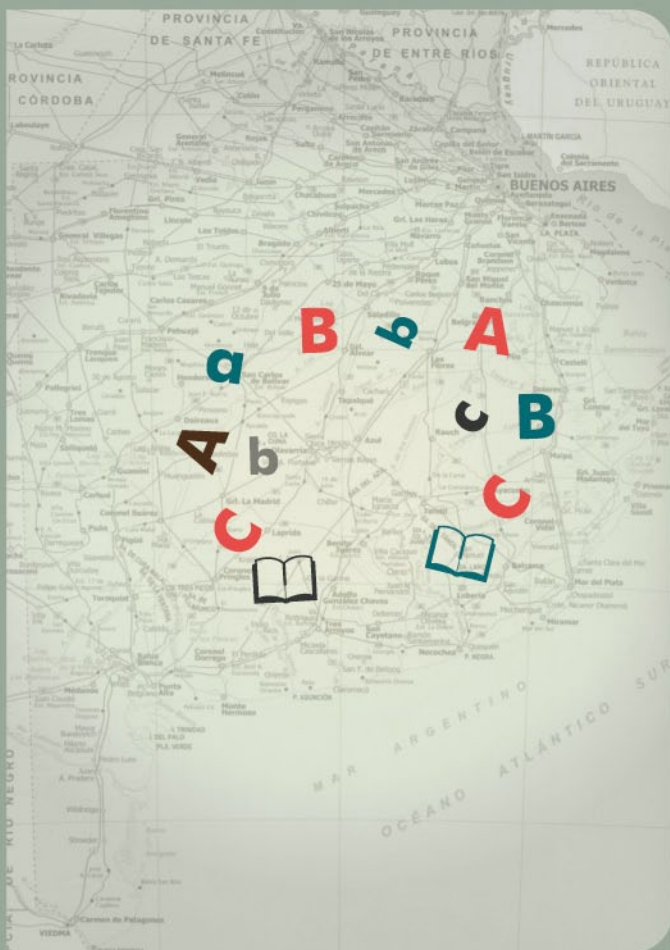


PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Investigaciones en el territorio bonaerense



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

La Universidad Pedagógica es una universidad pública con carreras de grado y de posgrado gratuitas orientadas a potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo. Desde la UNIPE sostenemos un modelo de formación docente centrado en la excelencia académica y en la investigación, lo que supone concebir a los docentes como profesionales capaces de objetivar sus propias prácticas, de producir conocimientos a partir de las situaciones que enfrentan a diario y de producir teoría, vale decir justificaciones disciplinares, didácticas y pedagógicas que den cuenta en forma cada vez más consistente de su propio desempeño profesional. En este sentido, la construcción de una actitud investigativa por parte de quienes ejercemos la docencia es una condición indispensable en el marco de las profundas y vertiginosas transformaciones que implican una complejización de nuestro trabajo a la luz de las nuevas demandas sociales, institucionales, de los padres y de los propios estudiantes.

Prácticas pedagógicas y políticas educativas

Prácticas pedagógicas y
políticas educativas
*Investigaciones en
el territorio bonaerense*

Prácticas pedagógicas y políticas educativas : investigaciones en el territorio bonaerense

Ana Pereyra ... [et.al.]. 1a ed. Gonet : UNIPE: Editorial Universitaria, 2015.

560 p. ; 19x13 cm.

ISBN 9789873805011

1. Pedagogía. 2. Docencia. 3. Política Educativa. I. Pereyra, Ana.

CDD 379

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Adrián Cannellotto

Rector

Carlos G. A. Rodríguez

Vicerrector

UNIPE: SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

Ana Pereyra

Secretaria de Investigación

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Edición

Diego Herrera

Diseño y diagramación

Verónica Targize

Maqueta de colección

Estudio ZkySky

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2015

Camino Centenario n° 2565 - (B1897AVA) Gonet

Provincia de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

1ª edición, Marzo de 2015

La presente publicación contó con el aporte del programa de subsidios de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires.

El mapa de p. 444 fue aprobado por el Instituto Geográfico Nacional, Expediente GG13 2284/5, 9 de diciembre de 2013

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Todos los derechos reservados.

Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

ISBN 978-987-38050-1-1

Índice

PRESENTACIÓN

<i>Ana Pereyra y Denise Fridman</i>	13
---	----

PRIMERA PARTE

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

CAPÍTULO 1. DECISIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN EL ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE

La actividad profesional docente: estrategias,
diagnósticos y conceptualizaciones

<i>Antonio Gutiérrez, Liliana Calderón, Alicia Barreiro, Patricia Moscato y Ana Pereyra</i>	23
---	----

Enseñar y aprender en la dinámica de taller: apropiación
de saberes disciplinares en el espacio universitario

<i>Mónica Bibbó, Laura Cilento, Gabriela Fernández y Paula Labeur</i>	53
---	----

El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas
rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales

<i>Mirta Castedo, Gabriela Hoz, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Agustina Peláez, Regina Usandizaga y Yamila Wallace</i>	75
---	----

Las concepciones de ciencia y su enseñanza en las prácticas profesionales de los docentes <i>Héctor Pedrol, Mario De Donato, Víctor Furci, Lucía Iuliani, Liliana Olazar, María Ruina, Ernesto Scheiner, Hugo Roberto Tricárico, Oscar Trinidad y Pablo Zarragoicoechea</i>	109
--	-----

CAPÍTULO 2. LA ACTIVIDAD DOCENTE MEDIADA CON TIC

La transformación del trabajo matemático en el aula del secundario a partir de la integración de las computadoras <i>Carmen Sessa, Valeria Borsani, Mara Cedrón, Rosa Cicala, Enrique Di Rico y Betina Duarte</i>	137
--	-----

Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las <i>netbooks</i> en escuelas secundarias <i>Inés Dussel, Patricia Ferrante, Delia González y Julieta Montero</i>	165
--	-----

El modelo de enseñanza con TIC de la UNIPE <i>Silvia Martinelli, Fernando Bordignon, Valeria Bardi, Rosa Cicala, Carlos Javier Di Salvo y Mónica Perazzo</i>	195
---	-----

CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO PROFESIONAL COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Producción matemático-didáctica: una experiencia de planificación colaborativa entre maestros e investigadores <i>Patricia Sadovsky, María Emilia Quaranta, María Mónica Becerril, Patricia García y Horacio Itzcovich</i>	223
---	-----

De maestro/a a director/a: condiciones y contextos en la construcción del oficio <i>Ingrid Sverdlick, Luciana Aguilar y Sofía Spanarelli</i>	253
Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes en el nivel inicial <i>Daniel Suárez, Agustina Argnani, Paula Dávila y María Laura Galli</i>	283

SEGUNDA PARTE

POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1. LA ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de ciudadanía <i>Myriam Southwell, Denise Fridman, Lucía Litichever, Pedro Núñez y Jaime Piracón Fajardo</i>	311
Políticas socio-educativas: problemas, brechas y “buenas prácticas” para la promoción del derecho a la educación <i>Marcelo Krichesky y María Cecilia Borzese</i>	341
Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el Plan FinEs Secundaria <i>Florencia Finnegan y Cecilia Brunetto</i>	379

CAPÍTULO 2. POLÍTICAS SOCIALES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

La institución escolar y la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) <i>María del Carmen Feijoó y Silvina Corbetta</i>	401
--	-----

Desigualdades sociales, territoriales y educación básica en Argentina: una aproximación desde una perspectiva multidimensional <i>Cora Steinberg, Pilar Fiuza Casais, Denise Fridman, Ornella Lotito, Carolina Meschengieser y Ariel Tófaló</i>	427
--	-----

TERCERA PARTE**FILOSOFÍA, HISTORIA DEL PENSAMIENTO
Y ESTUDIOS CULTURALES**

Integración de las Neurociencias con las teorías de la Educación, la Cultura y la Política <i>Carlos Garay, María de los Ángeles Bacigalupe, Susana De Mier y Romina Istvan</i>	463
---	-----

La filosofía del derecho de Fichte en cuestión <i>Héctor Oscar Arrese Igor, Damián Jorge Rosanovich y Emmanuel Taub</i>	497
--	-----

Normatividad y segunda persona: más allá del modelo interpretacionista <i>Glenda Satne, Bernardo Ainsbinder, Laura Danon, Daniel Kalpokas y Diego Lawler</i>	513
--	-----

SOBRE LOS AUTORES	535
--------------------------------	-----

Presentación

NOS RESULTA MUY GRATO presentar este libro que compila los resultados, en forma de artículos, de la Programación de Investigación de la Universidad Pedagógica Provincial (UNIPE) correspondiente al año 2012.

La UNIPE es una universidad pública nueva –concretó su proceso de normalización en el año 2009– con carreras de grado y de posgrado gratuitas orientadas principalmente a potenciar la *formación* de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo. Su modelo de *formación* está centrado en la excelencia académica y en la investigación, lo que supone concebir a los docentes, directivos y funcionarios como profesionales capaces de objetivar sus propias prácticas, de producir conocimientos a partir de las situaciones problemáticas emergentes que enfrentan en forma cotidiana y de producir teoría, vale decir, justificaciones que den cuenta en forma cada vez más consistente de su propio desempeño profesional y de su correspondencia con los sentidos de las prescripciones estatales que las orientan.

Presentar *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense* es una gratificación, por varias razones. Se trata de la primera publicación –en forma de libro, ya que las difusiones anteriores tuvieron la forma de *Cuadernos de investigación*– con producciones de los propios equipos de investigación y docencia de la UNIPE, producciones que tanto en su etapa de formulación como proyectos de investigación como en su etapa de informes de resultados fueron validadas académicamente por pares exter-

nos oficialmente reconocidos.¹ Nuestra expectativa es, de este modo, inaugurar la Colección *Investigaciones* y sumarla a las colecciones más conocidas de nuestra editorial: *Ideas en la educación argentina*, *Boris Spivacow*, *Pensamiento contemporáneo* e *Historia de la provincia de Buenos Aires*.

Es también una gratificación porque este libro expresa la potencialidad de concebir un modelo formativo que revierta la histórica escisión entre docencia e investigación y de concretarlo en una institución universitaria. Por diversos motivos, las visiones paradigmáticas que signaron la *formación* docente excluyeron la investigación como uno de los pilares de la *formación*. Ya fuera porque el énfasis estaba centralmente puesto en la impronta civilizatoria y moralizante de la escuela, como en la tradición normalista disciplinaria; o porque se acentuara la formación disciplinar en la expectativa de que el docente lograra la transmisión de saberes producidos en otro ámbito, como en el modelo academicista; o porque la formación didáctica pedagógica se adjuntara a la formación disciplinar, presentándolas, de acuerdo con el modelo técnico-academicista, como campos curriculares de la formación inicial paralelos o sucesivos, pero nunca en forma integrada. En todos los casos, el perfil mentado del docente obturaba cualquier resonancia en las aulas de los resultados de las investigaciones educativas.

Un modelo universitario de formación docente centrado en la excelencia académica y en la investigación implica que los docentes y demás agentes educativos construyan una actitud investigativa como requisito indispensable para adaptarse a condiciones sociales crecientemente cambiantes, sin perder de vista –aun en contextos de alta vulnerabilidad social y con un bajo grado de reconocimiento– el sentido formativo del trabajo colectivo en las instituciones educativas.

1. Los evaluadores externos fueron seleccionados entre los investigadores con Categoría I y II del Programa Nacional de Incentivos.

También constituye una gratificación porque esta publicación participó de un concurso promovido por la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC, Ministerio de la Producción, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Buenos Aires) y resultó beneficiaria de un subsidio para publicaciones de divulgación científica y tecnológica, lo que sin duda está vinculado a que todos los trabajos de campo y de extensión de la UNIPE se desarrollan en el territorio bonaerense.

Este libro está compuesto por dieciocho artículos que presentan los principales hallazgos de las investigaciones correspondientes a la Programación 2012, con finalización en marzo de 2013. Dicha programación fue promovida por la Secretaría de Investigación en el marco de líneas de investigación implementadas por el Departamento de Humanidades, el Departamento de Ciencias Sociales, el Departamento de Matemática y Ciencias Experimentales, el Departamento de Tecnología, el Laboratorio de Investigaciones de Prácticas Pedagógicas (Lab-IPP), el Laboratorio de Investigación y Formación en Nuevas Tecnologías Informáticas aplicadas a la Educación (Lab-TIC) y el Centro de Pensamiento Contemporáneo (CPC). Los artículos fueron agrupados en tres partes: I. “Análisis de las prácticas pedagógicas” (10 artículos), II. “Políticas públicas y educación” (5 artículos) y III. “Filosofía, historia del pensamiento y estudios culturales” (3 artículos).

La pregunta de orden general que atraviesa los artículos que integran la Parte I, “Análisis de las prácticas pedagógicas”, es cómo y por qué los docentes o los directivos hacen lo que hacen en su desempeño profesional, pero este interés se inscribe en un propósito de mayor envergadura: el desarrollo de dispositivos de formación adecuados a las necesidades de docentes y directivos.

Esta Parte está organizada en tres capítulos. El primero de ellos, “Decisiones teórico-metodológicas en el análisis del trabajo docente” (4 artículos), despliega una pluralidad de alternativas de análisis de la actividad situada, a los efectos de alcanzar propósitos específicos de cada uno de los estudios.

Un objetivo común a varios es desarrollar la reflexividad docente, para lo cual se apela a concepciones de la actividad que abarcan –más allá de lo efectivamente realizado– lo que los docentes se propusieron o quisieron hacer. Esto contribuye a no reducir el análisis de las prácticas a la actividad *in situ*, y a extenderlo tanto a lo que ocurre antes, mediante entrevistas previas o análisis de las planificaciones de secuencias didácticas, como a lo que ocurre después, a través de la exposición de los docentes a la visualización de episodios significativos de su desempeño profesional, con el objeto de conocer su lógica intrínseca y las conceptualizaciones que organizan la actividad docente.

Uno de los artículos se centra en el tránsito por una experiencia formativa. Se trata de un taller de escritura en el ámbito universitario, que apunta al dominio de una actividad explícita por parte de los docentes-alumnos de UNIPE: la escritura de una versión anotada de una obra literaria, y de una actividad implícita: la del trabajo en el aula del secundario con ediciones anotadas de obras literarias.

El siguiente artículo refiere al trabajo docente en las aulas multigrado de escuelas rurales de nivel primario, y su propósito es la coproducción –entre formadores-investigadores y docentes– de contenidos digitales que favorezcan el aprendizaje y el trabajo en equipo de alumnos con niveles distintos de conocimiento y dominio de la lectoescritura, como los que integran las aulas multigrado de las escuelas primarias rurales.

El último de los artículos que integra este capítulo “Las concepciones de ciencia y su enseñanza...” toma como unidad de análisis secuencias didácticas diseñadas por docentes egresados de la UNIPE, a los efectos de identificar las marcas de la formación recibida, de promover la reflexividad de los egresados y de contar con elementos que permitan repensar esa formación.

El segundo capítulo de esta primera Parte, “La actividad docente mediada con TIC” (3 artículos), está dedicado a las transformaciones observadas en las prácticas docentes a través de la incorporación en la enseñanza de las TIC. Dos de

los artículos se enfocan en el nivel secundario, por lo que el contexto de referencia es la implementación del Programa Conectar Igualdad, que implicó la generalización del modelo 1 a 1 en las escuelas públicas. De ahí que una de las preguntas centrales refiera a las transformaciones en la actividad conjunta (docente-estudiantes) a partir de la inclusión de las TIC en las aulas.

El estudio referido específicamente a la enseñanza de la Matemática analiza la transformación de la actividad de los estudiantes frente a una propuesta de trabajo previamente diseñada para ser llevada adelante sin la PC y que fuera rediseñada incorporando el *software* Geogebra. El análisis se focaliza en el desempeño de los docentes que enfrentan una situación muy difícil de anticipar: la exploración que los alumnos realizan en el uso de la tecnología.

El otro artículo con trabajo de campo en la escuela secundaria presenta hallazgos de una investigación que se concentró en la enseñanza de varias disciplinas escolares mediadas por TIC y revela transformaciones importantes que no dejan de inscribirse en la dinámica de trabajo habitual de las escuelas. Destaca cambios en la arquitectura de la clase a partir de la ruptura del modelo de la frontalidad y la simultaneidad en el trabajo individual de cada estudiante –o de los estudiantes agrupados en pequeños grupos–, así como en las producciones solicitadas a los estudiantes. La mayoría de estas producciones ponen en evidencia la tensión entre un texto escrito que opera como memoria de los saberes transmitidos en una clase tradicional y la potencialidad del lenguaje audiovisual.

Finalmente, se presenta una investigación acerca de la apropiación del campus y de las aulas virtuales por parte de los docentes de la UNIPE, donde todas las carreras tienen una modalidad semipresencial. Este estudio toma como fuente para la construcción de las categorías de análisis el seguimiento de los talleres del equipo del Lab-TIC con los docentes de la universidad, los intercambios con los estudiantes en aulas virtuales de distintas asignaturas y carreras, y encuestas *online* administradas entre los docentes.

En el capítulo 3 de esta Parte (3 artículos), “El desarrollo profesional docente como objeto de investigación”, se incluyeron estudios longitudinales o que apuntan a la reconcepción de la propia actividad por parte de los docentes o directivos a través de su participación en un dispositivo de investigación/formación.

El primer estudio describe los hallazgos de un trabajo colaborativo realizado, durante todo un año, por formadores de UNIFE con todos los docentes del área de Matemática de algunas escuelas. El estudio describe y analiza la transformación de un diagnóstico bastante frecuente que los docentes expresan en términos de: “los chicos no escriben”, en un problema de investigación que dio lugar a un proceso de producción conjunta entre formadores y docentes y a una serie de transformaciones en el trabajo de aula de esos docentes del nivel primario.

El segundo artículo recompone los aspectos que, desde la lógica endógena de los actores, explican el tránsito entre la función docente y la de director de un establecimiento escolar, tránsito no mediado por una formación o una carrera específica y muchas veces dependiente de cuestiones contingentes.

El último estudio expone los principales resultados del análisis de la implementación de un dispositivo de autoformación de carácter recursivo –a partir de prácticas de escritura y reescritura–, construido sobre la base de experiencias significativas entre docentes del nivel inicial. El dispositivo consistió en la elaboración de relatos individuales a partir de un trabajo colaborativo con pares y coordinadores de escritura y en la conformación de una comunidad interpretativa de docentes que indagan sus propias experiencias pedagógicas.

En la Parte II del libro, “Políticas públicas y educación”, se concentra fundamentalmente en la forma de la mediación entre un cuerpo normativo que estipula los grandes lineamientos de una política pública y el territorio específico en que esa política se ejecuta. Los estudios destacan el riesgo de que las debilidades en la mediación vuelvan periféricas,

respecto de las instituciones escolares, a las políticas que se vienen implementando.

Esta parte está organizada en dos capítulos. El primero, referido a la escuela secundaria y a los políticas específicas orientadas al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel establecida por la Ley de Educación Nacional del año 2006: planes de mejora y políticas de inclusión, políticas orientadas a favorecer la convivencia escolar y el plan FinEs Secundaria. Los estudios incluidos en este capítulo señalan las tensiones en las lógicas de la acción de diferentes actores: la lógica meritocrática *versus* la lógica de derechos igualitarios, la lógica de la militancia *versus* la lógica procedimental de la burocracia, la lógica del disciplinamiento *versus* la lógica de la convivencia alcanzada tras un proceso “participativo”. Estas tensiones ponen en primer plano la cuestión de la formación de los funcionarios de Estado, ya que la ausencia de una matriz conceptual generadora de sentidos confluyentes restringe las probabilidades de logro de aquello que las políticas públicas señalan como meta.

El segundo capítulo de esta Parte está integrado por dos artículos que aportan elementos que deben considerarse en el diseño de políticas socioeducativas. El primero se pregunta por las implicancias pedagógicas de la Asignación Universal por Hijo. El artículo pone en evidencia la ausencia de agencia por parte de los sistemas educativos frente a políticas de atenuación de la pobreza promovidas por otras agencias estatales con una lógica de transferencia condicionada. El artículo, desde una mirada evaluativa de lo ocurrido con la AUH, sienta las bases para una discusión mejor fundada sobre la cuestión del universalismo y la focalización. El segundo artículo constituye una contribución al planeamiento de las políticas e intervenciones estatales en materia social y educativa, partiendo de una mirada relacional de la educación y tomando como unidad de análisis el territorio. Se trata de un estudio de correspondencia entre indicadores referidos a dimensiones tales como volumen y estructura de los recursos desde una perspectiva diacrónica –compara el año 2000 con el 2010–,

que permite reconocer la heterogeneidad y la fragmentación del territorio bonaerense.

El libro culmina con una tercera Parte que reúne tres investigaciones enmarcadas en la línea de “Filosofía, historia del pensamiento y estudios culturales”. Estos estudios responden a tradiciones y preguntas de investigación diferentes. El primer artículo busca integrar nuevas perspectivas teóricas provenientes de las neurociencias biológicas y computacionales con cuestiones educacionales, políticas y culturales. El segundo se ocupa del debate en torno a la filosofía del derecho de Fichte. El último es una consideración de la normatividad conceptual desde una mirada intersubjetiva.

Sin duda, cada lector recorrerá el libro de acuerdo a sus propias preguntas e intereses. La formación docente constituye el eje vertebrador de todas las investigaciones que aquí se presentan. Consideramos este libro como una primera contribución, desde una perspectiva investigativa y universitaria, al pensamiento pedagógico entendido como aquel que interroga a la educación desde la perspectiva de la formación humana. La invitación a su lectura queda de este modo sustanciada.

Ana Pereyra
Secretaria de Investigación

Denise Fridman
Directora de Proyectos y Programas de Investigación

Primera parte

Análisis de las prácticas pedagógicas

La actividad profesional docente: estrategias, diagnósticos y conceptualizaciones

*Antonio Gutiérrez, Liliana Calderón,
Alicia Barreiro, Patricia Moscato y Ana Pereyra*

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

ESTE TRABAJO SE INSCRIBE EN EL PROYECTO más amplio llevado adelante en la Universidad Pedagógica (UNIPE) por el equipo de la Dirección de Investigación de las Prácticas Pedagógicas. Inicialmente fue pensado como una investigación de la formación en alternancia y como reflexión sobre las prácticas situadas de docentes alumnos de las carreras de la UNIPE –focalizadas en el trayecto de formación e investigación de análisis sobre las prácticas– que se desempeñan en nivel primario, nivel secundario y en la formación docente.

El objetivo central estuvo focalizado en describir el proceso de toma de decisión didáctica de los maestros y profesores en formación en situaciones de enseñanza que involucran diferentes áreas y disciplinas. El estudio se llevó adelante en el ciclo de complementación curricular para maestros de Ciencias Naturales.

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación buscamos comprender la actividad didáctica del maestro de Ciencias Naturales. Es decir, identificar su lógica en función de la indagación sobre las tareas (planificación y diseño), la acción y la reflexión sobre la práctica. Asimismo, esperamos contribuir, mediante una acción colaborativa, al desarrollo de competencias profesionales reflexivas en el campo específico de la formación en enseñanza de las ciencias.

En las investigaciones más habituales sobre la práctica en educación en ciencias es posible reconocer tres tipos de contribuciones: diagnóstico de conocimientos del alumnado, análisis de actividades y materiales de aprendizaje y diseño, y evaluación de propuestas (De Pro y Rodríguez, 2011). La mayoría de estos trabajos se han realizado en el nivel secundario y constituyen estudios de caso en los que se realizan entrevistas o se aplican cuestionarios para identificar las concepciones de un grupo reducido de docentes sobre la enseñanza y aprendizaje y se utiliza la observación para estudiar sus prácticas educativas. Asimismo han encontrado relaciones parciales y contradicciones entre lo que explican los docentes en las entrevistas y cuestionarios y lo que hacen en el aula (Mellado, 1996; Rodríguez y López, 2006).

Otros estudios han profundizado en aquellas líneas de investigación que proponen revisar la práctica sobre la base de un posicionamiento teórico, un saber hacer fundamentado o una praxis educativa (Grundy, 1991). Este análisis de la práctica se plantea como metacognitivo, es decir, busca desarrollar en los docentes habilidades reflexivas que favorezcan el reconocimiento de posibles causas frente a los problemas detectados en la práctica y, a su vez, que posibiliten la autorregulación de los cambios a introducir en el proceso de enseñar ciencias (Copello Levy y Sanmartí Puig, 2001). Dentro de esta línea de trabajos se enmarca el presente estudio.

En él, se investiga el pensamiento práctico de los docentes desde la perspectiva del análisis de la actividad didáctica.

Esto es, se asume que la enseñanza no se legitima a sí misma por la implementación de rutinas centradas en la exposición de saberes, sino en la conciencia de por qué y cómo aprenden los alumnos.

Desde este enfoque, la actividad es entendida como todo aquello que hace un sujeto con el objetivo de cumplir con una tarea, comprenda esta acciones observables o no observables (Clot y Fernámdez, 2007). En consecuencia, cuando se considera la actividad de los maestros de ciencias es necesario ir mucho más allá de las acciones concretas que realiza el profesor en el aula y durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Sin lugar a dudas, resulta insoslayable volver sobre ella a través de un proceso de análisis de la acción que comporte asimismo un análisis completo de la actividad.

Es posible afirmar que el enfoque de la Didáctica Profesional nos posibilita ir más allá de lo observable. Para que este análisis sea pertinente debe apuntar a dilucidar la dialéctica entre actividad productiva y actividad constructiva. Esta distinción (Pastré *et al.*, 2006) –originariamente ya esbozada por Karl Marx– fue retomada por Rabardel y Samurçay (2004, citados por Pastré *et al.*, *ibíd*: 18), quienes coinciden en que un sujeto, al actuar, transforma lo real: *la actividad productiva*, pero al transformar lo real también se transforma a sí mismo: *la actividad constructiva*.

Por su parte, el tiempo no es el mismo en estas dos dimensiones de la actividad. La actividad productiva está en sintonía con el tiempo de la acción, de la puesta en práctica; en cambio, la actividad constructiva se verifica como proceso a largo plazo, continúa más allá de la acción. Es aquí cuando, luego de la acción, se vuelve a reflexionar y se puede identificar la lógica profunda de la acción, es decir, la racionalidad de la actividad productiva y los parámetros explicativos que sostienen su organización.

La Didáctica Profesional (Pastré *et al.*, 2006) se centra en el análisis de la actividad constructiva, tal como se desarrolla en la actividad productiva. Rompe, entonces, con el paradigma clásico de segmentación entre teoría y práctica que propone la supremacía de la primera.

Cabe destacar que la actividad constructiva permite conceptualizaciones y generalizaciones partiendo de lo singular, es decir, focalizando en situaciones particulares, pero al mismo tiempo se especifica su singularidad. Estos procesos surgen de la actividad concreta y su construcción es progresiva (ibíd.).

Para comprender el pensamiento y la acción docente, y posibilitar así su reconstrucción, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias explícitas de toma de decisión y análisis de la información. Para objetivar este *habitus* docente (Bourdieu, 2008), es necesario reflexionar y profundizar en teorías y creencias, intuiciones y hábitos, muchas veces implícitos, que definen el modo en que los docentes dan sentido a su trabajo.

La dimensión práctica comprende un conjunto de repertorios y supuestos para la acción, a menudo de aplicación automática (Perrenoud, 2012), y que muchas veces resulta contradictorio con las teorías proclamadas explícitamente para explicar la orientación de las conductas docentes en el aula. Frente a esta paradoja, ya Argyris (1993) planteaba la necesidad de diferenciar las “teorías en uso” de las “teorías proclamadas”. En la misma línea, Eraut (1994) completaba destacando que el lenguaje explícito, la teoría proclamada, no describe la propia práctica sino que constituye más una defensa, una justificación interesada. Así, la eficacia de la tarea en el aula está relacionada con el grado de coherencia que se puede alcanzar entre la actividad realizada y los dispositivos “teóricos” que la sustentan en términos disciplinares, didácticos y pedagógicos. En palabras de Pastré (2002): la relación entre la acción didáctica (actividad fehacientemente realizada) y la tarea prescripta. Está claro que las distancias entre estas instancias implican fuertes inconsistencias y arbitrariedades en la interpretación y en la acción (Grossman, Hamerness y McDonald, 2009).

Por estas razones resulta central comprender la complejidad de la actividad didáctica en contextos reales y posibilitar que los docentes puedan desarrollar nuevas formas de per-

cibir, interpretar, anticipar y reaccionar en la dinámica de la acción, es decir, teorizar las prácticas (Hagger, 2006). El desarrollo del pensamiento práctico del docente se identifica con la actividad constructiva y se juega en el continuo implícito-explicito que supone procesos permanentes de investigación sobre la propia práctica, de práctica y reflexión, en un ida y vuelta que permita regular las competencias profesionales.

Si los docentes tienen interés en saber analizar y explicitar sus prácticas, están en condiciones de desarrollar una competencia profesional básica: la autoformación. Formarse no es, como se piensa a menudo desde perspectivas burocráticas, hacer una serie de cursos para llenar carpetas con certificados de asistencia y puntajes. Es aprender y cambiar. La lectura, el estudio, la experimentación, la innovación, el trabajo en equipo, la reflexión, la escritura y la discusión son formativos. De esto trata el mecanismo fundamental que Schön (1998) llama “práctica reflexiva”.

Una reflexión metódica para aprender de la experiencia y transformar la práctica, que no se basa únicamente en saber analizar, es construir conciencia sobre lo que uno hace (Altet, 2004).

PRÁCTICAS DE AULA		COMPETENCIA PROFESIONAL
Desarrollo de conocimientos y habilidades		Desarrollo de meta-habilidades
Las representaciones		Saber analizar
Las rutinas		Saber reflexionar
Las secuencias de actividades		Saber justificar

Fuente: Altet, 2005 (modificado por el autor).

Algunos autores sostienen que la última década ha sido un período de gran avance en la reflexión sobre las especificidades del trabajo docente, en función de un modelo de sistema didáctico organizado en base a la actividad conjunta (Sensevy, 2007; Rickenman, 2012).

Una posibilidad de abordaje del trabajo docente se realiza mediante un análisis de la microoperatoria de la actividad docente situada, expresada en el concepto específico de mediación. Este trabajo preciso, ergonómico y didáctico, de descripción y análisis muy fino de las conductas en clases reales en situaciones identificadas, está siendo muy desarrollado. Se trata de acercarse a los modos de actuar y de decidir de los docentes en tipos de situaciones o de contextos precisamente identificados (Rickenman, Angulo y Soto, 2011).

Desde esta perspectiva, la preparación de un medio para las acciones de los alumnos requiere que sean analizadas las características de los objetos de conocimiento y de las prácticas sociales asociadas a estos y que, sobre este análisis, los docentes puedan reorganizar y adaptar estas características en función de los procesos de aprendizaje y de desarrollo del proyecto didáctico. Estos procesos de reflexividad solo pueden llevarse adelante en contextos formativos que atiendan puntualmente a la construcción de gestos profesionales y a la experiencia de la conducción de la clase en relación con los saberes particulares en cada disciplina.

Esta investigación está orientada, entonces, a comprender las siguientes cuestiones:

- Las razones por las cuales se toman en el aula las decisiones que se toman y se hacen las actividades y tareas que se hacen.
- El sentido del conocimiento escolar que se construye.
- La influencia de las rutinas y la cultura escolar de una institución.
- La problematización de las preguntas que un docente hace a su práctica.
- La identificación de las tensiones que sostienen la distancia entre lo planificado y la práctica.

Destacamos tres dimensiones: el análisis de la tarea prescrita (el diseño de actividades), la descripción de la acción docente situada en la clase y una instancia de reflexión de ese docente con los registros de su propia actividad.

En síntesis, el desafío es poder acceder no solo a la acción observable dentro de una situación de clase, sino a la representación y conceptualización que realizan los docentes respecto de la situación y del aprendizaje que se persigue (Perrenoud, 2012).

En cuanto a la metodología de la investigación, en este trabajo adoptamos el enfoque de la clínica didáctica que otorga a la subjetividad del docente un lugar esencial en el análisis de su propio trabajo. Este posicionamiento centra su mirada en la actividad del docente, lo que supone, en el marco de esta investigación, indagar sobre la organización de la actividad docente del maestro de ciencias. La unidad de análisis está constituida por las acciones identificadas como episodios en las prácticas de aula.

En primer lugar, se realizan entrevistas iniciales cualitativas para enmarcar el plan de trabajo previsto por los maestros y conocer qué expectativas tienen y qué estrategias van a implementarse. Se pretende caracterizar la fase de exploración (si se plantean actividades de búsqueda de las representaciones iniciales de los alumnos), de progresión (actividades de introducción, estructuración y evaluación de los contenidos) y de aplicación (de los nuevos puntos de vista a otras situaciones para interpretar otros fenómenos y revisar las ideas iniciales). Finalmente, se analiza el papel de la evaluación en todo el proceso (Cañal, 2007; Gutiérrez, 2011).

Luego, se realizan observaciones sistemáticas de las clases mediante videofilmación. A continuación, se identifican los episodios considerados relevantes, se transcriben, codifican y categorizan.

Los análisis de las clases se centran en los siguientes aspectos desarrollados en la teoría de la acción didáctica (Sensevy, 2007):

– Diagnóstico de los conocimientos previos y competencias adquiridas por los alumnos.

–Definición de los diferentes parámetros de la situación educativa que el docente propone a sus alumnos.

–Devolución de la responsabilidad a los alumnos. Con esta función de la actividad didáctica se pretende otorgarle la responsabilidad al alumno para que sea él mismo quien ejerza el control en el juego y pueda modificar el medio didáctico.

–Regulación: intervenciones del maestro, vinculadas con ajustes necesarios de interpretaciones de las consignas por parte de los alumnos y su relación con el avance del medio didáctico.

–Institucionalización: gestos profesionales con los que el docente valoriza los procesos y resultados de los alumnos.

–Evaluación: acciones del docente orientadas a medir los logros de los estudiantes.

A continuación, se realizan entrevistas de autoconfrontación. Las mismas consisten en reintroducir en situación a los actores a través de registros de huellas de su actividad por medio de videofilmaciones (Theureau, 2010). Para esto es necesario seleccionar previamente episodios del registro filmico. La tensión entre la propuesta, es decir, entre lo planificado, explicitado en las entrevistas iniciales, y el desarrollo de la secuencia constituye el núcleo sobre el cual gira la selección del episodio. Esta instancia metodológica representa un elemento clave para la conceptualización de la actividad del maestro (Moscato, 2012).

Es posible afirmar que se confronta al docente con los rastros de su actividad:

La confrontación con los rastros pone al actor en una posición reflexiva frente a su propia actividad. Estos rastros son un apoyo, un mediador, bien sea para recordar y describir la actividad que acaba de pasar o para reelaborarla (Cahour, Licoppe, 2012: 5).

En este momento el docente vuelve sobre lo trabajado para analizarlo, para compararlo, y puede en ese momento distanciarse, despegarse del “fuego de la acción” (Cahour y Licoppe, 2010: 5) con el objetivo de reformularla, ampliarla, mejorarla.

En nuestro trabajo hemos considerado pertinente el uso de la autoconfrontación directa. Este procedimiento supone confrontar al maestro, durante un encuentro con el investigador, con algunos episodios seleccionados de su práctica. En esta fase, se solicita al docente que comente y reflexione sobre episodios seleccionados de su clase, tratando de encontrar un sentido en las decisiones que ha tomado. En otro caso, se realizó una autoconfrontación indirecta con un grupo de compañeros que comentaron sobre la práctica vista y, a partir de allí, se produjo un diálogo entre colegas en función de la actividad desarrollada.

Con relación a la muestra, esta es intencional y se estudian dos casos: el de una maestra con experiencia en enseñanza de las ciencias y el de una maestra novel.

DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS

Caso 1: Paula, maestra novel

Paula es una docente de primer grado con solo tres años de experiencia. En las clases observadas trabaja en una secuencia de astronomía.

La unidad didáctica que desarrolla abarca un mes de trabajo en la última etapa del año. Con este trabajo se busca una introducción al Sistema Solar, contenido sugerido por el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. Durante este mes, la maestra se propone especialmente trabajar la noción de cambio en el conocimiento científico a lo largo de la historia. Según ha manifestado en su planificación, busca cuestionar

algunas creencias de sentido común de los alumnos (el universo es estático) para enriquecerlas con un conocimiento más cercano al científico actual.

Los contenidos a trabajar son:

- El cielo y sus componentes. Aproximación al Sistema Solar.

Las actividades previstas:

- Lectura de textos informativos.
- Trabajo en grupo.
- Puesta en común.
- Experimentación.
- Observación.

En la entrevista inicial, Paula comenta que los alumnos del primer ciclo suelen plasmar con dibujos cómo ven el cielo. Dice, además, que ellos saben de la existencia del sistema solar y que el sol y la luna son algunos de sus componentes. Por ello, en este trabajo busca que el alumno reconozca similitudes entre el cielo diurno y el cielo nocturno.

A modo de ejemplo, presentamos la Actividad N° 5:

Se analizarán los registros tomados del cielo cuando es de noche, los alumnos compararán sus registros (dibujos) con los de otros compañeros.

Compararán los registros de los niños que pudieron observar la Luna desde el patio de su casa y los que no. Se propondrá una reflexión al curso sobre lo que pudo haber pasado para que alguno no haya podido ver la Luna. Luego los alumnos escucharán la lectura de la siguiente leyenda argentina: *Un lugar en el cielo*, que relata poéticamente el origen de la Luna.

Luego, se comentará el texto: ¿por qué lo cuentan a través de una leyenda?, ¿qué herramientas tenían estos pueblos para saber sobre la Luna? Los alumnos comprenderán que gracias al avance de la ciencia y la tecnología hoy en día hay mucho conocimiento sobre el Sistema Solar. Gracias a esto, podemos saber

que la Luna es un satélite natural que da vueltas alrededor de Tierra. Los satélites son astros que giran alrededor de los planetas. No tienen luz propia.

Evaluación de los aprendizajes:

Los alumnos se enfrentarán a una nueva situación problemática distanciada de los contenidos trabajados con el fin de diferenciar si se despegaron de su idea de que el mundo que nos rodea siempre es el mismo y no difiere del momento histórico en que nos encontremos. Para ello, se les contará que hace muchos años se creía que la Tierra era plana y no redonda como sabemos ahora: ¿por qué se creía eso?, ¿tenía que ver el momento histórico en el que se encontraban los hombres que estudiaban ciencias?, ¿qué papel ocupa la ciencia y la tecnología en todo esto? Los alumnos presentarán sus reflexiones por escrito.

A continuación, mostramos los principales episodios relacionados con esta actividad y las correspondientes categorías propuestas por Sensevy (2011).

Fases de la clase / episodios	Acciones de docente y alumnos	Recursos / instrumentos
1) Presentación	<p>Definición. La docente presenta la actividad y la relaciona con la consigna dada anteriormente (mirar el cielo a la noche y dibujarlo). Pregunta permanentemente sobre la actividad y su consigna. Los niños muestran sus dibujos.</p> <p>Maestra: ¿Qué dibujó Mili? Alumna 1: Estrellas y luna. Maestra: ¿Todo el mundo vio lo mismo?, ¿vio estrellas y "lunas"? Alumnos (en conjunto): Síiiii. Maestra: ¿Alguien vio otra cosa además de la luna y las estrellas? Alumno 2: Nube... Maestra: Nubes, también. Muy bien, Germán. Maestra: Todo el mundo vio cosas diferentes, parece...</p>	<p>Función que prevalece: definición</p> <p>Lenguaje. Diálogo entre docente y alumnos.</p>

<p>2) Vinculación con actividad previa</p>	<p>Diálogo entre la docente y los alumnos sobre una actividad realizada la semana anterior que consistía en ubicarse en una parte del patio y dibujar lo que veían.</p> <p>Maestra: ¿Todo el mundo dibujó lo mismo ese día?</p> <p>Alumnos (en conjunto): Nooo.</p> <p>Maestra: Matilda, ¿vos qué dibujaste?</p> <p>Alumna 1: Una nube, una casa...</p> <p>Maestra: Otra cosa, Germán, ¿todo el mundo había visto lo mismo, lo mismo, lo mismo?</p> <p>(Murmullo).</p> <p>Maestra: ¿Por qué no había visto lo mismo?</p> <p>Alumno 3: Yo sí vi lo mismo.</p> <p>Maestra: ¿Todo lo mismo que observaron tus compañeros?</p> <p>Alumno 3: Sí.</p> <p>Maestra: ¿Por qué, si salimos todos al patio y estábamos todos juntos en el mismo lugar, no vimos las mismas cosas?</p> <p>Alumno 3: Yo sí...</p> <p>Alumna 2: Porque mirábamos para diferente lugar...</p> <p>Maestra: ¿Hay gente que se dedica a mirar las estrellas y mirar cielo?</p> <p>Alumnos (en conjunto): Síii.</p>	<p>Función que prevalece: regulación</p> <p>Diálogo interactivo.</p>
<p>3) Lectura de la leyenda</p>	<p>La maestra lee una leyenda sobre la luna. Dialogan los alumnos y la docente sobre el motivo por el cual se escribió esa historia.</p> <p>Maestra: Nosotros estuvimos trabajando mucho con esto de observar el cielo... yo lo que traje ahora es para contarles una historia chiquita.</p> <p>Los alumnos escuchan la leyenda y responden preguntas orales de la docente.</p>	<p>Función que prevalece: Regulación</p> <p>Diálogo. Lectura de la leyenda.</p>

	<p>Interpretación de la leyenda a través de preguntas orales.</p> <p>La docente introduce la noción de la tecnología, sus funciones en la sociedad y su "avance".</p> <p>Maestra: Hace mucho tiempo las personas justificaban aquello que no podían comprobar con historias, ya que no había tanta tecnología.</p> <p>Maestra: ¿La tecnología va avanzando o va siendo peor?</p> <p>Alumno 3: Va siendo peor.</p> <p>Maestra: ¿Te parece? [...] La tecnología va avanzando, cada vez podemos ver más cosas...</p>	
4) Registro en el cuaderno de lo trabajado	<p>Maestra: Vamos a empezar a trabajar... Cada uno le cuenta a su compañero qué es lo que va a hacer, lo que hizo con su dibujo. Vamos a empezar a poner el día, a abrir el cuaderno.</p> <p>Maestra: Ahora voy a poner el día en el pizarrón.</p> <p>Murmullo.</p> <p>Maestra: Vamos a... Antes de poner el título en el pizarrón quiero que, porque yo me olvidé, que me digan qué vamos a poner que recién pensamos, ¿qué habíamos dicho de la tecnología?</p> <p>Alumno 1: Ah, señor...</p> <p>Maestra: Me olvidé...</p> <p>Alumno 1: ... del cielo.</p> <p>Maestra: Del cielo estábamos hablando, sí, ¿y qué habíamos dicho entonces, cuando salimos a observar? Salimos y dibujamos todo lo que vemos, y ¿todos vemos lo mismo?</p> <p>Alumnos (en conjunto): Nooo.</p> <p>Alumno 3: ¡Yo sí!</p> <p>Maestra: Entonces, ¿vos ves todo lo mismo que tus compañeros?, ¡qué bueno! Él ve todo, absolutamente</p>	<p>Función que prevalece: Institucionalización</p> <p>Lenguaje. Diálogo entre alumnos. Escritura en el pizarrón.</p>

<p>4) Registro en el cuaderno de lo trabajado (viene de página anterior)</p>	<p>todo. ¿Los demás ven cosas diferentes? Alumnos (en conjunto): Síii. Maestra: ¿Sí? Después, Isaías, como no hizo la tarea del cielo, para mañana nos va a traer, va a salir... y va a mirar las estrellas, el cielo, la noche. Alumno 3: Sí lo hice (muy bajo) Maestra: Claro, lo hacemos para ver si vemos otra vez todo lo mismo. Porque puede ser que... ¿y si mañana no hay Luna? Alumno 3: ¿Hago la estrella sola? Maestra: Claro, hacemos las estrellas solas, pero si no están las estrellas hago la Luna, y si no están las estrellas van a estar las nubes. Maestra: Todo el mundo va a salir y vamos a ver cosas diferentes... Maestra: Vamos a escribir acá en el pizarrón lo que me acaban de decir: observamos el cielo y todos vemos cosas diferentes. Maestra: ¿Vos qué decís, Isaías?, ¿avanza la tecnología? Alumno 3: Que no. Maestra: ¿Les parece que no? ¿Por qué no, Isaías? Ustedes dicen que sí, él dice que no ¿Por qué, Isaías, pensás que no? Alumno 3: Porque no. Maestra: Porque no... Entonces, vos cuando saliste al patio... (Murmullo) Maestra: A ver, vamos acá a pensar lo que dice Isaías. Porque Isaías dice que no, que para él no vemos cosas diferentes... Milagros, Matilda... ¿Todo el mundo vio lo mismo o alguien vio otra cosa que acá no esté? Alumno 3: Cosas diferentes. Maestra: Cosas diferentes. A ver, Emili, vení... mostrale a Isaías su trabajo... porque si no todos te-</p>	
--	---	--

<p>4) Registro en el cuaderno de lo trabajado (viene de página anterior)</p>	<p>nemos... si es verdad lo que dice Isaías el dibujo de Emili tiene que ser el mismo. ¿Vos que decís?, ¿será el mismo?... A ver... Emili acá dibujó otra cosa y también salió el mismo día a ver. Ahora mostramos el tuyo. Salió el mismo día a ver el cielo. Mirá. Vos solamente viste el cielo que está hermoso con la Luna acá chiquita y las estrellas. Y Emili, mirá, vio el cielo y vio las antenas de...</p> <p>Alumna 2: De mi papá y mi tío. Maestra: Ah, las antenas de televisor del papá y del tío. Esta es la de tu tío. El techo de al lado de la casa de al lado, el paredón. ¿Vieron cosas iguales?</p> <p>Alumnos: No. Maestra: Son todas cosas diferentes, ¿no? Porque depende de dónde yo esté parado y lo que yo quiera ver. ¿Qué dice Isaías?, ¿son iguales?</p> <p>Alumno: No (con gesto). Maestra: Entonces está bien que vemos cosas diferentes. Alumno 3: Sí (con gesto). Maestra: Sí, quedamos conformes entonces. Muy bien, Emili, muy bien Isaías que nos hizo reflexionar un poquito sobre si era verdad o no que veíamos cosas diferentes. Alumno 3: Era verdad. Maestra: Era verdad... qué bárbaro...</p> <p>Se cierra la clase con la lectura de la frase del pizarrón: "La tecnología avanza y todos vemos cosas diferentes" y "quedaron todos conformes".</p>	
--	--	--

En la entrevista de autoconfrontación, Paula desarrolla las siguientes reflexiones:

Episodio 1: Presentación

Paula propone conversar acerca de la tarea que les había encargado el día anterior a los alumnos: salir a mirar el cielo nocturno y dibujar en los cuadernos lo que veían. Cuando se le preguntó acerca de lo que esperaba de esta actividad, dijo que quería ver qué les había llamado más la atención. Paula pensaba que podían relacionarlo con una actividad escolar previa: unos días antes habían salido al patio de la escuela con la consigna de “mirar hacia arriba” y dibujar lo que veían. Comenta Paula que, obviamente, todos habían mirado en una u otra dirección y los dibujos eran bien diferentes, según las distintas perspectivas. No había dado más indicaciones que registrar con dibujos lo que veían.

En la entrevista, la maestra dijo que quería evidenciar que la observación siempre supone un “sesgo” personal, que responde a distintas perspectivas. También le interesaba poner de manifiesto las distintas posibilidades para el registro. Dijo que la observación y el registro son habilidades que ha tratado de trabajar y que ve relacionadas con procedimientos de la actividad científica.

Frente a la pregunta sobre los contenidos de enseñanza a los que apuntaba, Paula respondió que ellos están más vinculados con aspectos metodológicos, epistemológicos que con conceptos astronómicos. Pensó que al pedirles que observaran y luego hicieran el registro de lo que veían en el cielo de día y, posteriormente, en el nocturno, podría hacerles reparar en algunas diferencias que les ayudarían a construir la “dimensión temporal”. Dijo que sabía que a los niños les costaba mucho entender que otros, por ejemplo algunos pueblos originarios sobre los que habían leído recientemente, podían considerar algunas cuestiones cotidianas de manera distinta a como ellos mismos las ven. Veía en esto un obstáculo para construir el conocimiento, por eso quiso instalar la cuestión con los dibujos, distintos necesariamente por ser realizados durante el día o la noche, y, también, desde las distintas perspectivas del observador.

Episodio 2: ¿Vemos todos lo mismo?

Paula plantea al grupo la cuestión de que “hay gente que se dedica a observar y registrar”. Sigue los diálogos espontáneos de los niños y los fomenta, sobre todo aquellos que se vinculan con la experiencia cotidiana. Cuando se le preguntó acerca del sentido de valorar positivamente todas las intervenciones de los chicos con frases alentadoras como “muy bien”, “¡bueno!”, “me parece bárbaro”, dijo que era porque cree que en todo lo que dicen los chicos siempre hay algo que puede rescatarse y no encuentra argumentos para calificar como “malo” o “incompleto” algún comentario. El riesgo que se corre, dijo, es que se disperse el tema. Aunque siempre tiene que jugar con ese espacio de escucha y de interacción. “Si me lo dice, es porque para él o ella es importante”, pero hay que saber muy bien hacia dónde se quiere ir y cómo volver al tema.

Episodio 3: La leyenda

El cuento o los poemas son la estrategia más frecuentemente usada con este grupo de niños. “Inicialmente no había considerado este cuento demasiado adecuado para la edad de los niños. Su ventaja es la brevedad, pero algunas palabras y el tema que trata eran algo difícil”, comenta. Paula supuso que era importante vincularlo con lo que esperaba que pudieran ver, una descripción poética de un fenómeno natural. Dijo que esperaba que pudieran entender que lo que ellos consideraban un conocimiento cotidiano, que ya tienen los niños antes de venir a la escuela (la presencia de la Luna en el cielo sin que les provoque miedo, por ejemplo), pudo haber sido intimidante para otros pueblos en otra época, al punto de elaborar historias con la intención de conjurar eventuales peligros. Dijo Paula que, cuando ella les lee un cuento, este grupo de niños suele manifestar qué cosas no les gustan o si consideran que lo contó mal.

Comenta también que, al verse a sí misma en la filmación, nota que se apura en la intervención, que no les da tiempo para que piensen un poco las respuestas. Debido que cree que quizá los niños no puedan responderle o llegar a la cuestión,

enuncia antes de tiempo la conclusión que espera (sobre la cuestión de la fantasía y el miedo). Hay una especie de vértigo frente a los silencios en el aula. Al ver la filmación y prestar atención a lo que estaban diciendo los chicos, nota que debería haber dado tiempo al diálogo y a la reflexión. Casi al mismo tiempo que ella, los chicos hacen comentarios que le muestran que estaba al alcance de ellos la cuestión planteada.

Episodio 4: Registro en el cuaderno

En cuanto al tema de la tecnología, dijo Paula que lo central era trabajar la cuestión de los registros. Los chicos de este grupo, que habían transitado por el nivel inicial, venían trabajando habitualmente con registros en distintos formatos.

Comenta Paula que, durante la clase, notó que los niños comenzaban a dispersarse. Además comenzó a llover. Como conoce al grupo, supo que debía calmar la ansiedad que les provoca siempre la lluvia, ya que viven en barrios inundables y muchas veces cuando llueve padecen problemas. La lluvia les preocupa siempre. Por otra parte, comentó que suelen “dictarle” muchas más cosas de las que le dictaron esa clase. Casi siempre escriben varias cosas en el pizarrón y luego elijen cuáles transcribir al cuaderno. También discuten entre ellos, por mesa –situación que esta vez no tuvo lugar–. Dijo que en el momento pensó que había varias cosas que podían estar influyendo: la presencia de la cámara y de alguien ajeno a la clase filmando (varias veces se daban vuelta), la lluvia que había arreciado y, quizá, también el hecho de que no estaban del todo de acuerdo con que veían cosas distintas en el cielo o que la tecnología tuviera algo que ver con la cuestión.

Por eso le parece que debe retomar el tema. En particular, a partir de la postura de Isaías. Pero nota además que hay otros que parecen acordar con Isaías y que, por sus caras y miradas a los cuadernos de los compañeros, no terminan de formar su opinión contraria.

Continuó con la cuestión y buscó dos dibujos que recordaba muy similares, porque sabía que si tomaba dos muy distintos no los iba a convencer. Toma dos dibujos en los que estaban la

Luna y las estrellas, pero en uno las estrellas habían sido dibujadas con mucho más detalle y en el otro la Luna ocupaba el lugar central. Isaías parece entender que en las diferencias de los dibujos se reflejaban los distintos intereses. En algún sentido eran iguales, pero también eran diferentes –los dibujos, pero no el cielo–. Se “negocia” entonces el significado de “ver” y “dibujar” lo mismo. Dijo Paula que, si no hubiera estado convencido, Isaías no habría dicho que sí, que estaba de acuerdo. En la actualidad, cuando ha transcurrido más tiempo junto al grupo, está todavía más convencida de esta versión.

Paula concluye que, de acuerdo a lo previsto y planificado, pudo desarrollar esta introducción y mostrar el significado de tener diferentes perspectivas para entender un fenómeno, en este caso astronómico. No identifica contradicciones ni limitaciones en su desarrollo.

Caso 2: Silvia, maestra con experiencia

Silvia es una docente de sexto grado con dieciocho años de experiencia. En las clases observadas trabaja en una secuencia de biología en la que desarrolla temas de diversidad animal y la relación organismos-ambiente.

La secuencia se desarrolla a lo largo de dos semanas de trabajo, en la segunda parte del año. Se trata de un contenido considerado central en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires.

Los contenidos a trabajar son:

- Organismos y ambientes. Adaptaciones. Características y ajustes.
- Especies. Selección natural.

Las actividades previstas:

- Discusión y dibujos de organismos y ambientes.
- Trabajo en grupo.
- Puesta en común.

En la entrevista inicial, Silvia comentó que pensaba desa-

rrrollar estos contenidos con la ubicación de un animal en su ambiente. Dijo que entregaría imágenes de animales a los diferentes grupos y que en una lámina iban a dibujar en qué ambiente podían desarrollar su vida estos animales. Asumía que con esta actividad los alumnos iban a poner en juego todas sus ideas sobre la relación organismo-ambiente.

La clase de Silvia se define, básicamente, por el intento de ubicar a cada animal en su ambiente correspondiente. A continuación, presentamos algunos de los episodios más destacados.

Fases de la clase / episodios	Acciones de docente y alumnos	Recursos / instrumentos
1) Presentación	<p>Definición. La docente presenta la actividad: dibujar a cada animal pensando en algunas características de su vida.</p> <p>Maestra: Acuérdense de todas las cosas que pueden dibujar. Que tenga un lugar para dormir, que esté cerca del alimento.</p>	<p>Función que prevalece: definición</p> <p>Lenguaje. Presentación de actividad.</p>
2) Coordinación del avance de la actividad	<p>Diálogo entre la docente y los alumnos sobre características de los dibujos.</p> <p>Maestra: Lo veo muy solo a este pez, che. Un amor, nada, una pareja, un cariño... pobre...</p> <p>Alumno: Bueno, dibujemos más.</p> <p>Maestra: Igual no se extiendan tanto con los dibujos, que no sea un Picasso.</p> <p>Maestra: ¿Te parece que con eso es suficiente?, ¿que con eso puede comer, vivir, dormir, todo?</p> <p>Maestra: Todos los animales viven tranquilos en sus hogares. ¿Qué es la presa? (No conoce el concepto de "predador").</p> <p>Maestra: ¿Qué comen los pingüinos? Fijate el tamaño. La boquita que tiene.</p>	<p>Función que prevalece: regulación</p> <p>Diálogo interactivo</p>

<p>2) Coordinación del avance de la actividad (viene de página anterior)</p>	<p>Alumno: Bichitos. Maestra: ¿Quién se come a la víbora? Alumno: Si es venenosa, no se la comen. Maestra: No sé si es venenosa. Bueno, quizás esa parte no se la pueden comer. (No comprende el concepto de digestión). Maestra: El pato debe vivir cerca del agua. Alumno: ¿No viven en granjas? Maestra: Pero hay humedad. Maestra: ¿De qué especie son las orcas? De la familia de los delfines. (Desconoce el concepto de especie biológica). Maestra: ¿Por qué mezclaste las águilas con los osos?, ¿hay algún peligro? Alumno: Le hizo la compañía. Maestra: El nido de las águilas es parecido al del hornero. ¿Dónde duermen? (Nota distintiva, registro completamente antropomórfico). Maestra: ¿Se comen entre animales de la misma especie? Alumno: No. (Respuesta equivocada que no se retoma). Maestra: ¿El pingüino es un pez?, ¿de qué especie es el pingüino? (No se continúa). Maestra: ¿Para qué usa las alas el pingüino si no vuela? (No se continúa). (Perspectiva teleológica en todo el contenido).</p>	
<p>3) Registro en el pizarrón de lo trabajado</p>	<p>Maestra: Vamos a ubicar a todos los animales en los diferentes ambientes.</p> <p>En el pizarrón se ubican tres láminas de colores marrón, verde y azul.</p>	<p>Función que prevalece: institucionalización</p> <p>Lenguaje. Diálogo entre alumnos. Escritura en el pizarrón.</p>

<p>3) Registro en el pizarrón de lo trabajado (viene de página anterior)</p>	<p>Maestra: ¿Qué tienen los delfines?, ¿cómo respiran? ¿Los peces necesitan salir del agua para respirar? Alumna: No. Maestra: ¿En el agua hay oxígeno? Alumna: No. Maestra: ¿Y entonces, esos peces, esos peces que no salen a respirar, qué respiran? Maestra: Vamos a dejar para otra clase cómo respiran los peces. Hay oxígeno en el agua. Vamos a investigar. Maestra: ¿Está todo correcto o hay alguno fuera de lugar? ¿El ñandú puede hacer algo en el agua? Alumno: La gallina no está bien. Maestra: Es un pato. Maestra: ¿Las ballenas (en realidad orcas) están en qué parte del océano?, ¿cómo tiene que ser su piel? Alumno: Gruesa. Maestra: ¿A qué vienen las ballenas acá? (Señala en un mapa el mar argentino). Suena el timbre y termina la clase.</p>	
--	--	--

En la entrevista de autoconfrontación, Silvia desarrolló las siguientes reflexiones.

Episodio 1: Presentación

En la presentación de la actividad, la maestra analizó que las referencias a “conductas” cotidianas de las personas (dormir), que pueden no tener correlato en el mundo animal estudiado, fueron un intento de aproximar a los niños a aquellas características que quería destacar en la clase.

Episodio 2: Coordinación del avance de la actividad

En primer lugar, comentó que no está de acuerdo con la utili-

zación del vocablo “che” en su discurso. Que lo sacaría, ya que asume que hay que mantener cierta distancia con los alumnos. Como análisis general, la maestra consideró que anticipa mucho las respuestas de los niños, “como si tuviera un guiñon armado”, dice.

Una estrategia que se repite a lo largo de la clase consiste en un ir y venir del mundo social (humano) al mundo natural (animales vertebrados), proponiendo analogías muy discutibles. Así, relató que, como la semana anterior había estado estudiando el tema de los “peligros que hay en la sociedad” en nuestra convivencia diaria, pensó que era una buena estrategia señalar que también los animales tienen peligros, que no viven tranquilos en su hogar. La naturalización de la sociedad y la “humanización” de la naturaleza, dos movimientos permanentes en el discurso de la maestra.

Acerca de las relaciones predador-presa, Silvia comentó que ella tampoco sabe bien qué pasa en muchos ejemplos como el de la víbora o del pingüino. En este último ejemplo, la maestra piensa que se profundizó demasiado y no tiene claro si eso estuvo bien.

Episodio 3: Registro en el pizarrón

Cuando un alumno dijo que un pez respira agua y no aire, toda la clase estuvo de acuerdo y la maestra comentó que en ese momento decidió dejar el tema para otra ocasión. Destacó que no supo bien qué hacer y que no quiso continuar, dado que pensó que se iban a ir mucho del tema central de la clase.

La cuestión temporal es una preocupación continua en esta docente. Comentó que está siempre muy pendiente de los tiempos escolares y que por eso a veces tiene mucho apuro en “cerrar” las actividades.

Finalmente, no tiene claridad sobre si al cierre de la clase se pudieron alcanzar los objetivos que se había propuesto inicialmente.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en las entrevistas iniciales de los dos casos de estudio muestran que:

–Las maestras definen su plan de acción en términos teóricos y administrativos. Se evidencia la influencia de corrientes específicas de la enseñanza de las Ciencias Naturales (CTS), socializadas en trayectos de formación continua.

En la acción didáctica:

–Se han constatado situaciones que no son coherentes con la propia tarea diseñada. En este sentido, se han evidenciado cortes y tensiones entre la tarea diseñada y la acción didáctica.

–Se ha identificado el diálogo interactivo como instrumento privilegiado de definición, regulación e institucionalización. Muchas veces esta exposición dialogada no mostraba claridad sobre su sentido en cuanto a la evolución del medio didáctico.

–Podemos decir, además, que aquello supuestamente aprendido en los trayectos de formación continua (seminarios de Didáctica de las Ciencias, seminarios de Ciencia, Tecnología y Sociedad) se desdibuja en la acción docente. En esta se han identificado arbitrariedades e inconsistencias desde el punto de vista de la epistemología de las ciencias. En este sentido se han identificado situaciones que dan cuenta de tensión en la integración didáctica del área.

