Flavia Terigi. Investigadora auxiliar, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: valeribuitron@gmail.com

Castelao, Natalia

Doctoranda en Educación, Universidad de Buenos Aires. Becaria UBACyT de doctorado (2015-2020), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, directora de beca: Dra. Lidia Mercedes Rodríguez. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: na.castelao@gmail.com

Cuschnir, Melisa

Maestranda en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Becaria Doctoral CONICET (2019-2024), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), UBA, directora de beca: Dra. Judith Naidorf. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: melisacuschnir@gmail.com

De Marco, Luciano

Doctorando en Educación, UBA. Becario UBACyT de doctorado (2017-2020), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, directora de beca: Alejandra Birgin. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesor de Nivel Primario en Escuela Normal Superior N° 4 y Magister en Ciencias sociales con orientación en educación por la FLACSO.

Correo electrónico: luciano.demarco1@gmail.com

Frechtel, Mariana

Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Becaria UBACyT de doctorado (2017-2020), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, director de beca: Alejandro Vassiliades. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora de Nivel Primario, Escuela Normal Superior N° 2.

Correo electrónico: marianafrechtel@gmail.com

Grotz, Euge

Doctorandx en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Becarix doctoral CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires. Especialista en Educación Sexual Integral, Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. Licenciadx en Ciencias Biológicas y Profesorx de Biología, Universidad de Buenos Aires.

Correos electrónicos: eugxgrotz@gmail.com / eugenia.grotz@gmail.com

Orce, Victoria

Docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de las Artes. Directora de proyectos de investigación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA) y del Área Transdepartamental de Formación Docente (UNA). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Magíster en Escritura Creativa (Universidad Nacional de Tres de Febrero).

Correo electrónico: vic.orce@gmail.com

Romualdo, Vanesa

Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Becaria UBACyT de Culminación Doctoral (2017-2019) con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, directora de tesis y de beca: Dra. Nora Gluz. Licenciada y Profesora en Sociología, Universidad de Buenos Aires, Magíster en Política y Gestión de la Educación (UNLu) y Magíster en Administración Pública, Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: vanesa.romualdo@gmail.com

Schargorodsky, Javier

Profesor Investigador Adjunto del Instituto de Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Integrante del Proyecto de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego "El oficio de gobernar colegios secundarios en la provincia de Tierra del Fuego (A. e I.A.S)", dirigido por María José Mendez y co-dirigido por Luis Páez. Doctorando en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, director de tesis: Eduardo Galak. Fue becario doctoral CONICET, con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, director de beca: Pablo Pineau (2014-2019). Profesor de Filosofía, Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: javierschargorodsky@gmail.com

Sokolowicz, Dana

Cursó la Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (tesis en curso). Becaria Doctoral CONICET (Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias

de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires. Directora de beca: Dra. Flavia Terigi. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.
Correo electrónico: dana_soko@hotmail.com

Spindiak, Jennifer

Maestranda en Psicología Educacional, Universidad de Buenos Aires. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Becaria UBACyT de maestría (2016-2019), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, directora de beca: Dra. Flavia Terigi.
Correo electrónico: jspindiak@gmail.com

Szapu, Ezequiel

Doctor en Educación Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Becario UBACyT de doctorado (2015-2020), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, directora de beca: Dra. Carina V. Kaplan.
Correo electrónico: soysapu@gmail.com

¿Qué investigan los/as investigadores/as en formación? Producciones en el campo educativo se trata de una compilación de artículos producidos por investigadores/as en formación en educación, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Los escritos fueron elaborados a partir de las ponencias presentadas y los intercambios que tuvieron lugar en las VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de investigadores/as en formación en Educación desarrolladas los días 28, 29 y 30 de noviembre de 2018.

Las líneas de investigación que se presentan abarcan cuestiones referidas a los procesos de enseñanza en las escuelas, las representaciones y la construcción de subjetividades, la formación de docentes, las políticas educativas, la historia de la educación entre otros, con enfoques y metodologías diversas. Consideramos estas producciones como un aporte fundamental para el campo educativo.



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

ISBN 978-987-8363-33-2



9 789878 363332