Por otra parte, y a partir de los análisis reflexivos de autoconfrontación con los episodios seleccionados llevados adelante por las docentes, se puede afirmar que:

–Los dichos de las maestras tienen una modalidad descriptiva, que da cuenta de una conciencia prerreflexiva (Theureau, 2010), en la medida en que no logran trascender esta modalidad discursiva hacia otra más controversial que muestre alguna señal de tensiones y/o conflictos en relación con la reflexión observancia de su propia actividad.

–Se ha identificado escaso análisis crítico de los episodios seleccionados por parte de las maestras no protagonistas de la autoconfrontación indirecta. De todas maneras, si bien existen diferencias muy marcadas en cuanto al uso de gestos de regulación y devolución por parte de las dos, en el primer caso la confrontación con la “huella” de su actividad la hace pensar que apuró demasiado la resolución de la actividad. En el segundo, la maestra también da indicios acerca de su preocupación por el uso del tiempo didáctico y justifica por ese lado la tendencia a “cerrar” rápidamente los temas para no dispersarse. Estos son elementos visibles solo gracias a la metodología utilizada en la investigación.

–No se ha identificado el planteo de controversias en torno a la acción didáctica entre las maestras protagonistas.

–La conceptualización que realizan se orienta en ambos casos hacia esquemas excesivamente valorativos del “deber ser”, por un lado, y, por otro, hacia una evaluación autojustificativa de las teorías declaradas. Esto revela la existencia de un “inconsciente práctico” (Perrenoud, 2012) con respecto a sus propias acciones, que debe ser racionalizado para la construcción de la competencia profesional reflexiva.

La actividad didáctica analizada a través de la indagación en las entrevistas iniciales, la acción didáctica y las entrevistas de autoconfrontación dan cuenta de un pensamiento práctico vinculado a un modelo operativo que se juega en la acción y a un modelo cognitivo que no coincide con los dichos explícitos de los docentes (teorías declaradas). Por ello, es necesario continuar con estos procesos de construcción de conciencia sobre la acción, potenciando la actividad constructiva en función de la actividad productiva.

Por otro lado, la búsqueda de mayor casuística sobre este análisis seguramente contribuirá a la mejor enunciación de nuestra hipótesis, que plantea que una parte importante de la profesionalización del oficio de docente se juega en gestos de regulación y devolución que muestren el ajuste, la escucha, la negociación del sentido de las tareas, de las situaciones en

relación con la diversidad de saberes de los alumnos. También es posible que una comparación más intensiva de estos gestos en las clases de ciencias permita abonar diferencias en los gestos de docentes novatos y expertos, siendo estos últimos quienes mejor sabrían ajustarse a la eventualidad de las situaciones que tiene la clase.

Por último, son estos trabajos y estas evidencias las que, puestas en juego en procesos de formación continua y positivos en alternancia, pueden colaborar con formas más efectivas de andamiaje que favorezcan el desarrollo de este componente de la profesionalidad. A su vez, la videoscopia, que permite la vuelta sobre la imagen del registro, facilita el detenimiento en el punto de análisis necesario para comprender la arquitectura compleja de las múltiples teorías, declaradas o no, que estructuran la toma de decisión didáctica y los ajustes en la acción. Esta metodología puede colaborar también, dentro de los marcos reflexivos enunciados, con la mirada poco experimentada de los docentes en formación para percibir lo vivido en la clase y para poder construir experticia que les permita diferenciar aquellos matices que son fundamentales para los movimientos rápidos y situacionales requeridos para la eficacia de los gestos de regulación y devolución en una clase.

BIBLIOGRAFÍA

ALTET, Marguerite, “La formación de profesionales de la enseñanza”, en: Perrenoud, P. (coord.), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.

ALTET, Marguerite, “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”, en: Paquay, L., Altet, M., Charlier, Perrenoud, P. (coord.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

ARGYRIS, Chris, *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming to Organizational Change*, San Francisco, Jossey Bass, 1993.

BOURDIEU, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid, Siglo XXI, 2008.

CAHOUR, Béatrice y LICOPPE, Christian, “Confrontaciones a los rastros de su actividad”, en: *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2, París, 2010, pp. 1-11.

CALDERÓN, Liliana, PEREYRA, Ana y GUTIÉRREZ, Antonio, “Dispositivos de formación docente: La reflexión sobre las prácticas de enseñanza en un proceso de formación en alternancia”. Ponencia presentada en el *IX Seminario Internacional RED ESTRADO: Políticas educativas en América Latina, praxis docente y transformación social*, Santiago de Chile, julio 2012.

CAÑAL, Pedro, “La investigación escolar hoy. Enseñar y aprender investigando”, en: *Alambique*, n° 52, 2007, Barcelona, pp. 9-19.

CLOT, Ives, *¿El trabajo sin seres humanos?*, Madrid, Modus Laborandi, 2009.

CLOT, Ives y FERNÁNDEZ, Gabriel, “Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad”, en: *Laboraleal*, vol. 3, n° 1, 2007, Porto Alegre, pp. 15-19.

COPELLO LEVY, María I. y SANMARTÍ PUIG, Neus, “Fundamentos de un modelo de formación permanente de los profesores de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas”, en: *Enseñanza de las ciencias*, vol.19, n° 2, 2001, Barcelona, pp. 269-283.

DE PRO, Antonio y RODRÍGUEZ, Javier, “La investigación sobre las prácticas docentes en enseñanza de las ciencias naturales. Antecedentes y problemas actuales”, en: *Educatio Siglo XXI*, vol. 29, n° 1, 2011, Murcia, pp. 129-14.

ERAUT, Michael, *Developing Professional Knowledge and Competence*, Londres, Farmer, 1994.

GROSSMAN, Pam, HAMMERNESS, Karen y McDONALD, Morva, “Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education”, en: *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, vol. 15, nº 2, 2009, Reino Unido, pp. 273-289.

GRUNDY, Shirley, *Producto o praxis del curriculum*, Madrid, Morata, 1991.

GUTIÉRREZ, Antonio, “Unidades didácticas de calidad en la enseñanza de la biología”, en: Cañal, P. (coord.), *Biología y geología. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona, Graó, 2011.

HAGGER, Hazel, *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-Based Teacher Education*, Buckingham, Open University Press, 2006.

MELLADO, Vicente, “Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial primaria y secundaria”, en: *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 14, nº 3, 1996, Barcelona, pp. 289-302.

MOSCATO, Patricia, *La actividad didáctica de los profesores de Historia y de Formación Ética y Ciudadana mediada por las TICE en el nivel Secundario en Argentina*. (Tesis de Maestría Inédita) *Mémoire de Master 2 Education et Formation Spécialité: Conception, Intervention et Recherche en Education et en Formation* (CIREF), Reims, URCA. IUFM Champagne Ardenne. INFD. Argentina, 2012.

PASTRÉ, Pierre, “L’analyse du travail en didactique professionnelle”, en: *Revue Française de Pédagogie*, nº 138, 2002, París, 9-17.

PASTRÉ, Pierre, *Apprendre à faire*, París, Presses Universitaires de France, 2006

[En línea: http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/PASTRE_Apprendre_a_faire.pdf] (última consulta: agosto de 2012).

PASTRÉ, Pierre, MAYEN, Patrick, y VERNAUD, Gerard, “La didactique professionnelle”, en: *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, París, pp. 145-198.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel, “El sentido del *practicum* en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría”, en: Pérez Gómez, A. (coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*, Barcelona, Graó, 2011.

PERRENOUD, Philippe, *Cuando la escuela pretende enseñar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?*, Barcelona, Graó, 2012.

RICKENMAN, René; ANGULO, Fanny y SOTO, Carlos, *El Museo como medio didáctico*, Universidad Pedagógica de Colombia, Mimeo, 2011.

RICKENMAN, René, “Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de la identidad profesional”, en: *Eccos*, vol. 9, n° 2, 2007, Brasil.

RODRÍGUEZ, Diana P. y LÓPEZ, Ángel D., “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, n° 31, 2006, México, pp. 1307-1335.

SCHÖN, Donald. A., *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998.

SENSEVY, Gérard, “Catégories de comprendre et de décrire l’action didactique”, en: Sensevy, G., y Mercier, A. (comp.), *Agir ensemble: l’action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR, 2007.

STAKE, Robert E., *Investigación con estudios de caso*, Madrid, Morata, 1999.

THEUREAU, Jacques, “Les entretiens d’autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche cours d’action”, en: *Revue d’anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2, 2010, París, pp. 287-322. [En línea: <http://www.cairn.info/revueanthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>] (última consulta: abril de 2012).

Enseñar y aprender en la dinámica de taller: apropiación de saberes disciplinares en el espacio universitario¹

*Mónica Bibbó, Laura Cilento,
Gabriela Fernández y Paula Labeur*

INTRODUCCIÓN

DESDE LAS PROPUESTAS DE OULIPO hasta el día de hoy, el taller de escritura ha cimentado una larga tradición que está presente en las aulas, en los diferentes niveles educativos. La formación docente, por su parte, piensa el taller como una instancia a menudo remedial, cuya función sería aportar saberes no adquiridos con anterioridad.

Sin embargo, es necesario poner énfasis en las potencialidades del taller de escritura como instancia de construcción de saberes disciplinares y como espacio de reflexión acerca de los procesos mismos de lectura y escritura. Asimismo, en tanto espacio de trabajo compartido y colaborativo, la implementación del taller apunta a poner en la superficie el carácter dialógico de todo aprendizaje.

1. El presente artículo recoge los principales resultados de la investigación Programación 2012 UNIPE "Enseñar y aprender en la dinámica de taller: apropiación de saberes disciplinares en el espacio universitario", dirigida por el Dr. Oscar Conde.

En la presente investigación se han analizado los encuentros y las producciones del Taller de Teoría y Crítica Literarias, curso de formación a profesores del área dictado por el equipo de la Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, que integra la oferta de posgrado de la Universidad Pedagógica (UNIPE). El objeto de la investigación ha sido indagar acerca de cómo se generan esas instancias de análisis y producción de saberes plasmados, en este caso, en un producto en particular: la edición anotada de un texto literario.

DE OULIPO AL TALLER DE ESCRITURA EN LA ESCUELA

El origen de los talleres de escritura puede remontarse a las actividades del *Ouvroir de littérature potentielle* (Taller de literatura potencial), conocido como OULIPO. Este grupo de intelectuales y escritores franceses, herederos y superadores de las vanguardias, consideraba el lenguaje como un objeto material con el que se podía trabajar; jugaba con imposiciones forzadas que limitaban el lenguaje y, al mismo tiempo, promovía la creatividad permitiendo explorar el lenguaje, salir de lo conocido para indagar en recursos ocultos.

La publicación de los *Ejercicios de estilo* (1947) de Raymond Queneau, muy divulgado en nuestro país, es una muestra de esta modalidad de escritura a la que posteriormente se incorporará, surgida de la experiencia con el mundo y la literatura infantiles, la *Gramática de la fantasía* (1973) de Gianni Rodari.

Durante la década de 1970, con OULIPO como antecedente y con la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires como marco, surge *Grafein* (Tobelem, 1981): un colectivo que se dedica a pensar los problemas de la escritura y a desarrollar prácticas concretas al considerar que estas no son pensadas como un objeto de estudio durante la cursada de la carrera. Polemiza, además, con la concepción romántica que consideraba a la escritura como producto de la inspiración, y sostiene que la escritura es acción, esfuerzo y trabajo.

Simultánea y paralelamente a *Grafein* se desarrollan los talleres del profesor Nicolás Bratosevich, de extensa trayectoria en la Universidad de Buenos Aires y en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. El resultado de este trabajo de largos años es el libro *Taller literario* (1992), donde se observa una interesante articulación entre teoría y práctica ya que el conocimiento teórico literario acompaña el trabajo con los textos. Sin embargo, Maite Alvarado y Gloria Pampillo son quienes comienzan a pensar en esta productividad de la práctica de escritura ligada a la enseñanza literaria, llevando la experiencia de *Grafein* al ámbito de la escuela (Alvarado, 2001; Alvarado-Pampillo, 1986 y 1988; Pampillo, 1982).

Ya entrando en los años ochenta, es posible observar cómo son recuperadas estas líneas que se habían desarrollado una década atrás cuando en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires surgen los Talleres de Escritura con Orientación Docente que, por varios años, Pampillo y Alvarado dictan a través de la Secretaría de Extensión Universitaria, con el objetivo de vincular la escritura con la cuestión pedagógica en el ámbito docente.

En la década siguiente comienzan a circular, fundamentalmente a través del libro *Describir el escribir* (1988) de Daniel Cassany, concepciones de la enseñanza de la escritura ligadas al enfoque cognitivo y aparece la noción de lo procesual. Asumir en este sentido la idea de la escritura implica tomar conciencia de que esta es un proceso en el que los sujetos desarrollan una serie de acciones intermedias, los procesos de textualización, que pueden ser descompuestos, desagregados y entendidos en su complejidad. Esto conlleva la idea de que la intervención didáctica se tiene que dar en los procesos de textualización y no como una evaluación cerrada frente al texto concluido.

Este enfoque innovador se refuerza de la mano de autores del grupo francés *Pratiques*, tales como Charolles y García-Debanc. Por otro lado, en esta época circulan referencias a los trabajos de Bereiter y Scardamalia (Alvarado-Cortés, 2001),

y de Hayes y Flowers (Bas *et al.*, 1999), norteamericanos que sostienen la escritura como proceso y aportan la idea de un género que se va a trabajar frecuentemente en los talleres: el protocolo de escritura.

Más allá de la producción teórica, la participación en la dinámica de los talleres de lectura y escritura en la formación docente y la ulterior demanda de los profesores para implementar tareas de producción con los alumnos en la actividad áulica abren una serie de interrogantes acerca del pasaje entre una y otra instancia de la trayectoria que vincula aprender-aprender con enseñar-enseñar.²

AL PRINCIPIO Y AL FINAL

Uno de estos interrogantes incumbe a las concepciones de talleres de lectura y escritura que se ofrecen en la formación docente, especialmente en el tramo inicial de la carrera.

Desde 1999, la formación de profesores/as de Lengua y Literatura en el nivel superior presenta, en los diseños curriculares vigentes en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, una instancia inicial para los ingresantes al primer año de la carrera que consiste en un Taller de lectura, escritura y práctica de la oralidad. Es la única propuesta de esta modalidad prescripta en todo el plan de estudios, exceptuando las que cada Consejo Académico resuelva para el uso de los Espacios de Definición Institucional (EDI), que se distribuyen en tres niveles entre segundo, tercero y cuarto año de la carrera, con una carga horaria que oscila entre uno y dos módulos semanales.

2. El ámbito universitario ha producido reflexión y materiales de estudio, en algunos casos acuñando la noción de “alfabetización académica” y recurriendo a la apropiación de la metodología de taller (Arnoux *et al.*, 2002; Carlino, 2005). Otras propuestas se orientan, también desde la dinámica de taller, hacia la apropiación de competencias discursivas desde la lectura y la escritura de ficción (Bas, 2000; Pampillo, 2004; Bas-Labeur, 2007, 2008).

En términos curriculares, de todos modos, no aparece la modalidad de taller más que aisladamente en primer año, con la función de atender a la formación misma del ingresante durante su primer año de cursada, en una difícil estrategia de conciliación entre las funciones remediales y la iniciación en las competencias discursivas más inmediatas que requiere la inserción en el nivel superior. El taller, entonces, se asocia a lo “académico”, se le reconoce una función específica de “alfabetización” y, de esta manera, se presenta como un saber nuevo. De estas representaciones resulta que el taller de primer año exige, implícitamente, articular intereses muy opuestos: por un lado, resolver lo que se evalúa como asignaturas pendientes en la formación en lectura y escritura; por otro, y simultáneamente, introducir a los estudiantes en la redacción de géneros de circulación académica que, como en el caso de la monografía, llegan a pensarse como superestructura para “rellenar” y no como el producto de un proceso de comunicación de resultados de investigación y análisis, más propio de una instancia avanzada de formación disciplinar.

Así, generalmente ligados a la función remedial, estos talleres presentan los contenidos como saber hacer en el campo vinculado a la gramática y a los protocolos discursivos. Con frecuencia pretenden, desde la exposición de ciertos formatos y estrategias textuales de los discursos explicativos y argumentativos, supuestamente más relacionados con los textos académicos, subsanar las primeras dificultades con las que se encuentran los futuros docentes cuando ingresan a los estudios superiores. No suele desarrollarse, en el espacio de estos talleres, una reflexión sobre el saber disciplinar seleccionado como objeto de estudio sino que el acento está puesto en el saber hacer respecto de las primeras producciones escritas que se solicitarán durante la formación y que se piensan de manera estandarizada. No se desarrollan tampoco otros tipos de escritura o lectura vinculados a otras disciplinas del campo de estudios, ni se plantea la metodología del taller como válida para la apropiación de estos otros saberes disciplinares, centrales en la formación de un profesor en Lengua y Literatura.

El otro interrogante se encuentra en el final del profesorado y cuando los egresados, ya profesores, deben, a partir de los lineamientos curriculares, implementar en sus clases de Lengua y Literatura o de Prácticas del Lenguaje talleres en los que los contenidos disciplinares puedan ser apropiados desde la producción textual. No se trata en este caso de contenidos del área de la normativa, la gramática o la sintaxis, sino de todo aquello contemplado en el amplio campo de lo que abarca el constructo escolar “lengua y literatura/prácticas del lenguaje”. Si bien son numerosas las propuestas de consignas y modos de trabajo, tanto desde los documentos oficiales como desde la oferta editorial, estos no contemplan la dinámica misma de la propuesta de taller que parecería acotarse –para quien no ha participado, aprendido o enseñado en esta dinámica– a la formulación de la consigna correcta y a la recolección de los escritos resultantes para ser corregidos. Siguiendo con una tradición escolar y remedando quizá los primeros talleres de la carrera docente, estas correcciones resultan de situarse en problemas normativos y sintácticos que presentan los textos, y el “uso” de las producciones no suele ir más allá de estas correcciones y de algún comentario valorativo.

Alvarado (2001) planteaba, al relevar la historia de los enfoques de la enseñanza de la escritura en la escuela, la compleja relación entre la enseñanza de los contenidos disciplinares de Lengua y Literatura y la metodología de taller. Si bien el taller parecía venir a renovar un terreno –que la gramática estructural había monopolizado– de la mano de un nuevo canon literario escolar y con la preocupación por mejorar la relación de los alumnos con el lenguaje como objeto de estudio y con la literatura, esta amalgama no resultó del todo productiva. Uno de los motivos fue la dificultad para reconfigurar el espacio del taller como un lugar en el que no se califica ni se corrige; y, el otro, la poca o nula formación de los docentes a cargo de la coordinación de experiencias de este tipo.

En la última década es notable la producción no solo de numerosas publicaciones que proponen modos de trabajo en

talleres de lectura y escritura en los que se definen planteamientos teóricos y variadas propuestas de cómo llevarlos a cabo (Suárez, 2002; Lardone y Andruetto, 2003), sino también de nuevas historizaciones que dan cuenta de una tradición que se ha instalado en la escuela secundaria (Frugoni, 2006; Bibbó, 2010). El aspecto que continúa pendiente es cómo se resuelve el vínculo problemático que se establece entre la metodología y los saberes que se van a enseñar.³

En síntesis, tanto la formación docente de grado como las experiencias de trabajo en el aula aceptan la utilidad de la modalidad de taller para favorecer los aprendizajes, pero en ambas instancias tiene una institucionalización insuficiente que implica que la demanda se resuelva en el terreno de las experiencias aisladas o informales (en muchos casos, como iniciativa espontánea de los profesores y alumnos de los institutos de formación docente, que gestan talleres como actividad compensatoria o extracurricular). Una parte importante en esta falta de institucionalización radica no solo en la ausencia de experiencia de los docentes en esta modalidad de trabajo, sino también en la dificultad que se plantea para determinar los saberes disciplinares que se adquieren en el proceso de escritura más allá de los que ya se poseen y que posibilitan la práctica. De qué modo se articula, en un taller de escritura, práctica con teoría disciplinar es un terreno complejo y abierto a la investigación.

3. Artículos en revistas y presentaciones en congresos y jornadas de la especialidad dan cuenta de estas preguntas (Bibbó, 2003; Negrín, 2008). Bibbó, Cilento y Labeur (2007) elaboraron una serie de propuestas que, abrevando en la tradición del comentario iniciada por el grupo *Grafein*, dan cuenta de los saberes que se ponen en juego cuando las consignas son pensadas en términos de conocimiento disciplinar, en un intento de salvar la brecha que media entre lo lúdico del taller y el aprendizaje posible que se produce a partir de la escritura y del trabajo grupal.

UN TALLER DE TEORÍA Y CRÍTICA LITERARIA

Retomar los interrogantes antes mencionados en un taller de Teoría y Crítica Literaria destinado a docentes de Lengua y Literatura permite pensar, al ponerse en escena las dificultades y logros que resultan de activar la metodología de taller en relación con la apropiación de saberes de las disciplinas de referencia, nuevas preguntas a cerca de con la formación docente que atañen tanto al campo disciplinar específico como al pedagógico.

Desde la tradición del taller de escritura como espacio de trabajo que describe el grupo *Grafein* (1981), la consigna y el comentario funcionan como ejes estructurantes para el desarrollo de los saberes disciplinares. Entre los cursantes del taller, docentes en ejercicio ellos mismos, preocupados por su propia práctica docente en el nivel secundario, una segunda instancia ilumina un aspecto metacognitivo: tanto el saber hacer respecto de las producciones textuales como el aprender saberes disciplinares se completan con una reflexión continua sobre un saber hacer respecto del mismo taller. Se trata, entonces, de un doble recorrido: por un lado, el que habilita la apropiación de los saberes disciplinares específicos en relación con la teoría y la crítica literarias que puedan plantearse desde la experimentación con la lectura y la escritura bajo la metodología de un taller; y, por otro, el que habilita los mecanismos para ir conformando el rol de coordinador de lecturas y escrituras que adquiera las herramientas para el diseño de consignas adecuadas a los saberes que pretenda enseñar y las estrategias del comentario que le permitan seguir trabajando con las producciones resultantes como insumos para el aprendizaje de sus alumnos futuros.

Cómo se enseña y cómo se aprende en un taller de lectura y escritura son entonces las preguntas que recorren la puesta en práctica del taller de Teoría y Crítica Literaria. Desde esta concepción, los saberes disciplinares del área de la Lingüística, la Teoría Literaria, los Estudios Culturales y las teorías socioculturales acerca de la lectura y la escritura son los contenidos que serán apropiados mediante la producción. Al

mismo tiempo, y en el desarrollo de la producción personal, el hacer va constituyéndose en un saber hacer respecto de la dinámica de un taller como modo de adquisición de saberes. Dar cuenta de estos saberes, evaluados desde esta metodología de trabajo, constituirá una pregunta sobre la legitimidad del taller, corriendo el acento de lo lúdico o exclusivamente placentero hacia la apropiación de los saberes adquiridos mediante modos alternativos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Tanto en la formación docente como en la práctica profesional, el lugar del taller de escritura puede configurarse como un espacio privilegiado de reflexión sobre distintos aspectos. Por un lado, oficia como lugar de apropiación de estrategias para llevar adelante prácticas de lectura a través de la propuesta de variados recorridos de construcción de sentido. Por otro, supone la resolución de problemas retóricos, en tanto la necesaria delimitación de destinatarios, registros, recursos, así como de otros aspectos que intervienen en la escritura, implica la puesta en marcha de un proceso cuya recursividad convierte a la propia producción en objeto de análisis e indagación. Esto no excluye, sin embargo, las posibilidades que brinda la dinámica de taller para la apropiación de saberes disciplinares ni obtura la reflexión metacognitiva que permite también dicha apropiación.

La validez y el potencial de la dinámica de taller para la construcción de conocimiento apuntan entonces tanto al saber del especialista como al que se pone en juego en la práctica áulica. En definitiva, el valor de la práctica de taller reside en que se constituye en herramienta heurística para la adquisición y profundización de saberes disciplinares.

EL TRABAJO EN UN TALLER DE TEORÍA Y CRÍTICA LITERARIA

1. Un género nuevo y la práctica de taller

Uno de los cursos previstos para implementar la concepción del taller universitario durante el primer cuatrimestre de 2012

fue ofrecido por parte del equipo docente de la Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la UNIPE en la sede Adrogué. Los destinatarios fueron profesores secundarios de la zona sur del Gran Buenos Aires (incluyendo un pequeño grupo de profesoras que viajaron desde la localidad de 25 de Mayo), a los que se les ofreció el taller como seminario de capacitación docente.

Si bien no se trató de la única actividad de producción, el taller se orientó hacia la observación y posterior redacción de una versión anotada de un cuento de autor argentino. Las propuestas se concentraron en tres colecciones: *El jorobadito* y *El criador de gorilas*, de Roberto Arlt, y *Los oficios terrestres*, de Rodolfo Walsh, de las que cada cursante elegía un cuento que no se repitiera y que debía anotar individualmente.

De esta última actividad se esperaba que situara a los cursantes en un terreno de producción que supuestamente conocían por la frecuencia con la que, como docentes, utilizan ediciones escolares que son, casi por definición, anotadas. El más frecuente de los tipos de edición para la escuela es el conocido como “edición general”, en el que el texto literario recibe unas “intervenciones” con formato de notas al pie, donde el texto anotado –en este caso los cuentos– está acompañado por elementos informativos e interpretativos. No obstante, ese registro mecánico de la existencia de la “nota al pie”, por su carácter ancilar, implica que no es “visibilizado” por su valor como *género editorial que convoca la escritura crítica*. El trabajo en el taller, precisamente, se interesó por hacer visible esa variedad de saber filológico y crítico que se aloja, casi marginalmente, al pie de página, para tomarlo como un espacio escriturario que permite desplegar el análisis y la producción analítica. El mismo trabajo es el que desnaturaliza, al ponerla en foco como instancia de producción, una práctica de escritura originariamente hecha por otros y no por los docentes formadores de lectores. O sea, una forma de producción crítica que, frente a la puramente académica, resulta un intermediario para los lectores de literatura menos expertos, un lugar que se pone en paralelo, a su vez, con el del docente.

Es propicio, para ilustrar esta dinámica, apelar a las reflexiones generadas en el marco del propio taller. Cuando la coordinadora pregunta a los docentes talleristas en qué zonas del texto insertarán las notas, A. dice que no pondrá notas al principio para no condicionar los modos de leer. L. se queda pensando en esa afirmación y se pregunta en voz alta si no condicionar no va contra la misma idea de anotación, que es la consigna de trabajo. Anotar un texto, ¿no es condicionar su lectura? Ahora la que se queda pensando es A., quien compara la nota con la intervención docente para llegar a la conclusión de que la intervención docente, dado que puede reformularse en el comentario con el alumno, es más democrática que la nota, puesta de una vez y para siempre en un gesto autoritario que pretende indicar cómo leer. Los talleristas parecen más cómodos cuando hablan de sus experiencias como docentes que cuando tienen que justificar ese gesto crítico que es decidir qué nota poner y cuándo. Pero son ellos mismos los que identifican nota con intervención docente del texto y la coordinadora se lo señala. Quizá esto anima a C., que propone definir para quién será la versión anotada: ¿para un público general, para una colección destinada a la escuela? A. entonces descubre dos modos de entender las notas: serán visibles solo para el profesor que se las señalará a los alumnos; mientras eso no ocurra las notas serán invisibles para el receptor primero de estas. ¿Para quién entonces deberían estar escritas? La coordinadora propone pensar en otro lugar para las notas: ¿al margen? Y, también y principalmente, notas que asistan al lector cuando está solo. Entonces parecen imponerse, en las representaciones de los docentes talleristas, las notas de vocabulario. La coordinadora insiste en pensar en aquellas notas que pongan en valor el texto, las notas como discurso crítico: quizá, anima la coordinadora, el campo del vocabulario se puede relacionar con el campo de la estética. Lo de discurso crítico quedó dando vueltas en la cabeza de D.: pregunta si no puede recurrir a lecturas críticas ya hechas para romper, desde la polifonía, con el carácter autoritario de la nota. La coordinadora asien-

te, festeja. El lector encontraría sus propios modos de leer, se entusiasma D.

Poner notas no es una actividad inocente. Y tampoco es una actividad sencilla. No se trata de seleccionar algunas palabras poco corrientes para hacer un glosario pensando en un lector novato y poco atento a las descripciones. Es en la resolución de consigna –anotar un texto– donde se descubre la complejidad del trabajo que propone el taller. Las preguntas por la función de las notas, por los modos de leer que instalan y por los condicionamientos sobre el lector y por la incidencia en su formación ponen en evidencia otra pregunta, soterrada en la práctica cotidiana. Los mismos docentes que “anotan” oralmente los textos o que los “anotan” desde cuestionarios o diversos trabajos de producción reflexionan acerca de la nota como género crítico y como género didáctico cuando, como anotadores, deben decidir qué decir por escrito, desde el margen, de un texto y anclar de alguna manera los sentidos. Esa reflexión teórico-disciplinar se cruza con la pedagógica: las intervenciones docentes también –aunque aquí se presenten como más “democráticas”– inciden en la construcción de sentidos de los textos que se leen en las clases de estos docentes que ahora piensan como autoritario “anotar”. Una práctica novedosa –escribir notas desde críticas divergentes– parece venir a mediar en el conflicto: la polifonía como saber disciplinar pone paños fríos al autoritarismo de este género crítico-editorial.

El taller también pone de manifiesto la importancia de saberes que se construyen “en diálogo”, ya que las nuevas interpretaciones se van produciendo en permanente referencia a las anteriores. Porque C. pregunta por la posibilidad de elegir un receptor privilegiado para sus notas, A. piensa en el doble circuito de una edición anotada para un lector escolar. Docentes y alumnos implicados en la lectura de las notas marcan zonas de visibilidades e invisibilidades que hasta el momento no se habían manifestado. El taller de escritura supone, entonces, la construcción de lecturas, en buena medida de manera colaborativa y/o conjunta.

La consigna de trabajo pone en evidencia la relevancia de las matrices genéricas, vinculadas al problema retórico. En la propuesta del taller se apeló a géneros discursivos específicos y fuertemente codificados. Tal restricción –que opera a la vez como guía y como obstáculo– permite la reflexión sobre determinadas características propias del proceso de escritura y de la dinámica de taller: no se escribe “en abstracto”, no se aprende a escribir sino en el marco de determinados formatos textuales y situaciones comunicativas. Quizá menos compleja que otros textos frecuentemente requeridos durante la formación docente, la nota abre a múltiples interrogantes. En primer lugar, porque se construye “a la medida” del lector al que pretende proponer “la aplicación de determinados códigos de lectura, o bien únicamente ofrecerle los elementos de juicio que le permitan aproximarse al texto de tal manera que este le resulte inteligible, y que su lectura sea una experiencia satisfactoria” (Zavala, 1994: 84). Pequeña, ancilar, paratextual y al pie, obliga a preguntarse por el género, el movimiento, la temática, las relaciones intra y extratextuales y la construcción formal con los que se vincula el texto literario principal, el que ocupa el centro de la página del libro. Enunciados como parte de las restricciones de la consigna, estos saberes literarios y culturales activados llevan a un tiempo a preguntarse por el propio rol docente en la operación de formar y acompañar lectores. La reflexión sobre esta cuestión –y las prácticas que de ella deriven– tiene importantes implicancias didácticas para la enseñanza de la disciplina.

2. El taller y los contenidos disciplinares. Del “grado cero” de la información a los universos interpretativos

Las intervenciones en torno de un género marginal (paratextual) como las notas condujeron a otras reflexiones: las referidas a los contenidos de teoría y crítica literarias, esas herramientas de trabajo intelectual que propician la creación de sentidos para los textos. Además de pensar los roles comu-

nicativos, dimensión del taller que exploró la situación retórica de la edición anotada (quiénes, para quiénes, para qué), la actividad propuesta desembocó también en ese arsenal, más o menos nutrido, de herramientas de análisis, pero no para repararlo ni para revisarlo en la secuencia en la que es enseñado curricularmente durante la formación. Se trata de activar los conocimientos necesarios en una situación particular y concreta. Es en ocasión de tener que escribir esas notas que surge la pregunta acerca de qué conocimientos del contexto (histórico, cultural, biográfico, del autor y de la escritura del texto, así como de la tradición o el sistema literario-estilístico en el que se inserta esa producción estética) y del funcionamiento mismo del texto en su materialidad significativa serán pertinentes para “ponerlo en valor” y producir un sentido posible –o más de un sentido posible– para interpretarlo. En otros términos, el dictado del taller pretendió indagar, al mismo tiempo, qué ocurre con los contenidos disciplinares y las competencias de lectores críticos y expertos que pueden movilizarse en una tarea concreta de mediación entre un texto literario y sus lectores.

Una de las primeras experiencias que la necesidad de anotar presenta, como ejercicio de mediación crítica, es la de concebir el texto en su dimensión plural. ¿Por qué leerlo linealmente, si pueden seguirse recurrencias –un modo de hacer hablar a los personajes, el uso de prospecciones– o bien ubicarse elementos no dichos –¿de qué “hablan” las elipsis?, ¿por qué no intervienen personajes femeninos?–, e incluso ambigüedades –acontecimientos que parecen sobrenaturales a veces, y otras, simplemente extraños–, saltando como si se tratara de ir de unas baldosas a otras en un juego infantil, como los que trazan un diagrama imaginario en el espacio concreto de un patio? Los recorridos despliegan el texto literario como un mapa para transitar en una y otra dirección, de atrás para adelante, de lo general a lo particular, y viceversa. Sencillamente, como decía Tzvetan Todorov en *Poética*:

la lectura es un recorrido dentro del espacio del texto; recorrido que no se limita a la concatenación de las letras de izquierda a derecha y de arriba abajo (este es el único recorrido no plural, por ello el texto no tiene un único sentido), sino que separa lo contiguo y reúne lo alejado, y constituye precisamente al texto como espacio y no como linealidad (Todorov, 1975: 17).

Las notas a un texto literario constituyen un género ancilar y fragmentario. Ese reconocimiento generó ciertas actitudes novedosas para enfrentarse a la lectura: habiendo reconocido la variedad de notas (que provienen de vocabulario, de análisis formal y temático, de información biográfica y contextual, de ampliación bibliográfica, etc.), el cuento apareció más plural que lineal, necesariamente más abierto a referencias valiosas para hacerlo accesible a otro lector. El género mismo en el que se pide volcar esas referencias implicó diseminar la escritura en la sucesión de unidades de sentido casi autónomo y acotado de cada una de las notas que debían crearse. Este momento resultó crucial para ser socializado, porque requería tomar decisiones acerca de las distintas jerarquías del comentario de texto que se verían involucradas. Casi como si esas notas fragmentarias replicaran y desarmaran, para su mejor observación, el tejido de códigos culturales que hacen a la noción barthesiana de texto literario (Barthes, 1980), esos “campos asociativos”, que no son otra cosa que los saberes, las opiniones, tal como circulan socialmente y son absorbidos en la trama intertextual de la pieza literaria. El texto como trama pero también las notas como género flexible, ampliable.

Este “grado cero” –para continuar con Barthes– constituyó el puntapié inicial. A partir de allí, distintas aperturas en la anotación del texto, con variada profundidad, permitieron ver realizaciones y algunas virtualidades en esta tarea del docente que ejerce el análisis y la crítica literaria como parte de su tarea de lector de literatura que enseña a leer. Una de las observaciones surgidas del promedio de veinte producciones entregadas, y del proceso de su elaboración, permite afirmar que el anotador-lector investigador primó sobre el anotador-lector crítico.

Deudoras quizá de las ediciones escolares anotadas o de la misma práctica docente, algunas de las producciones resuelven la intervención en el texto como nota de vocabulario, lo que hace que el sistema de notas semeje más a un glosario que a una lectura crítica del texto elegido. Desde la lectura compartida se sugiere una revisión de estas decisiones animando al anotador a atreverse a avanzar, desde el vocabulario, hacia el trabajo con rasgos realistas o costumbristas. La nota de vocabulario, entonces, sería un modo posible de adentrarse en una estética que parece, desde los comentarios de los talleristas, difícil de trabajar en el aula. Otro tanto sucede con aquellas notas que develan o aclaran procedimientos narrativos del texto, las que aparecen como un señalamiento de que efectivamente estos están presentes, sin avanzar sobre “cómo” se producen los efectos de sentido. Descubrir modos posibles de acceso al texto desde la resolución de una consigna que no llegó a buen puerto resulta un insumo interesante no solo en cuanto a los saberes disciplinares que deben profundizarse – la descripción de la estética realista, los efectos de sentido de los procedimientos narratológicos –, sino también en función de vivenciar el trabajo en el taller como ese estar aprendiendo mientras se escribe, y no percibir el trabajo escrito como el producto terminado que se somete a evaluación. Dicho de otro modo, desde la complejidad retórica que plantea la consigna, es necesario activar saberes y sumergirse en la búsqueda de información; desde ellos avanzar hacia interpretaciones del texto que den cuenta de lecturas propias y enriquezcan recorridos lectores que vayan más allá de la anécdota y la comprensión de los hechos narrados. Estas operaciones incidirían en las lecturas de los hipotéticos lectores, pero, en primera instancia, significarían un aprendizaje de contenidos disciplinares del anotador, primer lector de los textos en cuestión. Lo que se le estaría enseñando al futuro lector es al mismo tiempo lo que el primer lector está aprendiendo, porque interviene el texto, le formula preguntas, pone en valor determinados segmentos, interpreta fragmentos: todo mientras anota. Esta futura enseñanza y presente aprendizaje radica en los conte-

nidos disciplinares que hay que poder definir para que la tarea no sea entendida como una práctica sin teoría, sino como un modo de apropiarse de conceptos teóricos en la práctica.

Esta experiencia generó una percepción renovada de la presencia de estas ediciones anotadas en la vida cotidiana. Sin embargo, la proximidad, no solo intelectual sino física (gráfica), de la tarea crítica respecto del texto literario objeto en ciertos casos opacó el despliegue de hipótesis interpretativas. Los profesores productores funcionaron en ocasiones como mediadores o reproductores de un “saber crítico” y, más tímidamente, como generadores de lecturas audaces de los autores, canónicos y conocidos, que tuvieron que enfrentar.

No hay un único criterio para anotar un texto literario, y esa tarea puso en juego saberes y juicios de tan diverso origen que el resultado se ofrece parcial, como un estado más o menos satisfactorio de concreción, pero nunca como texto definitivo. A., en los tramos finales de la secuencia de actividades a lo largo de dos encuentros, comentaba que sentía que se quedaba con ganas de leer mucho más, conocer más datos de los que el texto literario que estaba anotando ofrecía como puntos llamativos para seguir indagando. Inesperadamente, anotar un cuento de Roberto Arlt implicó hacer un relevamiento acerca de la cultura africana y sus religiones, o la explotación del caucho (B. propuso, creativamente, la posibilidad de que una de sus notas incluyera un mapa), incluso la cultura irlandesa para los cuentos “autobiográficos” de *Los oficios terrestres* de Rodolfo Walsh. La cantidad de notas (la consigna había establecido un mínimo de veinte) es una representación material del potencial descriptivo e interpretativo que despierta la anotación de textos, a diferencia de la estructura argumentativa centralizada y monotemática de la monografía como género académico tradicional. Las notas, en cambio, no tienen techo; podrían crecer a veinticinco, treinta, cuarenta... Por esa estructura aditiva propia del género, y por la riqueza misma de los universos literarios explorados, la puerta quedaba abierta a la curiosidad y la continuación futura de la producción escrita entregada. En estos casos, y

cuando llegaba como reflexión, la tarea lograba entrar en colisión con la actitud más habitual y opuesta: la presentación de trabajos “cerrados”, donde la escritura se termina en la soledad del escritorio, libre de “contaminaciones” que provengan de las opiniones de los otros compañeros o de la dinámica abierta de la discusión en grupos durante el taller.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Un punto controvertido del trabajo en el taller es aquel que propone *la escritura en el taller y no para el taller*. Las representaciones de los escritos como productos terminados entran en tensión con los pedidos de la coordinadora de escribir en el taller para pensar en esos primeros textos como insumos para el trabajo posterior, de percibirlos como pretextos que permiten dimensionar cómo se aprende porque se escribe y no plantearse los textos como la superficie que expone cuánto se sabe.

La escritura crítica y en contexto presenta, en algunos casos, desajustes en la superficie textual y en el registro. Escribir qué texto, en qué contexto, requiere una y otra vez una serie de ajustes y la apropiación de nuevos contenidos. Estas dificultades permiten pensar, metacognitivamente, en aquellos saberes que se relacionan con lo artesanal de la práctica de escritura. Investigar para escribir las notas, seleccionar las fuentes o avanzar desde los textos de divulgación a la crítica especializada son acciones que dan cuenta, en aquellos trabajos que se aventuraron por los caminos de las notas interpretativas, de las complejidades a las que invitaba la consigna, al tiempo que habilita una lectura más crítica de ediciones anotadas escolares. El propio trabajo funciona como caja de resonancia para ver con una mirada renovada y crítica algunos textos de circulación frecuente en la escuela y para poner en debate el lector modelo que proponen. Lejos de clausurar el sentido del texto –un aspecto largamente debatido como intromisión del anotador al texto–, muchas de las notas interpretativas son reconocidas como una propuesta del anotador

al lector para que siga sus propios caminos de interpretación más allá de la anécdota.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, Maite y PAMPILLO, Gloria, *Taller de escritura con orientación docente*, Buenos Aires, UBA, FFyL, 1986.

ALVARADO, Maite y PAMPILLO, Gloria, *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Buenos Aires, Libros del quinquicho, 1988.

ALVARADO, Maite y CORTÉS, Marina, “La escritura: repetir o transformar”, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, septiembre 2001.

ALVARADO, Maite, “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, en: *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial, 2001.

ALVARADO, Maite, *Escritura en invención en la escuela*, Buenos Aires, FCE, 2013.

ARNOUX, Elvira, *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba, 2002.

BARTHES, Roland, *S/Z*, México, Siglo XXI, 1980 [1970].

BAS, Alcira, KLEIN, Irene, LOTITO, Liliana y VERNINO, Teresita, *Escribir: Apuntes sobre una práctica*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

BAS, Alcira, *Escribir. Apuntes sobre una práctica*, Buenos Aires, Eudeba, 2000.

BAS, Alcira y LABEUR, Paula, “Ficciones en un taller: saberes disciplinares, lectura y escritura”, ponencia presentada en *Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la Universidad*, Buenos Aires, Argentina, septiembre de 2007.

BAS, Alcira y LABEUR, Paula, “Tradición y ruptura: las prácticas de lectura y escritura en el día a día de la escuela”, ponencia presentada en el *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas*, Buenos Aires, Argentina, junio de 2008.

BIBBÓ, Mónica, “La literatura es de entrada una práctica. La escritura y la literatura en las prácticas docentes”, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 2, noviembre de 2003, Buenos Aires. pp. 106-111.

BIBBÓ, Mónica, “Sobre la escisión escritura / literatura en la enseñanza”, en *Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, La Plata-Córdoba, UNLP-UN Córdoba, 2003, pp. 275-278.

BIBBÓ, Mónica, “Escritos de metaficción, un instrumento didáctico”, en: *Actas Del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, El Hacedor, 2007, pp. 56-63.

BIBBÓ, Mónica, “Ceremonia shakespeareana. Una invitación para exploradores literarios”, en: LABEUR, Paula (coord.), *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*, Buenos Aires, El Hacedor, 2010.

BOMBINI, Gustavo (coord.), *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*, Buenos Aires, El Hacedor, 2012.

BOMBINI, Gustavo (coord.), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*, Buenos Aires, Biblos, 2012.

BRATOSEVICH, Nicolás, *Taller literario (Metodología / Dinámica grupal / Bases teóricas)*, Buenos Aires, Edicial, s/f.

CARLINO, Paula, *Leer y escribir en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

CASSANY, Daniel, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1988.

DE CERTEAU, Michel, *La cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.

FRUGONI, Sergio, *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Ediciones del Zorzal, 2006.

GRAFEIN, *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, Altalena, 1981.

LABEUR, Paula, “Zona de pasaje”, en: *Ser. Revista de trabajo social*, n° 8, 2000, s/l, pp.8-9.

LABEUR, Paula, “¿Acá no se viene a aprender a leer y escribir? Formación docente en letras y escritura de ficción”, ponencia presentada en *IV Jornadas sobre Didáctica de la Literatura*, “No hicimos nada: leímos y escribimos”, Buenos Aires, septiembre de 2008.

LABEUR, Paula, “¿Qué es un autor? Una escalofriante pregunta que intentan responderse los ingresantes a un profesorado en letras al tiempo que se constituyen en uno”, ponencia presentada en *V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*, Mar del Plata, Argentina, mayo de 2009.

LABEUR, Paula (coord.), *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*, Buenos Aires, Ediciones El Hacedor, 2010.

LARDONE, Lidia y ANDRUETTO, María Teresa, *La construcción del taller de escritura en la escuela, en la biblioteca, en el club...*, Rosario, Homo Sapiens, 2003.

NEGRÍN, Marta, “Didáctica de la lengua y la literatura y prácticas de enseñanza”, en: Menghini, R. y Negrín, M. (comps.), *Prácticas y residencias docentes*, Bahía Blanca, Editorial de la Universidad Nacional del Sur, 2008.

PAMPILLO, Gloria, *El taller de escritura*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1982.

PAMPILLO, Gloria, *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*, Buenos Aires, Libros de la Araucaria, 2004.

ROCKWELL, Elsie, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

RODARI, Gianni, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Argos Vergara, 1983.

SUÁREZ, Patricia, *La escritura literaria. Cómo y qué leer para escribir*, Rosario, Homo Sapiens, 2002.

TOBELEM, Mario, *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Santillana, 1981.

TODOROV, Tzvetan, *Poética*, Buenos Aires, Losada, 1975 [1968].

ZAVALA, Lauro, *Laberintos de la palabra impresa. Investigación humanística y producción editorial*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales

*Mirta Castedo, Gabriela Hoz, Cinthia Kuperman,
Irene Laxalt, Agustina Peláez, Regina Usandizaga
y Yamila Wallace*

El reto para los profesores de las escuelas primarias o secundarias es tener que trabajar para el éxito de todos teniendo en cuenta las diferencias individuales, en el mismo lugar y manteniendo una temporalidad de enseñanza común.

Sensevy *et al.*, 2002: 85

INTRODUCCIÓN

ESTUDIAMOS LA ENSEÑANZA DE LAS Prácticas del Lenguaje (PL) en el aula unitaria, donde niños de diferentes edades, acreditados en diferentes años escolares, comparten un mismo salón de clase. Allí, la organización de la clase asume un desafío específico: *encontrar modos de enseñar los contenidos de diferentes áreas y años a un mismo grupo de alumnos que cursa distintos años en condiciones de enseñanza simultánea* (Terigi, 2008). El trabajo del docente en ese contexto, o sea, la gestión y desarrollo de las situaciones de clase en función de las expectativas y objetivos de la institución escolar

y las características y reacciones de los alumnos (Bronckart, 2007), supone una especificidad que es nuestro principal foco de indagación.

Dada esta especificidad, nos proponemos construir herramientas teóricas para diseñar y describir la acción didáctica en el aula unitaria rural, a la vez que producir una conceptualización específica para comprender la acción en tal contexto, como producto de la reflexión desarrollada en la planificación de las situaciones de enseñanza y su implementación, registro y análisis. Un desafío fundamental guía nuestra acción: lograr la articulación de posibilidades de interacción entre pares diversos –por sus edades y por su pertenencia a años diferentes de la escolaridad– con criterios claros de progresión de contenidos.

Los resultados obtenidos durante la realización de este proyecto (2011, Universidad Nacional de la Plata [UNLP]; 2012, UNLP –Universidad Pedagógica [UNIFE]–¹ demuestran algunos avances que se han ido sistematizando y otros que aún se encuentran en elaboración. En esta ocasión, desarrollaremos los relativos a las modalidades organizativas y su relación con las formas de agrupamiento en el aula.

MARCHAS Y CONTRAMARCHAS EN LA BÚSQUEDA DE UNA METODOLOGÍA

Metodológicamente, nos hemos esforzado por articular dos perspectivas que en ocasiones tienden a excluirse: una perspectiva clínica de observación del trabajo del docente en el aula acompañada de un análisis conjunto de su hacer cotidiano (Bronckart, 2007) y una perspectiva experimental, más vinculada con la línea clásica de la Ingeniería Didáctica (Artigue, 1996). Por un lado, porque tomar partido exclusiva-

1. Además del equipo de la UNIFE, forman parte del proyecto por la UNLP: Celeste Carli, María Dapino y Alejandra Paione.

mente por una de estas metodologías supondría desconocer que, en el campo de la enseñanza de las disciplinas, el debate “sobre la forma de poner a prueba afirmaciones de una investigación está lejos de ser estable” (Mercier, Schubauer-Leoni y Sensevy, 2002: 14). Por otro, porque hemos acumulado varios años de investigación didáctica donde la puesta en aula de diversas secuencias, ya sea para corroborar o refutar hipótesis didácticas o para demostrar la viabilidad de una propuesta, ha puesto en evidencia amplios beneficios pero, a la vez, limitaciones, especialmente en lo relativo a la posibilidad de su generalización y apropiación genuina por parte de colectivos de docentes.

En investigaciones precedentes desarrollamos numerosas puestas en aula de secuencias para analizar sus efectos. Este enfoque de *experimentación tradicional* opera por comparación entre un análisis *a priori* del funcionamiento de un dispositivo de enseñanza y sus efectos observables en la acción (dispositivo de pruebas internas). Su área de aplicación típica es la producción de secuencias de enseñanza, pero no se limita a ello ya que se busca describir detalladamente los comportamientos cognitivos y sociales de los estudiantes bajo las condiciones del dispositivo, dando así lugar a dimensionar la importancia que diferentes oportunidades de enseñanza brindan para el aprendizaje. El enfoque de *experimentación tradicional* aporta conocimientos didácticos específicos y nuevos, y ha impulsado grandes avances en el campo de las didácticas de las disciplinas. Aún hoy se reconoce que la experimentación de secuencias, cuando se lleva a cabo con la plasticidad propia de la investigación rigurosa, “acepta” la suspensión de interpretaciones y respuestas inmediatas que en cambio son requeridas por las limitaciones del trabajo clínico y el enfoque de abajo hacia arriba que este conlleva (Mercier *et al.*, 2002). Sin embargo, en la búsqueda de alternativas que nos permitieran superar los límites de toda metodología, accedimos a otras modalidades de objetivación como las utilizadas por los enfoques clínicos de los hechos de enseñanza.

Parece apropiado asumir que hemos buscado una articulación entre un enfoque clínico y uno experimental –aún en construcción– que pensamos más como un continuo que como una oposición, búsqueda siempre contextualizada en escenarios precisos que se inscriben en contextos específicos de nuestros sistemas educativos. La manipulación experimental propia de la puesta en aula de secuencias didácticas permite que no pocos hechos elocuentes, fundamentales o interesantes se expresen a través del lenguaje de la teoría didáctica. La clínica, a su vez, permite describir la organización de un conjunto de datos en la forma de configuraciones relativamente estables en determinadas condiciones, donde no solo el investigador sino también otros actores dan cuenta de sus subjetividades a través de la semántica natural de la acción (Sensevy, 2001). Pero esta integración no es ecléctica: en ambos enfoques apelamos a las mismas disciplinas de referencia para organizar y dar sentido a los datos, de manera que, cualquiera sea la combinación que cada caso requiera, intentamos garantizar un análisis desde un marco unificado y convergente.

Nuestros datos se obtuvieron en dos contextos complementarios: talleres de formación permanente de docentes y aulas donde estos desarrollan su acción cotidiana. Sucintamente:

Año	Localización	Cantidad de docentes participantes en los talleres	Seguimiento en aula rural	Cantidad de niños
2011	Tandil	13	Escuela unitaria: Luis.	16
			Escuela unitaria: Laura	8
			Escuela graduada: Eugenia (4° año).	27
2012 ²	Tandil	11	Escuela unitaria: Celia.	16
			Escuela unitaria: Roxana.	7
			Escuela unitaria: Luis.	13
	Chascomús	25	Escuela unitaria: Érica.	17

2. Durante 2012, en los talleres se reunieron todos los docentes de las escuelas unitarias del distrito.

Seguramente porque estas escuelas y estos docentes heredan y comparten la misma historia de las escuelas rurales de la Provincia de Buenos Aires, al momento de iniciar el trabajo tenían muchos denominadores comunes.

Los niños son mayormente hijos de peones o empleados rurales y, otros pocos, hijos de pequeños propietarios. La asistencia a clase es muy irregular y los alumnos suelen ausentarse por diversas causas: lluvia, problemas de transporte o porque se dedican a otras actividades rurales como yerra, cosechas, remates, etc. Los maestros usan todos los medios posibles, incluido el celular, para “dar tareas” cuando las ausencias se prolongan.

Con respecto a la enseñanza, la modalidad de trabajo predominante consistía en agrupar a los niños de acuerdo al año escolar y desarrollar tareas que diferían en función de la misma división. A lo sumo se compartía el “tema” pero se presentaban distintas problemáticas y distintos contenidos.

Los docentes tienen una gran preocupación por brindar oportunidades de experiencias culturales diversas y ofrecer informaciones que “abran el mundo” a estos niños que normalmente no asisten a otro lugar que no sea la escuela. Asimismo, cuidan especialmente las relaciones socioafectivas entre ellos y con ellos. Los climas de trabajo son agradables y distendidos. En las aulas es difícil escuchar otros gritos que no sean de festejo.

En el primer año, en el taller se analizó una secuencia de PL en contexto de estudio sobre *Seres Vivos* que se llevó al aula de cada uno de los participantes. A la vez, se recuperó parte de lo observado en las aulas para ser objeto de análisis comparativo. Se trataba de una secuencia clásica y muy conocida por los docentes de la Provincia de Buenos Aires desde 2007: *La diversidad de animales*.³ Sobre ella se realizó una propuesta *esquemática* que contemplaba criterios propios del contexto

3. Se trata de una secuencia muy difundida que fue objeto de numerosas capacitaciones.

rural unitario. En 2012, se decidió trabajar sobre una secuencia también esquemática sobre el ámbito de la Literatura: la escritura de diversas versiones de “El Pastorcito Mentiroso”. Después de un intento poco exitoso de pasar al ámbito de estudio en Ciencias Sociales, se acordó optar por el trabajo con Literatura, el más conocido por todos los maestros, y poner énfasis en las tareas de escritura, las menos desarrolladas dentro de ese ámbito.

Por la falta de antecedentes en este tipo de experiencia en aula unitaria, desconocíamos la viabilidad de las propuestas iniciales. Por ello, y porque intentábamos orientar el trabajo hacia una perspectiva más clínica, el material que sirvió de base para la discusión con los docentes tuvo la característica de *esquema de trabajo a ser completado por cada uno para y en su aula*. Difería mucho de otro tipo de secuencias donde abunda el detalle tanto en la descripción de las situaciones como en los modos de intervención del maestro y en la anticipación sobre posibles respuestas de los alumnos. Así, la mirada del investigador se podía detener con mayor soltura sobre el modo en que cada docente *interpretaba* el material y el modo en que *completaba* todo lo *no dicho* en la secuencia esquemática. De hecho, la viabilidad estaba garantizada porque todo docente, de alguna manera, resuelve en la acción cómo dar la clase. Eran, precisamente, esas formas de resolución las que constituían nuestro mayor interés.

De este modo, concluido el segundo año de trabajo, habíamos recogido los siguientes datos:

Año 2011	Cantidad
Tandil	
Relatorías y registros de sesiones de taller	4
Relatorías y registros de observaciones de clases (del eq. de inv.)	8
Producciones de alumnos recogidas durante las clases observadas	
Año 2012	
Tandil	
Relatorías y registros de sesiones de taller	5

Relatos narrativos de las secuencias y otros materiales recogidos por los mismos docentes	11
Relatorías y registros de observaciones de clases	13
Producciones de alumnos recogidas durante las clases observadas y aportadas por los docentes en sus relatorías	
Entrevistas a docentes	3
Chascomús	
Relatorías y registros de sesiones de taller	5
Relatos narrativos de las secuencias y otros materiales recogidos por los mismos docentes	25
Relatorías y registros de observaciones de clases	9
Producciones de alumnos recogidas durante las clases observadas y aportadas por los docentes en sus relatorías	
Entrevistas a docentes	4

HACER VISIBLES LAS POSIBILIDADES DE INTERACCIONES ENTRE PARES TRANSFORMANDO LAS MODALIDADES ORGANIZATIVAS

A propósito de las escuelas rurales mexicanas, dicen Irma Fuenlabrada y Eduardo Weiss: “los aspectos en los que los docentes reportan tener mayores deficiencias son el saber cómo trabajar temas en común y cómo proporcionar trabajo significativo a los alumnos en diferentes grados” (1997: 66). Del mismo modo, en referencia a las escuelas argentinas estudiadas, reafirma Flavia Terigi: “pese a que el modelo organizacional del plurigrado pone juntos en un mismo salón a alumnos de distintos niveles de escolarización, sus posibles relaciones de cooperación a propósito de los aprendizajes escolares no han aparecido en nuestro estudio como asunto considerado en la planificación de las maestras o en el desarrollo de las clases.” (2008: 182). La modalidad organizativa predominante en los casos por nosotros estudiados también consistía en desarrollar actividades en paralelo, formando equipos con alumnos del mismo año, muchas veces, para resolver tareas individuales. Se asiste así a la paradoja también constatada en las aulas urbanas, donde los alumnos “tendrán que aprender a estar solos en el seno de una masa si pretenden triunfar en sus estudios” (Jackson, 2002: 56).

En ningún caso esto significaba para los docentes participantes que se desatendiera el clima de trabajo en la clase. Muy por el contrario, en general el clima del aula era casi *familiar*, pero en un sentido no vinculado con los contenidos que se ponen en juego en la clase sino con las relaciones socioafectivas entre los alumnos y entre estos y el docente. ¿Qué sería ir más allá de estas relaciones para generar situaciones que impliquen a los objetos del saber en las relaciones de colaboración? Un primer paso sería pensar en los *roles complementarios* que diferentes alumnos podrían desempeñar, tal como se han descrito en algunos trabajos pioneros (Teberosky, 1982). No se trata solo de poner a los niños a trabajar juntos, sino de pensar los problemas lingüísticos y discursivos a los que se van a enfrentar y distribuir o negociar los roles, cada vez con mayor autonomía, de manera que todos tengan una tarea conceptual clara y no solo un rol formal.

Hacer visibles las interacciones supone –entre otras cosas– asignar *roles lingüístico-discursivos específicos para los distintos miembros de un grupo o equipo*: los pequeños *dictan*; los intermedios *comentan* las notas producidas por otros, *señalan* cambios a introducir, *textualizan* las modificaciones aceptadas por todos; los mayores *escriben al dictado* de los pequeños y todos participan de la decisión de introducir cambios a lo dictado. Cada uno tiene un rol asignado desde el punto de vista de la práctica del lenguaje, no solo desde el psicosocial (como ocurre al enunciarlo con denominaciones como *ayudar*, *colaborar*, *compartir*, etc.). Esto supone, además, que será necesario aprender a abstenerse de ejercer el rol no asignado (por ejemplo, si se trata de escribir al dictado, será necesario aprender a escuchar y aceptar el enunciado formulado por el dictante). Los roles se planifican, se regulan en la acción, se modifican o se sostienen. Los roles asignados no son inamovibles. A lo largo del año o en un mismo momento, en función de una determinada tarea, los alumnos pueden tener mejores oportunidades de aprendizaje en uno u otro rol.

De manera que en la planificación de la acción se intentó *hacer visible otras posibilidades* y poner de relieve, en su

análisis, la productividad de las interacciones entre pares así como las formas de regulación de la actividad que mejor parecen contribuir a este propósito. De ningún modo pensamos que la sola enunciación resuelva el problema, pero plantearlo (¿qué práctica lingüística va a desarrollar cada quién en esta situación?, ¿por qué esta intervención destrabó al equipo y aquella otra no?) hace más probable su tematización, es decir, lo convierte en tema central del discurso, con el efecto progresivo que ello supone sobre la práctica.

EL TRABAJO EN LOS EQUIPOS DE NIVELES CONCEPTUALES PRÓXIMOS

En ocasiones se constituyeron equipos de niños por niveles conceptuales próximos, es decir, entre quienes presentan diferencias menores en cuanto a su aproximación a un saber. Se espera que los niños que conforman estos equipos pertenezcan a un mismo año o a años contiguos –lo mismo sucede con la edad–, aunque puede que no sea así.

Veamos dos ejemplos que ilustran dinámicas bien diferentes. El primero, durante una situación de lectura en prácticas de estudio; el segundo, relativo a una práctica de escritura en el ámbito de la Literatura:

1. Los chicos de 3° y 4° comparten una mesa de trabajo. Tamara (3°), Gabriel (3°) y Fabricio (4°) se ocupan de buscar información sobre la alimentación y los tipos de pico de las aves. Los demás alumnos trabajan sobre otros temas. [...]

F.: Comienza a leer y le dice a G. que se acerque. Leen juntos la hoja que les dio la maestra donde tienen que completar el nombre del ave, el nombre del pico y el tipo de alimentación.

T.: Lee por su cuenta. Los varones señalan los picos y enuncian algunas hipótesis posibles sobre la pertenencia de varios picos a determinadas aves.

F.: (Le dice a G.). Mirá, ieste es de tucán! (T. se acerca. Llega la maestra).

D.:⁴ A ver, vamos a hacer una cosa (les acerca un libro). Vamos a hacer lo siguiente...

F.: Señor, ¿el tucán qué come?

D.: Fíjense (lee), “cada uno es diferente según lo que come” (señala lo que lee al mismo tiempo). Fíjense, hay un montón de pájaros (pasa el dedo por el libro). (Comentarios superpuestos sobre el libro, que llama la atención por sus ilustraciones). Tienen que ver en qué libro encuentran la información porque cada pico sirve para diferentes cosas. Miren, ¿cómo se llama y qué come? (leyendo la fotocopia). En estos libros los van a encontrar.

(Los tres se ponen a hojear libros).

F.: ¡Miren! (F. señala un pico en un libro, G. se acerca y entre los dos comparan el libro y la fotocopia. T. continúa hojear otro libro).

T.: Miren, chicos, (Les muestra una imagen que encontró).

F.: Dejá ese, T. (ella da vuelta la página y F. levanta la voz). Sí, dejá ese, T., que nos sirve para después.

T.: (Sigue hojear). Ay, ¡qué bonito! (mirando una imagen).

(F. mira un libro y G., estirado hacia él, sigue las páginas. Ambos continúan comparando. T. les pide la fotocopia para comparar un pico que encontró en un libro. Los chicos están concentrados en el libro, ella tirona y la toma.)

G.: (Lee). “Los loros silvestres viven de frutas y semillas. Con su pico combinado aprovechan al máximo su comida. Con el gancho de la punta del pico sacan la pulpa de la fruta, con la mandíbula seca de la base del pico (se trava) quiebran la semilla y llegan a la pepita. Entre las aves no es común la forma en que el loro usa las patas para sostener [no se escucha]”.

D.: ¿Se entendió?, ¿qué hace con el pico?

T.: Agarra la fruta y rompe la semilla.

D.: Pero tiene una parte así del pico y otra acá. Este es el gancho y esta la mandíbula (lo muestra con sus manos), entonces con el gancho qué hace.

T.: Agarra la fruta.

D.: Saca la pulpa. Y con la mandíbula la quiebra a la semilla.

F.: (Mira otros picos de la fotocopia). A ver si está este...

D.: ¿Anotaron la información del loro? Todavía no.

T.: ¿Y cómo es el pico? Como un gancho. Poné: “pico como un gancho” (le dicta a F.).

4 “D” = docente.

D.: Acá dice cómo es.

T.: Es como un gancho, dice.

D.: (Lee). “Con su pico combinado aprovechan al máximo su comida. Con el gancho de la punta del pico sacan la pulpa de la fruta, con la mandíbula seca de la base del pico quiebran la semilla y llegan a la pepita”. Pico combinado, gancho, mandíbula.

T.: Poné eso, pero chiquito ponelo (se refiere a que no tiene tanto espacio en la hoja).

Posteriormente se registran algunos episodios donde logran encontrar y extraer información pertinente para algunos picos sin intervención de la D.

Registro de observación, Laura, 2011.

Se trata de tres niños de tercero y cuarto con características bien diferentes. G., que no es el mayor, parece conducir al grupo, se empeña por completar la tarea lo antes posible. T., que aparentemente está más interesada en las ilustraciones, halla sin embargo gran cantidad de información que pone en común con sus compañeros a partir de esa exploración “poco sistemática”. F., el mayor, que es el que menos se escucha y el que menos disputa por la posesión de los materiales, va cobrando protagonismo a medida que avanza la tarea, pues es quien se encarga de ir evaluando lo realizado y lo pendiente: solicitando relecturas tanto de los textos como de lo producido, llamando a la concentración a sus compañeros cuando queda poco tiempo, etc.

En este equipo la D. no ha distribuido roles previamente y a simple vista parecería que los alumnos juegan o se distraen demasiado. Sin embargo, un análisis detenido de los registros completos muestra que es mayor el tiempo en que discuten sobre el contenido propuesto que el que se distraen en otros temas. Por otra parte, una vez concluida la clase, la cantidad de tarea producida no deja de llamar la atención. Es decir, los tres niños fueron encontrando sus roles complementarios, tanto desde el punto de vista del contenido como del de la dinámica de interacción, a través de la interacción misma. Otros fragmentos donde se comparte escritura

muestran también rasgos de estas interacciones entre pares cercanos.

2. Micaela (2º) y Marianela (3º), escribiendo una primera textualización de “El pastorcito”.

Luego de planificar la versión donde se cambiaría un rasgo del personaje, las dos niñas comienzan a textualizar. El rasgo en cuestión es que se tratará de un lobo que no comerá las ovejas sino que se hará amigo de Pedro. Micaela le dicta a Marianela.

Mi.: Pero primero va la parte de “Había una vez un pastorcito”. Tenemos que empezar con “Había una vez un pastorcito que vivía en una colina, que estaba pastando sus ovejas” ... (dicta). “Había...”.

Ma.: (Comienza a escribir, “abía”).

Mi.: “Había” va con hache. Allá está “había”.

Ma.: ¿Dónde?

Mi.: Esperá (se acerca adonde está escrito). Ahí (señala la escritura en el afiche).

Ma.: ¿Cómo?

Mi.: Acá (señala “Había una vez...”).

Ma.: Y, sí, está bien.

Mi.: De acá hasta acá.

Ma.: Dale, dictame: “Había una vez...”.

Mi.: No, te faltó una “hache”.

Ma.: ¿Adónde?

Mi.: ¿No ves? “Había una vez”. “Vez” con “ve corta” y “zeta”.

Ma.: La “ese”, la “zeta”.

Mi.: (Sigue dictando). “Un... un... un pastorcito”.

Ma.: ¿Sí?

Mi.: “Que... vivía...”. “Vivía” va las dos veces con “ve corta”.

Ma.: (Escribe y repite) “vivía”.

Mi.: (Dicta) “arriba”.

Ma.: Con dos “erre” es “arriba”.

Mi.: Sí. Y con “be larga”. (Dicta) “Arriba de una colina... que... estaba... estaba pastando”.

Ma.: (Escribe y repite) “...pastando”.

Mi.: (Dicta) “Pastando sus ovejas... sus ovejas... sus ovejas...”. No, “ovejas” va con la otra “ve”.

Ma.: Sí.

Mi.: Con “ve corta” iba. (Dicta) “O-ve” ... y con “jota”.

[...]

[Releen juntas lo escrito hasta el momento].

Ma.: Ahora tenemos que poner “y mentía”.

Mi.: No.

[Releen juntas lo escrito hasta el momento].

Mi.: Yo te leo primero esto, y después lo pasamos y después lo escribimos. (Lee) “Un día, apareció el lobo”.

Ma.: Esperá. “Un día... apareció...” ¿Con qué “ce”?

Mi.: ¿“Apareció”? Con “ese”... digo, con “ce”, “apareció el lobo” (dicta).

Ma.: (Repite y escribe) “el lobo”. (Propone) “Y no tenía hambre [recuérdese que en esta versión se les ha solicitado que suceda algo que no sucede en la versión original]. Se iba a comer las...”

Mi.: No. Esperá. Pero empezá de esta parte, de acá.

Ma.: “Un día aparreció... aparreció... apareció el lobo”.

Mi.: Sí, sí. (Dicta) “Un día...”

Ma.: (Repite) “Un día pareció...”

Mi.: “Apareció”. ¡Ay!, Ma., ¿qué hacés?

Ma.: “Apareció”.

Mi.: Dejame escribir a mí un poquitito. (Escribe y repite) “Apareció”. Esperá que... Mirá cómo se escribe “apareció”, Ma. (Repite) “apareció... el lobo”.

Ma.: ¿Qué más?

Mi.: “Y no le dio hambre”.

Ma.: “Y le dio hambre”.

Mi.: (Dicta) “y no le dio hambre”. Pero Ma., ...vos también tenés que dictar, yo también tengo que escribir.

Ma.: (Escribe) “... hambre”.

Mi.: (Lee lo escrito por Ma.) “Y-no-le-dio-hambre”. ¡Ma.!, “habre” pusiste.

Ma.: (Repite) “Hambre”.

Mi.: (Repite y lee enfatizando la letra que falta escribir) “Haaambre...” (Dicta) “Entonces, se hizo amigo...”

Ma.: (Escribe y relea) “En... ton... ces...”

Registro de observación, Celia, 2012.

Lo primero que atrapa la atención en este largo episodio, del cual solo presentamos un fragmento, es la autonomía con que este par de niñas se desempeña. En ningún momento hace falta que la D. intervenga para regular la situación, lo cual demuestra, por un lado, la familiaridad con la tarea y, por otro, la adecuación a las posibilidades cognitivas de las alumnas.

Es interesante destacar al menos dos cuestiones. Primero, al inicio, parecería que las niñas asumen roles complementarios pero fijos: Mi. (2º) dicta y Ma. (3º) escribe al dictado; Mi. controla, corrige, anticipa y aporta información ortográfica. Ma. va modificando la ortografía según las indicaciones de su compañera (invirtiendo de ese modo lo que sería la expectativa escolar). Sin embargo, un poco más adelante (a partir de la relectura de lo producido para saber cómo seguir), los roles varían y ambas comienzan a dictar mientras Mi. reclama su lugar de escriba. Segundo, y de manera complementaria, es interesante advertir que, mientras se trata solo de renarrar la historia tal cual la han escuchado en alguna de sus versiones, los comentarios metalingüísticos solo se refieren a un nivel cosmético: la ortografía, pero luego de la primera relectura es Ma., que hasta entonces solo había escrito al dictado, quien introduce el enunciado “y no tenía hambre”, que da cuenta de la variación específica que va a adoptar la versión de estas jóvenes autoras. La resolución de ese enunciado, crucial para la transformación de la historia, es completada unos segundos más tarde por su par: “y entonces se hizo amigo”. Este interjuego entre niveles de elaboración del texto tan distantes como lo son la graficación ortográfica y la ideación de una nueva versión, da cuenta de hasta qué punto los niños “novatos” no difieren tanto de los adultos “expertos”, tal como algunas teorías cognitivas suelen considerarlo.

EL TRABAJO EN LOS EQUIPOS DE NIVELES CONCEPTUALES DISTANTES

En otros momentos, los equipos se armaron con niveles de dominio muy distantes sobre el objeto de enseñanza. Si bien la distancia conceptual no es un obstáculo para la construcción cooperativa fuera del aula, en el aula unitaria la modalidad solo se asume para poner a los mayores en roles de tutores de los menores.

Este tipo de agrupamiento corre el riesgo de producir relaciones que tiendan a aplicar formas de autoridad y protección de los mayores sobre los menores, con la consecuente disminución o desaparición de las posibilidades de aprendizaje tanto de unos como de otros (genéricamente, denominamos “paternalismo” a esta forma de relación). Esta modalidad (conocida como enseñanza mutua) está fuertemente centrada en la delegación del control de la clase en los mayores. Bajo ciertas condiciones, uno o varios niños más grandes pueden guiar a los más chicos, por ejemplo, compartiendo lecturas y explicando lo que los menores no comprenden o señalando errores a ser corregidos en el texto. Teóricamente, la interacción entre pares distantes supone un esfuerzo de descentración del cual los mayores también se benefician. Pero lo que ha sido menos explotado es la situación contraria: los pequeños evaluando una versión prefinal de un texto o escuchando la lectura en voz alta de los más grandes para señalar aspectos a mejorar. Es decir, una inversión de las expectativas tradicionales sobre los roles de pequeños y mayores, esperando de los primeros aquello que usualmente se espera de los segundos. No se trata de que siempre se invierta el rol tradicional sino de que aparezca esta posibilidad en el aula con cierta frecuencia. Denominamos a esta alternativa *inversión del rol tradicional*. En cualquier caso, es condición necesaria que ambas partes tengan la oportunidad de aprender algo de la situación.

Por ello, debe explorarse el funcionamiento real de estas situaciones para encontrar aquellas formas que permitan revertir la tendencia usual. Esta es una necesidad indispensable, dado que muchas veces es la situación que potencialmente podría resultar más productiva. Por ejemplo, cuando es necesario leer algún material para desarrollar la situación, se requiere contar con un niño que pueda leer por sí mismo, que se asocie con otro que escuche y que siga la lectura. O cuando es necesario producir un texto comunicable, se requiere de alguien que escriba al dictado de niños menores que aún no escriben alfabéticamente. Esta situación, imposible en el aula urbana, es viable en el aula unitaria, pero no por ello sencilla

de resolver. Lo más frecuente es que el mayor tienda a reemplazar al menor en la resolución del problema.

Por tratarse de una situación poco explorada, tanto los niños como los adultos necesitamos aprender a desarrollarla. Veamos dos fragmentos de clase donde las diferencias permiten objetivar el problema:

1. Pareja que escribe una nueva versión de “El Pastorcito”, Adrián (6°) y Flor (1°):

D.: (dirigiéndose a A.). A ver, leé hasta ahí, ¿cómo dice?

A.: (Lee el texto ya producido). “Érase una vez un pastorcito que se llamaba Pedro que salía a rebañar a sus ovejas al campo cerca del pueblo”.

D.: Bueno, ¿cómo les parece seguir? (Se quedan pensando). Leelo en voz alta todo otra vez.

A.: (Lee). “Érase una vez un pastorcito que se llamaba Pedro que salía a rebañar a sus ovejas al campo cerca del pueblo pero se aburría en el campo”.

D.: Y, ¿qué pasaba después?, ¿se acuerdan? Acuérdense que allá tienen el afiche de las partes que tenía. Hasta ahora ustedes hablaron del personaje, ¿no? ¿Qué sigue? (A. y F. piensan). Recordale lo que sigue.

A.: (Mira el afiche). El engaño.

F.: (Propone). “Gritaba ‘¡el lobo!’”

(A. no escribe).

D.: ¿Te parece poner eso? (A. se queda pensando y duda en escribir). ¿Ya hablaron del lobo?

A.: Todavía no.

D.: Entonces ¿cómo pueden poner? Ella sugirió “Gritaba ‘¡el lobo!’”, ¿no? ¿Te parece a vos poner eso?

F.: (Propone). “Y los campesinos salieron a ayudarlo”.

(A. no se decide a escribir).

D.: Y si no, ponelo y después lo vuelven a revisar.

A.: (Escribe). “Viene el lobo a comerse a mis ovejas y los vecinos lo escucharon y vinieron a ayudarlo pero cuando llegaron vieron a Pedro que se reía burlándose de ellos pero se iban”. Ahí me quedó mal, “pero se iban enojados los campesinos” (continúa leyendo).

D.: ¿Y qué arreglarías para que te quede bien?

A.: Borro esto (señala “pero se iban enojados los campesinos”), y pongo “Pedro decía ‘lo he engañado, acá no hay ningún lobo’”.

[...]

D.: Después viene el otro engaño, ¿no? ¿Cómo pondrías eso, cómo lo escribirías a eso? (Se dirige a F. Ambos se quedan pensando). A ver, leé. No leas desde el principio, leé desde la última parte. (Se dirige a A.)

F.: (Propone). “Y el campesino dijo ‘no, los quiere engañar’ y dijo el campesino ‘¿Y si es cierto?’”

D.: ¿Qué te parece? (se dirige a A.). ¿Te parece ponerlo así?

A.: No.

D.: ¿No?, ¿por qué?

A.: Porque acá no queda bien.

[...]

Registro de observación, Érica, 2012.

Los roles asignados fueron que F. dictara y A. escribiera al dictado. La D. se detiene en este equipo cuya dificultad para trabajar de manera colaborativa es evidente. Lo más significativo del fragmento es que quien debe proponer es F. y así lo hace (“Gritaba ‘¡el lobo!’” / “Y los campesinos salieron a ayudarlo”) pero su contribución no es en absoluto considerada para la textualización. Por su parte, A. resuelve la escritura por sí mismo, sin acordar con F., aunque su propuesta es pertinente tanto en la textualización como en la revisión que realiza sobre esta de manera inmediata. En la segunda parte del fragmento, la contribución de F., que también es pertinente (“Y el campesino dijo ‘no, los quiere engañar’ y dijo el campesino ‘¿Y si es cierto?’”), es desestimada por A. sin explicitar argumentos.

Ahora bien, nótese además cómo los intentos de regulación de D. van en contra de la posibilidad de interacción. Llama la atención que de los veinte enunciados dirigidos a los niños, solo dos se dirigen a F. mientras que once lo hacen a A. (y siete a ambos). Es decir, en lugar de reconvocarlos a una tarea común, refuerza la comunicación personal (D-alumno individual) y suma a ello que la primera propuesta de F., lejos de ser validada por su pertinencia y por ser “la primera”, es puesta en duda por la D. a través de repreguntas: “¿Te parece poner eso?” / “¿Ya hablaron del lobo?” / “¿Te parece a vos poner eso?”. Dadas las reglas implícitas del discurso en el aula,

las repreguntas son interpretadas por ambos como rechazo de la propuesta.

Algo diferente sucede en este otro fragmento:

2. Es la misma situación, Diogo (1º) dicta a Dylan (5º), que escribe, y Fiamma (4º) comenta y evalúa.

Dy.: (Relee). “Juan estaba pastando las ovejas. Él estaba aburrido y decidió mentir para divertirse. Y gritó ‘isocorro, socorro, el lobo!’. Los aldeanos escucharon y fueron”. ¿Ahora qué más?

Di.: (Propone). “Los engañé, jajaja”

[...]

F.: ¿“Los engañé, ja ja ja” o “los engañé” solo?

Di.: (Reafirma). “Los engañé, ja ja ja”.

Dy.: (Escribe y repite). “Los engañé, ja ja ja”. ¿Qué más?.

Di.: (Dicta). “Los campesinos se fueron a trabajar”.

Dy.: Pongo punto.

Di.: “Se fueron a trabajar”

Dy.: (Escribe y repite). “Se fueron a trabajar... enojados”. ¿O no? ¿Eso?

Di.: “Hasta que de vuelta los engañó”.

F.: (Relee).

Dy.: Desde acá tenés que leer (señala en el borrador).

F.: (Relee). “Juan estaba pastando las ovejas. Él estaba aburrido y decidió mentir para divertirse. Y gritó ‘iSocorro, socorro el lobo!’. Los aldeanos escucharon y fueron...”

Dy.: “Y los engañó”.

F.: “Y dijo “los engañé, ja ja ja”.

D.: A ver, escuchá, Di., si queda bien o hay algo que cambiar.

F.: (Relee). “Juan estaba pastando las ovejas. Él estaba aburrido y decidió mentir para divertirse. Y gritó ¡Socorro, socorro el lobo!. Los aldeanos escucharon y fueron y “los engañé, ja ja ja”.

Dy.: Yo digo, él me dijo así, pero... no quedaría mejor...

Di.: Y el fin quiero ahora... (quiere decir que ya quiere escribir el final).

F.: (Termina de releer). “los campesinos se fueron a trabajar enojados”. Borrá ahí porque no queda bien.

Dy.: Iba a ser mejor que cuando...

Di.: Déjenlo así. ¿Quién es el que escribe el cuento?, ¿yo o vos?

F. (a la D.): ¿Podemos ayudarlo o no?

D. (a Di.): Ellos te quieren proponer un cambio. A ver, escuchá.

Dy.: “Y los aldeanos fueron a ayudarlo”. ¿No quedaría mejor?

D.: Leelo como está ahora y después decile qué es lo que vos pensás.

Dy.: (Relee). Gritó '¡Socorro, socorro el lobo!'. Los aldeanos escucharon y fueron y 'los engañé, jajaja'".

F.: Nosotros queríamos borrar el "y".

Di.: Bueno, bórrenlo ahí.

D.: Díganle cómo quedaría.

F.: "Y los engañé, jajaja".

Dy.: "Y los aldeanos lo fueron a ayudar".

F.: "Y los aldeanos escucharon..."

D.: (Relee). "Y los aldeanos escucharon y fueron a ayudarlo". Eso te dice Dy. En lugar de poner "los aldeanos escucharon y fueron" te dice que pongas "los aldeanos escucharon y fueron a ayudarlo".

Di.: Bueno, pongan eso.

[...]

Di.: ¡Quiero el final ahora!

Dy.: ¡¡Falta para el final!!

Di.: Que el pastorcito mintió, que el pastorcito se arrepintió.

D.: Pero Dy te dice que falta para el final, fijate...podemos volver a la planificación, ahí dice: (lee) "al cuarto día". Vuelvan al leerle lo que dice en la planificación.

F.: Para mí que acá tenés que poner "los" y después poner (dicta) "Los engañé, ja ja ja".

[...]

Di.: Otra cosa más y listo, terminamos.

F.: No Di., no vamos a terminar. ¡No estamos jodiendo! Estamos escribiendo un cuento.

Dy.: "Y los engañó", porque somos nosotros los que lo estamos contando.

F.: Pero él es el que está haciendo el cuento "los engañé, ja, ja, ja"

[...]

(Di. va al baño).

Dy.: Mientras, vayamos pensando, "los aldeanos..."

F.: ¡No! Tenemos que esperar a Di. para seguir el cuento. ¡Dale, Di., que tenemos que seguir con el cuento!

(Di. se mueve, se distrae, no quiere seguir).

F.: ¡No estamos jugando!

Di.: ¡Listo! Yo quiero el final.

Dy.: ¡Todavía falta! El final, ¿qué? Si todavía no lo resolvieron.

F.: ¡Falta!

D.: Dale, F., lee.

F.: (Lee). "Los campesinos se fueron a trabajar enojados", ¿punto?

Di.: No, no.

Dy.: Bueno... ¿qué vas a decir ahora?

Di.: “¡Socorro, socorro, el lobo!”

F.: ¿Pero así de repente pongo eso?

Di.: Sffiiii.

F.: (Escribe). “¡Socorro, socorro, el lobo!”

[...]

F.: (Lee). “Los campesinos se fueron a trabajar enojados. ¡Socorro, socorro, el lobo!”.

Di.: (Dicta). “Hasta que los campesinos fueron”. Después dice, “socorro” de vuelta y termina la historia de que mintió él”.

[...]

Di.: Listo, no me lo leas. (Dicta). “Socorro, socorro”, de vuelta. Y no le creyeron, los campesinos no le creyeron. Y ahí, listo. Ahí termina el final de que apareció el lobo.

F.: Yo te lo voy a leer porque esto no está bien (lee) “Juan estaba pasando las ovejas. Él estaba...”. No, te voy a leer desde acá.

Dy.: Desde acá leele (marca).

F.: (Lee). “Y gritó, isocorro, socorro, el lobo!. Los aldeanos...”. ¿Vieron esto? Acá está mal, porque acá tendrías que poner los campesinos, porque acá pusimos los campesinos y los campesinos y acá pusiste aldeanos (hablan algo que no se entiende) [...] (Lee). “Los campesinos se fueron a trabajar enojados, isocorro, socorro, el lobo!. Hasta que los campesinos vinieron. ¡Socorro, socorro...! ¿Ves, Di.? ¡Queda mal!

Dy.: Claro, siempre, “socorro, socorro”.

Di.: Pero pedía socorro muchas veces...

[...]

F.: ¡¡Claro!! ¡¡Porque el cuento vos lo querés terminar más antes, pero el cuento lo tenemos que escribir bien!!

Dy.: Es un borrador... no importa.

F.: ¡Un borrador pero queda mal igual!

Dy.: Noooo, porque después lo arreglamos.

Di.: Después la seño lo arregla...

F.: ¡No! Nosotros lo tenemos que arreglar después.

Di.: Dale, no le creyeron los campesinos porque le hicieron muchas bromas, entonces no le creyeron. Y después el lobo comió a las ovejas.

[...]

F.: ¿No querés poner “y decidió mentir de nuevo”?

Di.: No, así, después lo come.

F.: ¡Pero, Di.! ¡Va a quedar mal! Pensá también lo que te decimos nosotros, porque vos no sos el único que está también creando el cuento.

Di.: Sí, porque ustedes tienen que escribir. Yo lo decido.

F.: ¡No! Porque también nosotros te estamos ayudando para que vos crees bien esto.

Di.: No, pero esperaré. Así es, dice “socorro” y los campesinos eso (como repasando lo que ya sabe que está escrito) “y el lobo se comió algunas ovejas y algunas las dejó para la cena”.

F.: Dy., te digo, porque este chico es un porfiado (con expresión de adulto).

Registro de observación, Celia, 2012.

A diferencia del equipo anterior, aquí los tres alumnos se ubican claramente en los roles asignados.

Di. ejerce su rol de dictante-autor y lo defiende, por momentos, despóticamente. A ello se agrega que el pequeño, a medida que avanza el tiempo, está cada vez más interesado en terminar que en producir genuinamente. La participación de sus pares mayores es crucial, no solo para que Di. concluya la tarea sino también para que lo haga con el mayor compromiso conceptual posible, aunque Di. —que recién se incorpora a este contrato de trabajo—, aún no alcance a comprender cabalmente el sentido de los señalamientos. Sin embargo, sus pares señalan incongruencias y proponen alternativas permanentemente. Di. reclama siempre la autoría del texto y su derecho a concluirlo cómo y dónde él quiera, pero Dy. y F. no están dispuestos a concluir de cualquier forma ni a dejar de lado su derecho a la evaluación de la textualización, ya que ese es el rol que se le ha asignado a F.

Dy. escribe al dictado de Di. y respeta sus formulaciones, propone expandirlas, las pone en duda, propone alternativas, pero no reemplaza el rol asignado al pequeño. F. asume claramente su rol de comentarista (luego, de escriba). Para ello se encarga una y otra vez de las relecturas y de alertar a Di., junto a Dy., sobre aquello que no le parece correcto. La tarea de los dos mayores supone también un aprendizaje, ya que se trata de un trabajo minucioso de evaluación permanente de la textualización que los desafía como correctores de un texto producido por otro. La protección que los mayores ejercen sobre Di. no es sobreprotección porque no lo reemplazan en su tarea intelectual. Es notable cómo los señalamientos de estos

dos niños, ya conocedores de la expectativa del docente de que se “hagan cargo de producir la mejor escritura posible”, inician al “nuevo” en un contrato seguramente novedoso para él.

Por su parte, la docente interviene en pocas ocasiones y nunca lo hace para abrir juicio sobre la producción sino para regular la forma de interacción. Sus intervenciones buscan que Di. pueda escuchar qué le dicen sus compañeros y que ellos formulen en un lenguaje escrito más claro. Parecería que ello resulta suficiente para hacer avanzar la situación. El análisis de ambas interacciones demuestra la gran necesidad de seguir estudiando minuciosamente situaciones de este tipo.

LAS SITUACIONES Y MOMENTOS DE TRABAJO COLECTIVO

En las situaciones y momentos de trabajo colectivo todos los niños comparten la misma tarea. Sin embargo, en el aula unitaria se presenta la complejidad de encontrar una manera de compartir que suponga desafíos para todos y cada uno de los chicos.

A diferencia de la dinámica usual, donde la actividad colectiva puede estar muchas veces restringida al momento inicial de cada clase, el juego de las clases que hemos intentado desarrollar con los docentes transitó entre momentos colectivos donde se establecen los parámetros del o de los problemas y se trazan planes inmediatos o a mediano plazo para resolverlos (*introducciones*), resoluciones individuales o en equipos y *puestas en común* que recuperan partes más o menos extensas de los procesos (a veces, de una sola clase; otras, de una secuencia completa o de una fase de una secuencia). De manera que los momentos colectivos, repartidos entre introducciones y puestas en común, fueron muchos y variados.

Estos momentos colectivos son, por excelencia, difíciles de construir, en cuanto rompen con el contrato tradicional donde el docente espera que el alumno resuelva su trabajo individualmente y el alumno espera que, inmediatamente, el docente valide o no su trabajo individual. En el aula rural se

agrega, además, que las validaciones e institucionalizaciones que se comparten atienden a diferentes desafíos cognitivos y, muchas veces, a diferentes contenidos.

En las introducciones se definen las reglas de juego: qué, cómo, cuándo, con quién, con qué medios se va abordar el contenido. Las introducciones intentan reducir el margen de “lo que no se define”, ya que esto queda establecido por el uso precedente, es decir, por lo aprendido del oficio de alumno en la historia de cada uno de los chicos. Si bien sabemos que esa definición inicial no alcanza y que siempre es necesario retomar –y eventualmente modificar– los acuerdos para cerciorarse de que se está manteniendo el sentido, vale la pena analizar brevemente alguna de estas introducciones, atendiendo a la especificidad de la tarea en el aula unitaria:

(Los chicos van a salir a recolectar invertebrados para observarlos. El D. se encuentra frente al pizarrón y va anotando los miembros de cada uno de los grupos).

D.: Vamos a recordar lo que teníamos que hacer, pero antes de recordar vamos a armar las mesas, cosa que después cuando volvemos no vengan con el sapito, la araña que se escapa y todo y tengan que correr las mesas y trabajar en conjunto. Esto es observación y después vamos a tener que trabajar sobre esta observación, como cualquier científico.

(Organizan las mesas y los equipos según han sido asignados).

(Repasa luego los materiales necesarios para la observación).

D.: A ver, sin moverse díganme si cada uno tiene los elementos.

Nehuén (3º): Yo no tengo los guantes.

D.: ¿Vos con quién estás?

Mauro (4º): Yo tengo todo.

D.: Bueno, en cada equipo el que tenga guantes lo comparte con sus compañeros. Antes de empezar se fijan bien qué elementos tienen cada uno [en el equipo] y van a tener que prestar. Lo mismo con las lupas, una por equipo tenemos que tener. ¿Todos tienen?

[...]

N.: Pero, profe, uno hace el pozo, otro saca foto y el otro escribe.

D.: ¿Qué les parece eso? (Hablan todos juntos). ¿Qué les parece lo que dice Nehuén?

N.: Que uno hace el pozo, el otro escribe y otro mete el bichito que encontramos en el frasco.

Cipriano (4º): ¿Y el otro con la lupa?

D.: Igual no tienen que quedarse en cada posición de hacer porque todos van a tener que dibujar.

N.: Rotamos.

D.: Pueden ir rotando según el bicho que encuentren (les sigue explicando a todo el grupo). ¡Más de tres! Chicos no metan cuarenta animales adentro, no, no. Vamos a identificar los animales que son (se dirige a un afiche que está colgado que dice “salida de campo”, el día a realizarse, el lugar, los propósitos). ¿A ver? (saca el afiche de la pared y lo pega en el pizarrón). A ver, en este primer grupo ¿quién va a tomar nota? (señala el primer grupo que está en el pizarrón).

(Va señalando los grupos y luego de breves intercambios va anotando quién estará a cargo de tomar notas en cada equipo).

[...]

D.: ¿Y qué van a escribir?

C.: Los animales, cómo es, qué comen, si está gordo o no (risas).

M.: En dónde viven.

D.: Ahí está ien dónde viven, muy bien! Sobre todo anotaciones, ¿sí?. Lo importante es en el momento que capturan al animal anotan todo lo que ven. [...] Concretamente, ¿qué van a observar de los animales en cuestión?

M.: ¡Qué comen!

D.: Claro.

M.: ¡Dónde viven!

N.: Miramos con la lupa y después escribir.

D.: Y escribir. ¿Qué dijiste vos?.

Pablo (2º): Dibujarlo, dibujarlo.

D.: Claro, idibujarlo! Y ese dibujo que hacen, ¿cómo tenía que ser el dibujo que dijo Agustín?

Ianina (6º): Lo más real que sea.

D.: Exacto, lo más real y parecido a lo que tienen en la mano o en el frasco.

N.: ¡Ah!

D.: Después, la forma de anotar que ustedes tengan, que ustedes elijan. [...] Escuchen, acá [pizarrón] está marcado quién tiene que anotar las características del animal o dónde vive o qué suponen que come porque... todo lo que ustedes anoten lo anotan como cuando hicimos las láminas. ¿Se acuerdan las láminas de los epígrafes? [se refiere a un trabajo con vertebrados]. Todo lo que quieran anotar alrededor. Ahora, ¿qué animales eran? ¿En qué nos vamos a centrar?

N.: En los animales.

D.: ¡Sí! ¿En qué animales?

Varios: ¡En los invertebrados, en los bichitos!

M.: ¡Hay que mirar para dónde va!

D.: ¡Claro, para dónde va! ¿Qué está haciendo ahí? ¿Se mete, sale, va para aquel lado?

M.: Lo miramos y después lo metemos en el frasco.

[...]

D.: Pero ese “cerca de la escuela”, ¿qué implica? ¿Que todos salgan para cualquier lado?

Alumno 2: ¡Vamos a ir por distintas partes.

D.: En distintas partes, zonas, zonas diferentes que podemos encontrar animales diferentes. Cuáles son las zonas que hablaron, ¿hablaron de alguna zona en particular? (comentan todos juntos y nombran algunos lugares como “debajo del tanque”, “un bebedero”). ¿Vamos a elegir un par de lugares? ¡A ver, chicos! Lo voy a poner de otro color, así lo podemos identificar mejor. ¿Qué zonas secas podemos tener? Porque hasta ahora me nombraron todos lugares húmedos. (Va anotando una zona para cada equipo).

M.: ¿Árboles?

[...]

Registro de observación, Luis, 2011.

En este momento el D. retoma de un afiche los acuerdos generales de la secuencia de trabajo a la vez que introduce lo nuevo de la situación. Atiende a la organización de los grupos resguardando ciertas condiciones: que todos estén integrados por alumnos de diferentes años, que no se encuentren hermanos, que cada equipo tenga un lugar diferente donde recoger los bichos, que el espacio del aula esté organizado para la tarea en cuestión y, muy especialmente, que todos tengan en claro qué es lo que tienen que observar al recoger la muestra. Esto último se vincula directamente con la distribución de contenidos por años, ya que los niños de 1º y 2º tienen que describir con detalle las partes externas del cuerpo del invertebrado; los de 3º y 4º, su alimentación y estructura para capturar los alimentos; los de 5º y 6º, el hábitat. De manera que las notas sobre qué podrían comer en ese lugar y dónde fueron hallados colaboren con esta selección de contenidos que necesariamente completarán con lecturas. Luego, el docente retomará esta selección en reiteradas oportunidades: cuan-

do estén dibujando, para que miren con lupa las partes del cuerpo, o, cuando consulten materiales luego de dibujar, para que confirmen y completen información teniendo en cuenta los tres tópicos, de tal manera que si bien –por ejemplo– es responsabilidad de los mayores encargarse de que los trabajos tengan información sobre el hábitat, los otros también se informan sobre este tópico al producir colectivamente. A la inversa, cuando los menores necesitan poner nombres específicos a partes del cuerpo, son los mayores los que leen –o ayudan a leer– para que los primeros puedan hallar la información. De manera que ellos también se benefician, tanto por desarrollar una práctica de lectura en voz alta como por recordar o informarse sobre el tema de los pequeños. Por último, adviértase cómo Nehuén se esfuerza por encontrar roles específicos para esta tarea (anotar, mirar con lupa, recoger la muestra) y así da cuenta de estar familiarizado con esa forma de interacción que ya han desarrollado en situaciones anteriores. Ante el gesto del docente que otorga flexibilidad para este caso ("Igual no tienen que quedarse en cada posición de hacer porque todos van a tener que dibujar"), el niño reacciona inmediatamente reconociendo esta tarea como una situación en la que se puede "rotar".

POR ÚLTIMO, ANALIZAMOS LAS PUESTAS EN COMÚN

¿A qué nos referimos con "poner en común"? Aunque la enseñanza es una escena pública para el grupo que la integra, los alumnos solo pueden aprender de manera privada, en tanto el aprendizaje corresponde al dominio de lo particular y personal de cada individuo. De hecho, los docentes no sabemos qué aprende el alumno sino a través de algunos rastros que este nos deja ver cuando somos capaces de advertirlo. Pero los productos de ese aprendizaje y parte del proceso que le dio origen –aquel que pueda volverse consciente– pueden pasar a formar parte del dominio de lo público y de ese modo brindar una oportunidad para que resulten conocidos por to-

dos. “La publicidad del debate permite así a los estudiantes ‘potencialmente débiles’ informar sobre algo relevante que no podrían haber expresado en el grupo pequeño y que el profesor, al inicio del intercambio, no estaría preparado para reconocerlo de forma espontánea” (Sensevy *et al.*, 2002: 94).

Se pueden poner en común un conjunto de informaciones –tal como sucede en el siguiente fragmento de observación–, formas de resolver un problema para evaluar su pertinencia y economía, aproximaciones a conclusiones o a respuestas de diferentes niños o equipos que vale la pena confrontar, problemas compartidos o desarrollados de manera paralela en un momento especial de la clase, las conclusiones sobre un tema, etc. La consistencia conceptual de las puestas en común puede ser diferente porque no es lo mismo contar con más información por la suma de las que escuchan o anotan de todos los compañeros que acceder a comprender, por ejemplo, cuál es la diferencia entre los personajes antagonistas y protagonistas en los cuentos tradicionales a través de un debate donde todos aportan su experiencia de lectura. Así se podrían distinguir, en un extremo, puestas en común de informaciones diversas que se acumulan y, en el otro, puestas en común de las cuales devienen saberes nuevos que no estaban presentes en ninguno de los equipos sino que se construyen a partir de la integración de los aportes de varios, ya sea por coordinación como por divergencias. El nivel de abstracción y generalización es diferente.

Por ello no es casual que, a diferencia de otras situaciones, solo se haya logrado registrar puestas en común del primer tipo, aquellas que hacen circular mayor información de manera más fluida, sin llegar a grados de generalización más elaborados:

Luego de haber leído y comentado colectivamente cuatro versiones de “El Pastorcito”, los chicos escribieron las diferencias, agrupados en equipos de niveles próximos. En esta clase dictaron a la maestra las diferencias encontradas por los distintos equipos para producir colectivamente un afiche.

D.: Lo que vamos a hacer es escuchar las diferencias que fueron encontrando todos y que escribieron. Y así las escribimos acá y completamos el cuadro. Entonces tenemos “El pastorcito mentiroso”, “Pedro y el lobo”, que lo hicimos el martes. “Pedro y el lobo 2”, porque es esta nueva versión, y “Juan y el lobo”, que es el último que leímos. Entonces, cuando todos vayan diciendo las diferencias, va a quedar completo el cuadro. ¿Sí? Eso es todo lo que vamos a hacer ahora. Bueno, ¿empezamos? A ver, ¿qué diferencias encontraron ustedes? Leé (los chicos ya están levantando la mano).

Juanita (5°): (Lee de las notas tomadas en equipos). “Miente para llamar la atención”.

D.: ¿En cuál?

Dylan (5°) y Juanita: En “Pedro y el lobo”.

D.: Bien. Entonces “miente para...” (mientras escribe en un afiche donde hay un cuadro con los dos títulos de los cuentos leídos).

Alumno: “Para llamar la atención”.

[...]

D.: En un cuadrito (retoma lo que escribió en el afiche). “Miente para llamar la atención”. Acá ya sabemos que es Pedro que miente para llamar la atención.

J.: Y en “Juan y el lobo...” (interrumpe Dylan).

Dy.: Miente para hacer lo que él quiere.

D.: (Escribe mientras verbaliza). “Miente para hacer lo que él quiere”. ¿Cómo era esto de que miente para hacer lo que él quiere?

Leandro (3°): Que decía que él no quería bañarse, no le gustaban las clases de violín.

D.: Claro, para hacer lo que tiene ganas, lo que quiere, miente. Bien. ¿Qué otra diferencia encontraron entre “Pedro y el lobo” y “Juan y el lobo”?

Dy.: Que uno es en el pueblo y el otro en la ciudad.

[...]

Dy.: Que el lobo es normal en “Pedro y el lobo” y... (D. interrumpe).

D.: A ver, ¿en “Pedro y el lobo”? ¿Pongo...?

Dy.: “Actúa normal el lobo”.

D.: Pongo “El lobo...” (mientras lo escribe en el afiche) ¿Qué quiere decir “actúa normal”?

J.: Que es como son todos los animales.

D.: Ah, voy a agregar eso, ¿quieren? (escribe en el afiche). Algo parecido habían puesto por allá Lucía (2°), Juan y Diogo (1°). Y los chicos también. A ver, ¿cómo lo pusieron ustedes?

Lucía: Nosotros habíamos puesto que no se vestía en esa parte.

[Varias interacciones porque no entienden la letra]

D.: No. Empieza con "A". "No come adultos". ¿Se acuerdan que decía eso?

"No come adultos" (lo escribe en el afiche debajo de "Pedro y el lobo"). ¡Bien! ¿Qué otra diferencia?

Dy.: Que en una se vestía y en la otra, no.

[...]

Abril (3°): Comían personas.

[...]

D.: Entonces voy a poner lo que ustedes me dijeron. "La abuela le pega una patada" (lo escribe en el afiche).

Diogo: Y el abuelo le pegó con el bastón (escribe "el abuelo le pega con el bastón").

D.: ¡Oh! Así que acá los adultos...

Diogo: Les pegan a los nenes.

D.: Les pegan a los nenes. Pero qué distinto que es este, ¿no?

[...]

D.: ¿Ustedes tienen escrita alguna diferencia más? ¿Escribiste alguna diferencia más?

Dy...: En "Pedro y el lobo" pasan cuatro días de mentiras.

D.: ¿Cómo? Ah, cuatro días en que miente. ¿Eso querés decir?

Dy.: Y en la otra, dos días.

[...]

D.: Que yo ahí digo, pero en este cuento [versión de Tony Ross], los grandes les pegan a los chicos. Es al revés de otros cuentos, ¿vieron? Es distinto a muchos cuentos. Y a los demás que leímos también, porque acá el lobo se come a todos.

Fiama (5°): A las personas.

D.: A las personas. Y a los niños. El lobo se come a los niños...

Registro de observación, Celia, 2012.

El valor de la tarea consiste en que, al poner juntos los rasgos semejantes y diferentes de las cuatro versiones leídas, señalados por todos los equipos, llegan a oídos de los presentes aspectos inicialmente no advertidos que los compañeros sí tienen en cuenta. Es decir, se amplían las posibilidades de análisis. En los fragmentos seleccionados participan niños de 1°, 2°, 3° y 5° año, sin distinción alguna. Sus contribuciones no solo son pertinentes y se coordinan en un diálogo compartido, sino que recaen en distinciones sutiles sobre las motivaciones de los personajes (mentir para llamar la atención / para no

hacer lo desagradable), sobre la caracterización antropomórfica del lobo —el lobo se viste— contrapuesta a la zoomórfica —en este caso, dice Juanita, "Que es como son todos los animales"—, sobre el paso del tiempo o sobre la transgresión de la versión paródica que se presenta en "Juan y el Lobo" (Ross, 2010). Sin duda constituye un avance importante en prácticas donde el valor de "lo público" de la clase no está siempre presente. Pero al mismo tiempo debemos reconocer cuánto hace falta transitar hacia una comunidad de aprendizaje más profunda. Están ausentes aquí, aún, aquellos gestos que oficialicen el estatus literario de los saberes puestos en juego en estos hallazgos puntuales, que no son particularidades de "un cuento" sino de "los cuentos": la función de la mentira (fuente inagotable de conflictos en la ficción literaria de tradición oral), la parodia como forma extrema de transgresión del género, los efectos que no solo este lobo sino todo animal tiene en las historias, según sea presentado como animal o como humano. Es decir, aún resta marchar hacia una descontextualización de los conceptos.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Érica: A mí lo que me permitió modificar este año, y lo voy a reconocer en público, es lo de los grupos. Esto de lo rural en los diseños no se plantea. Yo siempre que tomé escuelas —no hace tanto que trabajo— fueron rurales. Y bueno, tuve que empezar a encasillar⁵ en 1°, 2°, 3° y cuando llegó el taller estaban muy marcados los grupos y hoy en día están más mezclados.

Pero era un tema de comodidad, porque tengo diecisiete y llega un punto que pensás "¿cómo corro con los diecisiete?". [...] Los de primero y segundo trabajaban acá; los de tercero y cuarto, más allá; y los de quinto y sexto estaban por otro lado.

D.: ¿Y con situaciones diferentes?

Érica: Sí. En ciertas ocasiones, sí. Por ahí lo que se me hacía un

5. El resaltado es nuestro.

poco más fácil era en matemática porque íbamos tomando un tema e íbamos viendo para cada grupo. Pero al momento de llevar a cabo la secuencia [se refiere a la secuencia de “El pastorcito”], esas diferencias entre grupos se borraron más aún y permitieron trabajar a uno de primer ciclo con uno de segundo ciclo más codo a codo. [...] Vos les decís: “Miren yo quiero que ustedes trabajen con esto y ustedes con esto otro” y no es que dicen: “Ah, no, yo soy de tercero y tengo que trabajar con él que es de tercero”. No sucede eso. Los chicos ahora están más relajados y no tan encasillados.

(Encuentro “Aprender de las aulas rurales: el mito de la gradualidad”, en el marco de la Muestra de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2012)

El pasaje de la planificación y el análisis a la acción didáctica es complejo en todas las modalidades organizativas, aunque hemos visto que más aún en los equipos por niveles distantes —con o sin inversión de roles tradicionales—, como vimos en las puestas en común. Si bien hubo excepciones, la tendencia no se revirtió en la acción. El avance se registra, por el momento, en la capacidad de los docentes para planificar modalidades organizativas hasta entonces inexploradas, para advertir las dificultades de su implementación y para abrir espacios de este tipo de manera más frecuente, aunque no resulten inmediatamente satisfactorios (especialmente para ellos mismos que, al menos en situación de taller, son mucho más críticos con su práctica que nosotros, los investigadores).

La dificultad es previsible porque afecta el contrato didáctico que “regula las relaciones de maestro y estudiante” y “especifica las posiciones recíprocas de los participantes en el tema de la tarea” a la vez que “el sentido profundo de la acción emprendida, de la formulación o las explicaciones provistas” (Brousseau, 1999: 38). En ese “sistema de normas, algunas de estas, en su mayoría genéricas, pueden ser perdurables, otras, en su mayoría específicas del saber, deben ser definidas en función de los progresos del saber” (Sensevy,

2007: 10). Es “lo nuevo” y “específico” del saber en juego lo que resulta difícil de administrar para el docente y difícil de comprender en la acción para el alumno. “Lo nuevo” irrumpe en estos casos ante toda la historia previa ya aprendida en el oficio del alumno y en el trabajo del maestro. En ese aprendizaje de ser alumno ya han aprendido que se espera de ellos que se ayuden entre sí aunque trabajen en paralelo, ¿por qué entonces no formular los enunciados que dicten los más pequeños y solo limitarse a escribir al dictado?, ¿por qué no dictarles directamente lo que pueden anotar en vez de respetar sus propias formulaciones?, ¿por qué no dictar letra a letra si aún no saben escribir alfabéticamente?

Como este aprendizaje se ha construido sobre la base de la acción, casi nunca explicitada, es esperable que su transformación, que requiere no solo un cambio de expectativas mutuas entre docente y alumnos sino entre alumnos entre sí, no resulte sencilla.

Sin embargo, en el análisis de la clase nos hemos esforzado por retener aquellos gestos de los docentes que permiten a los alumnos construir conocimientos, especialmente aquellos que ponen acento en la forma en que el docente tiene en cuenta la heterogeneidad de los distintos alumnos. En especial, hemos informado aquí sobre lo relativo al agrupamiento de los alumnos.

En un difícil camino –pero muchas veces exitoso–, fuimos aprendiendo a tener en cuenta qué sabe cada uno para considerar qué le puede ofrecer al otro, a evitar poner juntos a aquellos que tienen mayor dificultad con cada tarea, a considerar las afinidades socioafectivas pero de cara a los contenidos por aprender, a buscar la complementariedad en lo distante y la diferencia en lo próximo, a poner en evidencia los desacuerdos para retomarlos luego, a hacer públicas las partes del conocimiento que sirven al colectivo, etc. El camino es el de la dinámica planeación / prueba / observación / análisis / nueva prueba, que requiere tiempos prolongados de dedicación y un distanciamiento importante de la acción para poder objetivarla. Las condiciones actuales del trabajo docen-

te apenas ofrecen esos espacios para los maestros en general y, en particular, para los maestros rurales. Cada momento fue conseguido con gran esfuerzo y compromiso de los docentes, a quienes agradecemos su labor cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

ARTIGUE, Michel, "Ingénierie didactique", en: *Didactique des mathématiques*, París, Delachaux et Niestlé, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul, "Por qué y cómo analizar el trabajo docente", en: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Argentina, Miño y Dávila, 2007.

BROUSSEAU, Guy, "Le caso de Gaël", en: *The journal of mathematical behavior*, vol. 18, n° 1, 1999.

FUENLABRADA, Irma y WEISS, Eduardo, *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la Educación Primaria*, México, DIE-CINVESTAV, 1997.

JACKSON, Philip, *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2002.

MERCIER, Alain, SCHUBAUER-LEONI, Marie Luise y SENSEVY, Gérard, "Vers une didactique comparée", en: *Revue Française de Pédagogie*, 141, 2002, École Normale Supérieure de Lyon, pp. 5-16.

ROSS, Tony, *Juan y el lobo*, México, Océano Travesía, 2010.

SENSEVY, Gerard, Théories de l'action et action de professeur, en: Baudouin, J-M, et Friedrich, J. (eds.), *Théories de l'action et éducation. Raison éducatives*, Bruselas, De Boeck, 2001.

SENSEVY, Gérard, Categorías para describir y comprender la acción didáctica, *Agir Esemble "L'action didactique conjointe du professeur et des élèves."*, en: *Revue française de pédagogie*, n° 160, 2007, pp. 174-177

SENSEVY, Gérard, TURCO, Gilbert, STALLAERTS, Marybonne y LE TIEC, Mariline, "Prise en compte del l'heterogeneite: Le travail de régulation du professeur le cas de l'étude d'une fourmilière en découverte du comde au cycle 2". *ASTER*, (35), 2002, París: INRP. JACKSON, PHILIP, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 2002.

TEBEROSKY, Ana, "Construcción de la escritura a través de la interacción grupal", en: *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.

TERIGI, Flavia, *Organización de la enseñanza en los pluri-grados de las escuelas rurales*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2008.

Las concepciones de ciencia y su enseñanza en las prácticas profesionales de los docentes

*Héctor Pedrol, Mario De Donato, Víctor Furci,
Lucía Iuliani, Liliana Olazar, María Ruina, Ernesto
Scheiner, Hugo Roberto Tricárico, Oscar Trinidad y
Pablo Zarragoicoechea*

INTRODUCCIÓN

EL PRESENTE TRABAJO SE INSCRIBE en una de las líneas de investigación propuestas en el seno de la UNIPE (Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos): la actividad profesional docente, la cual supone el análisis de las prácticas docentes. En esta no solo se atiende al quehacer didáctico de los profesores, sino que también se pretende abordar su evolución dinámica.

Durante el período 2010-2012, el trabajo del grupo de investigación se centró en el análisis de las concepciones de ciencia y su enseñanza que subyacen en las prácticas profesionales de los docentes de ciencias –en ejercicio en el nivel secundario– egresados de la Carrera de Especialización en Enseñanza de las Ciencias Experimentales. Esta cuestión resulta relevante, dado que las actuales propuestas de renovación curricular en la enseñanza de las ciencias experimentales significan mucho más que cambios de planes de estudio: implican una revisión epistemológica de la ciencia y las concepciones docentes que

se ponen de manifiesto en las clases. Por esta razón es importante que en su formación continua los docentes tengan acceso a una adecuada educación científica y tecnológica que les permita la construcción de un cuerpo sólido de conocimientos científicos, así como también conocer y abordar nuevos modelos de enseñanza. Sin embargo, el modo en que los docentes suelen recibir los cambios en las propuestas curriculares es muy diverso: en general necesitan asesoramiento y, ante los cambios, manifiestan duda, inhibición, rechazo o decepción.

Muchas investigaciones en Didáctica de las Ciencias revelaron que los profesores, en general, no aplican en sus clases los lineamientos propuestos en los documentos curriculares. Por el contrario, apelan a su propia experiencia y toman decisiones en los múltiples contextos en los que trabajan. Esta complejidad hace que las reformas educativas tengan escasa influencia en la vida del aula si no se dedica una atención especial al cambio del profesorado.

En línea con lo expuesto, la presente investigación se enfocó sobre las concepciones sobre la ciencia y su enseñanza que subyacen en las prácticas profesionales de un grupo de profesores de ciencias de escuelas secundarias, intentando relevar y caracterizar los modelos didácticos específicos que los docentes efectivamente utilizan en el aula e identificar iniciativas que trasciendan el ámbito educativo.

Los docentes seleccionados para el análisis se desempeñan en la Región Educativa n° 24 de la provincia de Buenos Aires, en la que hay un escaso número de investigaciones de carácter didáctico y pedagógico. El trabajo se llevó a cabo en instituciones educativas de las localidades de Saladillo, General Alvear, Las Flores y Tapalqué.

Las preguntas organizadoras de esta investigación fueron las siguientes:

- a) ¿Cuáles son las concepciones de Ciencia y su enseñanza que subyacen en las prácticas profesionales de los egresados de la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Experimentales?

- b) ¿Qué relaciones existen entre los contenidos trabajados por los alumnos de la Especialización en la producción de secuencias didácticas y la concepción de ciencia presentada en los seminarios de la Carrera?
- c) ¿Cuáles son los modelos didácticos específicos para la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza que los docentes emplean en el aula?
- d) ¿Cuáles son las iniciativas tendientes al desarrollo profesional de estos egresados que trascienden el ámbito del aula?

ALGUNOS ANTECEDENTES

En el período 2007-2009, Eduardo Ravanal Moreno y Mario Quintanilla Gatica, de la Universidad Santo Tomás de Santiago de Chile, llevaron a cabo una investigación que tuvo por objeto describir y analizar las concepciones acerca de la naturaleza de la ciencia de profesores de Biología que ejercen en instituciones públicas y privadas. El trabajo se realizó en el marco del proyecto Fondecyt, financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Gobierno de Chile. Los datos fueron recogidos a partir de un cuestionario tipo Lickert, diseñado para caracterizar la imagen de la ciencia que tienen los 53 profesores de Biología que forman la muestra de la investigación. En los resultados del trabajo se pone en evidencia una tendencia racionalista, con un modelo de enseñanza tradicional dogmático. Los profesores encuestados, en general, entienden que las ciencias tienen un carácter experimental y que se debe enseñar un conocimiento verdadero, confiable, definitivo e incuestionable, que constituye el corpus de la disciplina. Esto lleva a los autores a afirmar que prevalece una imagen de ciencia instrumental-operativa tendiente a reproducir los contenidos científicos con un método de transmisión preferentemente verbal y a emplear actividades cerradas (Ravanal Moreno y Quintanilla Gatica, 2010).

Otro trabajo, llevado a cabo por Javier Mosquera y Carles Furió (2008), fue aplicado en el campo de la formación continua de profesores universitarios de ciencias que se desempeñan en la formación inicial de docentes de Química de la Universidad de Ciencias y Educación de Colombia. Se trató de una investigación cualitativa realizada a través del estudio de casos y se consideraron para el análisis de los resultados las respuestas individuales de cuatro profesores y de resultados comunes obtenidos entre el colectivo de profesores. La propuesta consistió, primero, en explorar las concepciones, actitudes y esquemas de acción previos acerca de la ciencia y de su enseñanza entre los profesores universitarios intervinientes –sin ninguna aproximación teórica a la Didáctica de las Ciencias–. Luego, a partir de los conocimientos actuales en Didáctica de las Ciencias, se aplicó un programa de actividades para la formación permanente de dichos profesores, basado en el modelo de enseñanza por investigación aplicado a la muestra de cuatro docentes. Algunas de las conclusiones principales a las que arribaron fueron que el programa favoreció explícitamente la formación de los profesores en Didáctica de las Ciencias; sirvió para hacer ver la importancia de otras disciplinas como la epistemología y la historia de la ciencia en la enseñanza de las ciencias; y permitió revelar que el tratamiento de situaciones problemáticas –resueltas desde una orientación radicalmente constructivista– ha resultado ser un modo eficaz de formación de profesores. También se observó que, cuando se facilita la implicación de los profesores en tareas abiertas y creativas en las que se difunden experiencias innovadoras y se favorece el trabajo colaborativo entre los profesores, se generan expectativas positivas que permiten asumir la práctica docente con una actitud muy diferente. Por último, dicho programa ha permitido reconocer cómo la enseñanza puede favorecer el aprendizaje de conocimientos, de actitudes y de prácticas en forma comprensiva, significativa y relevante para los estudiantes.

Un trabajo similar a los referidos anteriormente, denominado “Concepciones sobre la naturaleza de la ciencia de los

profesores de Biología del nivel secundario”, fue publicado por la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (vol. 12, n° 32) en el año 2007. Este estudio fue desarrollado por el grupo de Fernando Flores Camacho, sobre una muestra de 157 profesores de Biología de nivel secundario en 19 estados de México. Los autores agruparon los perfiles docentes basados en cuatro caracterizaciones de las concepciones de la ciencia en relación con las principales corrientes filosóficas: empirismo, racionalismo, positivismo –o empirismo lógico– y relativismo. Sobre a esas caracterizaciones previas, se desarrolló un cuestionario de ocho preguntas con cuatro opciones de respuesta para cada una de ellas asociadas a cada concepción filosófica y se dejó un espacio para una breve fundamentación. Las ocho preguntas respondían a ocho ejes de análisis o indicadores relacionados con el proceso de descubrimiento científico (observación, papel del científico y proceso metodológico), el proceso de justificación (experimentación, validación y certidumbre) y el progreso de la ciencia (organización y desarrollo de la ciencia). Los resultados mostraron la existencia de ocho grupos de profesores con perfiles bien diferenciados, ninguno de los cuales coincidió exactamente con los perfiles filosóficos preestablecidos. El grupo principal presentó una clara tendencia hacia el positivismo, seguido por un segundo grupo que se inclinó hacia el relativismo, sin influencia del empirismo. Los seis grupos restantes mostraron una interesante variedad de composición en relación con las concepciones de la ciencia. La tendencia general hacia el positivismo lógico, seguida del relativismo, resultó independiente del trayecto formativo de los docentes encuestados. En las conclusiones, los autores señalan el vínculo entre el avance de la postura relativista, y los numerosos dispositivos de capacitación docente y materiales de circulación vinculados a las nuevas concepciones científicas propuestas para una nueva didáctica de las ciencias en el nivel secundario del sistema educativo mexicano.

MARCO TEÓRICO

Estamos viviendo una etapa de transformación global de las sociedades. Al comienzo del siglo XXI, la economía mundial se reorienta hacia una economía del conocimiento –o basada en el conocimiento– que constituye un nuevo paradigma. Este cambio espectacular muestra algunas de sus claves en el desarrollo de las actuales tecnologías de la información y la comunicación y en la enorme cantidad de conocimiento e información disponible que se ha integrado de un modo significativo al conocimiento científico (UNESCO, 2010). A partir de estos rápidos cambios, la información, que en el pasado estaba reservada a unos pocos, ahora puede ser accesible para todos. Esta revolución ha producido un cambio profundo en el mundo del trabajo y del conocimiento. A partir de ahora, la escuela tiene que ayudar a los estudiantes a adquirir y desarrollar activamente un repertorio de capacidades tanto generales como específicas y la educación en ciencias constituye una de las claves para el desarrollo de estas nuevas competencias.

En este contexto de tecnologías digitales emergentes, surge una pregunta relevante en relación con las condiciones óptimas para la creación de un ambiente que favorezca el proceso de aprendizaje. En este sentido puede resultar útil la metáfora ecológica (Pedrol, 2010, 2012), según la cual las *herramientas* digitales –pequeños dispositivos técnicos que permiten realizar tareas focalizadas– pueden eventualmente integrar *recursos* digitales –que conforman sistemas complejos con finalidades didácticas–, para finalmente conformar *ambientes* digitales –sistemas de interacción y comunicación significativa– que potencien el proceso de aprendizaje y comunicación. En la metáfora biológica, el ambiente se constituye en un sistema complejo de relaciones entre factores físicos y biológicos.

Este nuevo escenario ha venido produciendo cambios curriculares en la enseñanza de las ciencias en buena parte de los países del mundo y exige una formación docente acorde a

estos nuevos fines. Numerosas investigaciones muestran que cambiar las prácticas docentes en estos nuevos contextos de educación obligatoria y de calidad para todos es una tarea ardua que lleva tiempo. Proponer en las aulas una educación en ciencias de calidad es el desafío de la época y, por ello, los profesores deben contar con opciones de alta calidad para poder enfrentar con éxito estos nuevos retos.

Las nuevas propuestas curriculares, que se apoyan en recientes desarrollos de la didáctica de las ciencias, van mucho más allá de un simple cambio de temario. Los trabajos de investigación educativa han puesto en evidencia marcadas diferencias entre lo considerado conveniente por los expertos en diseño de *curriculum* y lo que el profesorado lleva realmente a la práctica en el aula, dado que los profesores no se limitan a aplicar en sus clase los lineamientos propuestos en los documentos curriculares. Por el contrario, apelan a su propia experiencia y toman decisiones en los múltiples contextos en los que trabajan. Esta complejidad hace que las reformas educativas tengan escasa influencia en la vida del aula si no se dedica una atención especial al cambio del profesorado (Delval, 2002).

Los estudios sobre el tema realizados en nuestro país, tales como el informe *Mejorar la Enseñanza de las Ciencias y la Matemática: una Prioridad Nacional (2007, p. 12)*, nos permiten resumir algunas cuestiones vinculadas con el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias:

- Es fundamental que en la formación del docente en ciencias se potencie una preparación científico-tecnológica sólida y actualizada, tendiente a la construcción de un cuerpo de conocimientos específicos.
- En esa misma formación, debe resignificarse la actividad científica para entenderla como uno de los modos más importantes de producción de conocimiento de la sociedad contemporánea. Para ello es necesario analizar tanto la naturaleza y estructura de los campos disciplinares y sus interrelaciones, así como su desarrollo histórico y sus vinculaciones con otras áreas del conocimiento, tales

como la historia y la filosofía de la ciencia, la psicología, la sociología, la tecnología, etc.

- Por otra parte, en la etapa formativa de educación obligatoria debe procurarse realizar el análisis de las vinculaciones existentes entre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y la construcción del conocimiento científico, todo ello a partir de la reflexión sobre diferentes supuestos epistemológicos, psicológicos, sociológicos e históricos que permitan comprender la génesis y evolución de las ideas de cada disciplina.
- Asimismo, es fundamental que se investiguen y desarrollen enfoques pedagógicos y didácticos relevantes que relacionen pertinentemente el cuerpo conceptual de las disciplinas con las características psicoevolutivas propias de los estudiantes de la escuela secundaria, así como con sus propios saberes profesionales.

Los programas actuales asociados a la formación docente, generalmente, presentan conjuntos de asignaturas no relacionadas entre sí. De esta manera, el conocimiento científico aparecería representado como un conjunto de conocimientos estancos, muchas veces alejados de las problemáticas sociales e históricas a partir de las que fueron concebidos. Esto provoca que muchos estudiantes de profesorado, y muchos docentes en ejercicio, refuercen una visión neutra sobre la ciencia, esto es, alejada de intereses y cuestiones ideológicas o políticas. Además, se refuerza así la idea de que la ciencia construye sus corpus en forma lineal y sumativa, sin atender a su carácter de empresa colectiva, y que muchas veces no contempla el tratamiento de problemas complejos donde los límites entre disciplinas son cada vez más difíciles de trazar.

Si bien son muchos los factores que podríamos seguir puntualizando, lo concreto es que se adjudica el fracaso escolar a visiones empiristas, acumulativas y operativas de la actividad científica que no contemplan aspectos históricos, tecnológicos e inclusive ideológicos de su construcción (Solbes y Vilches, 1989). Estos factores, que influyen negativamente en los

procesos de aprendizaje de las Ciencias, tienen que ver con la propia formación docente y su propia concepción de Ciencia, dado que estas concepciones y modelos se convierten en obstáculos para su tarea en el aula.

Por todos estos motivos creemos necesario plantear una revisión crítica de los modelos de Ciencia de los docentes en formación continua, desde distintos niveles de análisis y fundamentación (curricular, epistemológico, psicológico, didáctico, etc.). Ante ello se hace necesario pensar en estrategias que tiendan a la formación continua y permanente de los docentes. En este sentido, se busca ayudarlos a lograr competencias que les permitan manejarse con razonable éxito en su tarea profesional. No se busca que los docentes reconstruyan por sí mismos los conocimientos elaborados por la comunidad científica, sino que participen de la reconstrucción de dichos conocimientos (Tricárico, 2008).

A partir de lo expuesto en los párrafos anteriores, la carrera de Especialización en Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza de la UNIPE pretende que los docentes con título de profesor tengan la posibilidad de:

- profundizar su formación científica y pedagógica en el ámbito específico de la educación en ciencias;
- vincularse con las producciones de la investigación didáctica;
- reconocer y jerarquizar el esfuerzo realizado en la preparación docente previa y el saber práctico obtenido en el ejercicio de la profesión;
- acceder a la estructura académica de la Universidad y conocer la tarea de los investigadores –en especial para los profesores que no se han formado en un ámbito universitario–;
- conocer en profundidad el objeto de estudio, los problemas, las leyes y las teorías fundamentales de su disciplina, así como modelos teóricos de otras disciplinas científicas que les permitan generar visiones más complejas de los fenómenos naturales y, por consiguiente, generar y tratar problemas de mayor complejidad con sus alumnos;

- contribuir a la evaluación de las posibilidades del uso de nuevos dispositivos tecnológicos vinculados a los modelos didácticos en la producción de conocimiento científico escolar. Las tecnologías digitales pueden ayudar a desarrollar el aprendizaje de los procesos de la ciencia. Se puede apoyar a los estudiantes en la recopilación, análisis y presentación de datos (Frost, 2009), en la construcción colectiva de conocimiento científico –potenciando estrategias de aprendizaje basadas en la interacción– y en la cooperación, mediante el desarrollo de la comunicación, la búsqueda de consenso, el contraste de argumentos, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la negociación de significados (García, 2005).

En este encuadre de la problemática, el equipo de docentes investigadores de la Especialización en Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza de la UNIPE centra este proyecto de investigación en el análisis de las concepciones de la ciencia y su enseñanza que subyacen en las prácticas profesionales de los egresados de la carrera.

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Se adoptó un diseño de investigación de tipo exploratorio, abierto y flexible, en términos de Colas Bravo y Buendía Eisman (1994), enmarcado dentro del paradigma interpretativo de la investigación educativa. Desde esta perspectiva metodológica se priorizó la comprensión y caracterización de las prácticas de un grupo de docentes en un contexto determinado por sobre una posible generalización de resultados.

Fue seleccionada una muestra finalística (intencional) pequeña, de nueve docentes de Ciencias de la Naturaleza en ejercicio, asegurando la presencia de docentes de las tres disciplinas principales (Física, Química y Biología). Se realizaron ajustes sobre las fuentes de datos primarios de la muestra, a

efectos de obtener información detallada de algunas de las categorías que surgieron en el mismo proceso de investigación. Este proceso se consolidó en tres instancias de observación, recolección y análisis de datos:

- documentos de registro personal de docentes y alumnos: con el fin de disponer de elementos para la triangulación de datos, se solicitó al docente observado algún documento sobre su planificación y un conjunto de carpetas de alumnos que, a su entender, representaran de mejor manera los trabajos realizados en clase;
- filmaciones de clase: cada uno de los nueve docentes seleccionados fue filmado en una de sus clases;
- entrevistas cualitativas a los docentes: para complementar la información recogida durante la filmación de la clase, cada uno de los nueve docentes seleccionados fue entrevistado luego de finalizada su actividad frente a alumnos. Se utilizó la técnica *teachback*, soportada por una batería de preguntas prediseñadas –de las cuales se seleccionaron algunas que los investigadores consideraron relevantes para complementar o validar las observaciones realizadas durante la filmación–. La batería de preguntas fue diseñada a partir de un trabajo de Elortegui Escartin y Fernández González (1996), del cual se extrae una guía inicial de dimensiones que pretenden ser insumo para el estudio de las representaciones sobre la ciencia que cada profesor pone en juego a la hora de trabajar con sus alumnos.

Se plantearon criterios de validez específicos para cada categoría de análisis, basados en la triangulación y el Análisis de Componentes Principales, realizado con el software SPSS, de las diversas fuentes de información utilizadas. El análisis de contenidos se realizó, siguiendo los lineamientos de Bardin (1986), en tres grandes etapas: preanálisis, explotación del material y tratamiento de resultados.

A continuación se presentan las dimensiones y categorías de análisis, elaboradas a partir del marco teórico y del análisis del contenido:

- A) Las concepciones sobre la ciencia:
 - a. Sobre la ciencia erudita: papel de la observación; características del conocimiento científico; relaciones entre ciencia y sociedad; metodología de la ciencia.
 - b. Sobre la ciencia escolar: metodología; objetivos; imagen de la ciencia de los alumnos; intereses de los alumnos.
- B) Las concepciones sobre la práctica docente:
 - a. Sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: función de las planificaciones; los enfoques de enseñanza; las actividades; el clima del aula; la evaluación.
 - b. Sobre el desarrollo profesional docente: posicionamiento; intereses; actividades extraclase; el conocimiento del docente.
- C) Las concepciones sobre el uso de dispositivos digitales en la práctica docente: papel en la enseñanza de las ciencias.

RESULTADOS OBTENIDOS

Los datos obtenidos fueron organizados para su análisis en dos tipos de tablas de registro. Se identificaron los datos provenientes de cada profesor con un número, intentando evitar sesgos que pudieran surgir del conocimiento previo de los investigadores de la identidad del docente a cargo de las prácticas analizadas. Cada una de las tres instancias de observación se identifica con una letra, de acuerdo con el siguiente código:

EPn: Entrevista al profesor número n.

FPn: Filmación de la clase del profesor número n.

CPn: Cuadernos de los alumnos del docente número n.

Esta identificación permitió el análisis triangulado de la información correspondiente a cada profesor y a cada instrumento de recolección de datos.

ANÁLISIS POR TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS

Análisis de componentes principales (ACP)

El ACP es una técnica de análisis estadístico multivariante, incluido entre los métodos de simplificación o reducción de las dimensiones. Se aplica a un conjunto elevado de variables con datos cuantitativos, para obtener un menor número de ellas, cuya posterior interpretación permitirá un análisis más simple del problema estudiado.

Su aplicación es directa sobre cualquier conjunto de variables, a las que considera en bloque, sin que el investigador haya establecido previamente jerarquías entre ellas, ni necesite comprobar la normalidad de su distribución.

Se trata, por lo tanto, de una técnica para el análisis de la interdependencia en contraposición con las técnicas de la dependencia. El análisis en componentes principales permite describir, de un modo sintético, la estructura y las interrelaciones de las variables originales en el fenómeno que se estudia a partir de las componentes obtenidas, que, naturalmente, habrá que interpretar y “nombrar”.

La cantidad de componentes principales suele reducirse a tres o cuatro –dependiendo de la estructura de los datos–, lo que permite simplificar el problema y ofrece una nueva interpretación de este, en la medida en que se explica una proporción aceptable de la varianza global o inercia de la nube de puntos que suponga una razonable pérdida de información. Esta técnica de reducción de muchas variables a pocas componentes puede resultar ventajosa en comparación con otras técnicas de análisis multivariante (regresión, *clusters*, etc.).

Luego de transcribir las variables de tipo cualitativo de los instrumentos de recolección de datos empleados (entrevistas, filmaciones y carpetas) a indicadores de tipo cuantitativo (presencia-ausencia), según la codificación presentada en la tabla adjunta, se utilizó un paquete de software de análisis estadístico de datos (SPSS, de IBM), que incluye un servicio de ACP.

El número inicial de variables consideradas para el análisis fue de 87 (correspondientes a todas las subcategorías de análisis), a partir de datos recolectados sobre 27 registros (tres instrumentos aplicados a nueve docentes de la muestra).

El ACP permitió reducir las 87 variables a nueve agrupamientos o factores principales, de los cuales solamente tres resultan relevantes por incluir la mayor dispersión estadística.

¿Qué significan las componentes principales?

Las componentes principales pueden ser pensadas como nuevas formas de organizar y analizar las variables originales. En el diseño inicial de este trabajo se plantearon tres grandes grupos de variables:

A: las concepciones sobre la ciencia;

B: las concepciones sobre la práctica docente;

C: las concepciones sobre el uso de las TIC en la práctica docente.

Los resultados del ACP invitan a pensar el problema de las concepciones docentes desde otras perspectivas. Se describen a continuación los tres factores o componentes principales obtenidos, caracterizados de acuerdo con las variables de mayor relevancia en cada componente, no incluidas en otras componentes.

La componente n^o 1 - Concepción de ciencia escolar

Las variables que se agrupan en esta componente son:

Dimensión A - Las concepciones, valoración y práctica en relación con la ciencia:

JR - construcción de ciudadanía.

JC - la ciencia aplicada a lo cotidiano.

AR - a partir de proyectos.

AE - actividades experimentales.

JV - para despertar vocaciones.

Dimensión B - Concepciones sobre la práctica:

EH - la misma componente agrupa a enfoque histórico.

XF - participación en la Feria de Ciencias.

VV - dificultades a la hora de evaluar.

Dimensión C - Las concepciones sobre el uso de dispositivos digitales en la práctica:

GR - uso de las TIC como complemento.

Esta primera componente sugiere una concepción docente que considera a la ciencia en términos de ciencia escolar, más que disciplinares, académicos o epistemológicos. Resulta significativo que se presente a la evaluación como un problema, quizá en términos de tensión o contradicción entre los saberes disciplinares requeridos desde concepciones científicas más tradicionales y los discursos didácticos más actualizados. Podría pensarse que esta contradicción no puede ser resuelta por el momento y genera una situación de tensión o incertidumbre. También adquiere cierta coherencia la “incorporación de las TIC como complemento” en un contexto de impacto de estas en el ámbito educativo contemporáneo.

La componente en cuestión podría asociarse a una concepción en transición: desde discursos tradicionales puestos en crisis hacia nuevos marcos teóricos de la didáctica específica de las ciencias naturales influyentes en la actualidad, pero que manifiestan algún tipo de debilidad o inconsistencia interna, quizá propio de los procesos de transición.

En términos generales los docentes señalan en las entrevistas que la enseñanza de la ciencia escolar tiene como objetivos la construcción de ciudadanía, la posibilidad de despertar el interés y la vocación del alumno para seguir estudios relacionados con la ciencia, de vincular los contenidos de ciencia con la vida cotidiana o de que la empleen como insumo para aprender problemáticas actuales. Atendiendo a lo expresado por los docentes, cabría esperar cierta coherencia entre las finalidades mencionadas y los enfoques actuales de la enseñanza de las ciencias:

...desde que empecé, siempre quise que la Física fuera algo más que algo abstracto. Siempre he querido relacionarla mucho con lo cotidiano.

...trato en lo posible de que la Física no sea algo monótono... puedan llegar a relacionar lo científico con lo cotidiano...

La idea es que a fin de año me digan: “bueno, aprendí y relacioné tal o cual cosa ”.

Si bien en las filmaciones y en las clases existen indicios de actividades que proponen el planteo de problemas, las prácticas predominantes más bien tienden a la realización de actividades aisladas que denotan la falta de una secuencia didáctica consistente, según los marcos teórico/didácticos aportados en esta Especialización. Es particularmente importante destacar que estas prácticas que se ponen en evidencia en las clases y en las carpetas de los alumnos también aparecen expresadas en las entrevistas como las mejores formas de enseñar la disciplina:

Cuando uno explica un concepto nuevo, que siempre hay que hacerlo...

Cuando ellos escuchen el nuevo tema que van a escuchar de mí.

La pregunta es importantísima... la pregunta, la repregunta. Preguntar por qué. Cuando se interesan sobre el tema preguntan... Yo creo que ahí, en esos momentos van aprendiendo, a partir de la duda.

Yo creo que aprenden... observando, observando aprenden muchísimo... las imágenes los atrapan muchísimo.

Las palabras a veces cuesta un poco más que lleguen... las imágenes los atrapan muchísimo...

La observación es más que importante en ciencias...

La componente nº 2 - Concepción de ciencia “erudita”

Las variables que se agrupan en esta componente son:

Dimensión A - Las concepciones, valoración y práctica en relación con la ciencia:

CM - la ciencia es una construcción mental.

AB - aprendizaje basado en problemas.

CC - los modelos científicos cambian a lo largo del tiempo.

MC - los modelos científicos como actividad colectiva.

Dimensión B - Concepciones sobre la práctica:

TV - usa amplia variedad de actividades.

VA - la evaluación es parte del aprendizaje.

VF - usa portafolios.

VR - evaluación como estrategia de regulación.

PM - planificación modificada con la práctica.

FD - pondera el conocimiento de la didáctica específica.

Dimensión C - Las concepciones sobre el uso de dispositivos digitales en la práctica:

No aparecen variables asociadas a esta dimensión.

Esta segunda componente principal sugiere una concepción docente que considera la ciencia en términos disciplinares, académicos y metodológicos. Resulta significativo que se considere a la evaluación como una herramienta reguladora del aprendizaje, coherente con concepciones científicas y discursos didácticos más tradicionales. Podría pensarse que desde esta concepción no se ponen de manifiesto contradicciones, conflictos o incertidumbres.

También adquiere cierta coherencia el hecho de que no se haga referencia a la “incorporación de las TIC”, aun cuando su contexto de impacto en el ámbito educativo contemporáneo es insoslayable. Parecería así que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias fluyeran por carriles independientes.

La segunda componente en cuestión podría asociarse a una concepción más estable, rígida, académica y tradicional, que no hace crisis frente a la irrupción de nuevos discursos didácticos.

Si bien en las entrevistas los profesores señalan que la ciencia erudita es una actividad “tentativa”, “colectiva”, “contextual”, “no neutral” y “falible”, tanto en las filmaciones de clases como en las carpetas analizadas, estos aspectos solamente se hacen evidentes en los primeros meses del ciclo lectivo, cuando se enseña “qué es la ciencia”. Los registros de clase muestran, en general, que, a la hora de presentar los conceptos centrales de cada disciplina, la ciencia aparece como una actividad muy poco contextualizada, donde las teorías son verdades absolutas y en la que las investigaciones son presentadas en forma fuertemente neutral y basadas en observaciones objetivas. En el registro filmico de la clase observamos que existe coherencia con los materiales producidos por los alumnos.

Los docentes entrevistados manifiestan que la planificación sirve para organizar contenidos y que es un instrumento flexible, que puede ser modificado según las circunstancias:

Sí, a mí me sirve. Por ejemplo, este es el segundo año que doy la misma planificación... digamos... planifiqué el año pasado y este año remodelé algunas cosas, lo acorté... y te sirve para eso, para ver qué podés sacar, qué no podés sacar e ir cambiando para no dar siempre lo mismo.

Al referirse a los enfoques que es necesario incluir en las clases de ciencias, en las entrevistas algunos docentes mencionan el enfoque histórico sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad, destacando la relevancia de mostrar a los alumnos la generación de los conocimientos científicos y no solo el conocimiento acabado:

...por primera vez empecé a trabajar con un poquito de historia de las ciencias en cada uno de los temas;
...que el chico pueda ver desde otro lugar cómo fue modificándose la teoría atómica... cómo se gestó...

En cuanto a la posibilidad de implementar los enfoques actuales, mencionan obstáculos como la falta de tiempo para actualizar los conocimientos e incorporar cambios curriculares, así

como señalan que los alumnos no están acostumbrados a las nuevas propuestas:

...se han acortado los tiempos y entre una clase de laboratorio que me lleva tiempo son preferibles otros tipos de actividades.

Respecto de la evaluación, los docentes señalan que se trata de una estrategia para la regulación de la práctica, un proceso inseparable del aprendizaje. Además, destacan la metacognición como condición indispensable para aprender. Algunos instrumentos valorados por los profesores entrevistados son el diario de clase, el portafolio, los trabajos prácticos y el contrato didáctico. Sin embargo, casi no hay evidencias de estas ideas en las carpetas de los alumnos ni en las clases. Por ejemplo, se llevan a cabo pocas actividades para indagar las ideas de los alumnos sobre este aspecto.

Al momento de referirse a su propio desarrollo profesional, ponderan el conocimiento de la Didáctica Específica y le otorgan valor a la formación permanente:

...en la carrera de formación del profesorado no tuvimos así. Si bien tuvimos didáctica, lejos estuvo de la didáctica que incorporamos en el posgrado.

Muchos de ellos participan en olimpiadas, proyectos, ferias de ciencias y salidas didácticas pero, en general, no tienen vinculaciones con el ámbito científico ni han participado en congresos ni publicado sus producciones.

La componente nº 3 - Concepción de la ciencia centrada en la comunicación

Dimensión A - Las concepciones, valoración y práctica en relación con la ciencia:

MC - la ciencia como actividad colectiva.

AA - a partir de dudas que plantea el alumno.

JT - alfabetización científica y tecnológica.

AV - propone problemas.

AD - el aprendizaje a través de la explicación del docente.

Dimensión B - Concepciones sobre la práctica:

VT - evalúa el trabajo en clase.

FD - pondera el conocimiento conceptual disciplinar.

Dimensión C - Las concepciones sobre el uso de dispositivos digitales en la práctica:

GN - subvaloración del uso de las TIC.

Esta tercera componente principal sugiere que los docentes de la muestra tienen una concepción que considera a la ciencia y su enseñanza como producto de las interacciones sociales y humanas –comunicación, construcciones colectivas–.

La evaluación se considera integrada a los procesos de enseñanza y en una construcción dialéctica entre el docente, el alumno y los temas valorados socialmente.

También adquiere alguna coherencia el hecho de presentar cierto rechazo a la incorporación de las TIC, quizá como una forma de revalorizar y proteger los aspectos esenciales de la comunicación interpersonal.

Esta componente podría asociarse a una concepción humana, vincular, antropológica, centrada en la comunicación y el diálogo, que se resiste a ciertos discursos que considera tecnicistas, provenientes de algunos de los marcos teóricos que interpretan a las TIC como modelos de aprendizaje independientes de las didácticas específicas.

Respecto del uso de las TIC, aunque en diversos niveles de apropiación, en las entrevistas los docentes manifiestan que utilizan variadas herramientas digitales: imágenes, videos, CMAP, celulares con cámaras de fotos, etc. Explicitan que las utilizan para acceder a textos, para elaborar gráficos, complementar la enseñanza de las ciencias, evitar la monotonía, fa-

vorecer la comunicación entre los alumnos. Sin embargo, no hay registro de estas prácticas en las carpetas de los alumnos. Algunos manifiestan abiertamente que no están familiarizados con el uso de *netbooks*.

Estos recursos van siendo incorporados a las prácticas con un análisis crítico débil, sin considerar los posibles impactos que pueden provocar en el aprendizaje de los alumnos:

...a veces cuesta un poco más que lleguen... pero la imagen a ellos los atrapa muchísimo;
 ...con tecnología tuve acceso a mucho material;
 La parte de lectura de gráficos me interesa...;
 ...esto me facilitará el ingreso de variables... obtengo el gráfico y puedo interpretar el gráfico...;
 ...no quiero una clase monótona, tal vez, en vez de trabajar desde una experiencia hacerlo desde un programa...

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Estos resultados revelan que la Especialización está permitiendo a los egresados adentrarse en el terreno de la reflexión en torno a concepciones sobre la ciencia, actualmente aceptadas en el ámbito de la enseñanza como resultado de investigaciones de nivel internacional. De la misma manera se observa que utilizan terminología específica y hacen referencia a marcos teóricos actualizados. Sin embargo, la aplicación práctica de dichos marcos teóricos en los contextos de desempeño profesional presenta algunas transformaciones o modificaciones que pueden ser pensadas como formas de adaptación, y que implican ciertos márgenes de tolerancia (Mc Alpine *et al.*, 1999) por parte del docente.

Es necesario profundizar la investigación sobre estos mecanismos de autorregulación de la práctica docente, generando conocimientos que permitan a los profesores validar y reconocer los aspectos positivos de su tarea y minimizar las divergencias respecto de los marcos teóricos a los que deciden adherir.

También es necesario considerar que este tipo de contradicciones se hace evidente a partir del abordaje metodológico adoptado en nuestra investigación. Así, se contrastan las respuestas del docente a una entrevista previa a la filmación de clase con el análisis del registro de la filmación y de las carpetas anuales de los alumnos. En este sentido sería necesario ampliar el foco de observación, considerando las reflexiones y argumentaciones del docente al analizar las adaptaciones realizadas y los registros obtenidos, y no solamente el análisis desarrollado por los investigadores. Esta cuestión ha orientado la actual investigación (proyecto PICTO en desarrollo), en la que proponemos utilizar técnicas de clínica didáctica, por ejemplo, la autoconfrontación cruzada (Rickenmann, 2009).

Nos parece importante, además, hacer notar que en la actualidad los docentes de ciencias consultados no conciben su tarea como la simple aplicación irreflexiva de modelos teóricos –“recetas didácticas”– aplicables en forma indiscriminada a cualquier contexto. De esta manera, marcan una distancia personal y profesional entre las exigencias curriculares, las demandas de la Didáctica Específica y lo que realmente hacen o se muestran dispuestos a hacer.

En este sentido, puede apreciarse que para estos docentes la incorporación de las recomendaciones de la didáctica específica a la práctica resulta un proceso complejo, gradual y en continua revisión, en función de los nuevos resultados que se obtienen en la comunidad vinculada a la investigación en la enseñanza de las ciencias. Este proceso suele comenzar con la adopción de la terminología y los discursos alternativos en el lenguaje de las reformas, algunos ensayos o prácticas de aproximación y manteniendo “al mismo tiempo” algunas prácticas tradicionales. En esta diversidad de variables que caracterizan a la realidad educativa actual, el trabajo docente adquiere nuevas dimensiones y complejidades. Para ello, la gestión de la heterogeneidad de las clases –tanto desde el punto de vista del medio social de origen como del de las aptitudes de los alumnos–, la singularización de la enseñanza, la recepción de los alumnos con necesidades especiales y la

mediación de la enseñanza en ambientes digitales devienen competencias necesarias para el ejercicio de la actividad profesional.

Este panorama permite visualizar la necesidad de organizar la formación docente, tanto inicial como continua, conforme con estas nuevas demandas y, por otro lado, de fortalecer aquellos gestos profesionales (Rickenmann, 2007) de los docentes que son requeridos para trabajar en escenarios cambiantes. En este sentido, coincidimos con Antonio de Pro cuando expresa: “no se puede mejorar la situación, en este o en otros contextos, si nos limitamos a enseñar más de lo mismo y de la misma manera” (2008: 87).

Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto la importancia del estudio de lo que el profesorado piensa y hace en la práctica, lo que se ha convertido en una de las líneas de investigación actualmente más desarrolladas en didáctica de las ciencias (Porlán Ariza y Martín del Pozo, 2006).

A mayor abundamiento, y de acuerdo con Cañal (2007), los profesores consultados manifestaron cierto grado de reflexividad en sus prácticas y capacidad de contextualizarlas en relación con los marcos teóricos adoptados. Aunque es necesario profundizar en los mecanismos de autorregulación descritos por el autor.

Por tales motivos, hemos iniciado una investigación más detallada sobre las prácticas profesionales docentes en contexto, utilizando el marco teórico y metodológico de Rickenmann (2007), Sanmarti y Jorba (1993) y Nunziatti (1989). Nos proponemos poner en evidencia las acciones de autorregulación de los docentes, que son, en definitiva, indicadores concretos de sus posibilidades profesionales.

La intención de proseguir con esta línea de investigación es trabajar con los docentes a partir del análisis de sus prácticas, para que estos incorporen a su tarea procesos de metacognición que les permitan reflexionar críticamente sobre sus saberes. Se busca, además, que puedan reconocer y reconstruir los modelos didácticos utilizados en sus propias clases de Ciencias Naturales, promoviendo su desarrollo profesional.

El reconocimiento de la complejidad del análisis de la actividad profesional docente ha llevado al grupo a iniciar un nuevo proyecto de investigación (PICTO 2012-0095) con los docentes que realizan trayectos de formación en la UNIPE, aplicando la metodología de clínica didáctica experimental. Así, con vistas a promover la profesionalización docente, se incorporaron procesos de autoconfrontación simple y cruzada para promover la reflexión y los procesos metacognitivos en las prácticas de enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza.

BIBLIOGRAFÍA

BARDIN, Laurence, *El análisis de contenido*, Madrid, Ediciones Akal, 1986.

CAÑAL, Pedro, “La investigación escolar hoy”, en: *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 52, abril de 2007, pp. 9-19.

COLAS BRAVO, María Pilar y BUENDÍA EISMAN, Leonor, *Investigación educativa*, Sevilla, Alfar, 1994.

DE PRO, Antonio, “Ciencias para el mundo contemporáneo: una posibilidad de modificar la enseñanza de las ciencias”, en: *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 56, abril de 2008, pp. 87-97.

DELVAL, Juan, entrevista a Delval realizada por Cañal, P., “Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de las ciencias”, en: *Enseñanza de las ciencias*, vol. 21, nº 3, 2002, España, pp. 343-358.

ELORTEGUI ESCARTÍN, NICOLÁS y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, JOSÉ, “Qué piensan los profesores acerca de cómo se

debe enseñar”, en: *Revista Enseñanza de las ciencias*, vol. 14, n° 3, 1996, Barcelona, pp. 331- 342.

FLORES CAMACHO, Fernando; GALLEGOS CÁZARES, Leticia; BONILLA, Xóchitl; LÓPEZ, Luz Iris; GARCÍA, Beatriz, “Concepciones sobre la naturaleza de la ciencia en los profesores de biología del nivel secundario”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, n° 32, COMIE, enero-marzo 2007, Distrito Federal, México, pp. 359-380.

JORBA, Jaume y SANMARTÍ, Neus, *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1993.

McALPINE, C., WESTON, J., BEAUCHAMP, C., WISEMAN, C. y BEAUCHAMP, C., *Building a Metacognitive Model of Reflection*, Montreal, Centre for University Teaching and Learning, McGill University, 1999.

MELLADO JIMÉNEZ, Vicente, “Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de las ciencias”, en: *Revista Enseñanza de las ciencias*, Enseñanza de las Ciencias, 21 (3), 2003, pp. 343-358.

MOSQUERA, Javier y FURIÓ, Carles, “El cambio didáctico en profesores universitarios de química a través de un programa de actividades basado en la enseñanza por investigación orientada”, en: *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* n° 22, 2008, Editorial Universidad de Valencia, pp. 115- 154.

NUNZIATI, G., “Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice”, en: *Cahiers Pédagogiques*, n° 280, 1990, Marsella, pp. 47-64.

PEDROL, Héctor, *Los procesos de autorregulación en las clases de Biología*, Tesis de Maestría, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2000.

PORLAN ARIZA, Rafael y MARTÍN DEL POZO, María Rosa, “¿Cómo progresa el profesorado al investigar problemas prácticos relacionados con la enseñanza de la ciencia?”, en: *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 48, 2006 [versión electrónica].

RAVANAL MORENO, Eduardo y QUINTANILLA GATICA Mario, “Caracterización de las concepciones epistemológicas del profesorado de Biología en ejercicio sobre la naturaleza de la ciencia”, en: *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol 9, nº 1, 2010, pp. 11-124.

RICKENMANN, René, “Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia”, en: *Eccos Revista Científica*, vol. 9, nº 2, julio-diciembre de 2007, San Pablo, pp. 435-463.

RICKENMANN, René y CÓRDOBA, Adrián, “L’analyse des pratiques et le pilotage des conduites”, en: *Revista (pensamiento), (palabra) y obra*, vol. 3, nº 3, 2009, Bogotá, pp. 72-84.

RUINA, María, *El docente de ciencias y los cambios en la enseñanza. Nuevos desafíos para la formación docente*, Editorial Académica Española, 2012.

SANMARTÍ, Neus y JORBA, Jaume, *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de regulación continua*, Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona, 1993.

SOLBES, Jordi y VILCHES, Amparo, “Interacciones CTS: un instrumento de cambio actitudinal”, en: *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 7, nº 1, 1989, pp. 14-20.

TRICÁRICO, Hugo, *La formación de docentes: clave para llevar a cabo procesos de innovación en educación*, IV Foro Latinoamericano de Educación, 2008.

TRINIDAD, Oscar, “La producción de textos argumentativos en las clases de Física”, en: *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 63, 2010, pp. 50-56.

La transformación del trabajo matemático en el aula del secundario a partir de la integración de las computadoras

Carmen Sessa, Valeria Borsani, Mara Cedrón, Rosa Cicala, Enrique Di Rico y Betina Duarte

1. PRESENTACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

EN EL AÑO 2008 SE CONSTITUYÓ un grupo formado por profesores de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires y especialistas en didáctica de la matemática, con el propósito de pensar en conjunto la enseñanza de la disciplina, discutiendo acerca de enfoques didácticos, diseñando propuestas y analizando colectivamente el funcionamiento en las aulas de los docentes involucrados. El grupo –denominado Grupo de los Lunes, por el día de reunión– compartía una concepción de la clase de matemática según la cual la producción de los alumnos, y el hecho de enfrentarlos con preguntas y problemas, se encontraba en el centro de todo proyecto de enseñanza. Como parte del trabajo, el grupo elaboró una propuesta sobre la enseñanza de la función cuadrática, plasmada en un documento¹

1. Fioriti, G., Sessa, C., et al., *Función cuadrática, parábola y ecuación de segundo grado. Aportes para la enseñanza, Nivel Medio*, Dirección

destinado al conjunto de los profesores de la región (CABA y Gran Buenos Aires) y del país.

A partir del año 2012 se configura un nuevo equipo de investigación que reúne al “Grupo de los Lunes” y a seis docentes de UNIPE (autores de este artículo) del área de educación matemática para el nivel secundario, con tareas asignadas para investigación. Este nuevo equipo asume la tarea de reconsiderar la propuesta didáctica diseñada a la luz de la integración de las computadoras en el trabajo matemático del aula. Se trata de estudiar en el terreno las complejas modificaciones que esta incorporación va a producir.²

Desde nuestra perspectiva, la confluencia de miradas y enfoques, por un lado, y la diversidad de experiencias que caracterizan al equipo de investigación, por el otro, generan buenas condiciones para pensar la enseñanza y el aprendizaje, en clave de transformaciones para una integración real y apropiada de las TIC.

En el marco del proyecto de investigación *La transformación del trabajo matemático en el aula del secundario a partir de la integración de las computadoras: un problema didáctico pensado con docentes*,³ nos propusimos:

de Currícula y Enseñanza de la DGPE, CABA. En prensa.

En esta propuesta –diseñada en momentos previos a la distribución masiva de *netbooks* en las escuelas públicas– se presentan actividades para trabajar con una tecnología de lápiz y papel, y se agregan en un anexo actividades complementarias para desarrollar con el programa Geogebra.

2. Las políticas de Estado implementadas a partir del 2009 –que implicaron la distribución de una *netbook* por alumno en las escuelas secundarias de todo el país– nos impulsaron a pensar en qué sentido esta incorporación puede contribuir a una mejora de la educación secundaria.

3. Desarrollado en la UNIPE en el período abril de 2012-marzo de 2013.

1. Diseñar⁴ un conjunto de actividades para la enseñanza de una zona de la matemática en un entorno informático que nos permita:

- Ampliar el espacio de posibles tareas para esa zona matemática;
- Identificar un conjunto de nuevas técnicas a partir del trabajo con la computadora;
- Concebir una posible orquestación que tenga en cuenta los espacios de maniobra del docente.

2. Explorar el potencial didáctico de las representaciones producidas en la pantalla –esto incluye las manipulaciones que se pueden hacer con ellas– a partir del uso de un *software* (por ejemplo, Geogebra, Cabri, etc.).

3. Elaborar, durante el proceso de diseño, un conjunto de dimensiones que serán observadas / estudiadas / analizadas en la siguiente etapa de nuestra investigación, la que incluye la puesta en aula de las actividades diseñadas.

Dando continuidad a nuestra investigación, durante los años 2013/2014, y luego de que varios profesores del equipo lleven la secuencia diseñada a sus aulas, se producirá colectivamente un documento destinado a docentes, donde se presentará la secuencia con un análisis enriquecido por la inclusión de producciones de los alumnos.

En este artículo nos ocuparemos, fundamentalmente, del desarrollo de los puntos 1 y 3. Si bien se abordan algunas cuestiones relacionadas con el punto 2, este último es objeto de otro artículo aún en proceso final de redacción.

4. Desde nuestra perspectiva, producir un diseño comporta el análisis didáctico de las actividades que se van produciendo.

2. APORTES TEÓRICOS QUE ENMARCAN NUESTRO ESTUDIO

Tomando como marco la Teoría de Situaciones Didácticas de Guy Brousseau (Brousseau, 1997; Sadovsky, 2005), concebimos la clase de matemática como un espacio de producción donde se trabaja esencialmente a partir de la resolución y discusión de problemas. El tipo de problemas que se proponen permite que los alumnos, al abordarlos, pongan en juego distintos conocimientos y estrategias de resolución. A partir de la interacción de los alumnos con un problema, se conciben espacios de reflexión y discusión gestionados y sostenidos por el docente que permiten elaborar y enriquecer relaciones/conocimientos, complejizándolos y cargándolos de sentido. Con apoyo en esta trama se irán elaborando los vínculos con los saberes, escrituras, algoritmos reconocidos y estandarizados de la matemática.⁵

La Teoría Antropológica de lo Didáctico (la TAD), desarrollada por Yves Chevallard (Chevallard, 1992; Bosch y Chevallard, 1999) postula que “los objetos matemáticos no son objetos absolutos, sino entidades que emergen de las prácticas en el seno de instituciones” (Artigue, 2002: 248) [La traducción es nuestra]. Artigue (ibíd.), ante la necesidad de hacer visible el entramado de prácticas (tareas, técnicas y discursos tecnológicos y teóricos) que conforman los objetos matemáticos y que, indefectiblemente, deben ser parte del proyecto de enseñanza de la escuela, precisa la pertinencia de tomar el enfoque de la TAD para estudiar el aprendizaje matemático en un entorno tecnológico. En este mismo sentido nos hemos propuesto explorar las prácticas que conforman a los objetos matemáticos a partir de la introducción del Geogebra como herramienta para el estudio matemático de la función cuadrática

5. El trabajo que mencionamos en todo este párrafo se piensa tanto para problemas que impliquen una cierta aplicación, como para tratar un mecanismo con el fin de elaborar una cuenta, o para el análisis teórico de una afirmación matemática.

La TAD concede un lugar central a la influencia de las instituciones⁶ en la enseñanza y las prácticas posibles, en la medida en que habilitan la presencia de cierto conjunto de prácticas y dificultan otras. Esta teoría también identifica el doble rol de las técnicas, tanto en la producción de resultados (valor pragmático) como en la conformación de ideas sobre los objetos matemáticos y en la posibilidad de dar origen a nuevas preguntas (valor epistémico) (ibíd.).

La entrada de la tecnología en el aula conlleva cambios en las técnicas a partir del uso del *software*: “Las técnicas, al ser instrumentadas por la tecnología computacional, cambian, y este cambio modifica sus valores pragmáticos y epistémicos” (ibíd.: 249). En nuestra investigación nos propusimos estudiar la emergencia de nuevas técnicas instrumentadas, al reconvertir parte de la secuencia de cuadrática original en una modalidad de trabajo que habilite el uso del Geogebra. Identificadas estas posibles nuevas técnicas, el estudio de su valor epistémico –una vez que la secuencia sea desarrollada en las aulas– nos permitiría una reconfiguración de la praxeología de la función cuadrática posible para el aula de la escuela secundaria.

En el campo de la investigación en educación matemática se sostiene desde hace tiempo que el trabajo con nuevas herramientas –en este caso la calculadora y/o la computadora– trae aparejado un cambio en el tipo de conocimiento que se produce (Balacheff, 2000; Artigue, 2002; Lagrange, 2000; Hoyle, Noss y Kent, 2004), pero también cambios en las acciones del profesor en su entorno de trabajo (Balacheff, ibíd.). En este sentido, consideramos necesario tomar en cuenta estas modificaciones en dos planos:

–El trabajo matemático de los alumnos: tanto en relación con los problemas y tareas que podrán abordar como con las formas de abordarlos y las posibles técnicas que se constituyen.

6. En el marco de la TAD, son ejemplos de instituciones tanto una escuela particular como *la escuela*.

–El trabajo de los profesores: considerando los nuevos conocimientos y nuevos espacios de decisión involucrados en la planificación y en la gestión de su proyecto de enseñanza.

A partir del trayecto de trabajo colectivo realizado hasta aquí, podemos afirmar que la construcción que realiza el profesor sobre los límites y las potencialidades didácticas de los entornos de aprendizaje informáticos en los procesos didácticos necesita tanto de los aportes de producciones didácticas (artículos, propuestas de enseñanza, etc.), como también de la exploración en el aula y la reflexión con otros.

Desde nuestra posición –y en el marco de la didáctica de la matemática–, el estudio de la incorporación de *software* educativo en las aulas adquiere cierta especificidad cuando se aborda un contenido particular. En nuestro trabajo abordamos los planos mencionados anteriormente en torno a aspectos de la noción de función y, en particular, de las Funciones Cuadráticas. Para esto consideramos la caracterización que Arcavi y Hadas (2000) realizan sobre algunos aspectos de la actividad matemática que se ven potenciados con el estudio de situaciones geométricas, a través de modelos funcionales, vía entornos dinámicos:

–Un tipo de exploración empírica apoyada en el acceso a múltiples representaciones de casos particulares y a las transiciones dinámicas entre ellos. Estas exploraciones posibilitarían –dependiendo de las características del problema y de la gestión que se realice– un interjuego entre exploraciones, conjeturas / anticipaciones y retroalimentaciones.

–La comparación y contraste de los cambios en los estados de la situación geométrica y el movimiento de un punto en el gráfico de la función. Esto daría lugar a observar y estudiar nuevos aspectos de la situación y de la función que podrían quedar ocultos al estudiar los cambios en forma separada. En particular, vemos que esta interacción es una oportunidad para recuperar la noción de función como modelo para medir el cambio y la variación y, al mismo tiempo, permite poner

de relieve la constitución punto a punto del gráfico de una función.

Las nociones del enfoque instrumental, que reconocen la complejidad de la enseñanza de la matemática mediada por la tecnología, nos aportan también elementos teóricos para pensar nuestra investigación:

De acuerdo a este enfoque el uso de una herramienta tecnológica implica un proceso de *génesis instrumental*, en el cual el objeto o artefacto se convierte en un instrumento. Este instrumento es un constructo psicológico, que combina el artefacto y los esquemas (en el sentido de Vergnaud, 1996) que el usuario desarrolla para usar frente a tipos específicos de tareas (Drijver *et al.*, 2010: 214).

La construcción del instrumento debe comprenderse en un doble movimiento: uno dirigido hacia el artefacto, donde el usuario lo toma en sus manos y lo adapta a sus hábitos de trabajo (instrumentalización); y otro dirigido hacia el usuario en el que tanto las limitaciones que impone el artefacto como las posibilidades que este ofrece contribuyen a estructurar la actividad del usuario (instrumentación) (Trouche, 2004a).

La necesidad de dirigir, sostener y apoyar desde la enseñanza la génesis instrumental individual y colectiva de los alumnos, lleva a Trouche (*ibíd.*) a introducir la noción de orquestación instrumental. Esta noción da cuenta del espacio de decisiones en relación con: por un lado, los instrumentos y su organización para el trabajo individual y grupal en el aula; y, por otro, la selección de las tareas y las maneras de trabajarlas –que incluye los esquemas y técnicas que se pretende que los alumnos desarrollen–.

3. SOBRE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO

A grandes rasgos, ubicamos metodológicamente nuestra producción en un marco de *trabajo colaborativo*. Compartimos

con ese marco el considerar la práctica docente como un trabajo intelectual. Nuestra perspectiva es una opción que se diferencia de otras prácticas que sitúan a los docentes en un lugar de no saber. La producción de nuestro grupo se piensa en interacción dialéctica con la práctica docente, potenciada por la presencia de un núcleo de profesores en ejercicio que tensorá permanentemente la viabilidad de lo que se va proponiendo.

Se concibe al grupo como un lugar donde los conocimientos especializados –tanto de los docentes como de los investigadores– aportan a la producción de un nuevo conocimiento didáctico, con necesarios procesos de negociación, de preguntas y problemas de interés mutuo.

Este trabajo colaborativo toma algunos aspectos de la Ingeniería Didáctica (ver, por ejemplo, Artigue, 1995) en la medida en que el diseño de actividades llevará aparejado el análisis a priori.

El análisis a priori permite establecer una relación entre estrategias puestas en juego y conocimientos en los que dichas estrategias se basan, identificar marcas de posibles evoluciones de los alumnos en términos de transformación de sus conocimientos, describir distintos significados de un conocimiento, establecer cuáles serían los asuntos a institucionalizar (Sadovsky, 2004: 68).

Hemos puesto principal interés en incluir en el análisis las interacciones que pudieran establecer los alumnos con el *software*, tanto en forma individual como colectiva.

Esta planificación colaborativa, como ya fue mencionado, se nutre del conocimiento que tienen los docentes sobre sus alumnos. En ese sentido, consideramos que se distancia de algunas concepciones que subyacen a la propuesta de la ingeniería didáctica, en la cual se considera a los alumnos genéricamente, como sistemas de conocimientos.

4. EL DISEÑO COLECTIVO DE UN CONJUNTO DE ACTIVIDADES CON INTEGRACIÓN DE TIC

En el diseño de la secuencia –conformada por actividades que se resolverán muchas veces con la mediación del programa Geogebra– consideramos necesario explicitar tanto las tareas que vamos a proponer a los alumnos como diferentes gestos de orquestación: el lugar que jugaría el programa en cada una de las actividades, las especificaciones relativas al uso de archivos Geogebra (ggb), su eventual configuración, la inclusión o no de modelos dinámicos para desarrollar el trabajo matemático, precisiones acerca de la responsabilidad de los alumnos en la construcción de los modelos, la organización de los espacios colectivos, entre otros aspectos. A lo largo de este cuarto apartado presentaremos la secuencia diseñada –con su análisis *a priori*–⁷ y daremos cuenta de las discusiones en el grupo que llevaron a las decisiones tomadas. Explicitaremos los objetivos didácticos de las distintas etapas de la actividad y los objetivos de investigación referidos a asuntos específicos del trabajo de los estudiantes con la computadora.⁸

Para diseñar las actividades, el grupo se propuso:

–Idear un conjunto de tareas que aprovecharan la potencialidad de los modelos dinámicos construidos con la computadora.

–Preservar, a grandes rasgos, la intención de enseñanza del capítulo 2 de la propuesta original: estudiar la relación entre una situación geométrica y una determinada modelización funcional; diferenciar crecimientos lineales de no lineales; poner en relación la situación geométrica, un gráfico que

7. El trabajo de diseño y análisis se vio también nutrido de ciertas experiencias preliminares en diferentes aulas.

8. En un futuro cercano estas situaciones serán implementadas por los docentes de grupo en contexto de prácticas reales.

relaciona ciertas variables de la situación y valores numéricos de dichas variables. El trabajo a realizar con funciones particulares permitiría identificar características numéricas y gráficas propias de la clase de todas las funciones cuadráticas (ejes de simetría, existencia de una semirrecta de crecimiento y de decrecimiento, extremos, etc.).

4.1. Primera etapa de la secuencia diseñada: entrada a la situación

Si bien se proveerá a los alumnos de un archivo ggb para trabajar, la situación a estudiar se relata oralmente en el aula antes de entregar ese archivo: “En un triángulo isósceles de lado 11, inscribimos rectángulos. Vamos a estudiar esos rectángulos”. El relato se acompaña con dibujos estáticos en el pizarrón con dos o más rectángulos dibujados.⁹

Se formulan unas primeras preguntas: “¿Cuánto puede valer la base? ¿Cuántos rectángulos hay?” Las respuestas a estas preguntas permiten ir precisando en el aula cuál es la familia infinita de rectángulos que será objeto de estudio. Se anuncia luego: “Vamos a estudiar algunas características de esos rectángulos con Geogebra”.

A continuación se provee un archivo y se enuncia: “En el archivo ggb hay un triángulo rectángulo isósceles de lado 11, como el que veíamos recién”.

Esta presentación nos permite plantear una situación geométrica como algo previo al modelo Geogebra que se va a construir. Las interacciones con el modelo permitirán precisar cuál es el problema que quiere estudiarse. Fue objeto de discusión en el grupo la diferencia entre ambos planos – problema geométrico y modelo dinámico–, y se determinó la necesidad de resaltar esa diferencia en el aula. Nuestro diseño

9. Ver el dibujo en el problema presentado en el anexo.

retiene esa intención al no comenzar el trabajo con los estudiantes directamente con la situación planteada en la pantalla. De este modo, esperamos poder comenzar a discutir con ellos en torno a la distinción y relación entre ambos planos, las ventajas del modelo dinámico para el estudio y al mismo tiempo sus limitaciones.

Ahora bien, para la construcción del modelo Geogebra, en nuestro diseño optamos por proveer a los estudiantes un archivo con el triángulo ya dibujado y una determinada configuración, y dejar a cargo de ellos la construcción de los rectángulos dinámicos en la siguiente etapa. Fundamentemos esa decisión.

Como el propósito de toda la secuencia será estudiar la variación del área del rectángulo en función de la medida de uno de sus lados, las medidas juegan un papel importante. Experiencias espontáneas de algunos docentes del grupo nos alertaron sobre las dificultades que aparecieron durante las clases, debido a las aproximaciones de cálculo que realiza el programa. Particularmente, se observaron incoherencias entre los valores del área y de los lados del rectángulo que los estudiantes visualizaban en pantalla.

Pensando en una entrada de los alumnos al estudio de la variación de magnitudes vía modelos dinámicos, estas dificultades pueden contribuir a que prescindan del modelo para responder las preguntas que se les planteen, como ocurrió en las clases que recién mencionamos. Es por eso que, con el propósito de aprovechar la potencialidad de los modelos dinámicos, el grupo decidió tomar algunas precauciones respecto a la configuración del archivo con el cual trabajarían los estudiantes, de manera tal que los valores del área de todos los rectángulos posibles de visualizar en la pantalla serían coherentes con el valor de la medida de los lados que se mostraba.

Para lograrlo, en Geogebra regulamos el movimiento del mouse mediante la determinación de una cuadrícula suficientemente pequeña y el uso de atractores de puntos a cuadrícula. Asimismo, se ofrecería a los alumnos el triángulo ya cons-

truido para garantizar una determinada posición en pantalla. De este modo, los rectángulos –que construirían los alumnos en la siguiente etapa– necesariamente tendrían lados sobre la cuadrícula. Estas decisiones son parte del proceso de orquestación instrumental.

4.2. Segunda etapa de la secuencia: construcción de una figura dinámica

El grupo decidió dejar a cargo de los estudiantes la construcción dinámica de los rectángulos como modo de apropiación del problema, en la medida en que la construcción requiere poner en juego relaciones y conocimientos geométricos que sirven para profundizar en la comprensión de la situación que se está modelizando.

Por otro lado, experiencias similares hechas por los profesores en sus aulas permiten identificar el valor “afectivo” que tiene para los alumnos el hecho de haber sido ellos los que realizaron el modelo: a partir de ese momento es más genuinamente “su problema”.

Al producir modelos con un programa de geometría dinámica, intervienen también decisiones en torno a los objetos y herramientas que ofrece el programa y a las opciones de configuración del área de trabajo. En muchas ocasiones estas decisiones están condicionadas por los conocimientos que cada usuario tiene del programa.¹⁰

En esta situación tuvimos que decidir con cuánta libertad íbamos a propiciar la construcción del rectángulo por parte de los alumnos. En la siguiente etapa de la secuencia los estudiantes tendrán que analizar la variación del área del rec-

10. Se suponen alumnos con experiencia previa en construcciones dinámicas. Si no fuera así, es necesario plantear algunas construcciones dinámicas antes de abordar este problema.

tángulo en función de la medida del lado sobre AB^{11} (así se planteaba también en la versión original). En un escenario de “dejarlos hacer” pensamos, en principio, que los estudiantes construyeran los rectángulos partiendo de cualquiera de sus vértices (salvo el punto A).

Sabíamos que en una siguiente etapa los alumnos iban a tener que apoyarse en el movimiento de ese punto para estudiar la variación de la función. La visualización de la relación entre el área y la medida de AD no sería la misma según qué punto se pusiera en movimiento. Con esto queremos decir que la ubicación del punto móvil tiene una cierta importancia cuando tenemos en vista un alumno que está construyendo la noción de función y la noción de dependencia. En tal sentido, un punto móvil ubicado en el lado vertical AC o en la hipotenusa CB del triángulo haría más difícil aprehender la dependencia que se quiere estudiar. Este supuesto –que aportaron con gran convicción las profesoras del grupo que llevarían esta secuencia a sus clases– dio lugar a decidir que, para todos los estudiantes, el punto móvil estuviera en el lado horizontal AB del triángulo.¹²

4.3. Tercera etapa de la secuencia: trabajo colectivo en el aula (hacia la determinación de una función)

Finalizada por cada alumno la construcción del rectángulo dinámico, la puesta en común permite compartir que en las construcciones hay un solo vértice del rectángulo que pueden mover ellos. Los otros dos quedan determinados, y el cuarto

11. Las letras que corresponden al dibujo en el problema presentado en el anexo.

12. La relación entre la construcción de la idea de variable y la posibilidad de mover un punto en el modelo dinámico es tema de reflexión en el artículo que aún está en proceso de elaboración y que ya mencionamos con anterioridad.

es fijo. Se unifica que el punto en el lado AB se nombrará con la letra D.

El diseño prevé una continuación del trabajo en el aula en torno a la situación geométrica, hasta llegar a definir una función como herramienta para el estudio de la variación del área.

El trabajo comienza con las siguientes preguntas para discutir en el espacio colectivo y la explicitación de herramientas del programa:

–“¿Qué cambia a partir del arrastre del punto D?” Se espera identificar que varían, entre otras: la medida del lado AD, la medida del lado vertical y, en definitiva, el rectángulo.

–“¿Tienen todos estos rectángulos la misma área?” Como al aumentar la base disminuye la altura, suponemos que algunos alumnos pueden afirmar que el área no cambia presumiendo que existe una compensación en esas variaciones.

Para continuar, se explica cómo hacer para que se muestre en pantalla el valor del lado AD. Se sigue con las siguientes preguntas:

–“¿Todos pueden llegar a un rectángulo cuyo lado AD mida 9,25?”, “¿y a uno cuyo lado AD mida 2,31?” Estas preguntas tienen la intención de recuperar que en todas las pantallas se obtendrán los mismos rectángulos y de explicitar que el archivo está preparado para obtener solo algunos: los que tengan lados con medidas que varían de 0 a 11, con paso 0,05. Se planea compartir con los estudiantes que esto fue pensado así para simplificar el estudio que se hará a continuación.¹³

–“¿Cuál será el área del rectángulo cuando AD mide 2?, ¿y cuando mide 8,45?” Anticipamos que podrían contestar

13. Pensamos, al mismo tiempo, hacer explícito que cualquier configuración del archivo va a atrapar solo finitos miembros de la familia infinita de rectángulos de la situación.

“arrastrando” hasta lograr AD de longitud 2, leyendo la medida de la altura –si es que la rotularon– y haciendo la cuenta para calcular el área (se supone que para hacerlo los alumnos disponen de la fórmula $b \times h$). También es posible que no lean el valor de la altura en la pantalla sino que la deduzcan. Otra posibilidad es que pidan al programa que muestre directamente el valor del área. En ese caso, si los alumnos “arrastraron” para llegar de AD de longitud 2 a AD de longitud 8,45, es probable que comiencen a configurar algunas características de la relación lado-área: “la base creció mucho y el área poco”, “el área aumentó y luego bajó”.

A partir de este momento se indicaría a todo los estudiantes cómo hacer para que la pantalla muestre el valor del área de cada rectángulo (posteriormente se discutirá la relación entre la medida de los dos lados). Se introducen nuevas preguntas:

–“¿Habrá otro rectángulo de área igual al de AD igual a 2? Si pensás que sí, dar la longitud de AD”. Cabría la posibilidad de que algunos alumnos lleguen a la respuesta sin ninguna anticipación, arrastrando el punto D hasta encontrar otro rectángulo de área 18. Podría ser, también, que con una cierta anticipación se busque el mismo rectángulo “acostado”. Puede ser que algunos estudiantes no se hayan dado cuenta todavía de que dos lados consecutivos de cada rectángulo suman 11, relación que justificaría que el mismo rectángulo “acostado” va a estar inscripto en el triángulo. Para trabajar explícitamente esta relación pensamos que podría preguntarse por un valor que el archivo ggb no permita obtener, por ejemplo 2,31.

–“¿Cuál será el área del rectángulo cuando AD mide 2,31?”. La certeza de la existencia de un rectángulo de tales dimensiones, junto con la falta de ese dato en este archivo, será el punto de partida para preguntarse por otras relaciones. Los estudiantes podrían pensar que hay proporcionalidad para la relación lado-área y con esa idea intentarían calcular el valor para $AD = 2,31$. En ese caso, planeamos proponerles que analicen el valor del área para AD de medidas 2, 2,5 y 3. También

puede pasar que deduzcan el valor del otro lado, apoyándose en conocimientos geométricos y, a partir de estos datos, calculen el área. Se espera establecer en el aula que las medidas de los dos lados del rectángulo suman once –los estudiantes tienen conocimientos suficientes como para dar una validación de este hecho– y a partir de eso calcular el área solicitada.

Podemos mencionar que estas preguntas tienen un correlato con preguntas que hubo en el diseño de lápiz y papel y que tenían una intención, preservada en parte por su potencial para entender una relación funcional. Al mismo tiempo, el uso del programa permite comprender que los rectángulos que se visualizan son “algunos” –entre los infinitos presentes en la situación geométrica– y también que ahora es el programa el que está calculando el área. Creemos que esta novedad puede ser aprovechada para disponer de un conjunto mucho más grande de valores, ya que no hay costo en la operatoria. Al mismo tiempo, el programa tiene límites determinados por la configuración que se asumió en el diseño y esto hará que el alumno necesite realizar cálculos si se pregunta explícitamente por algunos valores. Estos límites del modelo dinámico fueron aprovechados para diseñar la pregunta: “¿cuál será el área del rectángulo cuando AD mide 2,31?”, que obligaría a los alumnos a poner en relación la medida de los dos lados. Esta situación analizada por el equipo nos permitió vislumbrar nuevas posibilidades para el trabajo matemático del aula. Tomamos conciencia de que, en términos más generales, *las limitaciones del programa pueden ser un apoyo para el planteo de una tarea que obligue a los estudiantes a poner en juego relaciones nuevas.*

4.4. Cuarta etapa de la secuencia: la identificación de una función como herramienta de estudio de la situación geométrica

A partir del trabajo sobre las preguntas anteriores se precisa una nueva tarea: estudiar la variación del área de los rectángulos en función de AD. Se conocen ya los valores de esa función para $x = 2$, $x = 8,45$, $x = 9$ y $x = 2,31$. Surge un nuevo conjunto de preguntas posibles para comenzar a identificar características asociadas al tipo de crecimiento de esta nueva función:

–“¿Cómo varía el área cuando AD aumenta en uno?”. Se espera que los alumnos aporten distintas respuestas numéricas y, en el espacio colectivo, concluyan que no es constante la variación, con lo cual se sentarían las bases para descartar un posible gráfico lineal para esta función.

–“¿Es verdad que cuando crece x aumenta el valor de $f(x)$?”. Los estudiantes podrían argumentar, mediante el arrastre –nuevamente efectuado o evocado–, que el área “crece y después decrece”. También podrían apoyarse en los cálculos ya realizados de áreas específicas o de la posible tabla que se hubiera armado colectivamente. En particular, podrían responder negativamente señalando que en $x = 2$ y en $x = 9$ la función vale lo mismo.

La idea es que las preguntas planteadas sean un apoyo para la realización de la quinta etapa y al mismo tiempo no diluyan su complejidad.

4.5. Quinta etapa de la secuencia: elegir un gráfico compatible con la función que se está estudiando

En la propuesta original, la identificación de la relación funcional quedaba plasmada por una tabla que se organizaba en el pizarrón y que incluía todos los valores naturales de x en-

tre 1 y 11 (explícitamente no se alentaba la producción de una fórmula en ese momento). A continuación, se les planteaba una nueva tarea: el análisis de seis gráficos para decidir cuál o cuáles de ellos podían corresponder a la función identificada.¹⁴

Disponer de un *software* con la capacidad de producir gráficos de funciones nos llevó a cuestionarnos la viabilidad y pertinencia de esta tarea. Para esto, revisamos qué tipo de relaciones se esperaba que los alumnos pusieran en juego en la búsqueda de razones para aceptar o descartar cada uno de los seis gráficos propuestos. En la propuesta original nos interesaba promover que los alumnos convirtieran al registro de los gráficos cartesianos los aspectos identificados en el trabajo previo con el problema y se vieran obligados a estudiar, de manera más precisa, las variaciones (ya que los gráficos comparten algunas características identificadas en la situación). Todo este trabajo permitiría elaborar nuevas relaciones en torno a la función estudiada. Por ejemplo, será necesario analizar qué datos de la situación usar y cómo usarlos, para decidir entre un gráfico lineal a trozos y un gráfico curvo que tienen en común los intervalos de crecimiento, el máximo y el eje de simetría.

La riqueza de esta actividad nos llevó a sostener, para la secuencia, la tarea de elegir entre gráficos, y nos preguntamos qué papel jugaría la computadora en este trabajo. Teníamos en claro que disponer del *software* para hacer los gráficos diluía totalmente la necesidad de leer, en la forma de cada gráfico, el tipo de crecimiento que expresa y de ponerlo en relación con el crecimiento de la función área estudiada. Decidimos entonces reformular la actividad del siguiente modo: conservar los gráficos 1, 2, 3, 5 y 6 y agregar un nuevo gráfico construido por poligonales; preservar el enunciado del ítem e) entregando los gráficos dibujados en una hoja; dejar la computadora disponible para cálculos (aunque sin proponer en este momento que los alumnos produzcan un gráfico en su pantalla).

14. Ver en el anexo el ítem e) de la versión original del problema.

Entendemos que, de este modo, la presencia del *software* no diluiría la riqueza de la tarea de elección de gráficos. Sí, en cambio, creemos que la disponibilidad de la computadora puede traer aparejadas otras formas de trabajo de los estudiantes. El modelo dinámico permite obtener una gran cantidad de datos sobre la función, pero estos se hacen visibles uno por uno a medida que se arrastra el punto D sobre AB. Implícitamente hay una tabla inmensa de valores que no están visibles al mismo tiempo. Quedaría en manos de los estudiantes la organización de la información y la decisión acerca de cuáles son datos pertinentes para estudiar cada uno de los gráficos.

Estas nuevas formas de trabajo son las que estaremos estudiando en un futuro, a partir de la puesta en las aulas de la secuencia. ¿De qué modo trabajarán los estudiantes con el modelo dinámico para estudiar uno a uno los gráficos que les proponemos?

4.6. La producción de un gráfico

Una vez decidido cuál es el gráfico que podría corresponder a la función, se propone la producción de una representación gráfica en la pantalla de la computadora. El programa Geogebra ofrece distintas maneras de producir representaciones gráficas de una función. Entre estas consideramos:

- Puntos en la ventana gráfica definidos mediante el ingreso de sus coordenadas en la barra de entrada.
- Un punto dinámico que tiene como coordenadas las variables en cuestión, en el orden elegido –en nuestro caso, $P = (\text{medida de AD}, \text{área del rectángulo})$ – y que representa, en el plano cartesiano, los distintos estados particulares de la situación geométrica dinámica a los que se va accediendo vía el arrastre. Este dinamismo es el que permite poner de relieve la constitución punto a punto del gráfico de una función. El gráfico de la función

como curva puede producirse al activar el rastro de su trayectoria.¹⁵

- Un gráfico producido a partir de una fórmula. Si bien no se propone un trabajo sobre la fórmula de la función en la secuencia, consideramos que su producción es accesible para estudiantes en este nivel de enseñanza. Este tipo de representación atrapa la idea del gráfico como una totalidad mediante una curva.

En el equipo se analizaron varias alternativas que combinan estas posibilidades. Hubo acuerdo en incluirlas a todas, valorando las novedades que aporta el trabajo con este programa, aunque se presentaron diferencias al proponer una secuenciación. Prevalcieron dos alternativas que comenzaban representando algunos puntos particulares del gráfico. Si bien ambas continuaban incluyendo el gráfico a partir de la fórmula y el punto dinámico, lo proponían en distinto orden. Decidimos implementar las dos variantes para tener más elementos que fundamenten una posible elección.

5. SÍNTESIS Y PERSPECTIVAS

El proceso del diseño de la secuencia y su producto –ambos presentes en este artículo– nos permitieron identificar ciertos asuntos generales sobre la incorporación didáctica de programas informáticos para el trabajo matemático en el aula. Los presentamos en 5.1 y 5.2. Asimismo, recortamos cuestiones más puntuales que se plantearon en forma de preguntas durante el proceso de diseño y que serán estudiadas en un futuro próximo cuando las profesoras del grupo lleven a sus aulas la secuencia. Estas cuestiones aparecen en 5.3 y 5.4.

15. Se descartó el uso de la instrucción *lugar geométrico* por considerar compleja su interpretación.

5.1. Decisiones didácticas frente a la potencia y los límites del recurso informático

Pensar el trabajo matemático en el aula, mediado por la utilización de un programa, se nos presenta como un espacio a explorar, abordando sus límites y sus potencialidades en estrecha relación con nuestras intenciones didácticas. Las nuevas herramientas abren nuevos posibles para el trabajo y, en particular, permiten hacer presentes en el aula tareas antes impensables. Tal es el caso de la inclusión de figuras dinámicas o de gráficos de funciones enlazados con un modelo dinámico. En ese sentido, las intenciones didácticas se ven transformadas, enriquecidas por la presencia de las nuevas herramientas.

La exploración hasta el presente nos ha permitido identificar:

–Puede ser necesario –a veces– controlar el funcionamiento del programa en relación con los cálculos y la visualización en la pantalla, configurando de manera particular el archivo, como modo de contribuir a que los estudiantes entren en el juego de incorporar herramientas del programa para responder a las preguntas del problema.

–En otros momentos puede ser necesario postergar en el tiempo el uso de una herramienta potente del programa para preservar las intenciones didácticas referidas al trabajo de los alumnos. En nuestro caso, postergamos el uso de diferentes opciones de graficar una función para preservar la tarea de elegir entre ciertos gráficos dados.

–Por último, las limitaciones del programa –en nuestra secuencia la imposibilidad de acceder en el modelo dinámico a un rectángulo con lados de ciertas medidas– pueden ser un apoyo para el planteo de una tarea que obligue a los estudiantes a poner en juego relaciones nuevas.

5.2. La toma de conciencia de la relación y las diferencias entre un modelo dinámico y la situación matemática que modela

Todo proceso de modelización implica un recorte de ciertas relaciones matemáticas entre los elementos que caracterizan la situación que se está modelizando. En particular, si un problema geométrico involucra una familia infinita de figuras, cualquier modelo dinámico que se construya necesariamente atrapará solo finitos miembros de esa familia. En ese sentido, las figuras dinámicas constituyen un modelo recortado del problema geométrico en estudio.

Queda a cargo de la enseñanza apuntalar la construcción de cierta racionalidad matemática para que los estudiantes distinguan la situación geométrica de su modelo dinámico. ¿Cómo y en qué momento se trabaja con los estudiantes en torno a esta distinción? Hay una tensión para la enseñanza entre aprovechar la potencialidad de este tipo de modelos –ya que permiten un trabajo matemático fértil de los estudiantes– y construir con ellos una mirada crítica acerca de sus limitaciones.

La noción de contrato didáctico nos permite reconocer que necesariamente habrá cambios en las reglas de juego en el aula, con el objetivo de hacer entrar a los estudiantes en las nuevas prácticas inherentes a las modelizaciones dinámicas y, por otro lado, lograr que ellos comprendan el recorte que implican estos modelos. Estas nuevas reglas del juego, mayormente implícitas, necesitan ser negociadas entre estudiantes y profesores para avanzar, mediados por las TIC, en un tipo de trabajo de mayor complejidad.

Asumiendo el proceso de construcción de esta racionalidad, en nuestra secuencia tomamos la decisión de distinguir ambos planos (modelo y modelizado) desde la formulación de la situación como modo de inaugurar un proceso que tendrá que ir evolucionando en futuros encuentros de los alumnos con distintas situaciones de este tipo.

5.3. Una relación a explorar en el aula: la dupla conocimientos matemáticos-conocimientos del programa

Al incorporar en el aula la herramienta informática para enfrentar problemas matemáticos, se inaugura para los estudiantes un proceso de apropiación que va pasando por diferentes estados y no es independiente de las tareas que se les proponen ni de la orquestación particular que se despliega en las clases. En nuestra secuencia, el trabajo con modelos dinámicos permite anticipar que se irán configurando nuevas técnicas en un proceso en el cual los conocimientos matemáticos y aquellos asociados al *software* se encuentran íntimamente imbricados. La enseñanza debe asumir esta doble filiación de los conocimientos que se ponen en juego en distintas etapas del trabajo didáctico: diseño de la actividad, orquestación planeada y efectiva en el aula, interacción con las producciones de los estudiantes, etc. Quisiéramos abordar estos asuntos cuando la secuencia sea llevada a las aulas y durante el análisis posterior. En particular nos interesará caracterizar, para comprenderlo mejor, de qué manera el conocimiento matemático que los alumnos van elaborando se ve condicionado por el uso que hacen del recurso informático y, al mismo tiempo, cómo las tareas propuestas les permiten avanzar en su comprensión de la potencia y los límites del recurso en cuestión.

Por ejemplo, estamos interesados en comprender cómo se van apropiando los estudiantes del “arrastre” como técnica de trabajo y cómo van advirtiendo sus limitaciones. Es decir, cómo van construyendo una mirada crítica sobre las respuestas del *software*, relacionándolas con los conocimientos que tienen sobre los objetos matemáticos que se ponen juego.

Otro ejemplo que ubicamos en esta problemática se refiere al trabajo en la etapa 5: nos interesa caracterizar cómo van a trabajar los alumnos con el nuevo recurso del modelo dinámico –que da la oportunidad de disponer de abundantes datos– para seleccionar y organizar la información necesaria y así decidir acerca de posibles gráficos para la función.

Un último ejemplo será abordado en la etapa 6, de producción de gráficos: nos interesa explorar las potencialidades de las dos opciones que se harán en diferentes aulas en relación con las herramientas *punto dinámico* y *producción de un gráfico al introducir una fórmula en la barra de entrada*.¹⁶ ¿Qué ideas se ponen en juego con cada herramienta? ¿Qué relaciones se establecen entre un tipo de gráfico y otro? ¿Al producir gráficos con estas herramientas se iluminan de otra manera relaciones ya establecidas en torno a los gráficos cartesianos y las funciones? ¿Se producen nuevas?

5.4. Transformaciones en el aula: nuevos gestos y discursos docentes

Concebimos una segunda dimensión de análisis en referencia a los gestos de orquestación del docente en presencia del *software* (asumimos que su accionar tiene especificidades dadas por la presencia de las *netbooks* y, en particular, por el uso del Geogebra). Muchas decisiones que forman parte de la orquestación fueron tomadas en el diseño colectivo de la secuencia que presentamos y algunas otras serán tomadas por cada docente en los momentos previos a la puesta en sus aulas. Si bien está previsto un acompañamiento colectivo para la toma de estas decisiones, es esperable que haya diferencias en las opciones que cada una adopte. La orquestación planeada estará condicionada, entre otras variables, por los criterios didácticos personales, las características de la institución y de los alumnos y las condiciones materiales (por ejemplo, la cantidad de computadoras y la disponibilidad o no de cañón).

Finalmente, habrá otras decisiones que cada profesora tomará en vivo en su aula al efectivizarse la propuesta. In-

16. Como mencionamos anteriormente, se decidió que en un aula el trabajo comenzaría con punto dinámico y en otra con la introducción de una fórmula en la barra de entrada.

tentaremos recortar para su estudio aquellos gestos, entre ellos los discursos, que los docentes estrenen para sostener y gestionar en el aula el trabajo de los estudiantes mediado por la computadora. En particular, nos interesa caracterizar las decisiones tomadas acerca de los modos de socializar, en la clase, el trabajo de cada alumno o grupo de alumnos en la computadora.

La complejidad subyacente a la incorporación de las TIC en la clase de matemática está siendo abordada desde diferentes perspectivas. Desde la didáctica de la matemática, intentamos reflejar, en este artículo, las preocupaciones y decisiones de un colectivo docente dispuesto a integrar la computadora en su trabajo real en el aula. Esperamos que estas reflexiones contribuyan a repensar el aula en estos nuevos escenarios donde las TIC adquieren valor más allá de un empleo meramente instrumental.

BIBLIOGRAFÍA

ARCAVI, Abraham y HADAS, Nurit, "Computer Mediated Learning: an Example of an Approach", en: *International Journal of Computers for Mathematical Learning* 5, 2000, Netherlands, pp. 15-25.

ARTIGUE, Michèle, "Ingeniería Didáctica", en: Artigue, M., Douady, R., Moreno, L. y Gómez, P. (eds.), *Ingeniería didáctica en educación matemática*, Bogotá, Una empresa docente y Grupo Editorial Iberoamericano, 1995.

ARTIGUE, Michèle, "Learning Mathematics in a CAS Environment: the Genesis of a Reflection about Instrumentation and the Dialectics between Technical and Conceptual Work", en: *International Journal of Computers for Mathematical Learning* 7, 2002, Netherlands, pp. 245-274.

BALACHEFF, Nicolas, “Entornos informáticos para la enseñanza de las matemáticas: complejidad didáctica y expectativas”, en: Gorgorió, N., Deulofeu, A. y Bishop, A. (coords.), *Matemáticas y educación. Retos y cambios desde una perspectiva internacional*, Barcelona, Editorial GRAO, 2000.

BOSCH, Marianna y CHEVALLARD, Yves, “La sensibilité de l’activité mathématique aux ostensifs. Objet d’étude et problématique”, en: *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 19, n°1, 1999, Grenoble, pp. 77-124.

BROUSSEAU, Guy, *Theory of Didactical Situations in Mathematics*, London, Kluwer Academic Publishers, 1997.

CHEVALLARD, Yves, “Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique”, en: *Recherches en Didactique des Mathématiques* vol. 12, n°1, 1992, Grenoble, pp. 77-111.

DRIJVERS, Paul, DOORMAN, Michiel, BOON, Peter, REED, Helen y GRAVEMEIJER, Koeno, “The Teacher and the Tool: Instrumental Orchestrations in the Technology-Rich Mathematics Classroom”, en: *Educational Studies in Mathematics* 75, 2010, Netherlands, pp. 213-234.

HOYLES, Celia, NOSS, Richard y KENT, Phillip, “On the Integration of Digital Technologies into Mathematics Classrooms”, en: *International Journal of Computers for Mathematical Learning* 9, 2004, Netherlands, pp. 309-326.

LAGRANGE, Jean Baptiste, “L’intégration d’instruments informatiques dans l’enseignement: une approche par les techniques”, en: *Educational Studies in Mathematics* 43, 2000, Netherlands, pp. 1-30.

TROUCHE, Luc, “Environnements informatisés et mathématiques: quels usages pour quels apprentissages”, en: *Educa-*

tional Studies in Mathematics 55, 2004a, Netherlands, pp. 181-197.

TROUCHE, Luc, “Managing the Complexity of Human / Machine Interactions in Computerized Learning Environments: Guiding Students’ Command Process through Instrumental Orchestrations”, en: *International Journal of Computers for Mathematical Learning* 9, 2004b, Netherlands, pp. 281-307.

SADOVSKY, Patricia, *Condiciones didácticas para un espacio de articulación entre prácticas aritméticas y prácticas algebraicas*, Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 2004.

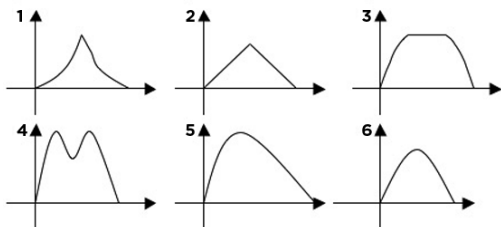
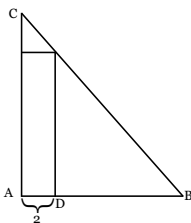
SADOVSKY, Patricia, “La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática”, en Sadovsky, P., Alagia, H., Bressan, A., *Reflexiones teóricas para la educación matemática*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2005.

VERGNAUD, Gérard, “La théorie des champs conceptuels”, en: *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10, n° 23, 1990, Grenoble, pp. 133-170.

ANEXO¹⁷

Problema 1: Se tiene el triángulo rectángulo isósceles, cuyos catetos miden 11 cm. Considerar los rectángulos que se pueden dibujar dentro de la figura de la siguiente manera:

- ¿Cuál es el área del rectángulo de base dos? (es el rectángulo que está dibujado)
- ¿Habrá algún rectángulo de este tipo que tenga un área mayor que el que est  dibujado? Si es posible encontrar alguno, dar la base.
- ¿Habrá algún rectángulo de este tipo que tenga un área menor que el de base 2? Si es posible encontrar alguno, dar la base.
- ¿Habrá algún rectángulo de este tipo que tenga un área igual que el de base 2? Si es posible encontrar alguno, dar la base.
- Para cada uno de los siguientes 6 gráficos, decidan si puede corresponder o no a la representación gráfica de la variación del área del rectángulo en función de la base de este. En cada caso, justifiquen su respuesta.



17. El problema que se presenta es el primero del Cap. 2 del documento producido por gran parte del equipo: Fioriti, G., Sessa, C. et al., *Función cuadrática, parábola y ecuación de segundo grado. Aportes para la enseñanza*, Nivel Medio, Dirección de Currícula y Enseñanza de la DGPE, CABA. En prensa.

Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las *netbooks* en escuelas secundarias

*Inés Dussel, Patricia Ferrante, Delia González
y Julieta Montero*

INTRODUCCIÓN

EN AMÉRICA LATINA, CADA VEZ MÁS países adoptan programas de un dispositivo por alumno (1 a 1) como modo de garantizar el acceso universal a las nuevas tecnologías.¹ Pero así como está claro que cada vez hay más disponibilidad de equipos, no hay tanta claridad respecto a qué sucede con los modos de enseñar y de aprender a partir de la introducción de las *netbooks* en el aula. Esta es la pregunta central que guía nuestro trabajo.

Un primer elemento para abordarla es considerar los cambios sociales, culturales, económicos y políticos que produce la cultura digital. Utilizamos la noción de cultura digital para referirnos a una nueva configuración cultural y de saber-poder que se abre a partir de la transformación tecnológica (Manovich, 2006; Doueihi, 2010; van Dijck, 2013).

1. Véase <http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2013/04/07-Experiencias-1-a-1-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf> (último acceso: 2/5/2013).

También es importante considerar los efectos de esta cultura en los sistemas escolares. Resulta particularmente interesante observar cómo operan en la escuela los cambios del pasaje de una cultura analógica a una cultura digital, sobre todo en países como el nuestro, donde esta cumple una función de inclusión social fundamental. Como se señaló en otro trabajo (Dussel y Quevedo, 2010), es razonable esperar que la acomodación del sistema escolar no sea tan abrupta y repentina como en otras esferas, y que este tiempo constituya una “ventana de flexibilidad interpretativa” (Ito, 2009) en el que haya negociaciones sobre cómo se ubican las tecnologías y agencias culturales anteriores con relación a las nuevas.

Esta línea de indagación, apoyada en los estudios sobre las nuevas alfabetizaciones y la sociología y antropología de los nuevos medios, es una base importante para pensar en políticas de formación docente y de redefinición curricular y pedagógica. Contra la idea de que la experiencia digital es universal y unívoca (Burrell, 2012) y que los dispositivos imponen ciertas prácticas homogéneas, esta investigación se propone entender sus inflexiones y su articulación con contextos particulares, como son las escuelas secundarias bonaerenses.

Hay dos dimensiones que nos interesan particularmente como contextos locales de adopción o apropiación de las tecnologías: la condición de escuelas, esto es, de instituciones culturales peculiares en las que se plantean determinadas relaciones entre distintos modos de saber; y los condicionantes sociales en poblaciones con acceso desigual a los bienes materiales y culturales (entre los cuales se incluye una desigual relación con la escuela ya estudiada por Bernstein y Bourdieu, entre muchos otros).

En relación con la primera dimensión diremos, en una caracterización rápida, que la escuela moderna tiene un modo de operación con el saber que está basado sobre todo en la moderación, la crítica y la distancia. Está asentada en la definición kantiana del sujeto de conocimiento que considera que, para conocer, tiene que partir de una distancia crítica, y que se centra en las tecnologías escriturarias que promueven

esta mediación y distancia reflexiva (cf. Vincent, Lahire, Thin, 2001). Ese modo escolar de operación con el saber entra en tensión con el que proponen los nuevos medios, donde se promueve la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición y la interacción rápida –es decir, acciones más vinculadas al terreno de los afectos–; por otro lado, estos nuevos medios suelen desplegarse en una pantalla individual pero se basan en formas de producción cultural o autoría grupales.

Con respecto a la segunda dimensión, nos interesa analizar la tensión entre modos de saber en relación con las desigualdades sociales y económicas, y detectar qué tipos de brechas se producen. Por ejemplo, investigaciones realizadas en Estados Unidos señalan la emergencia de una nueva brecha digital ya no vinculada al acceso sino a los usos (Warschauer y Matchuniak, 2011).

La cuestión de la igualdad es una dimensión clave en Argentina, donde el Programa Conectar Igualdad (PCI)²—centrado en la escuela secundaria— surge con un propósito de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a gran escala, y que se orienta hacia objetivos de inclusión social antes que a objetivos de mejora de las competencias de cara al mercado laboral global del siglo XXI —como sucede con buena parte de estos programas en los países de ingresos medios y altos (Dussel, Ferrante y Sefton-Green, 2012)—. Esta dimensión político-social del programa es uno de sus componentes más notorios y puede observarse como un efecto percibido por los actores educativos (cf. las evaluaciones del programa, Ministerio de Educación, 2011b y 2012), cuestión que también destacan los sujetos entrevis-

2. El PCI involucra, entre otras medidas de formación docente y de equipamiento escolar, la distribución de tres millones de *netbooks* para estudiantes de escuelas secundarias de todo el país e Institutos de Formación Docente que forman para nivel secundario, educación especial y modalidad artística. Comenzó a implementarse en el año 2010 y a la fecha ha cubierto el 75% de la distribución prevista (ver: www.conectarigualdad.gov.ar).

tados en las escuelas relevadas para esta investigación. Docentes y directivos confirman que, en muchos casos, se trata de la primera computadora que ingresa a los hogares y que, además, los estudiantes demuestran un mayor entusiasmo con las tareas escolares.

Sin embargo, sigue siendo un desafío trabajar sobre la brecha en los usos que se hacen de las nuevas tecnologías, una brecha que en muchos casos preexiste a las nuevas tecnologías, pero que no necesariamente –como se promete desde la retórica celebratoria– se supera con la presencia de los aparatos tecnológicos. Los problemas que las investigaciones encuentran en los usos diferenciados de las TIC no son nuevos y ya han sido señalado por estudios anteriores: la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo, la falta de relevancia de algunos contenidos y estrategias cognitivas, la dificultad para enseñar saberes más complejos, el desplazamiento de las funciones pedagógicas hacia otras de corte socializador-afectivo-asistencial, entre otros aspectos (cf. Tedesco, 2005; Sadovsky y Lerner, 2006).

Estos problemas se conjugan –y a veces se amplifican– con la presencia de las nuevas tecnologías. Esto es precisamente lo que interesa analizar en este trabajo: de qué modo las escuelas, como espacios concretos de prácticas de enseñanza y aprendizaje, se vinculan a una innovación tecnológica que –al menos en teoría– promete revolucionar sus modos de hacer.

PREGUNTAS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación se propone analizar cómo los nuevos medios digitales interactúan con las dinámicas existentes tanto a nivel pedagógico-didáctico como de la producción y reproducción de la desigualdad.

Más allá de señalar el efecto motivacional que producen las *netbooks*, queremos indagar sobre los cambios en la vida

cotidiana del aula en términos de enseñanza, aprendizaje y participación cultural.³

La metodología es cualitativa e incluye observaciones de clases y entrevistas en profundidad a docentes, estudiantes y a otros actores institucionales. Las entrevistas con los docentes se realizan antes y después de la clase observada. Además, se recopilan y analizan producciones digitales de estudiantes seleccionadas por los propios docentes, con el fin de reconstruir ciertas lógicas de producción. Las materias seleccionadas son Matemática y Ciencias Sociales de quinto año.

Durante el año 2012 se realizó el trabajo de campo en dos escuelas de la ciudad de Mar del Plata. Por un lado, se trabajó en la Escuela N°1,⁴ que atiende a una población de clase media-baja y baja en una zona de quintas de la periferia y que incluye a integrantes de una comunidad boliviana. Allí se observó una clase de la materia Política y Ciudadanía en la que se abordó la cuestión de los derechos de primera y segunda instancia y en la que se utilizaron las *netbooks* para proyectar fragmentos de videos, distribuir entre los estudiantes las consignas y el material de trabajo, y producir trabajos prácticos de cierre en formato digital, con una variedad de formatos a elección de los estudiantes.

También se observaron dos clases en la Escuela N°2, ubicada en un barrio de clase media urbana y considerada una de las escuelas de élite de la ciudad. En una clase de historia, el docente trabajó con los estudiantes la ruptura del peronismo en la década de 1970 y propuso la edición grupal de informes en audio a los que luego se agregaron imágenes para producir un video como trabajo final de la unidad. En la segunda clase observada, de Matemática, los estudiantes corrigieron ejerci-

3. Por participación cultural entendemos la producción de textos o materiales que expresan una voz o posición respecto a asuntos sociales (cf. Jenkins, 2008).

4. Los nombres de las escuelas son ficticios, para mantener el anonimato.

cios de trigonometría –realizados previamente en papel– con *software* específico –Graphmatica o Geogebra–, y poniendo en común los resultados a través de una instancia de corrección colectiva mediada por la docente.

El trabajo de campo también incluyó instancias de relevamiento de información en el distrito de Pilar, provincia de Buenos Aires. Allí se contactó a dos escuelas: la Escuela N°3, que funciona en el centro de Pilar y a la que asisten 1.100 alumnos en dos turnos; y la Escuela N°4, situada en otra localidad cercana, a la que asisten 900 alumnos en dos turnos.

Como funciona en el centro de Pilar, la Escuela N°3 recibe alumnos de la ciudad y de zonas aledañas. Se trata de jóvenes de clase media y media-baja que viven mayoritariamente en zonas urbanas. La escuela N° 4, en cambio, recibe población de barrios periféricos y muchos alumnos, para quienes la escuela ha establecido un programa de ayuda para el transporte, provienen de zonas rurales. En las dos escuelas, los equipos directivos y docentes asumieron el PCI como un programa institucional en el cual convergen políticas de mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Las directoras de las dos escuelas señalaron que el programa logró sostener el entusiasmo de estudiantes y docentes, y que el impacto en los estudiantes y en sus familias es notable. El trabajo de campo fue interrumpido por varios conflictos docentes, pero se consiguió entrevistar a algunos actores y compilar una cantidad considerable de producciones de alumnos en las clases de Historia.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: HIPÓTESIS PRELIMINARES

Presentaremos a continuación –como resultados preliminares de una investigación que sigue en curso– algunos rasgos o características de los procesos de enseñanza y aprendizaje que observamos a través de clases, entrevistas y producciones de los estudiantes. Identificamos cuatro rasgos novedosos:

1) La interacción en el aula aparece a primera vista muy desordenada y fragmentada

En la observación de las clases se evidencia un ruido constante y la dificultad de sostener un hilo común de conversación en el aula, lo cual en algunos casos ya sucedía antes de las *netbooks*: cumplir horarios y lograr la asistencia y atención de los alumnos son logros esquivos, como se señala en la investigación en escuelas argentinas (cf. Ocampo, 2004; Rivas, 2011). Pero el nuevo dato es la fragmentación de la clase en actividades que se realizan individualmente o por grupos organizados tras una pantalla. Las clases no tienen un comienzo y un fin claros, las secuencias didácticas se despliegan en varios momentos y hay un trabajo en continuado en torno a una consigna. El trabajo en el aula asume características de la participación *online*, por ejemplo de los Wiki –la Wikipedia se define, no casualmente, como *work in progress*–, y quizá algo de ese *ethos* y de esa práctica de producción de contenidos y formas se esté trasladando a la escuela. Los docentes se quejan en las entrevistas de que el tiempo previsto por el horario escolar no les alcanza para cumplir los objetivos que se proponen (una queja que, por otra parte, no es nueva). Parecen evidenciarse problemas de organización de la secuencia didáctica, que tienen que ver tanto con las características de la interacción digital, que demanda más involucramiento y que no se acomoda bien a la estructura fragmentada y rígida del horario escolar, como con la novedad de estas prácticas. Es probable que se esté experimentando una transición hacia nuevas formas de organizar la clase. También observamos que el horario suele extenderse al recreo y buena parte de los estudiantes sigue trabajando en sus producciones en ese tiempo extra. En la etapa siguiente nos proponemos realizar un seguimiento longitudinal de algunos docentes para observar si van construyendo nuevos repertorios de acción sobre el uso del tiempo, y si, a nivel institucional, se flexibilizan los horarios y se repiensa la estructura de las materias escolares.

Dentro del aula, observamos que los estudiantes suelen estar mirando sus pantallas o concentrados en sus actividades y sostienen una atención fragmentada entre estas y lo que plantea la docente, algo así como una “atención flotante”.

Por ejemplo, en la escuela N° 1 de Mar del Plata el clima del aula es desordenado y relajado. Los estudiantes no hacen silencio para iniciar la clase y la docente tampoco lo pide. Hasta que se inicia la actividad, en la que la docente presenta videos, hay grupos que hacen otras cosas: ven fotos o conversan. Durante la clase, solo habrá dos llamadas de atención. Si bien hay ruido y nunca se logra el silencio y la quietud que requiere prestar atención al video, no surgen conflictos entre la docente y los estudiantes.

Al respecto, cabe señalar que la cuestión de la atención es uno de los cambios más significativos que traen los nuevos medios digitales. Bernard Stiegler (2009) habla de una batalla por la atención de las nuevas industrias culturales, en un escenario donde el flujo centralizado está quebrado y donde los consumidores/espectadores “eligen” desde abajo qué producto discreto-aislado consumen desde sus equipos individuales. En las aulas, la presencia de estos nuevos medios produce un quiebre: si desde la era moderna el aula se estructuró sobre la base del método frontal, esto es, una disposición orientada hacia el frente, con un punto de atención en la figura adulta y una tecnología visual centralizada como la pizarra, la lámina o la imagen religiosa (Dussel, Caruso, 2000), en las aulas que observamos, en cambio, encontramos a estudiantes y docentes dividiendo su atención entre lo que sucede entre personas y lo que sucede con las *netbooks* y/o los celulares. La organización frontal del aula parece estar declinando.

Otro ejemplo lo observamos en una clase de Matemática de la escuela N° 2 de la ciudad de Mar del Plata. En el aula se intercalan momentos de trabajo grupal con instancias de intercambio colectivo. Hay una conversación común a partir de la cual se da estructura a una clase donde interactúan la *netbook*, el cuaderno, los compañeros de grupo y de otros grupos y la docente. Esta última responde preguntas indivi-

duales y grupales, transita alrededor de los grupos y divide permanentemente su atención entre lo que está “lejos” (alumnos de otros grupos) y lo que está cerca. A modo de ejemplo, transcribimos un fragmento de la observación:

La docente pregunta: “¿Qué hace que un intervalo sea de crecimiento o decrecimiento?” Todos escuchan una primera respuesta de una estudiante sentada en el fondo que parecía no estar prestando atención y que trabaja en su *netbook* con su compañera de banco. Luego, otros cuatro estudiantes ensayan su respuesta de manera sucesiva. La docente los escucha atentamente pero los compañeros pareciera que no. La mayoría sigue discutiendo en grupo. Las participaciones individuales se producen en forma dispersa y simultánea. Una estudiante dibuja sin disimulo desde el inicio de la clase, saca el celular y se pone los auriculares para luego volver a su dibujo. En el primer banco, al centro, otra chica lee *Los juegos del hambre* (Escuela N° 2, clase de Matemática, observación realizada el 9-11-2012).

Como señala Area Moreira (2001), hay un quiebre con la secuencia y linealidad que imponía el orden de la clase simultánea y una apertura a otro tipo de organización más personalizada.

La navegación hipertextual a través del *www* es una experiencia distinta para cada uno de los estudiantes implicados por lo que, en la misma aula, no se producirá un ritmo y secuencia de aprendizaje homogénea y unívoca para todos. Ello exige al docente el desarrollo de una metodología más flexible y una atención individualizada a cada estudiante o grupo de trabajo (ibíd: 4).

Un elemento que la literatura sobre las nuevas tecnologías a veces subestima es la presencia de pautas y reglas escolares que dificultan ese tipo de interacción. La atención individualizada y la metodología más flexible suponen una organización escolar muy diferente a la actualmente existente, donde un docente está a cargo de 25-30 estudiantes por clase y tiene

un horario escolar muy reducido (40' u 80' por módulo disciplinar). Supone también una formación docente muy amplia que permita responder a los múltiples caminos de exploración de cada estudiante.

Por otro lado, estas escenas señalan que la frontera entre lo escolar y lo no escolar ya no se define por los límites del espacio y el tiempo de la escuela y es cada vez más difícil de balizar. Es evidente que hay mucho de “no-escuela” en el horario escolar. Puede argumentarse que esto ya sucedía anteriormente y que no es consecuencia de la aparición de las nuevas tecnologías; sin embargo, esta presencia de aparatos portátiles y ubicuos, que permiten “estar y no estar” en varios lugares a la vez, promueve en mucha mayor medida que antes un borramiento de las fronteras de los espacios físicos y también de sus reglas y códigos específicos.

¿Qué produce esta dispersión en términos de la enseñanza y el aprendizaje? Si bien son necesarias distintas herramientas y probablemente un tiempo más prolongado de seguimiento, lo que observamos en las clases con *netbooks* es que, pese a la dispersión, la secuencia didáctica organiza al menos parte de las interacciones, sobre todo en los casos en que los docentes tienen cierta autoridad pedagógica y promueven interacciones significativas en torno al contenido curricular. En un contexto que parece en principio bastante desordenado y caótico, nos sorprendió que los estudiantes manifestaran cada cierto tiempo alguna reacción o comentario sobre la actividad del docente, levantando la vista de sus pantallas y uniéndose a una conversación más amplia. De la misma manera –tal como la manifestaron en las entrevistas–, los estudiantes pueden reconstruir al final de la clase los contenidos y objetivos desarrollados y planteados por sus docentes. Esos comentarios evidencian que, en una buena parte de los casos, los alumnos habían seguido toda la actividad del docente aunque estuvieran mirando sus pantallas (y en sus pantallas hubiera, a veces, otras cosas que las propuestas por el docente: fotos de los amigos, juegos). Al respecto, habría que estudiar con más profundidad la noción de hiperatención o atención

multi-tasking, como se está haciendo en el terreno de los nuevos medios (Stiegler, 2009).

En relación con el uso de redes sociales, este es aún incipiente por parte de los docentes y se limita a la circulación de información, novedades o consignas de trabajo. Por su parte, algunos estudiantes organizan grupos de Facebook con sus compañeros de curso en los que, más allá de la socialidad cotidiana, intercambian documentos e información. No obstante, estos espacios son independientes de la institución y la mirada adulta.

2) Las cuestiones técnicas llevan un tiempo importante de la clase

La cuestión de las dificultades técnicas con programas y equipos es considerada una de las variables más determinantes de la eficacia de las nuevas tecnologías en el aula (Wall *et al.*, 2005; Tondeur *et al.* 2007; Waite *et al.*, 2007). En ninguna de las clases observadas había conectividad a Internet en el aula y eso implicó que los docentes organizaran el trabajo a través de memorias USB o con cañón de proyección. Observamos que conectar pantallas, cargar las baterías de las *netbooks*, copiar los programas necesarios o circular archivos consume buena parte de la clase. Por otra parte, requiere conocimientos técnicos que muchas veces los docentes no tienen y, por lo tanto, los estudiantes suelen jugar un rol importante. Esto también condiciona la organización de la clase, ya que a veces los primeros 20' ó 30' se dedican a resolver estas cuestiones. Los docentes entrevistados no manifiestan sentirse incómodos con pedir ayuda a los estudiantes o saber menos que ellos. Uno de los profesores reclama más formación técnica para responder a estos problemas, pero los demás lo aceptan como un estado de situación que hay que resolver con buena disposición.

Otro problema recurrente es el de la cantidad de *netbooks* en el aula. Si bien el programa provee una computadora por

alumno, esta distribución rara vez se cumple debido a problemas de mantenimiento o de condición de las máquinas. En las clases observadas vimos que al menos la mitad de los equipos no están operables. El plan prevé tener computadoras “de repuesto” o “reserva” en las bibliotecas escolares, para cubrir hasta un 10% de la población escolar en cada escuela. En un caso, se usaron esas computadoras; en otro, el bibliotecario estaba ausente y nadie tenía llave para acceder a aquellas; y en un tercero, no estaban disponibles. El resultado es que los docentes arman secuencias didácticas que suponen una cantidad variable de computadoras en clase y terminan proponiendo trabajos grupales, a veces de hasta 6 alumnos por pantalla. Pese a todo, esto no apareció como una queja importante de los profesores o los estudiantes. Parecen primar el entusiasmo y la decisión de uso en las condiciones actuales que, si bien están lejos de las ideales, resultan auspiciosas para el tipo de trabajo que quieren realizar.

3) Hay una articulación débil pero creciente entre los saberes escolares y los saberes que movilizan los nuevos medios digitales

La gran promesa de los nuevos medios digitales es la de abrir la participación cultural y poner a circular voces plurales y heterogéneas de los ciudadanos “comunes” (cf. Jenkins, 2008). Lo que observamos en las aulas da algunos indicios de que esa participación no siempre implica una pluralización de la conversación en el aula. Más bien, los profesores dicen que les cuesta mucho producir algún cierre conceptual en la clase por la cantidad de caminos y conversaciones que se abren. En nuestra observación, vimos una especie de polifonía desorganizada y el predominio de un discurso más bien informal y –agregamos– efímero. En esa dirección, las aulas parecen estar incorporando un modo de funcionamiento propio de la participación digital: una pluralidad de voces simultáneas, parecida

más a un bar o café que a una asamblea donde se organiza una conversación común sobre la *res publica* (cf. Latour, 2005).

Esto se evidencia en una clase de historia observada en la Escuela N° 2. El docente revisa las producciones de los estudiantes sobre el peronismo, que consistieron en sumarles audio a fragmentos de noticieros de la época aportados por el docente –quien cuidadosamente había borrado el audio de los archivos digitales–. El uso de imágenes y de producciones multimodales tiene una potencialidad muy interesante, y en este caso supone producir un texto oral que se ajuste a los cánones de la época y a las imágenes provistas. Pero la secuencia didáctica se encuentra con numerosos problemas técnicos (el audio no se escucha y la versión del Windows Media Maker que usaron algunos alumnos no es compatible con la de las *netbooks* en el aula) que se van sorteando sin mayores conflictos pero que “puntuán”⁵ la secuencia didáctica y condicionan las interacciones. Entre las dificultades técnicas y la cantidad de grupos, se alcanza a revisar un tercio de las producciones en el horario escolar, mientras que las otras quedan para ser vistas solamente por el docente, que las cuelga en un *blog* al que tienen acceso todos los estudiantes.

En la entrevista, el docente valora las producciones de videos que se habían hecho para una unidad anterior sobre la Guerra Fría, pero señala que no pudieron verlas en la clase porque eran largas (algunas de ellas de 25'), y que no fueron retomadas colectivamente en ningún momento. Su solución es subirlas a su *blog*, pero es consciente de que eso no implica que otros estudiantes las vean. Así, la riqueza de esa producción, que podría abrir muchísimas conversaciones sobre la historia, el uso de lenguajes audiovisuales para representar la visión historiográfica o las decisiones técnicas de la edición y

5. Usamos este verbo en el sentido en que los psicoanalistas hablan de la puntuación de los discursos: los enunciados se organizan a partir de ciertos silencios, pausas o conexiones, que confieren tanto o más sentido que las palabras utilizadas.

el montaje en cada video, no es retomada como evidencia de los aprendizajes logrados. Tampoco parece haber instancias de retroalimentación entre los pares y los textos audiovisuales que aparecen como materiales finales y no como versiones que pueden ser revisadas y mejoradas con el aprendizaje en el aula (cf. Ferreiro y Siro, 2008, para un trabajo similar en prácticas del lenguaje escrito). La devolución del docente, en este caso, es por escrito y se hace en forma individual a cada alumno.

Otra cuestión que observamos, que coincide con el diagnóstico de un cierto acercamiento de los saberes de los medios a los saberes escolares, es la *primacía del discurso periodístico en casi todas las disciplinas*, salvo en Matemática. Las producciones solicitadas a los estudiantes involucran la producción de un texto periodístico o de formas de publicación digital –como el *blog*– que tienen mucho que ver con el periodismo amateur. Esta adscripción al formato mediático debería ser objeto de una reflexión más detenida. ¿Qué se gana y qué se pierde cuando se toman los parámetros de expresión y participación de la cultura mediática?, ¿hay margen para otro tipo de trabajos con los textos en la escuela? –por ejemplo, ponerse en la situación de escritor, o leer de forma profunda y no a modo de sobrevuelo (cf. Lerner, 2012)–. Un aspecto que habría que pensar mucho más profundamente es la relación de estas nuevas pedagogías con el “régimen de la opinión” (Boltanski y Thévenot, 2006) imperante en la sociedad, donde la forma de validación de los argumentos pasa por “me gusta/no me gusta” y por mostrar un perfil original –Facebook es la forma consumada de esta interacción, pero no es la única–.

Esta primacía del discurso periodístico puede vincularse con lo que Basil Bernstein llama “discurso horizontal”. Para Bernstein, una vez que el discurso pedagógico se instala como discurso horizontal, coloquial y local –en general como un modo de atraer la atención del estudiante y promover la “toma de la palabra” (De Certeau, 1995)–, es muy probable que el discurso del estudiante sea informal y no consiga pasar

a un discurso “vertical”, esto es, de mayor abstracción y apelación a lenguajes disciplinarios (Bernstein, 1995: 414).

Esta dificultad se debe, en parte, a un contexto argentino donde la exigencia académica no es un principio organizador de la tarea escolar, cuestión más evidente en las escuelas secundarias –y no solamente en las pobres– (cf. Meo, 2011). Hay que señalar que este problema también está siendo reportado por docentes que enseñan medios y nuevas tecnologías en distintos lugares del mundo (cf. Levinson, 2010; Burn *et al.*, 2010). En un marco de débil interacción y predominio de discursos horizontales, muchos docentes se dan por satisfechos si los alumnos participan; hay una pedagogía que celebra el entusiasmo y el proceso de producción más que el resultado (cf. Howard y Maton, 2011, que estudian procesos similares en docentes australianos).

Remarcamos que no creemos que deban subestimarse el peso de la motivación, el entusiasmo y la toma de la palabra en el aula. Patricia Sadowsky (2010) señala agudamente la dificultad de producir una “disposición a trabajar” en muchos alumnos, pero subsiste el problema de qué tipo de lectura y operaciones intelectuales están promoviendo las escuelas, tanto con los textos como con las imágenes. Según el reporte de los docentes, los estudiantes toman pocas notas y conservan aún menos (incluso cuando tienen *netbooks* a mano). Los docentes entrevistados señalan que les cuesta trabajo proponer argumentos más complejos y sistemáticos, o traer lecturas “difíciles” en aulas con muchos estudiantes –algunos de los cuales tienen pocas ganas de estar ahí– y horarios muy acotados. La afirmación, casi sanción, que hacen muchos docentes de que sus “alumnos no leen” puede ser un prejuicio, pero es también una constatación de la dificultad para realizar algunas operaciones en las aulas –dificultad que muchos docentes reconocen y buscan sortear de distintas maneras (cf. Lerner, 2012)–. Los docentes observados parecen estar necesitando otros recursos didácticos para “encontrarle la vuelta” a esta poca “disposición a trabajar” de algunos chicos y para ir a contramano del régimen de la opinión imperante en la sociedad, según el cual

vale decir cualquier cosa si es que uno la siente (cf. Boltanski y Thevenot, 2006). Los nuevos medios digitales y las imágenes parecen ayudar en esa dirección de motivar y crear disposición a trabajar, aunque lo que se realice con ellos aún diste de promover operaciones intelectuales más complejas.

Solo en la clase de Matemática observada aparece una conceptualización de las tecnologías como instrumento que propone una organización del tiempo, el espacio y las interacciones que es particular y propio de los nuevos entornos. En este caso, la docente es al mismo tiempo profesora de Matemática y de nuevas tecnologías, y es además una usuaria intensiva de nuevos medios digitales en su vida cotidiana. Ella propone un trabajo con graficadores de geometría dinámica para abordar el tema de funciones, a través de la resolución grupal de una guía de ejercicios. Estos momentos de trabajo colectivo se intercalan con otros de puesta en común e intercambio –tales como instancias de corrección de los ejercicios y comparación de los resultados– que la docente valora, ya que le permite avanzar desde las producciones y reflexiones individuales hacia conceptualizaciones más complejas que ponen en relación los conceptos matemáticos ya abordados. El intercambio es organizado y coordinado por la docente a través de preguntas: se trata de un debate desordenado pero muy estructurado, donde ella retoma la posición al frente del aula, proponiendo un orden focalizado de la mirada y de la atención. Existe en el intercambio una preocupación por el uso racional del tiempo de la clase y por organizar alguna forma de simultaneidad de los aprendizajes.

En varias oportunidades, durante las entrevistas, la docente señala que existe una tensión entre su propuesta pedagógica y aquella que viene en el modelo 1 a 1: mientras ella pretende trabajar sobre los errores de los estudiantes, como oportunidad para poner en relación conceptos y profundizar el aprendizaje de todo el grupo y no solo de un estudiante, las *netbooks* proponen una forma de enseñanza muy “personalizada y cerrada”, donde cada uno aprende a su ritmo pero no puede aportar al proceso de los demás. Así, para ella la

cuestión de la simultaneidad no tiene que ver con el control de la clase sino con un modelo pedagógico que le sirve y le resulta útil para enseñar Matemática. Por eso, considera que no es necesario que haya una computadora por alumno pero sí una pantalla por aula, aunque reconoce que esto se ajusta a su forma de hacer las cosas y no necesariamente a las necesidades de todos los docentes y estudiantes. Por otra parte, esta docente señala que el trabajo con las *netbooks* introduce una mayor imprevisibilidad en la clase, ya que los problemas planteados, que ella piensa no como consignas estáticas sino como oportunidad de desplegar los procesos de resolución y trabajar sobre los errores, se resuelven de maneras más diversas que en el trabajo en papel milimetrado, y más difíciles de poner en común por la individualización del trabajo en cada una de las pantallas.

4) Los materiales audiovisuales tienen una presencia creciente tanto desde lo que muestra el docente como desde lo que producen los estudiantes

Este es un aspecto que nos interesa particularmente, ya que implica sumar lenguajes multimodales y traer otros contenidos culturales al aula. En las clases observadas, los docentes llevan muchos materiales audiovisuales que suelen ser “cápsulas” de documentales o programas televisivos que encuentran en Internet, y que se usan como disparadores de debates orales, donde prima el régimen de la opinión. Hay poca referencia en las clases a otros materiales textuales o apelación a un lenguaje más riguroso o complejo.

Por otro lado, desde la implementación del PCI se destaca y alienta la producción multimedial para tareas escolares. Si antes la producción de los alumnos se centraba en el control o evaluación de los contenidos enseñados a través de la escritura o las producciones orales, la presencia de las *netbooks* habilita una serie de producciones que implican el uso de

herramientas técnicas –*software* específico–, la búsqueda de contenidos en fuentes diversas –y no específicamente escolares– y la creación de un guión multimedia que ensambla imágenes, texto y audio en respuesta a una consigna escolar. La fundamentación de los profesores es que los adolescentes, que son “nativos digitales”, saben y quieren hacer videos y presentaciones multimedia, y que eso logrará su atención y su compromiso con el trabajo en el aula.

Por medio de la observación de clases y el análisis de algunas de estas producciones, nos planteamos las lógicas que hay detrás de las estrategias didácticas y los textos de los alumnos, los relatos que se construyen y los saberes que se ponen en juego.

Hasta el momento hemos recopilado doce producciones: siete de Pilar y cinco de Mar del Plata. Todas corresponden a la materia Historia de 4° año y comparten algunas características: un discurso histórico pobre, en general muy cercano al discurso de los libros de texto (en cuatro ocasiones, el “guión” es un fragmento del libro leído en voz alta, con voz monocorde y hasta con risas); un predominio del discurso irónico, con un uso importante de caricaturas y posters propagandísticos –ambos elementos propios del discurso publicitario predominante en el régimen visual actual (cf. Mirzoeff, 2012)–; un uso significativo de mapas, cuya procedencia sería bueno rastrear (¿se buscan en sitios específicos?, ¿se escanean de los libros de texto disponibles?); un alto grado de confusión de épocas, que podemos caracterizar como un *remix* anacrónico; una mezcla conceptual importante (un archivo de imágenes “anómico”, que Buchloh –1999– señala como propio de esta época); y una experimentación estética bastante tibia y moderada, con un trabajo pobre sobre las imágenes (en tres casos las imágenes fijas “se mueven” para generar el efecto de documental viejo, o se difuminan los textos; la música es en general música de rock clásico –Aerosmith o Pink Floyd–, a veces con poca relación con la temática tratada y con los climas emotivos que se querrían promover desde el texto). Las narraciones presentan dificultades de varios tipos: falta de coherencia, un

alto nivel de literalidad en las imágenes que se buscan (por ejemplo, para ilustrar la Triple Alianza de la primera Guerra Mundial se usan tres anillos/alianzas de casamiento) y una apelación a imágenes de la cultura “pop” (por ejemplo, en un documental sobre la Guerra Fría se “ilustra” a los Estados Unidos y a la URSS con una imagen de la película Rocky IV donde Sylvester Stallone enfrenta a un boxeador ruso) que poco tienen que ver con las épocas tratadas. En todo esto se evidencia un desplazamiento del discurso propiamente disciplinar o historiográfico hacia un lenguaje que toma muchos elementos del discurso visual publicitario, aunque con mucha menos consistencia y eficacia. Solo en un caso se cita la fuente de donde se tomaron las imágenes –un libro sobre la revolución cubana–; en los demás, las imágenes son material de archivo indistinto y sin referencia. En buena parte de las producciones se ven las marcas del trabajo escolar: a veces los alumnos se ríen mientras leen el guión; a veces escriben a la profesora “Espero que le guste” hacia el final del documental; otras veces escriben sus nombres al principio o al final del corto y señalan que se trata de una tarea escolar. Esto lleva a pensar que, más allá de lo dicho sobre el acercamiento de los modos de saber escolares y de los medios digitales, hay una “matriz escolar” que sigue produciendo ciertos enunciados y alumnos que siguen “jugando” al oficio de alumnos.

En síntesis, aunque las producciones audiovisuales de los estudiantes son motivo de celebración por parte de sus docentes porque generan mayor atención y participación, mayoritariamente “remixan” imágenes que encuentran en búsquedas simples y tienen una calidad técnica y narrativa pobre (quizá peor que las que circulan en las redes sociales, pero eso es algo que habría que investigar mejor y siguiendo algunos casos), muestran huellas de resistencia al orden escolar (“disgusto” por hacer la tarea, o, como dice Charlot (2005: 29), se trata de alumnos que “entran en la lógica de la escuela pero no en la del saber”), y tienen escasas referencias a saberes o lecturas disciplinares. Se privilegia la ironía y el “disparate” por sobre otras opciones narrativas, tal como sucede en los

medios masivos, sin que se debatan ni se enriquezcan estas opciones creativas.

REFLEXIONES FINALES

El trabajo que presentamos tiene prevista una segunda etapa de indagación, que esperamos provea mayores elementos para profundizar en los resultados encontrados. Las reflexiones realizadas en torno a los resultados de la investigación plantean la discusión sobre los límites de una estrategia de cambio educativo que se asienta en la incorporación de tecnología y la adopción de nuevos lenguajes, algo que sin duda promueve la inclusión digital pero que para producir otros vínculos con el saber debería ir acompañada de una reflexión crítica sobre qué saberes y narrativas se están movilizando, y sobre qué recursos tienen los sujetos para crear otras posibilidades. También se evidencia la necesidad de repensar las políticas de formación docente y de producción de recursos digitales, con el fin de equipar mejor a quienes están en las aulas para que participen más ampliamente y de manera más plural de la cultura digital.

Los actores escolares reconocen algunas dificultades en la incorporación de las nuevas tecnologías y eso marca una especificidad de la escuela que, al menos hasta el momento, la distingue de otras agencias culturales. Los profesores entrevistados, seleccionados por su alta disposición y compromiso con el uso de las *netbooks*, no son probablemente los representantes del promedio del cuerpo docente secundario. Sin embargo, su presencia y sus acciones muestran que en los espacios escolares hay margen para la autocrítica y la reflexión sobre qué y cómo se aprende y sobre los vínculos del saber con alguna idea de verdad y de justicia, es decir, sobre sus efectos políticos. Buena parte de los docentes entrevistados reconoce que “algo” falta, que hay una dificultad, que la escuela debería intentar otro tipo de operaciones con los textos.

Los docentes de nuestra investigación constituyen casos en que además esa reflexión los lleva a buscar, a veces a tientas, alternativas en sus prácticas de enseñanza.

En cambio, los productos “efectivos” y masivos en los medios digitales, aunque tienen una calidad visual y narrativa destacable, pocas veces plantean reflexiones de mediano y largo plazo que involucren otras dimensiones que no sean la satisfacción y el consumo inmediatos. La red no plantea por sí misma, al menos no en los usos más extendidos y en sus productos más exitosos, operaciones de distancia crítica o de comparación de fuentes cuando se accede a sus textos. Más bien, quiere atraer y mantener la atención, y para eso apela a sentimientos inmediatos y a acciones simples. Como señala José van Dijck (2013), la plataforma de interacción no prevé un botón que permita señalar un contenido como “difícil pero importante”; todo se reduce a acciones inmediatas basadas en juicios emocionales como Me Gusta/No Me Gusta, o a la acción de seguir o marcar tendencia.

A diferencia de este modo de apelación, en algunas prácticas escolares observadas sí se encuentran cuestionamientos y preguntas sobre la legibilidad de la información, sobre los conflictos entre fuentes de conocimiento y, en algunas ocasiones, sobre sus consecuencias políticas y éticas, aun cuando falte hacer mucho más en esta dirección. Tal como sucede con los productos más complejos en la red, no son necesariamente las prácticas más extendidas, pero su presencia indica un margen de acción que habría que reconocer y expandir.

En esta dirección, y pensando ya en lineamientos que se van sugiriendo para la formación docente, diremos que, si bien el paradigma de la “educación crítica” en medios ha sido cuestionado por insuficiente (cf. Burn *et al.*, 2010; para el caso del cine, Serra, 2011), habría que pensar cómo se lo retoma en el marco de una cultura que vuelve difícil cualquier otro tipo de operación que no sea la adhesión sentimentalista y el juicio rápido. Siguiendo a Latour (2004), habría que proponer reorganizar la operación crítica para no quedarse en los lugares ya conocidos y estériles de sospechar de los

motivos de todo. Más bien, habría que pelear por fundamentar mejor los desacuerdos, rastrear la emergencia de los problemas, apelar a lenguajes más rigurosos y precisos y no abandonar la preocupación por lo fáctico sino convertirlo en Cosas (Ding) que se organizan como objetos de preocupación y debate públicos.

Un ejemplo de este tipo de trabajo se encuentra en el testimonio de uno de los docentes secundarios entrevistados, el profesor de Historia. Él reconoce la importancia de llevar textos distintos al aula y sumar fuentes escritas y audiovisuales. Propone un uso de los lenguajes multimodales que implica la apropiación de narrativas y técnicas para crear otros textos. Si bien hay mucho por indagar respecto a qué aprenden efectivamente los alumnos cuando ven películas o hacen *powerpoints* con imágenes, este docente plantea un tipo de trabajo con producciones propias, con una discusión que trae lenguajes académicos y promueve su apropiación en otros formatos y lenguajes. Es un tipo de trabajo, además, que parece generar en los alumnos otra disposición a trabajar. No se quiere decir que con esto se encuentra la “buena práctica” que resuelve todos los problemas mencionados. Como se ha señalado anteriormente, la dificultad de organizar una puesta en común en el aula no ayuda a trabajar sobre las dificultades de las producciones de los alumnos y genera un salto entre las apropiaciones individuales y la reflexión más académica que se quiere construir. Pero ese camino parece más prometedor que otros que abrazan el uso de imágenes sin cuestionar sus modos de operación en la cultura contemporánea.

El panorama de las escuelas y sus negociaciones y compromisos con las nuevas condiciones aparece, entonces, bastante más complejo que lo que surge del diagnóstico rápido de “docentes resistentes” y “docentes que hacen siempre lo mismo”, como a veces se dibuja en los medios y en la crítica universitaria a la escuela. El diálogo y la interacción con los nuevos medios digitales se están produciendo, aunque a veces de manera confusa. Ese diálogo enfrenta los mismos desafíos y problemas que ya tenían las escuelas argentinas: la fragmen-

tación y la desigualdad, la dificultad para proponer un trabajo más complejo y riguroso con los textos, la escasa exigencia académica. Pero en las reflexiones y prácticas de los docentes se encuentran preguntas interesantes sobre la producción de saberes, por ejemplo sobre la verdad, la pluralidad y la riqueza de los lenguajes, que por lo general no se encuentran en una navegación “libre” en la red (las comillas son deliberadas, para cuestionar la “libertad” de esas búsquedas respecto a las nuevas industrias culturales). Este no es un aspecto menor y plantea, desde nuestra perspectiva, la necesidad de fortalecer el trabajo pedagógico de las escuelas por medio de las políticas educativas. En la etapa que viene, los docentes necesitarán formación en los lenguajes y tecnologías específicas, pero también, y quizá sobre todo, deberán estar atentos a estas nuevas dinámicas de saber y de producción y participación cultural, para producir y sostener a la escuela como un espacio de formación en lenguajes rigurosos y argumentos democráticos.

BIBLIOGRAFÍA

AREA MOREIRA, Manuel, “Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital”, en: *Quaderns Digitals*, vol. 42, n° 477, 2001. Disponible en:

www.quadernsdigitals.net/datos_web_hemeroteca/r_42/nr_477/a_6370/6370.html

BERNSTEIN, Basil, “A response”, en: SADOVNIK, A. R., (comp.), *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, Norwood (NJ), Ablex Publishing, 1995.

BOLTANSKI, Luc y THÉVENOT, Laurent, *On Justification. Economies of Worth*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 2006.

BOYD, Danah y ELLISON, Nicole, "Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship", en: *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 13, n° 1, article 11, 2007. Disponible en <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>

BUCHLOH, Benjamin H. D., "Gerhard Richter's 'Atlas': The Anomic Archive", en: *October*, vol. 88, 1999, pp. 117-145.

BURN, Andrew, BUCKINGHAM, David, PARRY, Becky y POWELL, Mandy, "Minding the Gaps: Teachers' Cultures, Students' Cultures", en: Alvermann, D. (ed.), *Adolescents' Online Literacies. Connecting Classrooms, Digital Media, & Popular Culture*, Nueva York, Peter Lang, 2010.

BURRELL, Jenna, *Invisible Users. Youth in the Internet Cafés of Urban Ghana*, Cambridge (MA), The MIT Press, 2012.

CHARLOT, Bernard (2005), *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje*, Porto Alegre, Artmed, 2005.

CUBAN, Larry, *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920*, Nueva York, Teachers' College Press, 1986.

DIJCK, José van, *The Culture of Connectivity. A Critical History of Social Media*, Oxford y Nueva York, Oxford University Press, 2013.

DE CERTEAU, Michel, *La toma de la palabra*, México, Universidad Iberoamericana, 1995.

DOUEIHI, Milad, *La gran conversión digital*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

DUSSEL, Inés, *Aprender y enseñar en la cultura digital*, documento básico del VII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Santillana, 2011.

DUSSEL, Inés, “Más allá de la cultura participativa. Nuevos medios digitales, saberes y ciudadanía en escuelas secundarias de Argentina y Chile”, en: Rodríguez Acevedo, Ariadna y López Caballero, Paula (comps.), *Ciudadanos inesperados. Las relaciones entre educación y ciudadanía ayer y hoy*, México, El Colegio de México, 2012.

DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 2000.

DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis Alberto, *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires, Fundación Santillana, 2010.

DUSSEL, Inés, FERRANTE, Patricia y SEFTON-GREEN, Julian, “Changing Narratives of Change: (Un)intended Consequences of Educational Technology Reform in Argentina”, en: Selwyn, N. y Facer, K. (eds.), *The Politics of Education and Technology. Conflicts, Controversies, and Connections*, Londres, Palgrave Macmillan, 2012.

FERREIRO, Emilia y SIRO, Ana, *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 2008.

HOWARD, Sarah y MATON, Kurt, “Theorising Knowledge Practices: A Missing Piece of the Educational Technology Puzzle”, en: *Research in Learning Technology* vol. 19, n° 3, 2011, pp. 191-206.

ITO, Mizuko, *Engineering Play. A Cultural History of Educational Software*, Cambridge (MA), MIT Press, 2009.

ITO, Mizuko et al., *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge (MA), The MIT Press, 2010.

JENKINS, Henry, *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios*, Barcelona, Paidós, 2008.

KNOBEL, Michele y LANKSHEAR, Colin, *DIY Media: Creating, Sharing, and Learning with New Technologies*, Nueva York, Peter Lang, 2010.

LANGE, Patricia, "Videos of Affinity on YouTube", en: Snickers, P. y Vonderau, P. (eds.), *The YouTube Reader*, Estocolmo, National Library of Sweden, 2009.

LATOUR, Bruno, "Why Has Critique Run Out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern", en: *Critical Inquiry* 30, 2004, pp. 225-248.

LATOUR, Bruno, "From Realpolitik to Dingpolitik. Or how to make things public", en: Latour, B. y Weibel, P. (eds.), *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*, Cambridge y Londres, ZKM / Center for Art and Media Karlsruhe and The MIT Press, 2005.

LERNER, Delia, "Entrevista", en: Goldín, D., Perelman, F. y Kriscautzky, M. (comps.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*, México DF, Océano, 2012.

LEVINSON, Mark, *From Fear to Facebook. One School's Journey*, Washington DC, International Society for Technology in Education, 2010.

MANOVICH, Lev, *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*, Barcelona, Paidós, 2006.

MEO, Analía, "Zafar, so good: Middle-Class Students, School Habitus and Secondary Schooling in the City of Buenos Aires (Argentina)", en: *British Journal of Sociology of Education*, vol. 32, n° 3, mayo de 2011, pp. 349-368.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina, *Estrategia político-pedagógica y marco normativo del programa Conectar Igualdad*, 2011a. Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/estrategiao.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina, *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*, Buenos Aires, DINIECE, 2011b. Disponible en: www.me.gov.ar

Ministerio de Educación de la Nación Argentina, *Conectar Igualdad en las Escuelas. Línea de Base 2011*, Buenos Aires, Documento interno, 2012.

MIRZOEFF, Nicholas (ed.), *The Visual Culture Reader*, Londres, Routledge, 2012.

NESPOR, Jan, *Technology and the Politics of Instruction*, Nueva York, Routledge, 2011.

OCAMPO, Mauricio, *Más allá de las fronteras. Una mirada sobre la cultura escolar en escuelas católicas parroquiales de diferentes niveles socio-económicos*, Buenos Aires, Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2004.

RIVAS, Axel, *La caída de la frontera escolar. La política educativa en la experiencia docente del Conurbano Bonaerense*, Buenos Aires, Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 2011.

ROCKWELL, Elsie, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

SADOVSKY, Patricia, "Entrevista, por Inés Dussel", en: *El Monitor de la Educación*, n°. 26, 2010, pp. 50-53.

SADOVSKY, Patricia y LERNER, Delia, *¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad?*, informe final, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, julio de 2006.

Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/que_ensena_aprende2006.pdf

SELWYN, Neil, *Schools and Schooling in the Digital Age. A Critical Analysis*, Londres y Nueva York, Routledge, 2011.

SERRA, María Silvia, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2011.

STIEGLER, Bernard, “The Carnival of the New Screen: From Hegemony to Isonomy”, en: Snickers, P. y Vonderau, P. (eds.), *The YouTube Reader*, Estocolmo, National Library of Sweden, 2009.

TEDESCO, Juan Carlos, *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IIPE UNESCO, 2005.

THOMSON, Pat, JONES, Ken y HALL, Christine, *Creative School Change*, Newcastle, Creativity, Culture and Education, 2009.

TONDEUR, Jo, VAN BRAAK, Johann y VALCKE, Martin, “Towards a Typology of Computer Use in Primary Education”, en: *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 23, nº 3, 2007, pp.197-206.

TURKLE, Sherry, *Alone Together. Why We Expect More From Technology and Less From each Other*, Nueva York, Basic Books, 2011.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard y THIN, Daniel, “Sobre a teoria e a história da forma escolar”, en: *Educação em Revista*, junio de 2001, Belo Horizonte, pp. 7-48.

VIÑAO FRAGO, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata Editorial, 2002.

WAITE, Sue, WHEELER, Steve y BROMFIELD, Caroline, “Our Flexible Friend: The Implications of Individual Differences for Information Technology”, en: *Computers & Education*, vol. 48, n° 1, 2007, pp. 80-99.

WALL, Kate, HIGGINS, Steve y SMITH, Heather, “‘The Visual Helps me Understand the Complicated Things’: Pupil Views of Teaching and Learning with Interactive Whiteboards”, en: *British Journal of Educational Technology*, vol. 36, n° 5, 2005, pp.851-867.

WARSCHAUER, Mark y MATUCHNIAK, Tina, “New Technology and digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes”, en: *Review of Research in Education*, vol. 34, n° 1, 2010, pp. 179-225.

El modelo de enseñanza con TIC de la UNIPE

Silvia Martinelli, Fernando Bordignon, Valeria Bardi, Rosa Cicala, Carlos Javier Di Salvo y Mónica Perazzo

PRESENTACIÓN GENERAL

EL PRESENTE ARTÍCULO refleja los hallazgos obtenidos en el marco de la investigación *El modelo de enseñanza con TIC de la UNIPE. Apropiación crítica en las carreras de grado*, desarrollada entre marzo de 2012 y marzo de 2013 por el equipo del LabTIC.

La Universidad Pedagógica, comprometida con la población docente bonaerense, plantea la integración de modalidades presenciales y a distancia para posibilitar el acceso a la universidad a quienes deseen formarse, brindándoles una propuesta que reconoce a esos docentes como trabajadores de jornada completa en la mayoría de los casos, con familia y responsabilidades como ciudadanos. Por ese motivo, el equipo del LabTIC elaboró un *Modelo de enseñanza con uso de TIC*¹ para adecuarse a la realidad mencionada y acompañar a los equipos docentes de la UNIPE en la organización y desarrollo del proyecto de semipresencialidad.

La investigación que aquí presentamos tiene la finalidad de producir conocimiento acerca de la apropiación del *Modelo*

1. Disponible en: <http://www.labtic.unipe.edu.ar/blog/labtic/>

de enseñanza con TIC propuesto, de manera de conocer para comprender las experiencias desarrolladas por los equipos docentes de la UNIPE y realizar la necesaria revisión crítica y adecuación de ese *Modelo*.

A partir del modelo orientativo y provisorio de enseñanza con uso de TIC, los principales objetivos que guiaron la indagación fueron comprender las representaciones y percepciones de los docentes, así como los cambios que atraviesan las prácticas cuando se incorporan tecnologías en la modalidad de cursado semipresencial.

La metodología, básicamente cualitativa, se basó en la investigación-acción para dar cuenta de las experiencias en contexto y revisar los planes de acción para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados con TIC.

El presente artículo, que presenta de modo articulado el marco teórico con la indagación y el trabajo de campo, se organiza en tres apartados: el primero expresa las principales reflexiones surgidas de la realización de las acciones de capacitación y acompañamiento ofrecidas a los docentes de la UNIPE para la construcción de la propuesta de enseñanza semipresencial. El segundo muestra los resultados de la indagación en las aulas virtuales de los Ciclos de Complementación Curricular (CCC) para la Educación Primaria hasta diciembre de 2012, a saber: Licenciaturas en Enseñanza de la Matemática, en Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura y en Enseñanza de las Ciencias Naturales, así como en las de la asignatura El conocimiento escolar en la educación primaria del Ciclo de Formación General. Dichos resultados se articulan con las respuestas más significativas que surgieron del análisis de las encuestas en línea, administradas a los directores de Carrera y a los docentes de las asignaturas de los CCC que desarrollaron aulas virtuales en el marco del Modelo.

Por último, el tercer apartado presenta conclusiones y reflexiones que remiten a la complejidad que adquieren las prácticas de enseñanza con inclusión de TIC, así como a los requerimientos y las necesidades de la modalidad semipresencial en la reconfiguración de los roles de los actores institucionales.

1. APRENDER EN LA VIRTUALIDAD PARA ENSEÑAR EN LA SEMIPRESENCIALIDAD

Philippe Meirieu sostiene que nunca abandonamos nada o, más bien, nada nos abandona. Para bien o para mal somos obstinados en pretender alcanzar los propósitos que acordamos para la enseñanza. En nuestra profesión de educar están nuestras historias como maestros y también como discípulos (Litwin, 2005: en línea).

El equipo LabTIC realiza acciones de capacitación y acompañamiento para la inclusión de TIC, con las mismas estrategias, recursos y herramientas que el *Modelo* propone para la enseñanza semipresencial de las carreras de grado. En tal sentido, la inmersión y práctica de los docentes en los entornos virtuales² les posibilita ubicarse en el rol de “alumnos” de la semipresencialidad y, desde ese lugar, actuar y reflexionar en forma empática sobre los procesos de comunicación, de aprendizaje y de construcción de conocimientos que están mediados por las tecnologías.

Los significados, expectativas, desafíos y dificultades a los que se enfrentan los docentes cuando incorporan el uso de las TIC fueron relevados a partir de relatos personales, foros de debate y encuestas diagnósticas y de evaluación final.

- Los *relatos personales* tuvieron como propósito recoger representaciones, percepciones y experiencias personales de los docentes en torno a las tecnologías aplicadas al ámbito educativo y a la modalidad de educación semipresencial con aulas virtuales. Estos relatos se solicitaron al inicio de las actividades desarrolladas por el LabTIC.
- Los *foros de debate*, que giraron alrededor de temas tales como las potencialidades de la educación a distancia y la

2. La UNIPE desarrolla sus actividades virtuales y semipresenciales utilizando el campus: <http://campusupba.e-educativa.com>

comunicación en entornos virtuales de aprendizaje, permitieron conocer dificultades, fortalezas, incertidumbres y problemáticas ligadas al trabajo docente y al aprendizaje del alumno en la modalidad semipresencial.

- Los *mensajes individuales* de correo permitieron conocer el estado de situación personal de los docentes cursantes, en el marco del seguimiento del proceso de aprendizaje.

Entendemos que la apropiación de las tecnologías en la enseñanza –como proceso de usos e interpretaciones que se inscriben en las prácticas específicas de los actores que los producen (Chartier, 1992)– supone para el docente un conjunto de revisiones y reconfiguraciones de los saberes, las creencias y las certezas acerca de lo que significa enseñar y aprender. Según Ángel Pérez Gómez:

Las barreras entre el ámbito profesional y ámbito personal se difuminan en la vida práctica de los docentes, pues sus decisiones no se sustentan ni solo ni prioritariamente en su conocimiento explícito profesional sino de forma muy decisiva en sus modos de pensar, sentir y actuar, en sus plataformas de creencias y hábitos, la mayoría de ellos implícitos e inconscientes, que constituyen su peculiar identidad (2010: 22).

En ese sentido, cuando los docentes emprenden tareas de enseñanza que implican el uso de herramientas tecnológicas, lo hacen provistos de un conjunto de conocimientos socioculturales y pedagógicos que orientan y se traducen en sus prácticas de enseñanza. Dentro de ese bagaje se encuentran las representaciones sociales que, de acuerdo con Moscovici (1979, 1986), son el proceso y el producto de una actividad mental cuya finalidad es proporcionar a las personas ideas, palabras, imágenes y percepciones que les permiten interpretar y pensar la realidad cotidiana. Se configura, así, una “preparación para la acción”, no solo porque guían el comportamiento de un individuo o grupo sino, sobre todo, porque remodelan y reconstituyen los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar.

El trabajo de campo permitió identificar algunas de esas representaciones sociales del grupo de docentes que influyen en la enseñanza semipresencial mediada por entornos virtuales. Algunas voces docentes expresaron:

-Es esta una modalidad que insume más disposición de tiempo al docente, porque esto implica atender a cada uno de los variados requerimientos de los alumnos y el formato escrito necesita una preparación más minuciosa que la simple respuesta oral, que nos sale casi naturalmente por nuestra historia. Tal vez, allí también se jueguen nuestras representaciones acerca del “dar clases” y nos ayude a pensar también de qué manera, en las instancias presenciales, atendemos a la “diversidad”.

-...considero que muchos docentes subestiman a las aulas virtuales. Quizás debido a la centralidad que aún presenta la presencialidad y la palabra escrita como legitimadoras de la construcción de conocimiento.

El corpus de material empírico, recogido durante el desarrollo de las actividades de capacitación, dio cuenta de la complejidad y la multidimensionalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a distancia, de la estrecha relación que existe entre sus distintos componentes y del valor que asume el trabajo docente como apoyo y guía a lo largo de todo el trayecto. Sin perder de vista que los relatos de los actores no son unívocos –más bien permiten distintas interpretaciones que reflejan profusión de vertientes y forman parte de un contexto singular y de una historia personal cargada de subjetividades, valores, creencias y pensamientos–, se formularon categorías conceptuales para interpretar los relatos y discursos de los actores. Las categorías definidas fueron:³

3. Algunas de las categorías habían sido construidas en el marco de la investigación UNIPE - OEI - CONECTAR IGUALDAD. Proyecto 2: *Investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje utilizados para*

- Representaciones, concepciones, expectativas y temores de los docentes en relación con las TIC y la modalidad de educación semipresencial.
- Formas y estrategias de participación en el aula virtual: la comunicación, la lectura, la escritura y la producción de textos.
- El aprendizaje colaborativo en el aula virtual.
- Reconfiguraciones del rol docente para la organización y gestión de la enseñanza semipresencial en el aula virtual.
- Reconfiguraciones del rol del alumno para el aprendizaje en propuestas semipresenciales.

Con relación al significado y valor de las TIC en el ámbito de la educación, se pusieron en evidencia al menos dos grandes líneas de pensamiento:

–Una de ellas concibe a las tecnologías, básicamente, como herramientas o programas que permiten la representación de un contenido disciplinar y, en consecuencia, facilitan la enseñanza y el aprendizaje de temas y conceptos desde otros lenguajes y operaciones cognitivas. Se trata de una perspectiva más acotada a la enseñanza de una disciplina a través de las tecnologías.

–La otra línea entiende a las tecnologías como entornos culturales y sociales que activan y potencian nuevos modos de comunicarse y de compartir, de conocer, de enseñar y de aprender. En esta perspectiva, Jesús Martín-Barbero (2009) sostiene que las tecnologías están reconfigurando los *modos de estar juntos* a partir de las transformaciones de nuestra percepción del espacio y del tiempo y agrega que:

la enseñanza en universidades nacionales, Equipo LABTIC: Martinelli, S. (Coord.); Bordignon, F.; Cicala, R.; Di Salvo, C. J.; Perazzo, M. (2010-2011). Disponible en: <http://unipe.edu.ar/actividad-academica/investigacion/direccion-de-programas-y-proyectos-de-investigacion/proyectos-finalizados/>

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. De ahí que la tecnología remita hoy tanto o más que a unos aparatos a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras (ibíd: 6).

Desde esta visión más amplia y de múltiples dimensiones, las TIC se perciben como recursos, porque posibilitan el mecanismo de la “recursividad” a partir del cual siempre es posible crear, recrear y repensar formas de uso y de apropiación de tecnologías según el contexto. Esta mirada más abierta es la que entiende que un campus virtual no es solo una plataforma tecnológica, sino un espacio social y comunicativo que reorganiza las prácticas y experiencias de enseñanza y de aprendizaje con nuevas formas de interacción.

Otro aspecto específico sobre el trabajo docente que apareció en los relatos se vincula con el tiempo que demanda la organización, gestión y seguimiento de las aulas virtuales. En tal sentido, algunas expresiones recabadas revelan que el seguimiento de aulas virtuales requiere mucho más tiempo de trabajo, no solo por la anticipación y planificación de los recursos y materiales didácticos que se incorporarán al entorno, sino también por la lectura y moderación de los aportes de los foros y otras herramientas, y por la corrección y devolución de los trabajos escritos solicitados. En varios casos los docentes dan cuenta de que el seguimiento del estudiante requiere de un alto nivel de personalización, lo que implica más tiempo de dedicación.

Los datos relevados informan que, a diferencia de lo que ocurre en las aulas presenciales, en las virtuales la tarea docente requiere de mayor número y variedad de mediaciones –comunicacionales, tecnológicas, didácticas– para trabajar con la propuesta. Esto incluye la elaboración de materiales y recursos –unidades temáticas, guías didácticas, plan de trabajo– y la selección de otros medios y fuentes –disponibles en la *web*– que enriquezcan la construcción de conocimientos. Esa tarea de in-

tervenciones y mediaciones –que resulta imprescindible para diseñar la arquitectura del aula virtual y que insume mayores esfuerzos y tiempos que la preparación de clases presenciales– podría ser un elemento generador de resistencias, sumado a algunas dificultades de orden tecnológico inherentes al armado de las aulas. Es así que tanto las mediaciones didácticas necesarias para dotar de contenido al entorno virtual como el procedimiento tecnológico que pone en acción la interactividad y la dinámica de dicho entorno se perciben en muchos casos como nuevas tareas y obligaciones docentes que requieren, a su vez, procesos de aprendizaje y capacitación. Otros profesores, en cambio, identifican esta situación de enseñanza con modalidad semipresencial como una oportunidad y un desafío para trabajar en nuevos escenarios educativos de la sociedad-red. Como afirma Nicholas Burbules:

Tenemos que ser conscientes de que los cambios más importantes causados por las tecnologías no son por las tecnologías mismas, sino por un cambio de ideas y prácticas sociales que las acompañan. Para los docentes, esto no significa simplemente instalar computadoras en las aulas e integrarlas a nuestra manera de enseñar y conducir la clase (...) (2008: 40).

2. CONSTRUYENDO ESPACIOS DE TRABAJO: INTEGRACIÓN DE AULAS PRESENCIALES - AULAS VIRTUALES

Una aproximación al Modelo de Enseñanza con TIC de la UNIPE

El Modelo constituye, como ya dijimos, una propuesta flexible, abierta y provisoria que ofrece criterios y orientaciones para organizar y desarrollar procesos educativos que se apoyan en aulas virtuales. En tal sentido, plantea un mapa en el que se visualizan tres momentos imprescindibles para la inclusión pedagógica de tecnologías en las asignaturas y cursos: etapa preactiva, interactiva y post-activa.

-Etapa preactiva: se pone énfasis en la planificación y organización de la enseñanza, seleccionando formas singulares de presencia y pertenencia institucional. Permite identificar el escenario donde va a desarrollarse el proceso de enseñanza y de aprendizaje con elementos constitutivos que caracterizan a la UNIPE.

-Etapa interactiva: implica la puesta en acción de la propuesta académica, sustentada en una práctica reflexiva que posibilita realizar ajustes y mejoras sobre lo planificado.

-Etapa post-activa: proceso de evaluación sistemática del proyecto de enseñanza, con vistas a su mejoramiento.

Del Modelo a las aulas, de las aulas a la propuesta de investigación

El objetivo general de la investigación consistió en conocer y comprender los usos y apropiaciones que los docentes de la UNIPE le otorgan a la inclusión de TIC en la formación de grado.

Buscamos entender las representaciones, percepciones y cambios que atraviesan las prácticas docentes cuando incorporan tecnologías en el cursado semipresencial y/o virtual, a partir del *Modelo*, abierto y provisorio, de enseñanza con inclusión de TIC.

La hipótesis que orientó las tareas conjeturaba que el desarrollo de buenas prácticas educativas con TIC estaba relacionado con una estrategia de acompañamiento del equipo del LabTIC, asociada a la propuesta institucional del *Modelo de Enseñanza*. Considerábamos, además, que la apropiación de ese modelo por cada equipo docente estaba atravesada por mediaciones y relaciones que incidían en las prácticas y, por eso mismo, se resignificaban y se reconstituían en la acción docente específica.

Para corroborar la hipótesis de trabajo se realizaron dos actividades conjuntas y solidarias entre sí, con la finalidad de conocer los usos y grados de apropiación del *Modelo*:

-Una actividad consistió en *explorar y analizar las aulas virtuales*, a partir de una lista de control diseñada *ex profeso* que contempló aspectos cuanti y cualitativos sobre la base de la propuesta descrita en el documento *Organización de las Aulas Virtuales en el Modelo de Enseñanza con uso de TIC de la UNIPE*. Esos registros de observación brindaron algunos indicios acerca de qué hacen docentes y estudiantes, cómo y para qué interactúan, qué recursos y herramientas utilizan, cómo y cuándo participan.

Las observaciones comprendieron un total de veinticuatro (24) aulas virtuales de los CCC para la Educación Primaria: Licenciaturas en Enseñanza de la Matemática, de Prácticas de Lectura y Escritura y de las Ciencias Naturales y las de la asignatura *El conocimiento escolar en la Educación Primaria* del Ciclo de Formación General de dichas Licenciaturas.

-La segunda actividad incluyó el *análisis de las respuestas a las encuestas en línea*, realizadas a directores y docentes de carreras de CCC, con la intención de captar las voces de los actores involucrados.

La consulta consistió en un cuestionario de diecisiete (17) preguntas abiertas a los directores y otro de veinte (20) preguntas abiertas a los docentes que utilizaron aulas virtuales. Ambos instrumentos estuvieron disponibles *on-line*, entre el 27 de diciembre de 2012 y el 15 de marzo de 2013.

Desde el punto de vista metodológico, las técnicas y estrategias utilizadas fueron:

1. Análisis de registros documentales de relatos de docentes, en los que el énfasis estuvo puesto en el abordaje de las representaciones y percepciones de estos, y registros de reuniones de trabajo llevadas a cabo entre el equipo Lab-TIC (representado a través de alguno de sus integrantes) y los equipos docentes de las carreras.⁴

4. Presentado en el primer apartado.

2. Observación de las aulas virtuales, tanto en la etapa preactiva como en la interactiva.
3. Relevamiento de opinión de los directores y docentes a través de encuestas en línea. Las destinadas a directores de carrera fueron respondidas por 2 (dos) de los 4 (cuatro) responsables de los CCC. En el caso de los docentes, se obtuvieron 14 (catorce) respuestas de un total de 24 (veinticuatro) posibles, es decir, un 59%.

A continuación describiremos los puntos 2 y 3.

Crterios para el análisis de las aulas virtuales y las encuestas

Con el propósito de analizar las actividades docentes realizadas durante las etapas preactiva e interactiva de las aulas virtuales, se consideraron como dimensiones de análisis los siguientes cuatro factores críticos descritos en el *Modelo de Enseñanza con TIC*:

-*Comunicación*: aglutina, engloba y dinamiza la vida del aula. Su presencia aporta a la explicitación del contrato pedagógico y de las estrategias que apoyarán y orientarán los vínculos entre docentes y estudiantes a lo largo del trayecto de estudio. Se visualiza a través de enunciados, propuestas, recomendaciones y orientaciones tendientes a dar a conocer diferentes instancias de intercambio, actividades y propósitos de la asignatura.

-*Organización*: remite a la configuración de un espacio virtual propicio para generar procesos de enseñanza y de aprendizaje. Implica articular los diferentes elementos y recursos de la propuesta académica en la tecnología del aula virtual.

-*Anticipación*: destaca la importancia y necesidad de adelantar el trayecto de estudio. Se enmarca en el Proyecto de Cátedra que cada equipo docente presenta, donde se definen los objetivos académicos, entre otros componentes. Supone anticipar tramos y recorridos con criterio global y sin rigideces.

-*Orientación*: solidario con el anterior, este factor contribuye a la mejor comprensión del recorrido propuesto. Involucra al estudiante para que, apoyado por el equipo de docentes, se convierta en protagonista en la interacción con sus pares.

Algunos resultados sobre la base de los cuatro factores críticos mencionados

La importancia de la Comunicación en los entornos virtuales educativos

Tony Bates (2012) señala que uno de los principios fundamentales para asegurar la calidad de un programa de educación en línea consiste en “comunicar, comunicar, comunicar”. Esto significa que la *comunicación* es uno de los factores críticos necesario para favorecer y dinamizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las aulas virtuales.

En tal sentido, la comunicación mediada remite al conjunto de acciones y eventos que activan, fortalecen y dan vida a los entornos virtuales, a través de intercambios e interacciones sociocognitivas y emocionales entre los actores. Su presencia aporta tanto a la explicitación del contrato pedagógico y de las estrategias que apoyarán y orientarán los vínculos entre docentes y estudiantes, como a la creación de una comunidad de aprendizaje que comparte y trabaja alrededor de objetivos comunes. En la etapa interactiva del proceso de enseñanza y de aprendizaje en un entorno virtual, los hechos comunicativos se revelan a través de los distintos mensajes, interpelaciones, sugerencias, interrogantes, consultas y orientaciones que los docentes y alumnos expresan y comparten.

César Coll sostiene:

Aprendemos siempre de otros y con otros. El aprendizaje, especialmente el aprendizaje intencional, como es en buena medida el que tiene lugar en las situaciones educativas formales y escolares, es el resultado de complejos procesos interactivos y comunicativos (2004: 8).

En esa línea, el aula virtual del campus UNIPE dispone de diversas herramientas que permiten crear, potenciar y extender las interacciones e intercambios comunicativos entre docentes y estudiantes, con la posibilidad de generar auténticas redes y comunidades de aprendizaje. La versatilidad y la variedad de esas tecnologías reside tanto en las diferentes formas de establecer la *comunicación* virtual (uno a uno, uno a todos, todos a uno, todos a todos) como en el modo de realizarla: sincrónico (chat, videoconferencia) o asincrónico (correo electrónico, foro, wiki).

La observación de todas las aulas virtuales de las licenciaturas para la Educación Primaria permitió dar cuenta de que los foros fueron los más utilizados entre las distintas herramientas que el campus ofrece para la Comunicación. Algunos sirvieron para el intercambio y otros para el debate alrededor de un tema disciplinar. También se observaron algunos con consignas breves que, probablemente, se articularan con pautas o propuestas dadas en la presencialidad. En algunos casos la categoría foro estaba creada pero el debate no estaba definido y en otros se los utilizaba para publicar avisos, perdiendo así su especificidad.

En la gran mayoría de los foros hubo participación de los estudiantes con aportes fundamentados y se observó que los docentes tutores intervenían para orientar, repreguntar, establecer relaciones con los contenidos abordados en las clases presenciales y sistematizar los aportes realizados. Estos foros se propusieron para variadas funciones didácticas: comentarios de lecturas, intercambios y debates, planteo de dudas y hasta envío de trabajos. Se revelaron como espacios potentes para discusiones socio-cognitivas y contaron con la intervención y moderación del docente, tanto para interpelar sobre asuntos no abordados y re-orientar la discusión como para resumir y cotejar las contribuciones del grupo. También se organizaron foros de presentación al inicio del curso y otros informales denominados “café”.

Con referencia a los significados y sentidos expresados en las encuestas, los directores de los CCC se refirieron al factor

comunicación y señalaron algunos logros: “La comunicación fue fluida”, “Es esencial porque permite un contacto permanente con los alumnos en la semipresencialidad”, “Las aulas potencian la comunicación horizontal”. Entre las dificultades mencionaron que “Al principio hubo que motivar a los alumnos a que participaran”.

Por su parte, la mayoría de los docentes encuestados destacó las posibilidades de comunicación: “El aula tiene todos los componentes comunicacionales que permiten la comunicación y la información”, “La comunicación fue muy frecuente, lo cual colaboró para que los estudiantes concluyeran la cursada cumpliendo los objetivos esperados”. También se reconoció la importancia de la presencia docente: “Mucha presencia en el aula virtual. Estar pendiente del foro y de la comunicación interna del aula, participar, re-preguntar, responder consultas... Esto calma la ansiedad de los alumnos, y saben que no están solos”.

Asimismo, los docentes enfatizaron el intercambio y las discusiones que generan los foros: “Utilizamos la plataforma para realizar foros entre alumnos de distintas sedes (y en otros casos de la misma sede) que permitieron enriquecer las discusiones que, o bien comenzamos, o bien retomamos en las clases presenciales”.

Entre las respuestas también aparecieron revisiones y limitaciones en torno al uso de las herramientas de comunicación: “Re-significar el uso del foro, la insistencia en que el foro es un lugar de intercambio y no un simple depósito de opiniones aisladas”, “El uso de los espacios de comunicación aún resulta endeble, poco profundo”, “La comunicación en general resultó; esto de establecer un día para ‘subir’ cada clase virtual ordenaba. Luego también depende de cada alumno: a algunos les cuesta más que a otros”. Otras voces dieron cuenta de resistencias y temores: “El temor a escribir en un foro (donde mi palabra queda plasmada a la vista de todos)”.

De acuerdo con las expresiones de los actores encuestados, el desarrollo significativo de prácticas de la comunicación en el aula virtual depende de variados factores concurrentes, en-

tre los cuales se incluyen la falta de experiencia de docentes y estudiantes en la modalidad semipresencial virtual, la baja presencia de competencias comunicativas, con base tecnológica, que son necesarias para interactuar en el entorno, y el desconocimiento de las potencialidades didácticas de las herramientas de comunicación que ofrece el campus.

Organizar las aulas con impronta institucional. El factor Organización

A partir de la observación de las aulas virtuales puede afirmarse que todas las carreras de los CCC publicaron en la presentación los descriptores básicos de cada asignatura: fundamentos, propósitos y objetivos, contenidos y formas de evaluación. En relación con los contenidos de la enseñanza, Pierre Bourdieu los caracteriza como “abiertos, flexibles, revisables”. Y agrega: “los programas son un marco y no una hora; deben ser cada vez menos constrictivos a medida que nos elevamos en la jerarquía de los órdenes de enseñanza” (2003: 134). En este sentido, el aula virtual se convierte en un espacio privilegiado para facilitar la accesibilidad a los programas. “El programa no es un código imperativo. Debe funcionar como una guía para el profesor y para los estudiantes [...] que deben encontrar allí una exposición clara de los objetivos y las exigencias del nivel de enseñanza considerado. Es deseable que los profesores den a conocer el programa al comienzo del año. Por esto el programa debe estar acompañado de una exposición de motivos e indicar “la filosofía” que lo ha inspirado [...]” (ibíd.: 134).

Cada aula tiene una portada o página de inicio donde se plasmó un mensaje de bienvenida, una imagen elocuente y los nombres de los docentes. Algunas aulas aprovecharon la portada para ofrecer información de contexto significativa para los estudiantes. Los docentes manifestaron en las encuestas que el uso progresivo les permitió ir familiarizándose con el campus virtual y en un caso se explicitó que fue el lugar donde “se desarrolló la asignatura”, otorgándole de esta manera un lugar fundante para la enseñanza. Por lo antedicho,

se infiere que quienes respondieron fueron apropiándose del campus virtual, reconociendo sus potencialidades y señalando a su vez algunas cuestiones a considerar relacionadas con la asistencia a los estudiantes en aspectos vinculados con el uso de la herramienta.

En relación con las estrategias para el seguimiento y la evaluación que fueron utilizadas, las respuestas obtenidas indican diversidad. De las mencionadas, se destacan las que estaban basadas en el diálogo presencial y virtual, la observación de las intervenciones en los foros, la entrega de trabajos prácticos solicitados y la reescritura de textos.

No hubo criterios comunes respecto a qué tipos de aportes virtuales se constituían en elementos clave para decidir la mínima participación virtual requerida para los estudiantes. La diversidad de condiciones y compromiso ante la semipresencialidad fue uno de los motivos que dieron lugar a esta situación. Debe recordarse que la UNIPE destaca como meta en su proyecto institucional la modalidad semipresencial. En tal sentido, cada equipo docente tuvo la independencia y responsabilidad de pensar la semipresencialidad en su contexto. En este proceso intervinieron múltiples variables, tales como experiencias previas del equipo docente en cuanto a educación a distancia, nivel de alfabetización digital de los docentes que conforman cada equipo de los CCC, especificidad disciplinar, grado de interés en participar de un proyecto innovador, entre otros aspectos.

En referencia a los acuerdos elaborados por los respectivos equipos de carrera para la organización de las aulas virtuales, uno de los directores consultados señaló que hubo reuniones previas y el otro, que el trabajo se ajustó a las propuestas del LabTIC.

En cuanto a la forma en que se organizó cada equipo de asignatura, la mayoría de los docentes informó que en las reuniones de trabajo se incorporó a la discusión y a la planificación la dimensión del uso del campus virtual. En dos casos manifestaron que trabajaron en soledad –en uno de ellos se trataba de la única docente a cargo–.

La organización para gestionar el uso del aula virtual quedó a criterio de cada uno de los equipos docentes. Según afirmaron los directores de carrera, mientras en una carrera “las decisiones de índole organizacional se acordaron previamente con todo el equipo y se nombró un referente para cuestiones más operativas”, en otra decidieron que “cada titular de cátedra gestione su aula”.

Entre los diferentes elementos y recursos que se contemplaron para ofrecer una impronta institucional al espacio virtual, destacamos:

-El lugar y el nivel de detalle de la presentación de la asignatura.

-Criterios generales para diseñar y organizar la enseñanza: ¿a través de qué medios y materiales?, ¿de qué manera se desarrollan estos?, ¿cuáles son sus características?, ¿cuál es el rol del tutor? –algunos de los interrogantes que guiaron una elección reflexiva de herramientas tecnológicas disponibles en el aula virtual–.

-Criterios en relación con las formas de seguimiento y evaluación del trabajo virtual de los alumnos.

Uno de los directores de carrera opina que el trabajo realizado en cuanto a la configuración del aula virtual “fue un gran organizador del trabajo de docentes y alumnos”. Como dificultad señala que “algunas cuestiones anticipadas tuvieron que ser modificadas por la escasez de tiempo”.

Anticipar para direccionar la intencionalidad. El factor crítico Anticipación

Uno de los indicios clave para revelar la anticipación que pudo plasmar cada equipo docente fue la elaboración de un plan de trabajo donde se originaba un recorrido que integraba actividades presenciales y virtuales. En el plan de trabajo, el equipo docente anticipa el proceso que deberán realizar los estudiantes, por ende, selecciona los contenidos, los organiza y propone actividades que faciliten el aprendizaje.

Dice Etienne Wenger: “Existe una incertidumbre intrínseca entre el diseño y su realización en la práctica porque la misma práctica no es el resultado del diseño, sino una respuesta al mismo” (2001: 279). Ese diseño inicial da pistas acerca de la intencionalidad didáctica de la propuesta de enseñanza y, a su vez, es flexible y dinámico, por lo tanto puede ir ajustándose y mejorándose durante la cursada.

Del análisis de las respuestas a las encuestas se desprende como un logro el factor anticipación. La mayoría de los docentes destaca que este obliga a una exhaustiva mirada sobre el desarrollo planificado de la cursada, lo que implica poder articular mejor los momentos de la presencialidad y las discusiones en la virtualidad. Una frase de un docente lo sintetiza: “el gran logro es poder avanzar en la enseñanza sin concurrir a clase, así de simple”.

En algunos casos, el uso obligatorio de aulas virtuales por parte de los estudiantes estaba íntimamente relacionado con la planificación integrada. En palabra de los docentes: “cumplimentar todas las actividades enunciadas en el plan de trabajo como obligatorias”, “se realizó una planificación integrada que desde su concepción incluía el aula virtual para la enseñanza”, “el trabajo en las aulas virtuales está integrado a las clases presenciales”.

En cuanto a los aspectos significativos del Modelo en relación con la anticipación, algunos docentes señalaron que sienten que el aula es un “espacio propio” y que las guías didácticas se convirtieron en “fundamentales”, entre otras manifestaciones recogidas.

Asimismo, reconocen sus propias limitaciones en relación con todas las funcionalidades que el campus tiene y que ameritan un conocimiento más profundo que requiere de más tiempo. Se refieren, en tal sentido, a las condiciones laborales que la inclusión de TIC pone en evidencia y en cuestión, como la limitación del tiempo de dedicación que tiene cada docente para asumir las actividades –tanto de capacitación como de diseño y gestión del aula–.

Cuando se les pidió a los docentes que se colocaran en el lugar del estudiante para indicar aspectos positivos y negativos de la experiencia, los encuestados señalaron como positiva la posibilidad de seguimiento y de que el estudiante –en su inmensa mayoría docente en ejercicio– pudiera administrar mejor sus tiempos. También destacaron que muchas de las actividades realizadas en el aula virtual no difieren de las que es necesario realizar en la presencialidad. La frase recogida en la encuesta: “cada clase hay que prepararla, no es más relajado porque es virtual” da cuenta de que se comienza a tomar conciencia que el aula virtual... es un aula.

Orientar para llegar... El factor Orientación

Este factor, solidario con el anterior, colabora en la comprensión del recorrido pedagógico que el equipo asignatura propone al orientar al estudiante. Así, al involucrarlo, se busca convertirlo en protagonista de su proceso de aprendizaje, en interacción con sus pares y apoyado por los profesores.

Elena Barberá sostiene que las orientaciones y ayudas que el docente puede ofrecer al estudiante son los componentes que facilitan la construcción del conocimiento. Agrega:

Esta ayuda educativa no ha de entenderse como una acción aislada [...] sino como un proceso que permita una adaptación dinámica y situada en un contexto entre lo que conoce el alumno y lo que se le presenta como contenido nuevo (2008: 48).

En la mayoría de las aulas virtuales se brindaron orientaciones para que los alumnos pudieran manejarse en el aula virtual. Se observó disparidad en cuanto al lugar donde aparecían las sugerencias para el estudio y la realización de actividades: en las guías didácticas, en la sección Archivos, a veces como Noticia y otras veces en los mensajes de los foros. Esta disparidad puede resultar confusa para el estudiante, pues debe buscar la información en distintos espacios según la asignatura que cursa. En ese sentido, el uso del Servicio de Noticias del Campus –para orientar y recordar fechas de en-

trega de trabajos, recordatorios, aclaraciones, etc.— es el más pertinente, pues moviliza la participación de los inscriptos y anticipa actividades.

Cuando se consultó a los docentes acerca de qué orientaciones habían efectuado, respondieron que: “fueron realizadas durante la realización de los trabajos prácticos que resultaron de gran apoyo a los estudiantes”. También se dijo: “creo que el mayor logro es que ‘la orientación’ se hace posible también ‘entre’ las clases presenciales, donde se anticipan diversas cuestiones y en algunos casos se disipan dudas”. Otras respuestas acerca del mismo factor permiten inferir que la orientación que realiza el docente a los estudiantes está más en relación con los contenidos disciplinares y no tanto con aspectos referidos las guías didácticas y a las propuestas de aprendizaje.

3. CONCLUSIONES

El proyecto institucional de la UNIPE busca potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo, atendiendo a la complejidad de la tarea pedagógica, para lo cual plantea, entre otros ejes, caminos para la apropiación crítica y creativa de las nuevas tecnologías. En tal sentido, para llevar adelante esta tarea se formuló un *Modelo de enseñanza con TIC*. Con la presente investigación se intentó conocer para comprender las estrategias, prácticas y formas en que los docentes de la UNIPE se apropian y ponen en acto dicho Modelo en las carreras de grado, con la finalidad de resignificarlo de acuerdo con las condiciones particulares de cada campo disciplinar y de cada contexto.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia que el proceso de integración de la tecnología y de la modalidad semipresencial, lejos de ser lineal y uniforme, se ha caracterizado por la pluralidad de situaciones y la existencia de problemas, discontinuidades y transiciones que dan cuenta de ideas, creencias, representaciones y prácticas referidas a la enseñanza y

el aprendizaje que se forjaron en trayectorias escolares centradas en la presencialidad y en el uso del libro impreso como objeto cultural dominante para acceder al conocimiento.

Los logros observados o señalados por docentes y directivos –leídos a partir de los factores críticos destacados en el *Modelo*–, indican que el factor Comunicación fue frecuente y colaboró para que muchos estudiantes concluyeran la cursada cumpliendo los objetivos esperados. En ese sentido, docentes y directivos consideran como valores destacados el hecho de poder comunicar el proyecto de cátedra y que éste estuviese siempre disponible a través de la plataforma –tanto para alumnos como para colegas– para ir modificándolo según lo requiriese el proceso. Se señaló como dificultad que el uso de los espacios de comunicación –el foro en particular– aún resulta endeble, sin profundización de las discusiones o debates que se plantearon, y que la mayoría de los estudiantes hizo un uso muy limitado –por imposibilidad técnica algunos, por decisión personal otros– de las propuestas no presenciales.

En relación con el *factor Organización*, los docentes reconocen que el campus tiene más componentes comunicacionales e informativos de los que han desarrollado; que han intentado “incorporar en las TIC nuestro modelo de enseñanza”; que sienten que el aula es un “espacio propio” y que las guías didácticas se convirtieron en “fundamentales”, entre otras manifestaciones recogidas. También señalan que se precisó organizar el equipo Asignatura para articular las actividades presenciales y virtuales. Esto permitió reescrituras de las tareas, lo cual fue valorado en forma positiva.

Por otro lado, los docentes reconocen sus propias limitaciones en relación con todas las funcionalidades que el campus tiene y que ameritan un conocimiento más profundo. En tal sentido, la inclusión de TIC requiere unas condiciones laborales que contemplen un mayor tiempo para la exploración.

Del análisis de las respuestas también se desprende como un logro el factor *Anticipación* propuesto en el Modelo, ya que obliga a una exhaustiva mirada sobre la planificación de la cursada. Esto implica poder articular mejor los momentos

de la presencialidad y las discusiones en la virtualidad. Una frase de los docentes lo sintetiza: “el gran logro es poder avanzar en la enseñanza sin concurrir a clase, así de simple”.

Es de destacar, asimismo, la reflexión sobre el valor del error para aprender, que cabe también para el aprendizaje acerca de la inclusión de TIC y campus virtuales en la enseñanza de grado universitaria. Algunas de las dificultades que se mencionan están referidas al menor nivel de profundización o reelaboración de las consignas y trabajos que, se infiere, parecerían ser más ricos en la discusión cara a cara.

En relación con la *Orientación* que debe realizar el docente –y que debe aparecer en las guías didácticas y/o en las propuestas de trabajo para que el estudiante sepa qué se espera de él cuando se transita la enseñanza en forma semipresencial–, ésta no queda suficientemente plasmada. Parecería ser que se centra más en orientaciones sobre los contenidos y no en los procesos, recorridos, sugerencias y disposiciones para orientar a los participantes. Si bien es señalada como positiva la posibilidad de seguimiento y de que el estudiante –en su inmensa mayoría, docente en ejercicio– administre mejor sus tiempos, no hay demasiadas evidencias acerca de que se oriente sobre cómo hacerlo. En el mismo sentido, cuando se señala como aspecto negativo la falta de competencias tecnológicas que poseen los estudiantes-docentes y que los debates virtuales no alcanzan el nivel de calidad discursiva esperado, se pierde de vista que se trata de una tarea que también debe ser orientada, sugerida, acompañada y reelaborada.

Los resultados de la investigación que hemos presentado ponen en evidencia que, en el trabajo docente orientado a configurar la enseñanza semipresencial, se ha tendido a la construcción de entornos dinámicos caracterizados por intercambios e interacciones frecuentes entre estudiantes y docentes que se complementa, articula y consolida en la interacción con los encuentros presenciales.

Asimismo, se desprende de esta investigación que cada equipo docente se organizó de una forma distinta, adecuada

a su estilo de trabajo y a los contenidos curriculares. En ese sentido, se puso en evidencia que los usos fueron heterogéneos, con diversidad de modos y estrategias de apropiación del *Modelo* que ameritan seguir siendo analizadas entre el equipo Asignatura y el equipo LabTIC.

Por otro lado, se observa la necesidad de crear o dar lugar a espacios de aprendizaje y de debate, tanto desde el rol de alumno como desde el rol de docente, con el fin de reconocer las nuevas oportunidades para el desempeño de esos roles –signados por incertidumbres, cambios, imprevisibilidades– que se configuran en los escenarios actuales donde se desarrolla la educación.

En tal sentido, debe reconocerse como una necesidad y una fortaleza la participación activa de los directores de cada carrera en la organización y la formulación del propósito y en el diseño y la elección de materiales, es decir, en todo el proceso de virtualización –etapa preactiva y activa–.

Analizar la propuesta de actividades y sentidos de lo que como equipo LabTIC propusimos y efectuamos, de manera de evaluar si se llevó adelante la mejor estrategia o qué cuestiones quedan para discutir y revisar, constituye la continuidad de nuestra tarea. Es decir: ¿fueron las estrategias elegidas para la apropiación del modelo las más pertinentes y fecundas?, ¿retomamos los viejos interrogantes de la tarea didáctica para observar cómo se reconfiguran o recrean con la inclusión de TIC?, ¿qué aspectos comunicacionales y tecnológicos no fueron suficientemente discutidos?, ¿cuáles son las prioridades que ameritan seguir siendo abordadas en profundidad?, ¿qué nuevos marcos teóricos deben ser incorporados a las mesas de discusión?

Los resultados de la investigación nos ayudan a reflexionar acerca de nuestra propia tarea, la del equipo LabTIC, para reformular el camino y las formas seleccionadas para la apropiación del modelo. Esto último será posible de realizar sobre la base de la metodología ya elegida, que permitió observar, analizar y proponer para mejorar las prácticas. Por otro lado, mejorar nuestras propias prácticas implica encontrar nuevas

estrategias y alternativas para la apropiación del modelo y su reconstrucción. Esto ayudará, además, a diseñar, evaluar y fortalecer el camino que elegimos como grupo: continuar y afianzar una línea de capacitación, reescribir la manera de acompañar a los equipos Asignatura, avanzar en actividades que evidencien que los materiales necesitan un tiempo de elaboración, sin dejar de considerar lo emergente.

Quienes comunicamos, organizamos, orientamos y anticipamos los escenarios, procesos y estrategias necesarias para establecer el andamiaje pedagógico-tecnológico que implica instaurar la educación mediada –presencial o a distancia–, nos enfrentamos a una tarea compleja: considerar el modo de apoyar una propuesta de enseñanza con equipos docentes que poseen una trayectoria académica en la enseñanza de la disciplina en la que se han de integrar estrategias y prácticas vinculadas con las tecnologías, concebidas como entornos culturales, sociales y educacionales que enriquecen el aprendizaje y la enseñanza. De allí la importancia de entrar en diálogo y comprender la lógica de cada equipo docente de las diferentes carreras; diálogo y lógicas de las que esta investigación dio cuenta.

Consideramos que los hallazgos de este estudio nos han permitido develar y comprender algunas dimensiones clave de las transiciones que experimentan los actores cuando enseñan y aprenden en los nuevos escenarios virtuales, caracterizados por la emergencia de tecnologías que suponen nuevos modos de comunicación mediada y otras formas de abordar la actividad conjunta de docentes y estudiantes en torno a un objeto de estudio. En tal sentido, observamos que las representaciones, prácticas y marcos interpretativos de los actores, configurados y ordenados según la gramática de las clases presenciales –con un singular entramado de tiempo, espacio, formas de comunicación y recursos–, conviven e interpelan a los saberes, competencias y desafíos que demanda la educación en entornos virtuales. Tal situación exige repensar el acompañamiento de cada trayectoria, en la que docentes y estudiantes se construyen a sí mismos y comprenden

las singularidades y posibilidades de los nuevos escenarios de aprendizaje. Esto lleva a revisar y reconsiderar el modelo a la luz de los aportes de todos los actores escuchados.

Por último, a partir del análisis de los relatos personales, del trabajo observado en los espacios virtuales y de las respuestas obtenidas en las consultas realizadas, pueden reconocerse logros y apropiaciones pertinentes en el desarrollo de las propuestas educativas con inclusión de TIC en las carreras analizadas. Sin embargo, como se dijo antes, será preciso continuar profundizando la reflexión, planificación y desarrollo de cada una de las etapas propuestas en el *Modelo de enseñanza con uso de TIC de la UNIPE*, sobre la base de los factores críticos establecidos. Asimismo, será necesario continuar con encuentros de trabajo entre los equipos Asignaturas y el equipo LabTIC y trabajar estrechamente con los referentes de carrera para construir consensos y acuerdos en temas clave de la enseñanza semipresencial con integración de TIC. Deberá incluirse, además, el debate sobre la diversidad de problemáticas curriculares y objetos disciplinares involucrados, que podrían contribuir a consolidar la identidad del trabajo docente en la UNIPE. Todas acciones tendientes a lograr una apropiación significativa de dicho modelo, con la finalidad de ofrecer una respuesta académicamente sólida y flexible en tiempo y espacio para la formación del docente bonaerense.

BIBLIOGRAFÍA

BARBERÁ, Elena, *Aprender e-learning*, Barcelona, Paidós, 2008.

BATES, Tony, "Nine steps to quality online learning: introduction", en: *Online learning and distance education resources*, mayo 2012. Disponible en línea: <http://www.tonybates.ca/2012/05/02/nine-steps-to-quality-online-learning-introduction/> (última consulta: 3 de abril de 2013).

BOURDIEU, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

BURBULES, Nicholas, “Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años?”, *Seminario Internacional: Cómo las TIC transforman las escuelas*, Buenos Aires, UNICEF-IIPE-UNESCO, 2008.

CICALA, Rosa, BARDI, Valeria y DI SALVO, Carlos Javier, “Organización de las aulas virtuales en el modelo de enseñanza con uso de TIC de la UNIPE”, UNIPE- LabTIC, 2011. Disponible en línea: <http://www.labtic.unipe.edu.ar/blog/labtic/> (última consulta: junio 2013).

CHARTIER, Roger, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1992.

COLL, César, “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista”, en: *Sinéctica*, n° 25, agosto de 2004-enero de 2005, Guadalajara, pp. 1-24.

LITWIN, Edith, “De caminos, puentes y atajos, el lugar de la tecnología en la enseñanza”, *Conferencia inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías*, Buenos Aires, 30 de junio, 1 y 2 de julio, 2005. Disponible en línea: <http://www.ort.edu.uy/ie/caes/conferencia1.php>. (última consulta: 18 de abril de 2013).

MARTÍN-BARBERO, Jesús, “Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural”, en: *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, n° 1, 2009, Salamanca, pp. 1-13.

MARTINELLI, Silvia y PERAZZO, Mónica, *Modelo de enseñanza con TIC en la UNIPE*, en prensa, 2011.

MARTINELLI, Silvia (coord.), *Investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje utilizados para la enseñanza en profesorado y universidades nacionales*, Proyecto Institucional, UNIPE - LabTIC, La Plata, en prensa, 2011.

MOSCOVICI, Serge, *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979.

MOSCOVICI, Serge, *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, 1986.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (coord.), “Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre”, en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 68 (24, 2), agosto de 2010, Zaragoza, pp. 17-36.

WENGER, Etienne, *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós, 2001.

Producción matemático-didáctica: una experiencia de planificación colaborativa entre maestros e investigadores¹

*Patricia Sadovsky, María Emilia Quaranta,
María Mónica Becerril, Patricia García y Horacio Itzcovich*

INTRODUCCIÓN

ESTUDIAR PROBLEMAS DE ENSEÑANZA de la matemática con los docentes; acercarnos a dos escuelas a discutir con maestros y directivos cuestiones que les preocupan y que necesitan ser indagadas; reunirnos sistemáticamente durante todo el ciclo lectivo, allí, en su espacio, tomando en cuenta sus condiciones y posibilidades; diseñar conjuntamente –docentes e investigadores– modos de aproximar respuestas que incluyan exploraciones en las aulas; analizar de manera compartida los

¹ Queremos agradecer muy especialmente a los directores y docentes de las escuelas que participaron del proyecto colaborativo que describimos en este artículo. De la Escuela 11, de Cardales: Nora, Silvia, Elsa, Adriana, Claudia, Mónica y Ariel. De la Escuela 49, de Burzaco: Carlos, María de los Ángeles, Mariela, Andrea, Haydée, Silvana, Gladys, Rosemarie, Sandra, Mariela, Gabriela, Andrea, Zenón, Éliada, Norma, Martín, Alicia y Lucila.

elementos que se van recogiendo; repensar los problemas con nuevos elementos... Son estos los rasgos centrales del trabajo de colaboración que los integrantes del equipo de investigación en Didáctica de la Matemática del nivel primario de la UNIPE hemos llevado adelante en la Escuela 11 de Cardales y en la Escuela 49 de Burzaco –ambas de la Provincia de Buenos Aires– durante el año 2012. En tanto equipo de investigación, nos hemos propuesto, además, estudiar el proceso de producción matemático-didáctica en el marco del trabajo colaborativo.

Construir un espacio colaborativo supone un trabajo a largo plazo que implica rupturas tanto para los docentes como para los investigadores. Se trata de *tejer* un tipo de vínculo cuyas características no se conocen *a priori*. En este sentido las cuestiones metodológicas son constitutivas de la colaboración y nos han llevado a asumir algunos puntos de partida, pero a la vez nos han exigido una búsqueda y, por lo tanto, una reflexión permanente sobre el desarrollo de los intercambios a partir de las cuales hemos producido nuevas aproximaciones metodológicas para la colaboración. Es decir, muchos rasgos de corte metodológico tienen para este trabajo carácter de resultado. Desarrollamos nuestros puntos de partida al respecto y comentamos las modificaciones que fuimos haciendo al tomar en cuenta la perspectiva de docentes y directivos (punto 1).

Analizamos el accionar docente en términos de tensiones. Se trata de una perspectiva inherente al marco teórico que adoptamos: modelizar la clase como un espacio de producción de conocimiento supone una ruptura con la función reproductora de la escuela. Estos polos –producción-reproducción– abren un espectro de posibles para interpretar las prácticas. Quisimos compartir en el espacio colaborativo esta herramienta interpretativa: ubicar una decisión al lado de otras posibles y discutir el sentido de esas diferentes opciones fue un modo de problematizar la tarea de enseñanza que dio lugar a la emergencia de categorías y a la construcción de un marco compartido de análisis (punto 2).

La estrecha relación *entre análisis crítico del conocimiento a enseñar, interpretación de las ideas involucradas en las estrategias de los niños e inclusión educativa* formaba parte de nuestras hipótesis iniciales de trabajo. La experiencia que los docentes han transitado al planificar de manera compartida, *desmenuzando* las ideas a tratar con los niños e imaginando que elaboraciones similares a las que ellos hacían eran también factibles para sus alumnos, nos reafirma en esa perspectiva (punto 3).

Cerramos este artículo con algunas conclusiones –provisorias, claro– que ayudan a proyectar la continuación de nuestra investigación (punto 4).

Como fue mencionado, hemos constituido dos espacios colaborativos. Aunque los resultados son convergentes, para facilitar la comprensión de los procesos hemos optado por referirnos a una u otra escuela en cada uno de los puntos que abordamos.

1. LA METODOLOGÍA DE TRABAJO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DE LA COLABORACIÓN

1.1. Un espacio colaborativo de análisis de las prácticas

La aproximación colaborativa al estudio de las prácticas implica, para los investigadores, asumir un posicionamiento en cuanto a la modalidad de intercambio con los docentes con los que se entabla la colaboración. En nuestro caso, hemos considerado que este posicionamiento comporta: reconocer el saber de los docentes para enfrentar la enseñanza que será objeto de análisis en la colaboración, asumir que los maestros tienen razones para actuar como lo hacen, tomar en cuenta que las prácticas docentes están permeadas por condicionamientos que muchas veces rebasan los objetivos de aprendizaje, ser conscientes de los desajustes de ciertas producciones del campo de la didáctica con relación a la viabilidad de su funcionamiento en el sistema.

Construir un trabajo de colaboración entre docentes e investigadores supone una ruptura tanto con el lugar de *práctico* que el docente tiene otorgado en la cultura como con la posición de prestigio y autoridad que se suele atribuir a los investigadores. Esta ruptura es condición –pensamos– para dar lugar a un reconocimiento genuino de lo que cada actor tiene para aportar. Tomamos de Sensevy (2011) la idea según la cual, para instalar la colaboración, es necesario construir una simetría que se basa en la elaboración compartida de razones en el marco de los trabajos que se realicen antes que en la negación de las diferencias. Este *juego de razones* sería, según el autor, un modo de superar una división de trabajo secular basado en los dilemas teoría-práctica, fines-medios: la teoría y los fines, para los investigadores; la práctica y los medios, para los docentes.

1.2. Adaptación a las condiciones institucionales y ajustes del esquema inicial

Cuando proyectamos nuestro estudio nos habíamos imaginado discutiendo y planificando con los maestros de las escuelas en las que trabajaríamos sobre *un tema* correspondiente a *un grado* del segundo ciclo que ellos hubieran considerado “problemático”. Ya en las primeras reuniones recibimos señales que nos indicaban que las condiciones de funcionamiento de la escuela no toleran bien la relación entre el esfuerzo que supone implementar reuniones sistemáticas durante todo un año lectivo con el equipo docente –organizar quiénes se quedarán con los alumnos para que los maestros asistan al espacio, reacomodar horarios, obtener permisos para los que trabajan en otras escuelas en el contra turno, etc.– y el producto de un estudio que compromete a un único grado y por un tiempo muy acotado. Esto nos llevó a reformular nuestra propuesta inicial para realizar una planificación que abarcara a todo un ciclo y no a un único grado. Planificar todos juntos para todos los grados, proponer un juego entre anticipacio-

nes de los hechos más o menos globales de las clases y otras más específicas para cada grado y acotar el tiempo dedicado a elaborar relaciones posibles a propósito de la secuencia que se planifica para dar lugar a la implementación en las aulas –aun siendo conscientes de que se podría seguir afinando la planificación– fueron adaptaciones que nuestro equipo tuvo que producir.

Cuando se puso en marcha el dispositivo, y frente a la propuesta del equipo de investigadores de “poner en común” los problemas que los docentes identificaban, surgieron por parte de los maestros cuestiones de tipo transversal que no implicaban, en oposición a lo que habíamos anticipado, un contenido matemático específico. Entre otros aspectos, los maestros mencionaron: las dificultades para que los niños se involucren en el trabajo, la falta de autonomía que muchos de ellos tienen al abordar las tareas, la utilización de procedimientos demasiado básicos para niños avanzados en su escolaridad primaria. Iniciamos entonces un proceso de discusión conjunta que apuntara a transformar estas cuestiones en problemas pasibles de ser explorados entre todos. Es así como asumimos un problema de estudio –el del involucramiento de los niños– diferente al que habíamos concebido inicialmente –centrado en un contenido matemático– y para el cual, en el espacio colaborativo, planteamos considerar como supuesto básico que las propuestas didácticas intervienen de manera fundamental en la relación que los alumnos entablan con el conocimiento.

1.3. La construcción de una posición exploratoria frente a los problemas de enseñanza que se identifican

Propusimos desde el comienzo sostener una aproximación exploratoria a los problemas de la enseñanza que los maestros iban identificando. Bajo ese propósito optamos por convocarlos para que recogieran, entre reunión y reunión, material de sus aulas, incluyendo producciones de sus alumnos,

que pudiera enriquecer la discusión sobre las cuestiones que estaban en debate. Este modo de profundizar el proceso de problematización exigió elaborar y fundamentar las interpretaciones que se iban haciendo, lo cual a su vez supuso que intervinieran en la discusión las distintas concepciones –en consecuencia, que pudieran ser interpeladas– como herramientas de análisis. Esta metodología fue muy potente para abrir nuevas perspectivas en el tratamiento de las cuestiones, lo cual puede ser considerado como uno de los resultados de nuestro estudio.

Al apoyar el análisis con material de las aulas, docentes e investigadores nos enfrentamos a una tarea común que permitió construir, a través de un ejercicio compartido, algunos significados para el propósito declarado de transformar las prácticas docentes en objeto de análisis.

En una segunda etapa del trabajo, ya más avanzado el proceso de problematización, se planificaron en el espacio colaborativo proyectos de enseñanza que aportaran elementos para avanzar en el estudio de los problemas identificados. La implementación y el análisis posterior fueron objeto de trabajo compartido.

1.4. Las síntesis de las reuniones y su papel productivo en los intercambios

Las transcripciones de las reuniones constituyeron un elemento fundamental para los análisis que realizamos y formaron parte del material que se compartió con las escuelas. Realizamos, además, una síntesis de cada reunión, cuya lectura y discusión era el punto de arranque del siguiente encuentro.

La forma de estas síntesis fue modificándose a medida que transcurrían las reuniones y analizábamos su funcionamiento. Fueron adquiriendo un perfil más interpretativo que contenía un análisis del grupo de investigación que sometíamos a la discusión en el grupo de trabajo colaborativo. Este procedimiento posibilitó retomar las discusiones e introdujo nuevos

elementos que fueron constituyendo un marco compartido de trabajo.

El modo de incluir las intervenciones de los diferentes miembros también fue modificándose: comenzamos a nombrar intencionalmente a los “autores” de las ideas que se iban planteando. Su identificación tuvo un impacto positivo en el modo en que se sintieron reconocidos o se asombraron por cosas que habían dicho. El análisis de los registros nos llevó a interpretar que esta estrategia cumplió una función de objetivación y le permitió a cada participante dialogar con sus propias ideas, revisarlas, reelaborarlas, confirmarlas o transformarlas. A la vez, este modo de proceder intervino en la creación de un clima de confianza en tanto hizo visible la recuperación de todas las ideas que se volcaban en el grupo. La *objetivación compartida* de las discusiones que se sostenían constituyó un elemento fundamental para que los docentes retomaran algunos términos, los interrogaran, discutieran sus alcances y ampliaran sus significados. Al mismo tiempo, las síntesis permitieron construir una memoria del recorrido a lo largo de las reuniones y habilitaron referencias a todo el proceso de análisis desarrollado.

2. EL ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS DOCENTES: UNA LECTURA EN TÉRMINOS DE TENSIONES

Al concebir el espacio de trabajo colaborativo, elaboramos la hipótesis de que, producto de centraciones y lógicas diferentes, se pondrían en juego tensiones y negociaciones a la hora de planificar de manera conjunta un proyecto para las aulas. Además, creíamos que esa dinámica sería una fuente de producción de ideas en tanto daría lugar a la elaboración de fundamentos para sostener las distintas posiciones. Esperábamos promover la discusión sobre las decisiones que se fueran tomando: hacerlas visibles, ubicarlas entre otras posibles, encontrar a qué problemas respondían, conjeturar acerca de los equilibrios que aseguraban, construir razones

que las justificaran. Estamos habituados –como equipo de investigación– a interpretar el accionar de los docentes en términos de tensiones (conocimientos viejos-conocimientos nuevos, continuidad-ruptura, tiempo de aprendizaje-tiempo de enseñanza, institución-aula, conocimiento provisorio-conocimiento acabado, éxito-comprensión, confort-complejidad didáctica, trabajo autónomo del alumno-explicación del docente, apertura-confluencia hacia determinados saberes). Entonces, conjeturamos que introducir, en el espacio colaborativo, el concepto de tensión como herramienta de análisis resultaría productivo porque permitiría contextualizar y explicar algunas decisiones de los docentes y, en consecuencia, profundizar la comprensión de su propio trabajo.

2.1. Las discusiones iniciales abren nuevos “posibles”, introducen la idea de tensión y dan lugar a nuevas categorías de análisis

Hemos comunicado ya que, en los primeros intercambios, los maestros de ambas escuelas se mostraron preocupados por el poco involucramiento de los chicos. Desarrollaremos un recorrido por diferentes tensiones a raíz de los debates en la Escuela 49.

Élida, una maestra de quinto grado, comenta que, para dar respuesta a esta cuestión, una vez por semana propone a sus alumnos problemas de *desafíos matemáticos*,² ya que en esas instancias, a diferencia de lo que ocurre con los problemas comunes, logra que los niños se interesen.

2. La maestra cuenta que asistió a una instancia organizada por la Dirección de Capacitación de la Provincia de Buenos Aires en torno a una propuesta de trabajo sobre “desafíos matemáticos” que tomaba problemas del material *Desafío Matemático 2005*. Disponible en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areascurriculares/matematica/desafio_matematico.pdf (Último acceso: 20 de diciembre de 2013).

A partir de este planteo, se abre una discusión en la que se contraponen:

-Desafíos-contenidos.

A su vez, esta discusión llevó al espacio colectivo otros debates que proponemos en términos de tensiones:

-Procedimientos espontáneos-procedimientos convencionales.

-Exploración-progreso en los aprendizajes.

2.2. Desafíos-contenidos

En el marco de la discusión, Élide comenta su proyecto de desafíos y lleva al espacio colectivo el registro de algunas de las estrategias desplegadas por los alumnos a raíz de un problema que propuso. La docente explica que, aunque las situaciones de desafíos llevan más tiempo, ella logra que los chicos se interesen, que esas instancias habilitan la producción de diferentes estrategias y que, si bien no descuida los contenidos curriculares, se trata de una actividad que se desarrolla aparte de estos.

Al desplegar su relato no parece tener conciencia de que ha nombrado una cantidad de condiciones que podrían explicar las diferencias en el posicionamiento de los niños con relación a las situaciones *comunes*. Asimismo, no nos queda claro por qué, desde la perspectiva de la maestra, estos problemas no podrían inscribirse en el tratamiento de los contenidos curriculares. En la discusión el director se opone una y otra vez a que haya algo “extra” porque –lo señala insistentemente– se desdibuja la intención de enseñar. Estas diferencias de perspectiva quedan expuestas en el espacio y dan lugar a arduas discusiones a partir de dos interrogantes propuestos por nosotros:

1) *¿Por qué los problemas de desafíos no pueden ser usados para tratar los contenidos curriculares?*

2) *¿Por qué los contenidos curriculares no admiten un tratamiento al estilo de los desafíos?*

Respecto de la primera cuestión, aprovechamos un problema aportado por Élidea para analizarlo detalladamente e identificar contenidos involucrados. La experiencia permitió tematizar el valor del análisis para:

- establecer conexiones entre posibles estrategias y relaciones matemáticas implicadas;
- pensar intervenciones que ayuden a la evolución de algunos procedimientos y permitan ligarlos a ciertos contenidos; e
- inscribir el problema en un campo conceptual vinculado a contenidos curriculares.

La comparación entre problemas de “contenidos” y de “desafíos” es propuesta por la vicedirectora, quien la plantea explícitamente como modo de profundizar el tratamiento de la pregunta.

La segunda cuestión parece nueva para los maestros y produce, en un primer momento, desconcierto. Luego desencadena una larga discusión en la que se van aproximando diferentes respuestas. Las primeras explicaciones no toman en cuenta las condiciones didácticas que ellos mismos explicaron (mayor tiempo, habilitación de diferentes estrategias, etc.) y atribuyen el interés de los niños a *que parecen juegos y hay más libertad*.

Cuando se analizan los intercambios pareciera que las situaciones de desafíos, al no estar orientadas a un contenido curricular, habilitan al docente –y por lo tanto a los niños– a que se desplieguen diferentes estrategias. Los maestros no se sienten presionados por *llegar a algún lado*. Esto nos hace pensar que los modos convencionales en que los docentes piensan los contenidos a enseñar parecen funcionar como un obstáculo para permitir que los niños hagan *de otras maneras*, ya que esta habilitación –interpretamos– exigiría a los maestros establecer puentes entre lo que se proponen enseñar y lo que los niños hacen. La construcción de estos puentes implica un trabajo de producción en términos de transforma-

ciones de las relaciones matemáticas que no está realizado y cuya necesidad deja ver el espacio colaborativo.

El análisis de los registros de las reuniones nos lleva a establecer que esta primera oposición desafíos-contenidos deja al descubierto otra, fundamental, cuando se piensa en una clase en la que las ideas de los niños son constitutivas de los asuntos que se enseñan: procedimientos espontáneos-procedimientos convencionales.

2.3. Procedimientos espontáneos-procedimientos convencionales

Surge del debate que, cuando los maestros dejan que los chicos hagan como puedan, en general no están reconociendo que usan relaciones matemáticas que pueden tener un interés para dotar de sentido a los asuntos que quieren enseñarse. Antes bien, las piensan como un buen gesto hacia los niños y no como una ampliación de las ideas posibles con relación a una cuestión conceptual. Pensar la clase como un recorrido de relaciones matemáticas que se van transformando a raíz de los intercambios que se sostienen, pero sobre todo a raíz de las intervenciones y explicaciones del docente, es una idea nueva para los maestros que emerge al plantear la tensión entre lo espontáneo y lo convencional (*porque* –según dice uno de los maestros– *lo que hacen los chicos no está mal, el tema es cómo los vamos guiando*). Concebir que las intervenciones docentes son fundamentales para que los chicos modifiquen sus conceptualizaciones fue una idea que estuvo también en juego a raíz de la tensión que se planteó entre dejar que los chicos exploren y presionar para que progresen en sus aprendizajes.

2.4. Exploración-progreso en los aprendizajes

Como vimos, la idea de desafío comporta para los docentes la idea de exploración. A la vez, esta última no suele estar con-

templada como una posibilidad a propósito de problemas que implican contenidos curriculares y para los cuales se esperan respuestas más o menos inmediatas (que no consuman mucho tiempo) y convencionales (que no requieran exploración ni intervenciones docentes para transformarlas). ¿Qué significa dejar explorar a los chicos? ¿Qué riesgos supone? El debate dejó aflorar diferentes puntos de vista entre los docentes y directivos de la Escuela 49 que, por supuesto, constituyeron un material sobre el cual resultó productivo discutir las prácticas. Los registros de las reuniones muestran que la idea de explorar admite diferentes acepciones: algunos la entienden como hacer lo más básico, lo más rudimentario, lo que se podría hacer sin mediación de la enseñanza; otros la interpretan como un posicionamiento que lleva a los chicos a atreverse, a “meter las manos en la masa” sin estar pendientes de aquello que suponen que se espera de ellos. Debatir sobre estos diferentes significados, tomar posición, resulta ineludible si se espera –se desea– que los maestros fundamenten sus propias opciones.

A su vez, se plantean nuevos problemas: ¿cómo saber en qué momento dejar que hagan como puedan y en qué momento exigir la utilización de nuevas herramientas para que los chicos vayan accediendo a estrategias más elaboradas que les permitan encarar problemas cada vez más complejos? ¿Cómo asegurar –y reconocer– que la escuela deja marcas de aprendizaje? ¿Cómo dirimir la tensión entre incluir dejando que haga como pueda e incluir exigiendo que avance? No son preguntas que admitan reglas como respuestas. Proponerlas en el espacio colaborativo tiene el sentido de problematizar la práctica y hacer visible la necesidad de discutir colectivamente para cada caso, siempre situado, siempre fechado. La idea de tensión muestra su potencia: no se trata de optar dicotómicamente; se trata de elaborar razones que fundamenten cada vez las decisiones que se toman.

2.5. Abrir el juego: la emergencia de una idea potente a raíz de las discusiones en términos de tensiones

Las discusiones anteriores fueron retomadas en la síntesis de la reunión siguiente:

Se valora la exploración porque es un momento en el que los chicos piensan, producen, relacionan. Sin embargo, la idea de que los chicos tengan libertad absoluta genera tensiones: si pueden hacer lo más básico, ¿cómo lograr que evolucionen, que quieran adoptar procedimientos más complejos? (...) Además, eso que hace como puede, ¿es producto de la enseñanza o es algo que de todos modos haría? Esta pregunta inquieta...

A partir de relevar esta tensión, Nélide, docente de tercer grado, explicita que la posibilidad de exploración por parte de los alumnos no implica la ausencia de intervención del docente: interpretamos que la intención didáctica del maestro parece marcar para ella el límite de la apertura a los procedimientos de los niños (*Entonces, el dejar hacer, no significa que va a hacer lo que quiere, sino que yo cuando abro ese juego es porque intento llegar a algo. Y de eso uno tiene que estar convencido*). El director también señala la tensión entre abrir y llegar a un algo que, desde la perspectiva de los docentes, parece existir con claridad. Esta discusión es recuperada en una nueva síntesis. Se relanza el debate y el director plantea que la idea de abrir el juego, surgida en el intento compartido de conceptualizar aspectos de la práctica que se estaban explorando, es común para todos. Los maestros se animan a sumar matices: la presencia de una intención docente que direcciona esa apertura, la necesidad de buscar un equilibrio entre no entorpecer los procesos de los alumnos al querer conducirlos hacia algún lado y no perder de vista la intención de enseñanza al dejarlos hacer. El director sostiene que la apertura exige un juego de interacciones con el niño que superaría la postura más dicotómica de los docentes (*lo que ellos hacen, lo que nosotros queremos*) y señala la necesidad de descubrir el modo de pensar de los niños en esa interacción. El modo

abierto de funcionamiento en el espacio colaborativo también aparece como referencia para nutrir la idea de abrir el juego en el trabajo matemático.

La discusión continúa durante dos reuniones más y la idea de abrir el juego se instala como referencia para pensar las clases (*así, ¿estamos abriendo el juego?*, preguntaban los docentes mientras planificábamos). Se amplían los significados: abrir el juego es habilitar a que pregunten, es usar otros recursos –como la calculadora–, es aceptar la diversidad de puntos de vista en la clase... Se plantea la necesidad de comprender mejor la complejidad que supone abrir el juego y con ese objetivo se diseñan situaciones para las aulas sobre la base de una idea común.

3. EL PAPEL DEL ANÁLISIS MATEMÁTICO-DIDÁCTICO EN EL ESPACIO COMPARTIDO

Nos detendremos ahora en el modo en que las concepciones de los docentes fueron “entrando” al espacio colaborativo a la luz del proceso de planificación compartida. Consideraremos también algunos “movimientos” de esas ideas en relación con el análisis matemático y didáctico que tuvo lugar al trabajar en la elaboración, selección y fundamentación de las propuestas que se ofrecerían a los alumnos.

Introducir la idea de sentido permite pensar nuevas relaciones matemáticas sobre los asuntos que se enseñan y modificar, en consecuencia, la relación personal de los docentes con el conocimiento, al tiempo que se configuran nuevas posibilidades para el trabajo matemático con los niños (3.1.). Entender la clase como un recorrido de producciones que se van transformando, construir puentes entre las ideas de los alumnos y las que se quieren enseñar pone de relieve la necesidad de anticipar tanto procedimientos posibles de los alumnos y su evolución (3.2.) como intervenciones docentes que promuevan transformaciones de las ideas que despliegan (3.3.).

3.1. Nuevos sentidos, nuevos conocimientos

Hacia el cuarto encuentro, la directora de la Escuela 11 propone retomar la cuestión del involucramiento de los niños a partir del trabajo con fracciones. En un primer momento cada maestro comparte cómo inicia el trabajo con fracciones con sus alumnos y esboza diferentes aspectos que vale la pena recuperar. Por un lado, Adriana (cuarto grado) menciona en varias oportunidades que las fracciones se relacionan con la división y con la noción de parte de un entero. Elsa (cuarto grado) sostiene una idea similar y también las asocia a la medida: medio kilo, un cuarto de litro, etc. Silvia (vicedirectora), por este mismo camino, plantea el fraccionamiento de objetos reales: partir un paquete de yerba de un kilo en dos partes iguales, etc.

Ariel (quinto y sexto grado) comenta: *Otro ejemplo que trabajé fue con alumnos, mujeres y varones, ¿qué cantidad de alumnos en el salón? 32. Bueno, ese ¿qué vendría a ser? El total, el entero. Y ahí le hago un círculo, rayitas y que eso represente al entero. Bueno, ¿qué cantidad son mujeres y qué cantidad varones?* Aunque en un primer momento pensamos que Ariel elegía proponer las fracciones a través de la relación parte-todo, en el marco de la discusión se hizo claro para todos –incluso para él mismo– que en realidad estaba eligiendo una presentación para introducir la escritura de la fracción.

Equipo: Asumiendo que todas las propuestas aportan algo, el tema es que si uno se planta en el objeto fracción, como se comentó la vez pasada, este puede pensarse como un reparto ligado a la división, como una relación entre una parte y el todo, o como una medida. Para los pibes no es fácil atrapar la diferencia que hay entre una cosa y la otra. Porque nos quedamos pensando en el $8/32$...

Ariel: Sí, inconscientemente trabajé la parte del todo, pero lo tomé en sí, por el número, no lo había tomado como la parte del todo. (...) No, pero yo no lo tomo, yo hago la representación de la fracción nada más, no estoy hablando de $1/2$, $1/4$, te estoy hablando de que, si eran 8 los varones y 32 el total, es $8/32$, y $24/32$, a eso hago referencia...

Ariel reacciona aclarando que él no estaba optando por un sentido en particular –idea que para él es nueva– y muestra que el tema de la escritura parece ser central. Podríamos conjeturar que hay una identificación entre escritura y objeto. Al tener como objetivo principal, quizá único, la presentación de la escritura del número fraccionario, resulta complejo para los docentes relacionar los problemas –y las acciones que movilizan– con una diversidad de representaciones. Se desdibujan desde esta perspectiva posibles lazos entre diferentes escrituras, en tanto expresión de una diversidad de relaciones, incluyendo algunas menos formales que podrían producir los alumnos. Es decir, si la preocupación es únicamente la escritura, y esta se identifica con la escritura convencional, la producción esperada de los alumnos debería ser esa misma convención. No se asume la posibilidad de que los niños elaboren otras representaciones que den cuenta de las relaciones que identifican frente al problema, así como no se considera la posibilidad de transformar las escrituras en función de las relaciones que se van explicitando. Recién cuando se hacen visibles ciertas escrituras diferentes de las que se quieren enseñar, se advierte la posibilidad de pensar en transformar unas escrituras en otras en un juego de interacciones con las relaciones a las que se refieren.

En consonancia con esta interpretación, Nora, la directora de la Escuela 11, plantea: *A mí me parece que los maestros no terminan de saber hacia dónde van con esto que hicieron los chicos*. Avanzar en esta problemática significaría, por un lado, profundizar las relaciones entre las tareas que se proponen a los niños y los conocimientos matemáticos que subyacen a esas propuestas y, por otro, reconocer los vínculos entre las producciones originales favorecidas por ciertos tipos de actividades y la versión más oficial de los objetos de enseñanza. Entendemos que la idea de concebir la enseñanza como recorrido de transformaciones de las relaciones que los niños establecen ofrece una respuesta a este problema –expresión de una tensión, mencionada en el punto 2, entre apertura a procedimientos de los alumnos y enseñanza de contenidos–.

Para alimentar este debate, el equipo de investigación aporta un documento sobre la enseñanza de números racionales³ en el que se propone una entrada a las fracciones bajo la idea de reparto –como extensión de la división–. Dos maestras comentan: *Claro, va entrando por la división, acá se puede seguir repartiendo y acá no. Primero ver si se puede o no seguir repartiendo y después aparecen las fracciones.*

Se centran en la idea de fracción como resultado de un reparto y distinguen situaciones según si el resto de una división puede seguir siendo repartido. En este punto interviene Ariel: *Todos los problemas que yo planteo me parece que van a la identificación del número como fracción, pero no como para fraccionar...* que es lo que plantea Adriana. Este maestro comienza a identificar una diferencia entre la tarea que proponen sus colegas y la que él había comentado. Esta interacción entre los docentes permite que surjan en la discusión posibles modos de resolver un problema de reparto (*repartir 3 pizzas entre 4 amigos de manera que todos reciban la misma cantidad y no sobre nada*). Ariel, luego de analizar el problema, anticipa posibles estrategias de sus alumnos. Pareciera avanzar en la identificación de un sentido que pueden adquirir las fracciones a raíz de las tareas de repartos equitativos, que sería viable para los niños. A su vez, encuentra nuevas relaciones matemáticas que antes no había tenido oportunidad de tratar y, junto con ellas, reconoce distintos procedimientos posibles para abordar el problema (Bednarz y Proulx, 2010).

Por su parte, Elsa insiste en generar una situación en la que se conciba a la fracción como resultado de repartir el resto de una división. En ese diálogo, pareciera ser que Ariel toma

3. *Matemática: fracciones y decimales 4º, 5º y 6º. Páginas para el Docente*, Dirección de Currícula, Secretaría de Educación GCBA, Plan Plurianual, 2005. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pluri_mate.php?menu_id=20709 (Último acceso: 20 de diciembre de 2013).

conciencia de una relación –poco instalada en la formación y en las prácticas– entre el resto de la división y la fracción. Es esa misma toma de conciencia la que le permite concebir nuevos posibles en la imagen que se va creando del trabajo con sus alumnos:

Ariel: No sé si seis entre dos [se refiere a los números a poner en el problema de reparto]. El primero no, porque en partes iguales ya lo tienen así [haciendo un gesto que indica facilidad], partir ya de cinco entre cuatro...

Equipo: ¿Por qué cinco entre cuatro, Ariel?

Ariel: Porque yo no lo quiero llevar a la mitad, quiero entrar por el cuarto.

Equipo: Cinco entre cuatro, estás suponiendo que le van a dar uno a cada uno y que les va a quedar uno para repartirlo entre cuatro y, ahí, estaríamos pensando en que se juegue con la palabra, la escritura, lo que sea... de un cuarto.

Ariel: Ya ahí llegarían al uno y un cuarto y, si lo dividen a la mitad, ahí ya no.

Ariel sigue pensando al mismo tiempo que anticipa lo que van a hacer los chicos. Apela a la escritura como apoyo para tratar con las relaciones en juego. En efecto, dibuja cinco alfajores, parte cada uno en cuatro y arriba anota que cada amigo recibe cinco partes de un cuarto. Este recurso le permite descubrir relaciones (en este caso entre $1 \frac{1}{4}$ y $\frac{5}{4}$), cuya identificación muchas veces se ve dificultada por el uso escolar de las escrituras.

El trabajo de análisis del problema de repartir equitativamente cinco alfajores entre cuatro amigos sin que sobre nada le permite, una vez más, transformar algunas de sus ideas sobre las fracciones: identifica nuevas relaciones entre el reparto y la cantidad que le corresponde a cada uno; y le permite imaginar diferentes maneras en que pueden aparecer representaciones –y ya no solo escrituras convencionales– que den cuenta de estos modos distintos de efectuar los repartos. En todo el extracto, puede reconocerse que Ariel va elaborando argumentos que intentan explicar las relaciones que allí “viven”.

3.2. Anticipación e interpretación de las producciones de los alumnos: legitimidad y puentes con conocimientos “más” oficiales

Como hemos mencionado, los docentes plantearon en las primeras reuniones su preocupación por el poco involucramiento de los alumnos. Para precisar esta cuestión –inicialmente planteada como problema de los niños– y ubicarla más claramente como un asunto de la enseñanza, se les solicitó, en el marco de las decisiones metodológicas que comentamos en el punto 1, que trajeran trabajos de los alumnos en las aulas. En la reunión siguiente nos sorprendió –y así lo expresamos– el numeroso y diverso material aportado por los docentes de la Escuela 11 que, en algún sentido, contradecía su visión inicial. A propósito del análisis de esas producciones, Mónica, maestra de sexto grado, muestra la hoja de un alumno que ella recogió luego de que este la hubiera arrugado y tirado tras resolver el problema. Se analiza el procedimiento registrado y se puede reconocer claramente que el niño usó relaciones relativas a la proporcionalidad entre las dos magnitudes en juego en el problema. En ese contexto, Mónica plantea:

Mónica: Bueno, pero, ¿cómo lo hago? Eso es una pregunta. ¿Qué hago? Por ejemplo, si no se le ocurre hacer nada, ¿qué hago, qué le digo? Porque aparte lo tienen que hacer acá, no me sirve que se vayan a la casa y lo hagan con la mamá o con una maestra particular. A veces no sé, no se me ocurre qué decirles o cómo ayudarlos.

Haber apelado a las producciones de los chicos constituyó una vía para reformular los problemas que inicialmente se habían planteado, concibiéndolos ahora en términos de enseñanza. En efecto, Mónica se pregunta qué hacer no solo con el niño que rompió su hoja sino también, de manera más general, con aquellos que no pueden llegar a producir una respuesta. La pregunta abre una discusión en el espacio colaborativo: pareciera que algunos alumnos no quieren mostrar su pro-

ducción, la rompen o la borran y solo presentan los resultados –en algunas oportunidades no escriben o incluso no hacen nada–. Se produce un cambio cuando se pasa de considerar que los chicos no saben a pensar que, por alguna razón, no están pudiendo mostrar lo que saben.

En el análisis realizado junto a los maestros, surge que esta actitud probablemente se vincule con la idea/imagen que tienen algunos niños de lo que el docente espera como resultado de su trabajo: si su producción no está asociada a dicha expectativa, prefieren no hacerla pública. La escena del niño tirando su hoja es consistente con esta interpretación. Por otro lado, algunos docentes esperan una cierta producción que en numerosas oportunidades es el conocimiento oficial. Entendemos que –y así fue compartido con los maestros– bajo estas condiciones resulta poco viable generar en la clase un espacio de intercambio entre lo que podría elaborar un alumno (ensayos, exploraciones, escrituras, etc. que “viven” por fuera del conocimiento oficial) y el contenido de enseñanza. A su vez, si un alumno produce un recurso de solución que dista de la expectativa del docente, pocas veces dicho trabajo adquiere legitimidad en el aula y no se constituye en objeto de debate, de transformaciones y avances.

Una vez más se puede reconocer la tensión entre las posibles resoluciones y su relación con el contenido que se quiere enseñar. De allí la dificultad de establecer puentes entre unos (las producciones genuinas de los alumnos) y otros (los contenidos de enseñanza oficiales). No termina de identificarse, como parte de la tarea docente, la interpretación y el análisis de las relaciones y representaciones que elaboran los niños, cuestión que permitiría otorgar legitimidad a resoluciones y recorridos que distan de los convencionales. Es un funcionamiento producido por las condiciones institucionales en el que confluyen alumnos y docentes. Ponerlo en evidencia es una condición para comenzar a modificarlo.

Al analizar los problemas matemáticos que iban surgiendo, los maestros tuvieron la oportunidad de elaborar relaciones hasta entonces desconocidas. Ese acto produjo otro en simul-

táneo: imaginar que esas mismas relaciones son posibles para los alumnos. Es así como Ariel, al resolver otros problemas y establecer nuevas relaciones, produce una diferencia notable con respecto al momento en que solo esperaba escrituras convencionales de las fracciones: comienza a identificar nuevos sentidos, recursos y escrituras por fuera de las convenciones matemáticas esperadas por él, asunto que permite entender su apertura a otro tipo de producciones de los niños.

Sabemos, no obstante, que el camino tiene idas y vueltas. A raíz de una situación en la que se compararon problemas de reparto en los que el resto se puede seguir repartiendo con otros que no, Ariel desestima incluir problemas que no “llevan” a una escritura fraccionaria: *pero si trato de llevarlos a la incorporación del número, ¿para qué le doy el problema de los globos?* (que no requiere el uso de fracciones sino de números naturales). Pareciera que se escapa un aspecto central de la situación que reside en la comparación entre el tipo de problemas que movilizan números naturales y los que requieren de las fracciones, para hacer prevalecer nuevamente su idea de incorporar la escritura. Ariel recorrerá una y otra vez la tensión que lo lleva por momentos a centrarse en la incorporación de la escritura, por momentos a entusiasmarse con el tratamiento de nuevas relaciones.

Finalmente, en la Escuela 11 se decide llevar a las aulas los problemas de reparto, a los cuales todos los reconocen una potencialidad. En ese marco, se vuelve a analizar la situación de repartir 5 alfajores entre 4 amigos, de modo tal que todos reciban la misma cantidad y no sobre nada:

Equipo: Ariel, ¿y no pensás que puede aparecer el reparto en medios? ¿No lo pensamos? ¿Vos, Mónica? Si tenemos cinco para repartir entre cuatro, las dos posibilidades que decía Ariel era en cuartos [haciendo referencia a 5 partes de $\frac{1}{4}$ y a 1 y $\frac{1}{4}$]. Yo me pregunto si no hay otras posibilidades...

Directora: Sí, lo que pasa es que te va a quedar uno... ahí tenés una posibilidad más, que te lo repartan en medios, cuatro alfajores... [Entre todos dibujamos en una hoja, pero Ariel hace un

dibujo propio en su cuaderno. Y una vez que lo tiene resuelto, se suma al debate].

Ariel: Este planteo puede llegar a salir, capaz los chicos lo hagan, no sé.

Directora: Dos medios alfajores...

Ariel: Dos mitades y una parte de cuatro...

Ariel ya no hace referencia a la escritura de la fracción, habla como supone que podrían hablar los chicos y le encuentra un valor productivo a la diversidad de resoluciones que podrían desarrollar sus alumnos.

El debate que sigue se desarrolla al buscar maneras de avanzar en el tratamiento de las fracciones a partir de nuevos problemas de repartos que incorporan otras cantidades. Esto le permite a Ariel identificar que cada reparto habilita la aparición de nuevas equivalencias, así como de nuevas escrituras fraccionarias. La directora sugiere volver sobre el problema de las equivalencias y se discute qué repartos pueden proponérseles a los chicos para favorecer la discusión sobre ese aspecto. Se barajan diferentes alternativas hasta que proponen *repartir veintitrés entre cinco*.

Ariel: ¿Veintitrés entre cinco?

Equipo: ¿Cómo harían los pibes para repartir veintitrés entre cinco?

[Ariel hace la cuenta $23:5$, anota 4 de cociente, resto 3, dice en voz alta sobran tres, dibuja los tres alfajores y parte cada uno en cinco].

Equipo: A ver, Ariel, ¿estás suponiendo que los chicos harían primero la cuenta de dividir, obteniendo cuatro para cada uno y sobrarían tres?

Elsa: Sí, van a decir que sobran tres.

Ariel: Alguno pone la coma y dice cuatro con sesenta [anota 4,60]. [Es probable que este resultado lo vincule a seguir dividiendo en la cuenta].

Equipo: ¿Y qué hacemos ahí?

Ariel: Pueden dibujar los tres y partir cada uno en cinco. [...] los míos lo van a pintar con el mismo color lo que le da a uno, de cada chocolate, o con números, uno, dos, tres, cuatro y cinco; uno, dos, tres, cuatro y cinco; uno, dos, tres, cuatro y cinco

[señalando cada quinto de cada chocolate del dibujo que él hizo]... Quedan cuatro chocolates y tres quintos para cada uno.

Ariel recupera un procedimiento genuino, identifica que resulta fértil para resolver nuevas situaciones y pareciera reconocer que este recorrido es viable también para sus alumnos. Más aún, imagina que sus chicos usarán colores como un elemento de la representación. En función de esto comenta: se puede proponer entre cuatro, entre cinco o entre diez, aparecen otras fracciones. Yo voy a trabajar con repartos entre cinco y después las equivalencias entre cuartos, medios y octavos.

Pareciera que la justificación de esta decisión proviene, en principio, del debate y, una vez que produjo las relaciones entre los repartos, la cuenta de dividir, la fracción y las equivalencias, decide el recorrido que ofrecerá a sus alumnos. Es decir, al disponer de las relaciones matemáticas que reelaboró en el espacio colectivo puede anticipar el trabajo de sus alumnos y planificar un recorrido para los niños, aspectos que colaboran en fundamentar sus decisiones didácticas.

3.3. Anticipación de posibles intervenciones docentes a raíz de haber identificado nuevas relaciones

En los primeros encuentros, antes del proceso de planificación compartida, Ariel comenta en varios momentos sus intentos “frustrados” para convocar a sus alumnos a la tarea: *yo a veces intento... Escribo el problema en el pizarrón y les digo que no hagan nada y trato de armar un debate sobre el problema... Con esas personitas, que capaz van más lento que el resto, los hago pasar al pizarrón y extraer datos... Los siento cerca de mi escritorio...*

Podríamos decir que Ariel ingresa al espacio colaborativo con preocupaciones genuinas para las que aún no tiene respuesta.

Ya involucrados en el análisis de los problemas de reparto, Ariel encuentra nuevos caminos para acompañar a sus chicos, que incluyen ahora las relaciones matemáticas que están en juego: *Bueno y ahí lo llevás a armar los alfajores. Te van a decir cinco mitades de los alfajores... Por eso, llevarlos... si no te lo dicen, llevarlos. Preguntarles "¿cuántos alfajores completos tendrías?"*

Esta frase se transforma efectivamente en una intervención que el docente despliega en su clase, a partir de la producción de un niño. Frente al problema de repartir 5 alfajores entre 4 amigos, Maximiliano –alumno de Ariel– elabora la siguiente resolución:

Parte cada alfajor en 4, indica con líneas qué parte de cada alfajor le corresponde a cada nene. Luego escribe: *A cada chico le tocan cinco partes de alfajor.* Ariel le pregunta: *¿podrás armar alfajores completos con esas 5 partes?* Esta intervención permite al alumno continuar con el trabajo, incorporando otras expresiones que hacen referencia a la cantidad entera de alfajor que arma cada nene con lo que recibe: *Lucas armó un alfajor, Brian armó otro alfajor, Maxi armó otro alfajor, Yanina armó otro alfajor. Para concluir escribiendo: y lo que sobra forma uno más y en total se forman 5 alfajores.*

Esta experiencia es relatada por Ariel: *Bueno, esa fue una de las intervenciones que hice cuando me preguntaron: "¿le tocaron 5 partecitas?" Y yo les pregunté: [busca en su cuaderno la pregunta que les hizo] "¿podrás armar alfajores completos con esas 5 partes?"*. Es posible que Ariel se haya apoyado en el debate sostenido en el momento de la planificación –cuando anticipó posibles resoluciones de los niños– para elaborar esta intervención. También vale la pena mencionar que él anota esta intervención en su cuaderno para compartirla en el espacio colaborativo. Probablemente la identificó como productiva, ya que le permitió a su alumno establecer una nueva relación matemática que no había explicitado. Se evidencia en este punto una transformación en el modo en que Ariel convoca a su alumno: incorpora la re-

solución y la representación realizada por el niño, interactúa con ella y promueve la explicitación de una nueva idea.

Posteriormente, surge en la mesa de trabajo la preocupación por el modo de avanzar con los alumnos en el establecimiento de nuevas relaciones en torno a las fracciones. Se plantea la opción de proponer en la clase problemas que involucren diferentes particiones de fracciones. A raíz del análisis de un reparto de $\frac{1}{2}$ kilo de helado entre 3 amigos, Ariel anticipa: *¿Pero si ellos te consideran como entero el medio kilo de helado nada más?*

Esta pregunta que el docente elabora lo deja pensando sobre los posibles modos de resolución que desarrollarían sus alumnos y sostiene que algunos niños podrían “olvidarse” de considerar que el dibujo que hacen ya es $\frac{1}{2}$ kilo y solo responden $\frac{1}{3}$. Luego comenta: *Se me hace muy difícil de trabajar porque nunca vimos estas relaciones, siempre fuimos a lo mecánico.*

Ariel lleva al aula el problema recién mencionado. Retorna al encuentro colectivo con las producciones de sus alumnos y comenta: *Y ahí les dije: ¿cuál era el entero? Con eso se dieron cuenta de que no era $\frac{1}{3}$, que era $\frac{1}{3}$ de $\frac{1}{2}$. Lo que pasó es que algunos pensaron en el medio kilo como si fuera el entero, por eso respondieron $\frac{1}{3}$. Después hicimos $\frac{1}{2}$ repartido entre 5. Ahí sí hicieron el entero, partieron por la mitad y una de las mitades la partieron en 5 y dijeron que era $\frac{1}{10}$.*

Su relato remite a las ideas que había anticipado como posibles acciones de sus alumnos y que efectivamente ocurrieron en su aula. Su intervención da cuenta de haber encontrado un puente entre la producción de un alumno y el conocimiento matemático que subyace a la propuesta de enseñanza. Entendemos que la misma fue favorecida por el análisis del entramado matemático que a propósito de la planificación pudo desarrollarse en el encuentro.

Un último comentario que esboza Ariel y vale la pena destacar es el siguiente: *Una cosa que yo vi es que en el otro libro solo era el número, no me permitía seguir, bah, no había con qué seguir, se iba para las operaciones y no para el concepto.*

Y el tema de los repartos te abre un panorama enorme y las relaciones con otros temas, porcentaje, decimales, y te abre el camino. En el otro era algo específico, no te abría a otras posibilidades.

Abrir el juego a nuevos sentidos, profundizar en las relaciones matemáticas que subyacen a una cierta propuesta, anticipar las posibles producciones y transformaciones de los alumnos, analizar lo efectivamente elaborado por los niños resultaron insumos sustanciales para que Ariel ampliara sus márgenes de maniobra en el aula.

4. CONCLUSIONES

Hace tiempo que los investigadores en Didáctica de la Matemática hablamos de la clase como espacio de producción de conocimiento. En contacto con los docentes tomamos conciencia de que, para quien no tuvo oportunidad de “amasar” con un sentido propio las relaciones matemáticas que trabaja con sus niños, esta idea es muy difícil de operacionalizar. A través del intercambio en los espacios de trabajo nos dimos cuenta de que establecer un vínculo entre lo que los niños pueden llegar a proponer y lo que el docente quiere enseñar comporta un trabajo de producción matemático-didáctica original, cuyo texto no está escrito y que exige pensar la clase como un recorrido de relaciones matemáticas específicas que se van transformando. Algo mucho más preciso que concebirla como espacio de producción. Escribir ese texto, situado (en la escuela) y fechado (en un cierto momento del aprendizaje de los niños), es un trabajo ineludiblemente colectivo y, por lo tanto, ineludiblemente institucional.

Como equipo, estuvimos atentos a entablar –a cuidar, a subrayar, a proponer– conexiones entre las inquietudes que traían los docentes, las discusiones que se realizaban en el espacio colaborativo y las exploraciones que se proponían. Más específicamente quisimos: precisar el tipo de exploración que iríamos a hacer en función de las cuestiones que queríamos

indagar; reformular las preguntas una vez que teníamos algunos datos recogidos de las aulas; retomar preguntas iniciales a la luz de nuevas indagaciones con el objetivo de ir construyendo una memoria colectiva y un marco común; transformar algunas preguntas de los maestros en hipótesis a ser exploradas en un proyecto de enseñanza y en el análisis posterior de su funcionamiento; realizar síntesis de algunas ideas teóricas que surgían en las discusiones y cuestionar de qué manera podrían considerarse en la planificación. Resultó entonces que *descripciones de los docentes, reformulaciones de las descripciones iniciales, problemas a ser estudiados, exploraciones, análisis de lo realizado* fueron pensados como nodos entre los cuales, permanentemente, intentamos establecer nexos. Este es el núcleo de nuestra intervención, que debemos seguir afinando, haciendo cada vez más explícitos en el espacio colaborativo los supuestos que la orientan.

La intencionalidad didáctica, esa idea teórica que nos permite describir las regulaciones que el docente realiza con relación a la enseñanza de un asunto, se va configurando centralmente –así lo venimos pensando desde hace tiempo– a través del análisis que hace del conocimiento que va a enseñar, de la selección de problemas que propone, de las ideas que conforman el texto de ese saber –muchas veces cristalizadas en las prácticas escolares–, de su experiencia, de las demandas curriculares... Al planificar de manera compartida, la institución se cuela de una manera mucho más explícita en el proyecto de enseñanza de cada docente y se entabla una especie de diálogo interno entre *mi aula y las otras aulas, con mis chicos* en relación con *otros chicos*. Todos los docentes organizan sus clases sobre la base de las mismas líneas que han discutido colectivamente; los debates han hecho visibles las decisiones que se tomaron y han permitido imaginar un recorrido; las opciones realizadas se han ubicado entre otras posibles dando un panorama más amplio de alternativas y afinando los argumentos a favor de una cierta determinación; las anticipaciones que se han realizado han sembrado semillas de interés para ir al aula a ver qué pasa y luego compararlo con

lo sucedido en otras clases; los chicos mismos han asomado la nariz en las clases de otros niños para constatar que estaban haciendo cosas parecidas, para comentar, para pedir hacer como los otros... Cuando abrimos la puerta del aula, se modifica el conocimiento que allí vive porque se impregna con las ideas de los otros niños y maestros y, a la vez, deja salir ideas que van a filtrarse en la vida de otras aulas.

BIBLIOGRAFÍA

BEDNARZ, Nadine y PROULX, Jerome, “Développement professionnelle des enseignants en mathématiques”, en: De Lièvre, Braun, Carelle y Lahaye (ed.) y Dionne (coord. du numéro), *Éducation et formation. Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnelle des enseignants*, n° 293, 2010, Bélgica, Université de Mons, pp. 21-36.

CASTORINA, José Antonio y BAQUERO, Ricardo, *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.

CHARLOT, Bernard, *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Montevideo, Ediciones Trilce, 2006.

CHEVALLARD, Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Yves, “Passé et présent de la Théorie Anthropologique du Didactique”, en: Higuera, Estepa y García, *Sociedad, Escuela y Matemáticas*, Universidad de Jaen, 2007.

CLOT, Yves, *La fonction psychologique du travail*, París, Presses Universitaires de France, 1999.

DESGAGNÉ, Serge, BEDNARZ, Nadine, LEBUIS, Pierre, POIRIER, Louis y COUTURE, Christine, “L’approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation”, en: *Revue des sciences de l’éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, pp. 33-64. Disponible en: <http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>

FERNÁNDEZ, Gabriel y CLOT, Yves, “Instrumentos de Investigação. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad”, en: *Informatica na educação. Teoria y pratica*, vol. 13, n° 1, enero de 2010, Revista digital Laboreal, Fundação para a ciência e a tecnologia, Porto Alegre, pp.11-16.

PELTIER-BARBIER, Marie Louise (dir.), *Dur pour les élèves. Dur pour les enseignantes. Dur d`enseigner en ZEP*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 2003.

ROBERT, Aline, “De l’idéal didactique aux déroulements réels en clases de matemáticas: le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collège et lycée)”, *Didaskalia*, n° 22, 2003, Lyon, INRP, pp. 99-116. Disponible en: http://documents.irevues.inist.fr/bittream/handle/2042/23922/DIDASKALIA_2003_22_.pdf?sequence=1

ROBERT, Aline y ROGLASKI, Janine, “Le système complexe et coherent des pratiques des enseignants des mathématiques: une double approche”, en: *La revue canadienne des sciences, des mathématiques et des technologies*, vol. 2, n° 4, 2002, pp. 505-528.

RODITI, Eric, *Recherches sur les pratiques de enseignants en mathématiques: apports d’une intégration de diverses approches et perspectives*. Note de synthèse présentée pour l’habilitation à diriger des recherches, Paris, Faculté des sciences humaines et sociales, Sorbonne, Université Paris Descartes, 2011.

SENSEVY, Gérard, *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruselas, De Boeck, 2011.

De maestro/a a director/a: condiciones y contextos en la construcción del oficio

Ingrid Sverdlick, Luciana Aguilar y Sofía Spanarelli

INTRODUCCIÓN

El campo de estudio, diseño e implementación de políticas destinadas a directores y directoras de escuela suele ser bastante controversial, difuso en algunos casos y siempre muy complejo.¹ Por ello, producir conocimiento y debatir sobre el rol y la función del directivo –desde una perspectiva histórica y política– tanto como sobre sus requerimientos formativos continúa siendo un desafío, a la vez que una necesidad. Desde nuestro punto de vista, el análisis debe ser comprensivo de la complejidad de la cuestión y superar las miradas ahistóricas y apolíticas que suelen centrarse en

1 Nuestra investigación se desarrolló entre los años 2011 y 2012 en la Región Educativa V de la Provincia de Buenos Aires, distritos de Almirante Brown y Esteban Echeverría. La muestra estuvo conformada por 12 directoras del nivel primario y 9 directoras del nivel inicial, consideradas por las inspectoras como referentes de “buenas gestiones institucionales”. En ambos casos, armamos grupos por antigüedad (menos de 3 años, de 4 a 7 y de 8 y más) y obtención o no de título universitario. Se realizaron 24 entrevistas a las directoras de nivel primario y 18 a las directoras de nivel inicial. Total: 42 entrevistas, 21 directoras.

los rasgos personales que –supuestamente– deben desarrollarse en una dirección.² En este sentido, partimos de la idea de que la construcción del oficio del director está lejos de ubicarse en el punto temporal en el cual un docente se convierte en director porque gana un concurso o asume el cargo. Más bien entendemos que esa construcción se extiende en el tiempo e involucra múltiples dimensiones y condicionantes contextuales: personales, institucionales, sociales y políticos. El acceso al cargo supone una trayectoria personal y profesional; una carrera que se realiza a través del desarrollo de una práctica docente que involucra tanto la práctica de enseñar *per se* como la apropiación del oficio magisterial. Esto es, trasciende a la práctica pedagógica porque articula otras actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del docente (Achilli, 2000).

Elegimos hablar de *oficio*, atendiendo a todos los componentes materiales, emocionales y de índole fuertemente práctica que asume el directivo en la cotidianidad de su actividad. Esto implica considerar, para el análisis, lo vinculado con la “sabiduría práctica” (Litwin, 2008). La denominación elegida nos permite asumir las dimensiones procesuales y en constante movimiento que supone tanto el ejercicio del rol directivo como la interfase que constituye el pasaje de un oficio a otro (de maestro a director). Como ya se ha dicho, la formación del director no se delimita, únicamente, a partir de las trayectorias académicas, sino también de los aprendizajes que devienen del ejercicio del rol. En síntesis, sostenemos que el pasaje de docente a director es un trayecto ineludible en la vida de los docentes / directivos, en tanto construcción que se realiza en un contexto político, institucional y educativo, y en el cual las biografías profesionales se entraman de un modo particular, configurando el rol del director. Planteamos

2. Muchos de los trabajos sobre la eficacia escolar, liderazgos y dinámicas de grupo tienen esa mirada analítica. En este artículo no nos detendremos en el desarrollo de estas perspectivas.

que la identidad profesional docente se va reconfigurando de una manera “original” en función de las condiciones y contextos que rodean la construcción del oficio del director. En definitiva, entendemos que dicho oficio es una construcción compleja que se realiza en el contexto particular de la gestión de una escuela.

¿Qué saberes y prácticas del oficio docente se ponen en juego en los directivos? ¿Cómo se resignifican dichos conocimientos en la nueva función? ¿Qué formación específica tienen los directivos y cómo la obtienen? ¿Qué vínculos se pueden establecer entre la formación, sus prácticas, sus estilos de gestión y las concepciones subyacentes sobre el sentido de la escuela? Sobre la base de estos primeros interrogantes, nuestros objetivos de investigación se orientaron a comprender los procesos que intervienen en la construcción del oficio del director, a estudiar las dimensiones de formación y capacitación en las trayectorias docentes y profesionales de los directores y directoras, así como también a indagar sobre la vinculación entre los estilos de la gestión escolar, las prácticas pedagógicas y los logros significativos en las escuelas. Además de los objetivos específicos conducentes a generar nuevo conocimiento, se persiguen otros dos objetivos fundamentales: hacer un aporte a las políticas de formación para directivos, por un lado, y promover la participación de los directivos en la construcción de conocimiento, por el otro. Por ello, un aspecto central de nuestro trabajo fue generar conocimiento con la participación de los actores, desde sus saberes y en diálogo con ellos; asumiendo un compromiso con la transformación de las prácticas y con la formación de los actores participantes. De allí que una parte muy importante del estudio buscó ampliar las estrategias de recolección de datos y de producción de información con metodologías e instrumentos innovadores que articulan y combinan la construcción de conocimiento y la formación. Por esta razón, además de las

entrevistas a las directoras³ de la muestra, implementamos diferentes instancias de encuentro con ellas para que pudieran reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas, a partir de sus trayectorias profesionales. Además, realizamos un taller formativo con veinte directivos de escuelas diferentes a las seleccionadas en la muestra, con quienes trabajamos sus autobiografías y sus agendas.⁴ Utilizamos dos tipos de estrategias metodológicas: unas que cuentan con muchos años de experiencia e implementación –por lo cual están ampliamente legitimadas– y otras que, en cambio, se encuentran aún en proceso de construcción y diálogo dentro de la comunidad académica. Ejemplo de estas últimas son los talleres de formación y la utilización de videos e imágenes fotográficas.⁵

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Para abordar el trabajo de campo, y comprender las narrativas de los directivos, una primera consideración nos llevó a distinguir los discursos políticos y técnicos –de las suce-

3. A partir de aquí hablaremos de “directoras” porque la muestra estaba constituida solo por mujeres.

4. El taller, titulado *La dirección escolar, trayectoria de un oficio*, consistió en ocho encuentros de trabajo. Inicialmente se inscribieron 35 personas, de las cuales 20 realizaron la experiencia completa.

5. Se profundizó en dos líneas específicas: por un lado, utilizamos materiales audiovisuales en los talleres de formación como disparadores y como dispositivos para la evocación. Por otro lado, se trabajó en la línea que entiende la utilización de la imagen audiovisual como dato y forma de comunicar. Nos decidimos por un registro documental que permitiera conocer el trabajo realizado en el marco del proyecto, a través de un relato individual en formato de historia de vida. El registro buscó dar cuenta de la idea de trayectoria profesional y cómo en ese recorrido se entrecruzan historias personales, de vida privada, que son parte de esta construcción del oficio. Se realizaron cuatro documentales que desarrollaron en profundidad historias de algunas directoras entrevistadas.

sivas administraciones gubernamentales en materia educativa— de lo que efectivamente ocurre en el nivel de las escuelas concretas y de cómo los actores reinterpretan lo que circula y reconstruyen sus propias conceptualizaciones y prácticas. Es sabido, incluso por las propias administraciones, que en el interior del sistema educativo no se produce una transferencia lineal de lo que cada gestión política propone. Más bien, una de las mayores dificultades con las que se enfrentan las diferentes gestiones educativas reside en cómo lograr que las escuelas se apropien de las conceptualizaciones emanadas de los proyectos político-pedagógicos de los niveles centrales. Al respecto, mucho se ha debatido sobre la importancia de la participación de los docentes en la construcción de cualquier iniciativa que suponga cambios o transformaciones, así como sobre las mediaciones existentes entre la política educativa y la concreción en las escuelas. Si bien esto no será motivo de análisis, nos interesa mencionarlo ya que, aun reconociendo aquellas limitaciones, entendemos que los discursos y conceptualizaciones que se desarrollan y sostienen desde una política educativa, en el contexto mayor de una política pública, tienen la potencia de definir la agenda e introducir nociones, terminología y generar estados de situación en las escuelas y en los docentes. De aquí que importa analizarlos y tenerlos en cuenta, ya que forman parte del marco contextual en el cual los directores y las directoras van configurando su rol. Esto quiere decir que los sucesivos discursos y mandatos político-pedagógicos van integrando, en mayor o menor medida, la construcción conceptual que los directivos hacen para definirse y argumentar sobre sus tareas.

Una segunda consideración imprescindible es explicitar el marco desde donde dialogamos y reinterpretamos los discursos; analizamos y conceptualizamos los datos recabados. En este trabajo, concebimos a la escuela como una organización dinámica e histórica. Esto implica, por una parte, considerar el espacio social, político y económico que la contextualiza y, por la otra, reconocer que la escuela constituye un espacio de luchas, caracterizado por la existencia de conflictos, negocia-

ciones y alianzas. Por ello, nos aproximamos a lo que ocurre en el interior de las escuelas, en sus vidas cotidianas, con una mirada que comprende tanto los factores externos que inciden en la gestión de la escuela como la propia acción dentro de la institución escolar, y que tiene en cuenta las biografías personales y profesionales de los directivos. La gestión se concibe, desde nuestro punto de vista, como una construcción colectiva y contingente que se desarrolla y realiza en las instituciones escolares. De aquí se desprende que el análisis de la construcción del oficio del director conlleva considerar tres dimensiones en forma articulada: la política, el currículum y la organización escolar (Sverdlick, 2006).

En este sentido, a la hora de buscar una definición, entendemos que:

Gestión pedagógica es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional, técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad. [...] Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autodenominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen [...] (Ezpeleta, 1992: 107).

Una tercera y última consideración refiere a nuestro posicionamiento para analizar los saberes y prácticas de los directivos y a la proposición de otra mirada sobre la formación de los docentes y también sobre sus identidades, contribuciones y roles profesionales. Al respecto, entendemos que el saber de los docentes es de naturaleza social y a la vez individual. Es un saber ligado a una situación de trabajo con otros, vinculado a la tarea concreta de enseñar, situado en un espacio de trabajo –aula, escuela– y enraizado en una institución y en

una sociedad. Por un lado, se trata de un saber que se configura dialécticamente con y en el trabajo; o sea, “tiene las marcas del trabajo”. Esto supone que el saber no es solo para ser utilizado como medio o herramienta en el trabajo, también es modelado y producido por el trabajo. “Ser docente” señala una cuestión identitaria entre el trabajo profesional y el conocimiento; esto es: “lo que es y hace; lo que fue e hizo” Tardif (2002: 17). Por otro lado, el saber profesional resulta de la confluencia de varios saberes de diverso origen y naturaleza –de la sociedad, la escuela, la familia, las universidades, etc.– y es adquirido en el contexto de una historia de vida, de una carrera profesional, en la cual las experiencias familiares y escolares anteriores a la formación inicial resultan de suma importancia. Por último, es un saber que se configura con las interacciones concretas definidas por ciertas reglas y relaciones de poder.

MODELOS POLÍTICOS Y DISCURSOS EDUCATIVOS

En nuestro país, el tema de la gestión escolar cobró relevancia en tiempos de la reforma neoliberal, por el énfasis puesto en el gerenciamiento como modelo de dirección de las escuelas, asociado a la eficacia escolar. En la década del '90, la preocupación por la gestión y administración educativa surgió con un fuerte tono economicista, característico de las políticas neoliberales y de sus programas de reforma educativa. Se trató de promover un modelo de dirección que entendiera que gestionar una institución educativa podía tener analogías y similitudes con la gestión de otro tipo de organizaciones como las empresas o las burocracias. Por esta razón, desde las ciencias de la administración se ofrecía un enfoque obligado para aprender a gestionar. El director estaba llamado a ser un gerente, cuyo criterio privilegiado para la toma de decisiones debía ser el ahorro de recursos y de tiempo en la consecución de los logros de aprendizaje. En esa propuesta, el director asumía una posición contradictoria y tensionante que lo colo-

caba como educador que debía preocuparse por la búsqueda de objetivos educativos (la mayor parte difíciles de medir y cuantificar en los cortos tiempos de la política) y como gerente, obligado a cumplir con las pautas eficientistas emanadas de los órganos superiores del sistema. La idea de dirección de la escuela se referenciaba en una gerencia cuya tarea central debía ser la planificación –tarea intelectual– para una organización eficiente. Así fue como se instaló el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como una herramienta fundamental de la planificación. Si bien conceptualmente el PEI debía ser una construcción colectiva que localizara y contextualizara la política educativa, haciendo posible su reinterpretación desde cada escuela; en la práctica funcionó mayormente como un trámite que debía cumplirse frente a las instancias superiores. En su tesis de doctorado, Sverdlick (2000) pudo advertir que resultaba más importante transferir⁶ un conocimiento formal referido a cómo armar el PEI, sus componentes y léxico que lo vinculado con su sentido y significado. Así es que, una vez escrito y “elevado” a la supervisión, el PEI como tal solía quedar en el olvido.

La política neoliberal, con su modelo gerencialista, tuvo como consecuencia un corrimiento de la tarea directiva desde el eje político-pedagógico hacia los aspectos técnico-administrativos y hacia una forma burocratizada de planificación (el PEI). Contrariamente a lo deseado, en términos generales la retórica tecnocrática tendió a obturar la posibilidad de generar nuevos discursos y prácticas con base en problemáticas específicas y concretas de las escuelas. Por otra parte, resultó tan contundente el mensaje sobre un saber válido provisto por los especialistas “técnicos”, que el discurso tecnocrático dejó instalado un paternalismo estatal muy fuerte. Se esperaba que

6. En la jerga de la reforma, se utilizaba la idea de “multiplicar” la estrategia de capacitar a ciertos agentes (directivos y docentes) para que luego transfirieran a sus pares aquellos que “bajaba” desde “el sistema” como concepto o normativa.

todo fuera provisto por la administración central, aunque sus decisiones fueran simultáneamente resistidas. La separación entre concepción y ejecución –enunciada también como la división entre los especialistas, los profesionales y los técnicos aplicadores (maestros)– fue sostenida por un ambiguo discurso político y estatal que, por un lado, desvalorizaba la profesión docente y, simultáneamente, pretendía dignificar su imagen social. En palabras de Edelstein:

Prolonga una visión tutelada de profesor sin capacidad de generar autónomamente *ad intra* los saberes y los principios deontológicos de referencia, profundiza la brecha que separa a los actores de las decisiones, fomentando orientaciones técnicas. La tutela político-estatal tiende a prolongarse a través de una tutela científico-curricular desde la que se instalan nuevas y más sutiles formas de control sobre la profesión docente (2011: 58).

Una de las consecuencias que esto produjo fue que el necesario espacio de interacción / articulación entre la gestión escolar y los gobiernos centrales (locales y nacionales) profundizó su brecha para dejar a las escuelas cada vez más solas con sus decisiones y problemáticas (Sverdlick, 2006).

Con la crisis argentina de 2001, los discursos en educación también comenzaron a desmoronarse por la contundencia de la situación social. La emergencia invadió a las escuelas haciendo que se constituyeran casi en el último reducto donde el Estado seguía presente para el cuidado de la gente. En ese contexto, se instaló una falsa antinomia que insistía en derrumbar lo poco que quedaba de la escuela pública: escuela asistencial *versus* escuela instruccional. Sin embargo, la persistencia de muchos docentes y directivos –así como la emergencia de nuevas propuestas educativas en el seno de los movimientos y organizaciones sociales–⁷

7. En particular, en la provincia de Buenos Aires han sido notables las luchas y aportes de los bachilleratos populares y de los centros de educación infantil. Para ampliar sobre estos temas, consultar: Gentili y Sverdlick (2009).

puso en cuestión dicha antinomia y recuperó la dimensión política en el discurso y quehacer pedagógico.

En el terreno de la dirección y de la gestión escolar, la política educativa actual sostiene fuertemente que la tarea principal de la escuela es la enseñanza. De allí que la función del directivo debe leerse a partir de las condiciones de realización de dicha tarea y proponerse como un desafío político que entiende a la conducción como una práctica política / pedagógica. De acuerdo con Marturet:

La gestión como gobierno, como acto político, no puede separarse, entonces, de la búsqueda y de la decisión de hacer justicia. Entonces, desde esta perspectiva, el director no es solo quien es capaz de administrar ciertos recursos, y puede hacerlo en virtud de competencias que posee, sino quien tiene una intencionalidad clara de dónde quiere llegar y la decisión política de hacerlo. Director es quien busca generar condiciones para que los proyectos se materialicen, para que las profecías de fracaso o los destinos inexorables puedan quebrarse (2010: 16).

En esta concepción que aparece en los documentos ministeriales, la gestión como gobierno no separa la cuestión ética de la responsabilidad colectiva que le compete a los docentes y directivos como agentes del Estado. Queda claro que el interés actual por la temática reactualiza los debates vinculados a la gestión escolar y vuelve a colocar el asunto en un lugar central. Sin embargo, y a pesar de que el panorama ha cambiado favorablemente, el tema de la formación de los directivos sigue siendo una deuda pendiente.

LAS TRAYECTORIAS: DE MAESTRA A DIRECTORA

Para acercarnos a las diversas formas de construcción de las trayectorias que llevaron a las mujeres que entrevistamos a ser directoras, definimos una serie de categorías que nos permiten avanzar en el análisis y comprender aquellas cuestiones que intervienen en la definición del oficio, las elecciones

para ese recorrido y las diversas formas en que se llega a ser directora en la Provincia de Buenos Aires.

Jugar a la maestra

Las directoras entrevistadas –tanto del nivel inicial como del primario–contaron apasionadamente sobre su vocación, sus ilusiones y sus años iniciáticos. Son relevantes las referencias a maestras que admiraron durante su escolaridad, tanto como a las maestras de la familia (madres, tías, abuelas) que marcan una suerte de predestinación. Al decir “soy maestra”, en estos casos se hace referencia a un sentimiento muy constitutivo de la identidad, donde pareciera no haber existido otra opción para su vida:

...entonces a mí me operan de las amígdalas a los cinco, y tengo una imagen de que me despierto y estoy dando clases, ya como una persona grande, y nunca más me pareció que hubiera otra posibilidad que no fuera esa, dar clases.

(Lilian, directora de primaria)

Yo siempre me río y digo, locamente, imagino, que cuando nací a mi mamá, en vez de decirle “la felicito, es una nena”, le dije-ron “la felicito, es una maestra”.

(Silvana, directora de inicial)

La ilusión de “ser maestra” fue expresada con imágenes y metáforas y también con discursos vinculados a “querer cambiar las cosas”. Esa ilusión se diversifica en los relatos, donde las referencias aparecen cruzadas entre cierto ideal infantil la ilusión de generar cambios y darles a los chicos “algo” que pueda “abrirles” la mirada del mundo. En los relatos se articulan estas ideas y también, muy fuertemente, la necesidad de acercar la mirada idealizada que tienen en el inicio de sus trayectorias (o incluso antes, como expresión de deseos) a lo real, a las primeras experiencias, a poder definir qué es aquello que se quiere transmitir a los otros. En ese pasaje de la “magia” a lo

concreto, puede reconocerse la construcción de las diferentes trayectorias:

En ese momento me pareció que dar clase era lo más maravilloso que me podía pasar. Por eso de poder ser un puente entre los chicos y sus conocimientos, abríles un poco la mirada al mundo. Eso es lo que me parecía mágico.

(Ana María, directora de primaria)

En la mayoría de los relatos hay una fuerte evocación a la infancia para explicar la elección profesional. “Jugar a la maestra” suele ser un típico juego infantil, particularmente entre las niñas. Sin embargo, nuestras entrevistadas describen que sus juegos eran diferentes, que tuvieron el sentido de una predicción vocacional. En los relatos, el “jugar a la maestra” aparece como estructurante del futuro profesional.

En mi casa mi tía tenía alumnos particulares y había una pizceta que hasta tenía un pizarrón y una biblioteca llena de libros. A mí me encantaba leer, y sentaba a mi muñeca en la mesa como ella sentaba a sus alumnos, y les explicaba algo en el pizarrón (andá a saber lo que les decía).

(Marta, directora de primaria)

Cuando rememoran su recorrido y se piensan desde allí, las docentes retoman sus ilusiones y el juego infantil como inicio y origen de sus trayectorias. El sentido de educar y de la construcción del oficio encuentra, en los relatos, un momento fundante que aparece anclado a la infancia, al juego y al lugar de la transmisión en cada una de las familias.

Los datos del censo docente de 2004,⁸ referidos a las razones de la elección de la profesión, parecen coincidir con lo que nuestras entrevistadas señalaron respecto de sus propias elecciones. En el censo, las respuestas más frecuentes fueron:

8. Censo Nacional de Docentes 2004, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

- Me gusta enseñar: 69,4% (nivel inicial) y 71,7% (nivel primario).
- Me gusta trabajar con chicos / jóvenes: 57,9% (nivel inicial) y 44,6% (nivel primario).
- Es una profesión a través de la cual se puede mejorar la sociedad: 42,1% (nivel inicial) y 40,3% (nivel primario).
- Me interesa que otros aprendan: 36,8% (nivel inicial) y 40,1% (nivel primario).

DIRECTORAS Y MUJERES

La abrumadora mayoría de directoras mujeres en la jurisdicción,⁹ hizo que nuestra selección recayera sobre el género femenino. Este dato no resultó menor al observar, en las biografías de nuestras directoras, la incidencia que tuvo la vida familiar en el desarrollo de la carrera profesional, tanto por la influencia del hogar para la elección de la carrera, como por las interrupciones que se generaron en sus trayectorias a partir del matrimonio y el nacimiento de los hijos. Las trayectorias de estas mujeres parecen entrar en la categoría de “carrera en dos pasos” (Evetts, citado en: Morgade, 2010: 55), caracterizada por entradas y salidas de la vida laboral en función del sostenimiento de un proyecto familiar.

Siendo mujeres, una gran parte de nuestras entrevistadas encontró en la docencia un canal de ascenso social y cultural. Para algunas, también representó la ilusión de un escalón intermedio antes de arribar a la universidad. Varias de ellas hicieron el intento de un estudio universitario previo aunque en ese momento no lo continuaron, generalmente por motivos de índole personal. La hipótesis de ascenso social en la elec-

9. Según el Censo Docente (DINIECE 2004), en el nivel primario el 89% de los docentes de la provincia son mujeres contra un 11% de varones. En el nivel inicial, el 96,3% de los docentes son mujeres contra un 3,7 de varones.

ción de la docencia para las mujeres coincide con los datos del Censo docente de 2004, que muestra que, para las docentes del nivel primario, el 47,3% de los progenitores (madre / padre) de los maestros de la provincia de Buenos Aires no tiene estudios o tiene hasta primaria (incompleta y completa) y el 72,8% de los docentes tiene a su madre / padre con secundario completo, pero sin estudios superiores. En el nivel inicial, el 67,9% de los docentes tiene madre / padre con secundario completo y sin estudios superiores, y el 38% de los progenitores se ubica en el rango que va desde “sin instrucción” hasta “primaria completa”.

Nos resultó llamativo que la mayoría de las directoras nacieron, se criaron, estudiaron y trabajaron en el mismo barrio donde hoy ejercen. Incluso, hay casos de directoras que ejercen en la misma escuela donde estudiaron y fueron docentes:

Sí, es mi escuela, es mi comunidad, vivo a cuatro cuadras de acá, estudié en la escuela primaria de acá al lado [...] Identidad total, mucha identidad, yo me identifico. Creo que en cualquier comunidad cumpliría el rol de directivo como debería ser, pero acá es una identidad, es mi barrio [...] Conozco a madres, abuelas... me conocen algunas desde que yo era chica, compañeras de la escuela que traen a sus hijos, no sé...

(Miriam, directora de inicial)

Para las directoras-madres, las distancias cuentan: facilita la organización familiar el hecho de tener cerca a los hijos, tanto como a las madres y suegras, que muchas veces quedan al cuidado de los niños.

Es interesante resaltar que el componente emocional atraviesa las historias personales y profesionales, tanto cuando las entrevistadas se refieren a situaciones de la vida privada como cuando hablan de sus trayectorias y rememoran escuelas, niños, niñas y otros colegas. Para la mayoría de las directoras, la vida privada se ve muy atravesada por la actividad docente. Incluso, hay casos extremos en los que, por formar parte de la misma comunidad donde se asienta la escuela, se relatan anécdotas de madres tocando el timbre de la casa, o porterías con algún requerimiento fuera del horario laboral. En general, se

sostiene que resulta muy difícil “irse” de la escuela y no “llevar-sela” a la casa:

...y de poner cosas, el alma, el cuerpo, la mente, el esfuerzo, de conseguir cosas, de que todo esté bien, de que no falte nada, de que los chicos tengan cada vez más cosas para aprender, y cada vez más materiales para enriquecerse, porque también de eso se trata.

(Mónica, directora de inicial)

LA FORMACIÓN Y EL ACCESO AL CARGO

Desde lo formal, para llegar a ser director o directora de una escuela bonaerense se requiere ascender en el escalafón, dentro de una carrera reglamentada por el estatuto docente de la provincia de Buenos Aires. El estatuto es la norma que regula las condiciones laborales y la carrera de maestros y profesores; rige los procedimientos y requisitos de acceso, permanencia y ascenso dentro del sistema educativo.¹⁰ Por su parte, el Reglamento General de Escuelas¹¹ especifica la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas, lo que incluye las obligaciones del equipo directivo y las funciones de cada cargo. Tanto el Estatuto como el Reglamento constituyen el marco normativo que regula la actividad docente.

El acceso a un cargo directivo se produce por la vía del concurso, tanto para la designación de titulares como para la de directores con carácter transitorio o suplente. En ambos casos, se conforma un jurado responsable de evaluar a los postulantes.

10. El artículo 1 del estatuto docente determina los deberes y derechos del personal docente que ejerce funciones en los establecimientos de enseñanza estatal dependientes de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires o en sus organismos, y cuyos cargos se encuentran comprendidos en el escalafón general que fija el estatuto. Ley 10.579.

11. Decreto del Poder Ejecutivo 2.299 de 2011 - provincia de Buenos Aires.

Está establecido que la cobertura de cargos titulares se realice cada dos años pero, actualmente, esto no está ocurriendo en la práctica. En cambio, los concursos para cubrir cargos transitorios se realizan anual o bianualmente, según las necesidades regionales o distritales, y suponen dos instancias: coloquio y entrevista. Para concursar un cargo titular se deben reunir ciertos requisitos especificados en el artículo 80 del Estatuto¹². Cumplidos dichos requerimientos, se debe pasar por dos etapas evaluativas: la revisión de antecedentes –que refiere al puntaje de los candidatos en base a su antigüedad, formación, capacitación y trayectoria profesional– y las pruebas de oposición.

Si bien los docentes se preparan exhaustivamente para realizar las pruebas, lo hacen como pueden, por su cuenta y de acuerdo con los usos y costumbres que se fueron estableciendo a lo largo de los años. La mención de la “carrera docente” en las normas no implica un recorrido por una oferta formativa al estilo de una carrera de educación superior, sino que refiere, específicamente, a la trayectoria que maestros y profesores desarrollan a través de sus experiencias laborales, de formación y capacitación profesional para ascender en el escalafón.¹³

12. Ser titular de la rama en la que se desee concursar, o pertenecer a ramas de Educación Física, Educación Artística o Psicología y Asistencia Social Escolar, con desempeño titular, en el nivel que aspira; revestir en situación de servicio activo al momento de solicitarlo; haber merecido una calificación no menor a ocho (8) puntos en los dos (2) últimos años en los que hubiera sido calificado; reunir las demás condiciones exigidas para el cargo al que aspira, determinadas por la reglamentación; y que haya transcurrido, para los docentes con tareas pasivas, un período no menor de un (1) año, desde su reintegro a la función de la que fuera relevados.

13. Las pruebas de oposición constan de una prueba escrita, un informe escrito sobre aspectos relacionados con el cargo que se concursará y un coloquio grupal. Actualmente, se está implementando una instancia donde los aspirantes, luego de un período de observación en una escuela seleccionada por el jurado, deben realizar un diagnóstico

Para acceder al cargo, las directoras se preparan, estudian mucho y se someten a diferentes tipos de evaluaciones y exámenes. Ese proceso, además de autogestivo y laborioso, suele ser vivido con tensión y nerviosismo por las aspirantes. Algunas entrevistadas dejaron entrever que hay una gran cuota de arbitrariedad y de injusticia en la situación de los concursos, justamente por la carencia de un sistema de preparación y evaluación con criterios claros. Por otra parte, la falta de convocatorias para cubrir titularidades genera que gran cantidad de interinos deban concursar en varias oportunidades. Esto es, cada vez que por alguna razón se cubre la vacante que estaban ocupando transitoriamente.

La totalidad de las directoras de nuestra investigación, tanto en el nivel primario como en el inicial, se reconocen como autodidactas y expresan haber hecho su formación solas o con el apoyo y preparación de alguna inspectora. El tema de la formación para los concursos de ascenso se ubica en una zona gris dentro de la administración. En efecto, como ya se ha mencionado, en la provincia de Buenos Aires no existen requerimientos formalizados de capacitación que las aspirantes deban cumplir para formarse como directoras. De hecho, actualmente los programas de capacitación específicos, por lo general, no diferencian las necesidades que hacen a las funciones particulares del docente de la función directiva. Las docentes toman cursos de capacitación, en algunos casos motivadas por las temáticas ofertadas, aunque mayormente por la necesidad de sumar puntaje para ascender en la carrera. A los efectos de rendir los exámenes, los usos y costumbres las llevan a prepararse con inspectoras¹⁴ –generalmente jubiladas– y a armar grupos de estudio. Estos grupos, conformados por varias aspirantes, en ocasiones continúan funcionando aun

institucional y, sobre esa base, elaborar un proyecto institucional y defenderlo en un coloquio.

14. Las inspectoras conocen lo que se pide para los concursos, ya que suelen ser jurados.

después de haber obtenido el cargo. Se convierten en espacios autogestivos de formación continua, con temáticas que van eligiendo y acordando entre sí:

Nosotros éramos este grupo estable que nos reuníamos en lo que llamábamos “el quincho”, que nos reuníamos semanalmente, y que bueno, tenía una dinámica muy puntual que era que cada una recolectaba determinado tipo de material, porque había leído, porque encontraba, porque había buceado en Internet, porque, porque, porque... y llevaba de ese material su material y fotocopias; entonces nos sentábamos y decíamos “bueno mirá yo encontré tal cosa”... a veces nos poníamos un área, o un tema, la semana siguiente tal cosa, entonces investigábamos en referente a esto. Entonces “bueno, yo encontré esto”, “¿Y qué dice?”, “Dice esto, y esto”, “Ah, pero yo encontré...”, y ahí construíamos. Había momentos que eran de lectura, pero eran menos, porque el momento de lectura era previo y post al momento de la reunión, pero era un momento de intercambio.

(Lilian, directora de primaria)

Nos juntábamos todas las semanas, los sábados durante dos horas, y leíamos el material que teníamos que leer para el concurso, pero después del concurso nos seguíamos juntando una vez por mes para leer todo el material nuevo que bajaba de la Dirección General de Escuelas.

(Marta, directora de primaria)

Esta práctica, bastante extendida entre quienes se preparan para los concursos, parece convertirse, en algunos casos, en el espacio de formación más genuino. Ahí es posible intercambiar conocimientos teóricos y experienciales, además de contar con un fuerte apoyo emocional. Existe en estos colectivos un lugar reconocido para el saber de la experiencia y una relación diferente con el conocimiento en general que habilita a estas docentes como productoras de conocimiento y las hace interlocutoras válidas en el campo de su oficio en construcción.

Ahora bien, de acuerdo con lo que ellas mismas reconocen, esta preparación les sirve, en el mejor de los casos, para ga-

nar el concurso, pero no para el ejercicio de la función. Todas coincidieron en que, al llegar a la dirección, no se tiene la formación adecuada para desempeñar el rol. Así es que una vez ocupado el cargo, generalmente, suelen apoyarse en alguien con más antigüedad en la escuela o en el distrito para asesorarse, consultar y consolarse, mientras, según dicen, ejercen su función “a los ponchazos”:

Los saberes que pude adquirir con la experiencia, aprender de la normativa en el día a día, los saberes que pude adquirir con una secretaria maravillosa que sabe un montón; los que pude adquirir de la directora que estaba acá antes –que ahora renunció por jubilación– y de la experiencia diaria. Para que te des una idea, te cuento que en primer año [de su gestión como directora] yo tenía un cuaderno que lo usaba como diario, donde anotaba todas las vicisitudes, me iba agendando todo lo que me pasaba en el día. Muchas veces vuelvo sobre ese diario para refrescar la memoria de lo que no hay que hacer, lo que hay que modificar, lo que no sirve, lo que hay que hacer de otra forma.

(Jaqueline, directora de primaria)

Había muchos libros de instructivos acá, accedí a ellos... La vicedirectora titular, en realidad, me ayudó muchísimo en esos dos meses que trabajamos juntas, muchas cosas me explicó. Ella tenía muchos problemas familiares y esto ya se lo veía venir, lo de pedirse una licencia.

Con referencia a la inspectora dice:

Yo la llamaba cuando necesitaba algo, recurría telefónicamente a ella, obviamente la inspectora. El tema de la inspectora también... La verdad, muy buena relación, me fue guiando, yo preguntaba todo lo que no sabía... construí el cargo de preguntar, ver, leer, y bueno, hay cosas que bajan, que son así (...)

(Miriam, directora de inicial)

Una referencia ineludible, en la mayoría de los casos, la constituyen los modelos que las directoras han incorporado, tanto para “imitar” como para “evitar”. Esto afirma la tan extendida

idea de formarse a través de la experiencia que se recoge de docentes más expertos. En este sentido, “los modelos incorporados en los sujetos dedicados a la tarea de enseñar aparecen como recurso constante sin ser sometidos a revisión” (Edelstein, 2011: 112). Las directoras se refieren tanto a maestros y maestras de su escolaridad como a colegas y directivos con los que trabajaron en algún momento de su vida. Esta forma de socialización profesional resulta ser una característica en toda la carrera y, cuando se llega a la dirección, ellas mismas comienzan a considerarse referentes legítimos para otros:

Yo creo que uno va tomando modelos en su historia docente. Yo tengo dos modelos: una fue mi tía que hoy tiene noventa años, y otra fue mi maestra de 5º grado [...] Esto me marcó el cómo me gustaría ser como docente, porque tuve un montón de docentes pero estas dos personas me marcaron terriblemente.

(Marta, directora de primaria)

Olga fue mi modelo porque, además, fue la persona que nos acompañó en las capacitaciones [...] Me quería parecer a ella, porque era una persona muy ordenada [...] era mi modelo, la persona que yo admiraba.

(Adriana, directora de primaria)

El primer año como directora

El primer año como directora en una escuela es relatado como un año difícil, aun cuando se tengan varios años de experiencia y de antigüedad como docente o como parte del equipo directivo de otra institución. Si bien la experiencia de haber gestionado una escuela se reconoce como antecedente importante a la hora de tomar un nuevo cargo, cada vez que las docentes asumen como directoras en una escuela diferente experimentan la sensación de volver a empezar. Es bastante habitual que el cargo se asuma por primera vez en la escuela donde se ejerció como maestra, lo cual genera condiciones particulares para el ejercicio del rol. De hecho, varias de

nuestras entrevistadas relataron que fueron tentadas por sus propias compañeras, o por alguien de la conducción o inspección, para prepararse y concursar el puesto vacante de su propia escuela. Las condiciones institucionales, de la comunidad y de la jurisdicción pueden facilitar u obstaculizar la construcción del estilo de gestión que la directora novel intenta desarrollar. Si se traspasa el primer año, ya se puede considerar que se ha dado un gran paso para continuar en la institución. La antigüedad en la dirección de una misma escuela constituye una gran diferencia respecto de cualquier otra situación:

Muchísima diferencia con el primer año, con el segundo año... muchísima diferencia. Porque una vez que vos estás más afirmada en algo, estás segura de lo que hacés... A ver, me llevó mucho tiempo consolidar y conformar el grupo nuevo de trabajo, es decir, el grupo que ingresó en 2010. Me llevó mucho tiempo, hubo muchos problemas vinculares, porque es gente de mucha trayectoria pero inmersa en una estructura de trabajo determinada, que les daba resultado, que, obviamente, yo no digo que las formas de trabajo anteriores no daban resultado, pero que muy pocas aceptaban las sugerencias del directivo, muy pocas podían compartir las experiencias mutuamente y enriquecerse... llevó, llevó tiempo, pero bien, ahora me siento fortalecida...

(Claudia, directora de nivel inicial)

Las inspectoras son actores clave en este proceso, ya sea por presencia o por ausencia. De acuerdo con los relatos, la inspectora es una figura valorada, muy importante y reconocida para acompañar y asesorar sobre la tarea de la dirección, e, incluso, para organizar espacios de formación y de control pedagógico. Esta idea sobre el papel que debe jugar la inspectora parece corresponderse con lo que, en la práctica, ocurre en el nivel inicial, al menos en la experiencia de nuestras entrevistadas. Sin embargo, en el nivel primario, este ideal coexiste con la realidad de algunas inspectoras a las que solo se apela cuando hay situaciones conflictivas que requieren de alguna

intervención puntual, o bien cuando se quiere instalar algo que necesite de cierta legitimidad. En otros casos, las directoras manifiestan preferir que las inspectoras no intervengan, salvo que ellas lo necesiten:

A esa inspectora le debo mucha formación, y hoy te lo puedo decir. Cuando armamos estos grupos de trabajo, cuando se armó el Proyecto Educativo de la Supervisión a través de situaciones problemáticas y cuando vino mi inspectora también a mi primer visita, eh. Obviamente recibí todas las sugerencias que me dio mi inspectora que fueron riquísimas, pero ella vio que nosotras lo trabajábamos de esta manera. Ella me enseñó la parte teórica, con ella aprendí muchísimo...

(Andrea, directora de inicial)

En realidad, los inspectores no vienen mucho a las escuelas. Vienen más que nada cuando hay alguna situación difícil, que uno les plantea, “mirá, me pasó esto con un padre, con un alumno”, entonces vienen, se fijan a ver los actos administrativos, si se hicieron actas...

(Ana María, directora de primaria)

La tarea de la directora

Llegar a la dirección puede haber sido, para algunas, una situación fortuita: por insistencia de alguien o porque se asumió un cargo que quedó vacante. Pero también puede haber sido una decisión muy pensada dentro de su desarrollo personal y profesional. En este último caso aparece con claridad que la motivación está asociada a una ideología, a la posibilidad de difundir sus posicionamientos, a crecer profesionalmente y a influir en el devenir de la escuela y del sistema educativo.

Nuestras entrevistadas coincidieron en que, para ser una buena directora, es necesario haber pasado por el grado y haberse apasionado con el trabajo. Según los relatos, la mirada de la maestra está más focalizada en el grado, en lo que pasa con los niños y sus aprendizajes. La dirección, en cambio, requiere de una mirada institucional más amplia, de mayor

responsabilidad; de otros desafíos que involucran también el trabajo y la influencia que puedan ejercer sobre otros docentes en la ilusión de querer “cambiar las cosas”. Se trata de directoras que se sienten maestras y disfrutaron mucho de la etapa profesional dentro del aula, aunque en el nuevo rol se asume:

mayor poder y autoridad: responsabilidad de liderazgo y de toma de decisiones, resignificación de normas y construcción de otras explícitas e implícitas, gestión de iniciativas y aun enfrentamiento ante la superioridad: contenidos muy poco presentes en la imagen del “ser maestra” (Morgade, 2010).

En la definición de su rol, las directoras comentan sobre la importancia de la palabra escrita. Parece relevante que todo quede documentado, como una forma de resguardo frente a una tarea que “tiene muchos riesgos” por ser plausible de arbitrariedades y conllevar una gran responsabilidad social. La norma escrita –particularmente el diseño curricular– también cobra un valor sobresaliente en tanto que habilita formalmente el ejercicio de la autoridad para con los docentes y también para con las familias.

Las directoras sienten que tienen que atender múltiples demandas y hacerse cargo de una diversidad de tareas que, en general, interpretan como “distorsiones de un ideal imposible de alcanzar” (Nicastro 1997, citado en: Morgade, 2010). Entre nuestras entrevistadas predomina un modelo de directora que debería ocuparse de los asuntos pedagógicos pero que suele verse sobrepasada por la necesidad de atender emergencias (asuntos fuera de agenda) y aspectos administrativos. Esta mirada sobre las tareas de la dirección se ve relativizada cuando las directoras se sienten cómodas trabajando con un equipo: secretaria, vicedirectora, maestras y auxiliares. Por el contrario, se agudiza cuando no cuentan con un equipo de conducción, como sucede con las directoras del nivel inicial.

Apuntes para una formación de directivos

Los cambios educativos, emprendidos en los últimos años en la provincia de Buenos Aires, han incluido, entre sus componentes y estrategias, una serie de políticas y acciones orientadas a la formación continua y al fortalecimiento profesional de los docentes. La capacitación, desde entonces, viene asumiendo diferentes modalidades: la realización de cursos presenciales, semi-presenciales y a distancia; el desarrollo de jornadas institucionales en horario escolar; y las asistencias técnicas. El propósito que atraviesa a dichas modalidades está centrado en la idea de que los docentes puedan discutir y reelaborar sus acciones para tomar conciencia de los valores que definen sus intervenciones. La consigna que prima es que el docente debe recuperar su propia voz para dar cuenta de su experticia y de su saber profesional. En este sentido, estaríamos asistiendo a “formatos de producción de conocimientos donde cobran protagonismo la pregunta y la capacidad de preguntar cada vez mejor sobre y desde la práctica educativa” (Duhalde, 2012: 179). Ahora bien, a pesar de estas intenciones –y de tener como marco un discurso político que apela a un cambio de paradigma en la concepción sobre el director de escuela–, los temas vinculados con la formación, capacitación y acompañamiento de los equipos de conducción siguen siendo asuntos pendientes de resolución.

En relación con la formación y los saberes que se necesitan para ejercer la función directiva, no encontramos diferencias de opinión entre las directoras de inicial y de primaria. Se valoran los conocimientos pedagógicos y normativos, el currículum por sobre todo y también el dominio de aspectos comunicacionales y de dinámica de grupos. El conocimiento a través de la experiencia parece ser la vía más reconocida de aprendizaje y en función de este las directoras juzgan su formación anterior, la que se da a lo largo de la carrera, la pertinencia de las reformas, la actuación de sus colegas y sus equipos docentes, etc. Para aquellas que han pasado por la universidad –aunque no hayan culminado sus estudios–,

resulta altamente valorada la formación que allí se imparte. Más allá del contenido disciplinar específico de las asignaturas, se valora a la institución universitaria porque aporta otra manera de pararse frente al conocimiento y de comprender las disciplinas. Las entrevistadas que han pasado por la universidad coinciden en señalar que esta experiencia “te abre la mirada, te da otras herramientas para interpretar la realidad”, “te da más seguridad”:

Más allá de leer y poder transmitir el crecimiento, la facultad lo que me aporta es poder abrir la mente, ver más cosas, empezar a comprenderlo y desde la comprensión poder llevarlo a cabo con los maestros a través del asesoramiento.

(Marta, directora de primaria)

A mí me abrió la cabeza la Universidad... te hace pensar de otra manera; el nivel de exigencia es otro. En el profesorado es más como el secundario: “hagan este trabajito”... Es otro trato con los alumnos, es como que te adaptás o te quedás afuera, el intercambio con los docentes es distinto.

(Ana Laura, directora de inicial)

El saber docente se compone de una diversidad de saberes provenientes de diferentes fuentes: de formación profesional, de las disciplinas que emergen de la tradición cultural de grupos sociales productores de saberes, de la selección que se hace en la escuela (recortes curriculares) y de la experiencia (Tardif, 2002: 64). Ahora bien, además de las fuentes de origen, se genera un tipo de relación entre el docente y el conocimiento que, desde nuestro punto de vista, habilita en mayor o menor medida a adoptar una posición de productor de conocimiento o de consumidor de saberes producidos por otros. Así, en términos de la formación profesional habilitante –que en la Provincia de Buenos Aires se realiza en Institutos de Educación Superior (no universitarios)–, hemos podido observar que las directoras con experiencia universitaria reconocen haberse sentido interpeladas de una forma distinta en relación con el conocimiento dentro de la universidad, lo cual

les ha dado mayor seguridad y confianza para pensar y argumentar sobre sus prácticas cotidianas. Estas apreciaciones se realizan desde el contraste con la formación inicial que han tenido en los institutos y que hoy evalúan como deficitaria a través de los maestros que toman un cargo por primera vez. Desde nuestra perspectiva, las diferencias que se evidencian están claramente vinculadas con lo que cada institución espera de los alumnos que está formando y, en consecuencia, con la forma en que los interpela. En los institutos, tradicionalmente se desvaloriza a los futuros docentes cuando se los ubica en el lugar de “técnicos” o ejecutores y transmisores de saberes que otros producen y seleccionan para ellos; acotando el saber específico de los docentes a los procedimientos pedagógicos de transmisión del currículum. En este sentido, pareciera que lo que se ha instalado con fuerza durante la aplicación de las políticas neoliberales en la década del ‘90 resulta difícil de modificar. Mientras esta lógica no se rompa, se continuará reproduciendo y ampliando la brecha entre la experiencia con los saberes no reconocidos ni sistematizados y las conceptualizaciones, teorías, reflexiones e investigaciones educativas que los docentes consideran lejanas.

Esta forma de interpelación también se encuentra instalada en las capacitaciones (formación continua), en las cuales sigue profundizándose la brecha entre un “saber de los especialistas” y “el saber de la práctica”, a pesar de los esfuerzos y discursos en sentido contrario. La mayor parte de las capacitaciones se encuentra bajo la responsabilidad de los mismos docentes del nivel superior que portan un estilo de gestión de clase que generalmente está lejos de la promoción y generación de un espacio colectivo de construcción del conocimiento. En estos casos, la forma en que se interpela a los directivos no permite que ellos se constituyan como interlocutores válidos en una discusión político-pedagógica. Más bien, se ven obligados a transmitir a los maestros de sus escuelas las normas y conocimientos que en cada momento se consideran relevantes. De esta manera, asistimos a un problema en relación con la configuración de espacios genuinos y necesi-

rios para el despliegue de experiencias y saberes. Más allá de los propios grupos autogestivos que las directoras generan, y que en general son difíciles de sostener a lo largo del tiempo, no parece haber muchos espacios donde se construya un conocimiento colectivo a partir de la experiencia docente y de gestión. En este sentido, podríamos decir que queda pendiente el desafío de pensar en propuestas de formación continua de maestros y directores, desde la perspectiva de una reflexividad crítica. Propuestas que consideren la producción de conocimiento desde las propias escuelas, basándose en la problematización de la vida cotidiana escolar y el diálogo entre los equipos directivos y docentes.

Sin duda, en la agenda de las políticas docentes, la carrera, la formación continua, las condiciones laborales y los niveles de participación deberían ser replanteados para dar nuevas respuestas a las dificultades y complejidades que enfrentan los equipos de conducción para gestionar política y pedagógicamente las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena, *Investigación y Formación Docente*, Buenos Aires, Laborde, 2000.

ANTELO, Estanislao y ALLIAU, Andrea, *Los gajes del oficio. Enseñanza pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique, 2009.

ANTELO, Estanislao, AGUILAR, Luciana, TÓFALO, Ariel y ZANELLI, Marcelo, *¿Qué sabe el que sabe enseñar? Un estudio exploratorio acerca del saber de los profesores en la escuela secundaria*, Dirección de Planeamiento Educativo de Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.

ARENDT, Hanna, *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, 1958.

BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia, PUV, 2007.

CANTERO, Germán y CELMAN, Susana, *Gestión escolar en condiciones adversas*, Buenos Aires, Santillana, 2001.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

DUBET, Françoise, *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, Barcelona, Gedisa, 2006.

DUHALDE, Miguel Ángel, “Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores”, en: Birgin, Alejandra (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires, Paidós, 2012.

EZPELETA, Justa, “Problemas y teoría, a propósito de la gestión pedagógica”, en: Ezpeleta, Justa y Furlán, Alfredo (comp.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO / OREALC, 1992.

EDELSTEIN, Gloria, *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2011.

FENSTERMACHER, Gary, *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, 1989.

FENSTERMACHER, Gary, *Los enfoques sobre la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

GENTILI, Pablo y SVERDLICK, Ingrid, *Movimientos Sociales y Derecho a la Educación: cuatro estudios*, Buenos Aires, LPP, 2009. Disponible en: http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/libros/mov_soc_der_educ.pdf

GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993.

GLATTER, Ron, “La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos”, en: Gairín, Joaquín y Antúnez, Serafi, *Organización escolar. Nuevas aportaciones*, Barcelona, PPU, 1993.

LITWIN, Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

MARTURET, Margarita, BAVARESCO, Patricia, TORCHIO, Rita, ÍBALO, Cristina y CALARCO, José, *Entre directores de escuelas primarias. El trabajo del director y el proyecto de la escuela*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

MORGADÉ, Graciela, *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*, Buenos Aires, Noveduc, 2010.

MUÑOZ SEDANO, Antonio y ROMÁN PÉREZ, María, *Modelos de Organización Escolar*, Madrid, Cincel, 1989.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel, *Historia de una reforma educativa*, Sevilla, Díada, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1997.

SVERDLICK, Ingrid, *La gestión escolar como curriculum. El estilo de la gestión y la responsabilidad ciudadana. Un estudio de caso*, Tesis de doctorado, España, Universidad de Málaga, 2000.

SVERDLICK, Ingrid, “Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina”, en: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre*

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4e), 2006, Madrid, pp. 65-84. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art5.htm>.

TARDIF, Maurice, *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, Vozes, 2002.

TEJADA, José y MONTERO, Javier, “El papel del director ante la innovación: algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes”, en: Gairín, Joaquín y Antúnez, Serafi, *Organización escolar. Nuevas aportaciones*, Barcelona, PPU, 1993.

Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes en el nivel inicial

*Daniel Suárez, Agustina Argnani, Paula Dávila y
María Laura Galli¹*

INTRODUCCIÓN: UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y AUTOBIOGRÁFICA CO-PARTICIPANTE Y EN RED

ESTE ARTÍCULO TIENE EL PROPÓSITO de comunicar algunos de los resultados de un proceso de investigación-formación-acción docente que desarrollamos como equipo de investigación en la UNIFE, junto con un colectivo de maestras y directoras de jardines de infantes e inspectoras de nivel inicial de los sistemas escolares públicos de tres regiones educativas de la provincia de Buenos Aires. El texto se interesa especialmente por dar a conocer un conjunto de hipótesis interpretativas que elaboramos sobre el final de ese trayecto de trabajo co-participante y en red, con la pretensión de contribuir en la comprensión de los mundos escolares recreados por 123 relatos de experiencia pedagógica. Ese corpus narrativo, autobiográfico y documental fue producido por docentes de La Matanza, Pilar y San Martín durante el primer tramo de un proceso

1. Con la colaboración de Yanina Caressa, Priscila Beltzer y Luciana Sánchez.

de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*.² Asimismo, esta investigación pedagógica del mundo escolar fue llevada a cabo en territorio como una modalidad de desarrollo profesional centrada en la indagación reflexiva e interpretativa de la propia práctica docente (Suárez, 2007 y 2011). Para desplegarse supuso la movilización y organización colectiva de los diferentes estamentos, sectores y actores del campo educativo (Suárez y Argnani, 2011).

El proceso de producción de saber pedagógico y conocimiento educativo, de formación entre docentes y de intervención colectiva en el campo pedagógico comprometió el desarrollo sucesivo y articulado de dos proyectos de investigación en UNIPE, orientados a la reconstrucción narrativa y autobiográfica del mundo pedagógico de la educación infantil en las tres regiones mencionadas y a la conformación de una red de colaboración y trabajo conjunto entre escuelas (jardines de infantes), colectivos de docentes, directivas e inspectoras e investigadores/as universitarios/as. El primer proyecto, “Memoria Pedagógica e Innovación Educativa en el Nivel Inicial. Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes”, fue llevado a cabo durante el año 2011.³ Se trató de la constitución de una red de aprendizaje

2. El dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se desarrolló con arreglo a criterios teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa e interpretativa en educación, particularmente de aquellos informados en los aportes de la etnografía crítica de la educación (Rockwell, 2009; Batallán, 2007), la investigación (auto)biográfica y narrativa (Bolívar y Domingo, 2006; Connelly y Clandinin, 1995 y 2000; Delory Mombreguer, 2009; Passeggi y De Souza, 2010; Suárez y Alliaud, 2011) y la investigación-acción docente (Anderson y Herr, 2005 y 2007; Batallán, 2007; Flores, Montoya y Suárez, 2009; Suárez, 2011).

3. Contó con la co-coordinación general de la Dirección Provincial de Educación Inicial y la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia

e investigación (auto)biográfica y narrativa entre distintos actores del campo pedagógico: un entramado de docentes, investigadores y cuadros del gobierno educativo que estuvo empeñado en la elaboración, publicación, circulación e interpretación de relatos de experiencia pedagógica escritos por inspectoras, directoras y maestras de nivel inicial. En esa “comunidad de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995 y 2000), nos comprometimos a documentar mediante narrativas los modos en que las docentes de nivel inicial elaboran comprensiones pedagógicas y llevan adelante estrategias educativas –sobre todo en materia de alfabetización inicial y de construcción de reglas de convivencia y pautas de socialización para los alumnos y alumnas– que definen de un modo peculiar y localizado el “mundo escolar” del jardín de infantes. En particular, enfocamos la indagación autobiográfica de las docentes narradoras en aquellas prácticas pedagógicas que vienen teniendo lugar en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas, y que ponen en tensión los propósitos político-educativos nacionales y provinciales de “universalización” del nivel.

El segundo proyecto, “Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial. Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar”, que desarrollamos durante el año 2012, fue complementario del anterior y se centró en el análisis del corpus documental narrativo, la tematización y problematización de los relatos de experiencia que lo componen y la elaboración y puesta a prueba de hipótesis interpretativas que dieran cuenta de los principales núcleos de sentido reconstruidos a partir de la lectura analítica de ese material documental. En este artículo presentamos algunos de los resultados de conocimiento obtenidos en esta segunda

de Buenos Aires, así como con la participación de cuatro (4) inspectoras, once (11) directoras y alrededor de doscientas (200) maestras de San Martín, Pilar y La Matanza.

fase del proceso de trabajo en colaboración, aunque somos conscientes de que los procesos de investigación-formación-acción docente también implican resultados de formación y de intervención pedagógica como los que presentamos en el Informe Final del primer proyecto.

Más allá de que el proceso de documentación narrativa desplegado implicó una serie bastante heterogénea de resultados, en el próximo apartado se pone el foco en un conjunto de hipótesis interpretativas que intentan dar cuenta del corpus narrativo, autobiográfico y documental, y que muestran parte de su productividad como estrategia de conocimiento pedagógico. Esta lectura está organizada en torno de una serie de núcleos de sentido que se dirigen a ofrecer pistas sobre aspectos relevantes y “no documentados” del mundo escolar de la primera infancia en determinados territorios del conurbano bonaerense (Rockwell, 2009). Por su parte, los documentos narrativos escritos y publicados por las docentes durante el primer tramo del estudio constituyen una fuente documental para una comprensión más sutil y sensible de los mundos escolares y las experiencias educativas que tienen lugar en ellos (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Los 123 relatos de experiencia pedagógica producidos⁴ por el colectivo de maestras, directoras e inspectoras de jardines de infantes durante el proceso de investigación-formación-acción en red están públicamente disponibles en el sitio Web: <http://www.memoriapedagogica.com.ar/unipe/inicio.html>. Todos ellos son textos independientes, fueron elaborados me-

4. Este corpus narrativo y autobiográfico está constituido por 106 historias de enseñanza elaboradas por el mismo número de maestras jardineras de las tres regiones educativas involucradas (31 de La Matanza, 48 de San Martín, 27 de Pilar); 2 relatos de experiencia pedagógica elaborados de manera colectiva por equipos docentes y directivos de jardines de infantes de La Matanza y Pilar; y 15 relatos de experiencia de coordinación de procesos de documentación narrativa en red, escritos por las cinco docentes-coordinadoras de cada nodo del proyecto.

diante el dispositivo metodológico de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y cuentan con la autoría de las docentes narradoras que indagaron sus experiencias profesionales y las escribieron. Los comentarios interpretativos que presentamos en este artículo, por el contrario, son de absoluta responsabilidad del equipo de investigación y pueden presentarse como el resultado de una interpretación posible y siempre provisoria de aquel corpus documental. Todo este material textual –relatos, comentarios, hipótesis interpretativas–, si bien se presenta como una de las producciones medulares del proceso desplegado, no agota las posibilidades ni cubre los requerimientos de su validación en tanto que estrategia de investigación-formación-acción dirigida al cambio educativo (Anderson y Kerr, 2007). Sin embargo, lo consideramos una contribución al debate especializado acerca de la viabilidad metodológica de involucrar activamente a los docentes en procesos co-participantes de producción de conocimientos sobre el mundo escolar, y acerca de la validez epistemológica de los resultados de conocimiento de esos procesos (Flores, Montoya y Suárez, 2009).

RELATOS DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA DEL MUNDO ESCOLAR DEL NIVEL INICIAL⁵

Tal como adelantamos, este artículo hace foco en la interpretación de los mundos escolares recreados y documentados mediante relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes de jardines de infantes de San Martín, Pilar y La Matanza, a partir de la participación de estos en un dispositivo de documentación narrativa en red. Esta “interpretación de interpretaciones” supuso un proceso colectivo y sistemático

5. Es preciso advertir que, a partir de aquí, el uso de comillas refiere a los términos que extraemos de manera literal de los textos escritos por las docentes narradoras.

de lecturas, análisis y comentarios sobre las sucesivas versiones de los relatos escritos por las docentes; la reconstrucción descriptiva de algunos núcleos de sentido que condensan comprensiones pedagógicas diversas puestas a jugar por las docentes narradoras en sus textos; y la retroalimentación y puesta a prueba de las hipótesis interpretativas que elaboramos en esta suerte de “doble hermenéutica” (Giddens, 1995) del discurso pedagógico de las docentes durante el proceso de investigación-formación-acción.

Vale destacar que estas hipótesis interpretativas son aproximaciones al corpus narrativo y autobiográfico, están orientadas a la comprensión del mundo escolar vivido de la educación inicial, son provisorias, responden a una lectura entre muchas y merecen ser puestas a prueba mediante futuras instancias de retroalimentación. Además, el desarrollo de instancias de laboratorio para la retroalimentación de las hipótesis interpretativas elaboradas, con la participación de las coordinadoras de proceso y de algunas de las docentes narradoras, permitiría avanzar en un análisis cada vez más sutil y detallado de los sentidos pedagógicos puestos en juego en los textos, así como poner en tensión las descripciones y caracterizaciones de los problemas pedagógicos del nivel inicial a través de la reconstrucción de los núcleos de sentido y líneas de interpretación ya visitados y la elaboración de otros que profundicen y expandan el alcance del trabajo hermenéutico realizado.

Ahora bien, ¿qué nos dicen las maestras jardineras en sus relatos de sus prácticas pedagógicas cotidianas y del mundo escolar por ellas habitado?, ¿qué sentidos construyen en sus historias narradas por escrito acerca de lo vivido y experimentado en el jardín de infantes junto con otros y otras?, ¿qué nos revelan sus documentos narrativos acerca de las relaciones vividas con las/os niñas/os, con las familias, consigo mismas, en el proceso de indagar sus mundos y escribir sus experiencias?, ¿cuáles son los interrogantes y las reflexiones pedagógicas que despliegan en sus textos? y ¿qué prácticas escolares eligieron explorar en sus textos, cómo las

configuraron en la trama del relato?, ¿qué posición docente, qué “posición de sujeto” (Laclau y Mouffe, 1992) pedagógico, construyen a partir de las prácticas discursivas desplegadas?, ¿a partir de qué comprensiones pedagógicas caracterizan su trabajo con los niños y niñas?, ¿cómo visualizan los alcances, límites y potencialidades de sus empeños pedagógicos y los del nivel inicial en los territorios habitados por sus prácticas?

LOS PROYECTOS COMO FORMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y ESTRUCTURANTES DEL TIEMPO ESCOLAR

Muchos relatos de experiencia enuncian la tarea que desarrollan las docentes en términos de “proyectos” o de “propuesta”. ¿Cuáles son los sentidos que nuclea la idea de proyecto en esos textos? El proyecto emerge como una propuesta de actividades del docente que “identifica” o “diagnostica” una situación que “genera conflicto”, “incomodidad” o cierta inquietud, y que precisa ser abordada, resuelta: ciertas características de los niños/as (“distraídas/os” y “dispersas/os”), la dificultad para “mantener la atención de la clase”, “la basura en la entrada y en el patio del jardín”, “una problemática local” son algunas de las situaciones que justifican proyectos. Por otra parte, el “interés de los niños/as” y la “curiosidad” que manifiestan ante situaciones cotidianas se mencionan como “pistas sobre qué cuestiones tratar o qué actividades realizar” en el marco de una propuesta. Los relatos expresan que cuando los docentes advierten estos intereses los consideran como “una posibilidad”, una “oportunidad”, como “algo valioso” para elaborar un proyecto a partir de allí.

Garantizar el “derecho a la educación” es otro de los motivos que originan la elaboración y puesta en marcha de un proyecto: los “valores socialmente compartidos”, además de las “convicciones personales”, incentivan a emprender un proyecto para concretar la “justicia social”, sobre todo en aquellas familias que viven en “condiciones desfavorables”. Hay relatos que vinculan la elaboración e implementación de

un proyecto con las “motivaciones personales” de las maestras –a partir de “intereses de un conjunto de maestras” generados en espacios de intercambios–, como así también con la identificación de una problemática particular de alguno de las/os niñas/os, por ejemplo, en instancias de integración en la sala, de “carencia material o afectiva” o de salud. También las “iniciativas a nivel de los equipos directivos e inspectoras” son tomadas como punto de partida.

Los proyectos aparecen como la forma predominante en que las docentes organizan su intervención pedagógica durante un período de tiempo, que en algunos casos es corto –semanas o un par de meses– y en otros, más prolongado y abarca incluso casi todo el ciclo lectivo. La intervención enmarcada en el proyecto organiza el tiempo en el que transcurren los aprendizajes de las/os niñas/os en el jardín. Los contornos estarían dados por aquello que dispara la iniciativa y por los resultados. Lo que transcurre y ocurre entre el comienzo y el final de la propuesta, lo que hacen los alumnos, alumnas y maestras, por lo general, no aparece descripto en los textos. El foco de los relatos está puesto, por un lado, en la descripción de aquello que irrumpe en la cotidianeidad y que, al ser vivido como “desafío”, impulsa un proyecto y, por otro, en los “progresos alcanzados” por los niños y niñas luego de transitar la propuesta en cuestión. El desarrollo del proyecto, lo que se ha hecho y cómo, permanece invisible en los mundos escolares reconstruidos en los relatos. Lo que toma centralidad en la escena educativa es “el alumno” (“la alumna”), en tanto niño que aprende con arreglo a las expectativas, pautas y criterios puestos a jugar por el jardín de infantes. La valoración puesta sobre la situación de aprendizaje es quizá lo que hace que los relatos no den cuenta de los procesos de enseñanza que se planificaron y desplegaron, sino de las verbalizaciones y acciones que muestran lo que los alumnos y alumnas aprendieron. Lo que se resalta son los aprendizajes adquiridos por los alumnos y, a partir de estos, el “reconocimiento” por parte de los otros –otras docentes, la directora, la familia de los niños y niñas, la comunidad– del trabajo realizado por las docentes.

La salida educativa, llamada recurrentemente “experiencia directa”, viene a formar parte del proyecto y aparece vinculada a un contenido a trabajar como parte de una secuencia didáctica. Se relaciona con el aprendizaje a través de la observación y el juego posterior; también con el intercambio de sensaciones de los niños y la sistematización y transmisión de lo aprendido a las demás salas y a las familias.

Dentro de la descripción de los proyectos se menciona la realización de variadas actividades de juego que suelen ser nombradas como modalidad de “juego-trabajo” o “juego-aprendizaje”, vinculadas siempre a objetivos generales de alfabetización y socialización: juegos de imitación en parejas, juegos para formar palabras, juegos de construcción de objetos de una temática en particular, juegos de dramatización, etc. El juego permite romper o cambiar la estructura de la división por salas y que participen otros actores que no pertenecen al grupo y que son invitados a jugar: niños o docentes de otras salas y también “padres”, en especial en el “período de inicio”. No obstante, el juego se enmarca siempre como parte de una secuencia de actividades, como una actividad más de la secuencia prevista en el proyecto. En algunos casos se vincula el uso de lenguajes expresivos como el teatro, la plástica y la música al “placer por el juego” mismo, pero la mayoría de las veces aparecen como “alternativas” para la comunicación y para la alfabetización.

En este sentido, respecto de las temáticas en torno de las cuales giran los proyectos, en los relatos emerge una preocupación por la expresión oral y la comunicación. En la mayoría de los casos aparecen como parte de las problemáticas de los niños con integración y de los niños de sectores populares. Los relatos desarrollan las estrategias implementadas para trabajar en la alfabetización, tales como: dictado a la docente, escritura grupal, “buscar información en textos teniendo en cuenta más indicadores: imágenes, letras, palabras conocidas, etc.”. En general, los relatos que abordan la lectura traen experiencias con libros de cuentos. La lectura y la escritura se nombran en los relatos como prácticas sociales, con sentido

y grupales (no individuales), “como en la vida misma”, aunque prima una cierta preocupación por la “preparación para la primaria”.

Por otra parte, una variedad de relatos de experiencia escritos por las maestras narradoras dan cuenta de diferentes entrecruzamientos de la historia en todas sus dimensiones: nacional, regional, comunitaria, familiar y personal. Desde la perspectiva de la historia “nacional”, hay relatos atravesados por temáticas vinculadas a las conmemoraciones y efemérides escolares, por ejemplo, el 25 de Mayo y su Bicentenario. Estos relatos definen como punto de partida para el diseño y planificación de los proyectos de trabajo “hacer algo innovador”, distinto a lo que histórica y recurrentemente los docentes del nivel realizan en estas ocasiones. Muchos de los relatos refieren que cada vez que las docentes se enfrentan con la tarea de planificar los actos patrios se encuentran repitiendo “recetas viejas”, “fórmulas, tales como las dramatizaciones de los vendedores ambulantes”; y reflexionan: “como si repetir cuadros escénicos aislados de la historia fuera el modo de enseñarla”. Frente a este tipo de propuestas, los relatos dan cuenta de la organización de un museo viviente dentro del jardín, de “El noticiero (en vivo) del Bicentenario” o de desfiles y visitas a museos de la localidad. Estas visitas a museos y demás lugares que resguardan la memoria histórica del lugar se retoman en muchos de los relatos. En esos textos se conjugan distintas voces que resignifican y transmiten la herencia lugareña, aludiendo a que los proyectos iniciados por los jardines resuenan fuertemente en la comunidad. Otras historias relatadas aluden a la búsqueda de la identidad institucional y cuentan cómo los docentes de una institución de nivel inicial llevaron adelante el “Proyecto de Imposición del Nombre del Jardín”, acercando a los niños/as al conocimiento y valoración de la historia del establecimiento y ofreciéndoles la posibilidad de elegir y votar los “nombres” que fueron postulados tanto a los niños como a sus familias.

El reconocimiento de otras culturas es una temática que se replica en otros relatos. “Raíces de nuestra identidad” es

el título de uno de los relatos que cuenta un “Proyecto de Interculturalidad”: los maestros toman como referentes a algunos artistas plásticos para pintar paisajes del propio entorno de la escuela, se abren rincones de lectura para alojar dos lenguas diferentes (quechua y español), huertas escolares replican modos de producción de las familias de los niños y niñas. “¿Cómo incluir a esta comunidad tan callada y remisa a hablar?”; “Alejarse de ideas estereotipadas y aprender, por ejemplo, que el pasto no es solo verde ni el sol es siempre amarillo”; “Trabajar con objetos antiguos que [...] tienen una gran importancia para la memoria colectiva de todo un pueblo”. Estas son algunas expresiones manifestadas en los relatos y que dan cuenta de la revalorización de lo autóctono, lo que hace y construye a la historia y la cultura de la comunidad.

LAS FAMILIAS Y LOS SENTIDOS DE LA ESCOLARIDAD: LA RELACIÓN ENTRE EL JARDÍN DE INFANTES Y LAS FAMILIAS

A la luz de las historias escolares relatadas por las maestras, el flujo de la relación entre el jardín de infantes y las familias se expresa básicamente en dos sentidos. La convocatoria desde el jardín a las familias de los niños y las niñas aparece en muchos relatos como una práctica habitual de las docentes, como una rutina escolar del nivel inicial. Y la presencia de la familia, fundamentalmente de las madres, en el jardín o en su puerta es un paisaje repetido en las descripciones que presentan muchas narraciones. Los relatos de experiencia sitúan de este modo dos movimientos en el vínculo jardín-familias/comunidad: la familia o la comunidad entra en la escuela a través de diferentes proyectos educativos propios del nivel, y el jardín sale hacia las familias/comunidad a través de los docentes y por intermedio de las propuestas de enseñanza. Los mediadores y portadores de estas entradas y salidas son casi siempre las niñas y los niños.

Una de las maneras en que se reconoce, e incluso se mide, el alcance de los proyectos educativos se nombra en los rela-

tos en términos de “participación”, “convocatoria”, “colaboración en la búsqueda de información” de la comunidad. En algunos textos, esa comunidad de límites difusos y elásticos está corporificada en las familias de las niñas y los niños; en otros casos, se hace extensiva a los vecinos del barrio o del “pueblo” en el que está localizado el jardín. Esa repercusión de la vida escolar del jardín en las familias ubica a los niños como “mediadores”, “portadores”, “activos actores del proyecto”, “motivadores en su entorno”, que “fueron contagiando a sus familias”. Los relatos, por otra parte, expresan la manera en que las docentes reconocen a las familias y comunidades en su trabajo pedagógico con las niñas y los niños: tradiciones familiares que se recrean mediante historias, cuentos o leyendas contadas por los alumnos y alumnas; voces de abuelos que amplían y pluralizan la polifonía de la sala; patrimonios y legados que recobran nuevos sentidos mediante la intervención pedagógica de las maestras; objetos y memorias que recuperan y traen a la escena pedagógica del jardín de infantes culturas, diferencias y alteridades; lenguajes y ocupaciones que rebasan los márgenes de lo esperado y que saturan la pluralidad de perspectivas que conviven en los jardines. Asimismo, y sobre todo en los mundos escolares recreados por los relatos de experiencia que hablan de propuestas pedagógicas relacionadas con el cuidado de la salud y la preservación del medio ambiente, el alcance de las iniciativas educativas es enunciado en términos de: “tomar conciencia”, “generar compromiso”, “garantizar el derecho a la salud de los/as niños/as”. En estos documentos narrativos, las propuestas llegan a los alumnos y alumnas y ellos/as actúan como agentes multiplicadores de hábitos, pautas de higiene, cuidados de sí mismos y del medio ambiente en el interior de las familias y de la comunidad.

En los mundos sociales reconstruidos por los relatos de experiencia de estas docentes narradoras, la “comunidad” alude casi siempre a las familias de barrios pobres y se pondera su participación “a pesar del desinterés” que en su mayoría manifiestan por las actividades pedagógicas del jardín. Nuevamente

aquí el jardín o la maestra jardinera es el actor que “ofrece posibilidades” culturales y educativas que los niños o sus familias no tienen o no tendrían sin la escuela, pero en general no se problematiza por qué son válidas o deseables esas posibilidades. En algunas ocasiones, las familias, representadas por las madres, “responden a”, “aceptan”, “acatan” el pedido de la escuela y se acercan a ella para asistir a alguna actividad. Se las “convoca para acompañar” las propuestas del jardín y desde éste se les “informa”, se les “comunica”, se les “solicita”.

El sentido de la escuela –del jardín de infantes– es otro núcleo que concentra y articula comprensiones pedagógicas. En la concepción de las docentes sobre qué es o qué debe ser el jardín de infantes y cuáles son o deberían ser sus fines se vislumbran: “posibilitar la ampliación de campos de expresión y de conocimiento”, el “acercamiento de la cultura tanto a los niños como a las familias”, el “acercamiento a lo desconocido”. En las narraciones en las que las docentes abren y expanden estas significaciones se observa el establecimiento de una relación entre el “para qué” del jardín y la situación socio-económica de las familias de las/os alumnas/os: la imagen del jardín como espacio que permitirá el acercamiento de “esos” niños y niñas a “otros mundos posibles”, “diferentes a los que viven sus familias”, a otras realidades que parecen ajenas a ellos. Asimismo, en algunos relatos se nombra a las familias de los niños y las niñas como destinatarios indirectos de los fines de la escuela: “...la escuela es el lugar donde los niños van a aprender y a través de ésta sus familias tienen la oportunidad de acercarse a la cultura”. Esto despierta ciertos interrogantes: ¿el conocimiento de otros mundos diferentes implica la recuperación de las tradiciones culturales y hábitos familiares de los niños y las niñas como la leyenda o el folklore?, ¿la centralidad atribuida a la infancia señala a los alumnos y alumnas del nivel como el puente o la mediación entre las finalidades y esfuerzos educativos del jardín y la posibilidad de incorporar a las familias y comunidades a los canales de comunicación y participación establecidos por el sistema escolar?, ¿hay un intento por escolarizar a las familias?

DEL NIÑO AL ALUMNO: EL OFICIO DE “AYUDA” EN LA CONVERSIÓN A LA “ALUMNIDAD”

Un grupo importante de los relatos de experiencia da cuenta de la manera en que una parte significativa de las docentes narradoras reconoce a ese/a “otro/a” que “está allí adelante” en el jardín. Este reconocimiento se configura en casi todos los casos a partir de la reconstrucción de las preguntas iniciales que se formulan las docentes para comenzar a trabajar una propuesta educativa, o a partir del interés por describir a los niños y las niñas que asisten al jardín, que son definidos como los primeros destinatarios de los empeños pedagógicos de las maestras. Los alumnos y las alumnas son el motivo y el foco de una intensa producción significativa por parte de las docentes narradoras, que supone a su vez el despliegue de un conjunto bastante homogéneo de comprensiones pedagógicas que delimitan y configuran esa alteridad. Por ejemplo, los relatos de experiencia del corpus connotan el hecho de “no haber tenido escolaridad previa” como una forma particular de carencia o ausencia en los niños y las niñas. Ese déficit se manifiesta mediante expresiones tales como “no saben”, “no tienen experiencia (escolar) previa”, “no tienen hábitos (escolares)”, “nunca han escuchado un cuento”, “no reconocen ni siquiera el número uno”. Y radicalizan la alteridad de “esos” niños y “esas” niñas al límite de la propia capacidad para poder manejarla y tramitarla como docentes: no solo son niños o niñas, sino que además lo son de una forma diferente a la esperada y sobre la que no se reconoce sabiduría para abordarla en los términos pedagógicos adecuados para el nivel inicial.

Por su parte, los relatos que cuentan experiencias educativas vinculadas al “período de inicio” posicionan a ese/a “otro/a” niño/a que ingresa al jardín en un lugar que genera preocupación y angustia: “niños/as a los que les cuesta cada vez más transitar este período”; niños/as que generan “nuevos” interrogantes en las docentes respecto a la propia práctica durante esas primeras semanas; niños/as que provocan la

reflexión sobre “otras” o “nuevas” conformaciones y estructuras familiares –“madres jóvenes”, “madres mayores con muchos hijos”, “madres y padres ausentes”, etc.– y sobre su incidencia para la “adaptación” de ese “otro” niño/a al jardín.

Sin embargo, los relatos también dan cuenta de ese/a “otro/a” niño/a a través del “asombro”, de la “sorpresa” de las docentes frente a lo que los/as niños/as dicen o hacen en el jardín. ¿Qué es lo que genera el asombro y la sorpresa en las maestras? Muchos relatos nos dirigen la mirada hacia los/as niños/as a través de frases tales como: “cada día me sorprende ver registros gráficos, escritos, modelados, realizados por los alumnos”; “era asombroso verlos contar los dientes en la enciclopedia de animales”; “no podía creer que esos niños eran los mismos que habían ingresado pocos meses antes llorando a la sala”. ¿Se trata de cierta prioridad dada en el nivel inicial a los procesos de aprendizaje por sobre la enseñanza? ¿Lo que sorprende es ese/a niño/a que deviene en alumno/a? ¿Sorprende lo que han logrado las docentes a través de la enseñanza? ¿Sorprende lo que ha logrado la escuela, su eficacia?

Por otro lado, los relatos revelan una preocupación de las docentes por “ayudar”, “contener”, “poder hacer algo por” aquellas niñas y niños. En los relatos que remiten al caso de un niño o una niña en particular, las maestras describen aquellas conductas de los pequeños que, por alejarse de las esperadas, generan inquietud y zozobra en ellas: “no acepta las consignas”, “genera desorden”, “tiene problemas para relacionarse”, “grita y rechaza las propuestas”, “molesta a los compañeritos”, “se escapa de la sala”, entre otras fórmulas. En otros casos, la referencia a algún diagnóstico médico es suficiente para despertar la preocupación y la impotencia de las maestras. Al mismo tiempo, otros relatos hacen foco en las dificultades que presentan grupos de niñas/os. En estos casos, las narraciones nos hablan del contexto social, económico y cultural del que provienen: los mundos de vida recreados en los textos plantean, como ya anticipamos, una asociación directa entre esas realidades socio-económicas y culturales y las problemáticas en el lenguaje, la escritura, la expresión

artística y/o la “adaptación” a las pautas escolares por parte de esos niños y niñas. Sin embargo, no se explicita cuál es el contenido de esa relación causal, aun cuando la descripción de las familias de los niños/as y del barrio al que pertenecen es profusa y extensa: “padecen las consecuencias de la exclusión laboral, económica y social”; “la institución está ubicada dentro de un barrio de cooperativas donde concurren los hijos de los trabajadores y otros niños de los barrios humildes de los alrededores”; “los niños que concurrían al jardín provenían, en su mayoría, de un barrio de emergencia situado a muy pocas cuadras”.

Estos niños/as o grupos de niños/as se presentan como desafíos para el desempeño de la labor docente, se convierten en “una verdadera incógnita”, algo para lo que no están “preparadas” o formadas, según su propia perspectiva: “El jardín se pobló de niños, de risas, de llantos y de voces pequeñas que traían reclamos contra una sociedad que los hacía vivir realidades que no merecían, alejadas de los ideales de niñez maravillosa que me había imaginado en el profesorado”. Se interrogan acerca de la posibilidad de afrontar y superar este “nuevo reto” que les presenta la profesión o el oficio de ser maestras de jardines infantiles. Pero ¿por qué aparecen estas sensaciones de inseguridad respecto del propio saber profesional?, ¿cuál es el desafío que supone esta presencia y este reconocimiento?, ¿qué entienden por “ayudar” o “contener”? Es la aparición del niño otro o de la niña otra lo que se convierte en un desafío que llama a las docentes al desarrollo de una labor de “ayuda”, orientada a la conversión de estos niños y niñas en alumnos y alumnas del nivel inicial, esto es, en un sujeto infantil que ha interiorizado ciertas normas, reglas de juego, formas de actuar y formas de ser propias de la gramática escolar de los jardines de infantes. Frente a la irrupción de estos otros niños y niñas, a los que se identifica con la carencia, la imposibilidad o las conductas negativas, aparecen los interrogantes y un cuestionamiento hacia el propio desempeño del oficio docente: “No lograba conformar un grupo, los modos de comunicación no eran los más deseados, y mucho

menos podía comenzar con una construcción de autonomía. Los días pasaban y mi sentimiento de impotencia crecía. ¿Qué herramientas podía darles? ¿Qué recursos? ¿Qué estrategias? Tenía la impresión de estar en un terreno pantanoso donde avanzar se hacía muy difícil”.

Por otra parte, el reconocimiento de las/os otras/os aparece fuertemente connotado en los relatos que cuentan experiencias de integración. Las narraciones nombran y reconocen a las/os niñas/os discapacitadas/os. En esos textos la integración es mencionada en relación con el derecho del niño/a con discapacidad a asistir a una institución educativa común. Pero en los casos en que se lleva a cabo, la figura de la maestra integradora se presenta como indispensable en la sala. Algunos relatos destacan la necesidad de contar, además, con un “diagnóstico” médico y se señala la importancia del acompañamiento de las familias para complementar el propio trabajo. La integración es abordada en la mayoría de los relatos desde el trabajo de una docente con este niño o esta niña en particular, al que se nombra como “un niño especial”, “con capacidades diferentes”, “niños con esa patología”, “con capacidades distintas”. Los esfuerzos docentes se centran en lograr que este niño o niña forme parte del grupo de alumnos y, simultáneamente, en que la dinámica de la sala se desarrolle con “cierta naturalidad a pesar de esta nueva presencia”. En la mayoría de los casos se intenta generar una especie de amalgama en la que varios –el niño, la docente, la familia, los directivos, la comunidad– ponen algo de sí para lograr la integración. Sin embargo, algunos relatos plantean una tensión –por momentos “incompatible”– entre la atención especial y especializada que demandan estas/os niñas/os y la atención que también “merece y necesita el grupo”. En algunos relatos la docente conversa y “abre el tema” al grupo de niños y a los padres como una solución que encuentra o una necesidad que se le presenta para resolver esa “tensión” niño diferente-grupo. Nuevamente, la propuesta pedagógica de integración aparece como “un desafío”, como algo nuevo para lo que no se está “preparada” pero que igualmente se

acepta: “Pero, ¿cómo no involucrarse en un caso así, cuando uno también tiene hijos?”; “me sentí ignorante, sin respuestas para plantear un modo de trabajo en el que todos estuviesen incluidos”.

Nuevamente, la integración se plantea en algunos relatos como “ayuda”, como “necesidad de hacer algo por ese niño”, o “ayudarlo dejándolo hacer por sí mismo”. También la docente y el niño reciben y solicitan “ayuda” de la maestra integradora: “la sala comenzó a ser frecuentada por preceptores y directivos, pero aún no llegaba la persona que más podía ayudarme: la maestra integradora”; “ella (la maestra integradora) vendría algunos días para ayudarlo a Danilo... y a la señora también”. Los demás niños también “ayudan”, pero a la vez se destaca que “acompañan y respetan” al niño en integración. También se vincula a la integración con llegar a “ser parte del grupo” a través de la interiorización de las normas y reglas de juego escolares. “Escuchar al otro”, “ponerse en el lugar del otro”, “expresar las ideas” se presentan como parte de las “pautas de funcionamiento grupal” y también como “valores” o “virtudes”. Esta incorporación de normas y reglas del jardín se vincula al logro de “mayor autonomía”, y gran parte de ellas tienen que ver con generar hábitos.

EL RECONOCIMIENTO DE LA TAREA DOCENTE Y LO QUE “VALE LA PENA”

Algunos relatos trazan en su trama la posición docente de la maestra jardinera como “desvalorizada”, “poco tenida en cuenta”, “desprestigiada”. La demanda de reconocimiento se formula tanto hacia la mirada de las familias como de la institución o del propio campo pedagógico, sobre todo hacia el punto de vista de los docentes de otros niveles del sistema escolar. Algunos relatos señalan que “desde afuera” se percibe el “cuidado” y el “entretenimiento” de los niños y las niñas y las “manualidades” como las características distintivas del trabajo docente en el nivel inicial. Las docentes reclaman en

sus textos “la desmitificación de los tres meses de vacaciones”, la “jerarquización del nivel inicial” y “una palabra alentadora y motivadora” de la comunidad, donde se exprese su “valoración por el trabajo docente”, aunque cuando este reconocimiento llega es vivido con sorpresa o como algo “no esperado”.

En algunos relatos se vincula el trabajo pedagógico y las posiciones docentes de las maestras jardineras con las ideas de “vocación”, “dedicación”, “pasión”. En otros, se plantea la tarea docente vinculada al “cuidado”, a “la protección” de las/os niñas/os. Toda la serie de relatos que narran experiencias de integración se relaciona con la “ayuda”, y en los proyectos que abordan el cuidado de la salud, del cuerpo (ligado a la sexualidad), del medio ambiente se describe la tarea de “establecer normas de funcionamiento grupal” y “de formar hábitos en los niños”. Algunos relatos señalan dimensiones políticas de la tarea docente en la medida en que “pone en juego la implementación de un derecho”: el derecho de los niños y niñas a la educación. Así, la docente aparece como un agente estatal, público, involucrado con el pleno cumplimiento de ese derecho.

Casi siempre, hacia el final de los relatos, las docentes reflexionan sobre las experiencias pedagógicas y expresan sentirse “gratificadas”, “emocionadas” y “satisfechas” por los “logros alcanzados”. En estas expresiones dan cuenta de la presencia de otras y otros que resignifican la tarea y el oficio, de los esfuerzos realizados y los riesgos asumidos. Como dijimos, por un lado, son las/os niñas/os quienes, al mostrar el avance en su aprendizaje –en la escritura de sus nombres, en la expresión artística, en la invención de cuentos, en el desarrollo del lenguaje, en la “adaptación” a las normas–, connotan positivamente la tarea docente del nivel y hacen que los relatos reiteren la fórmula retórica “vale la pena”. En realidad, en los relatos estos logros son patrimonio de las/os niñas/os y, al mismo tiempo, de ellas mismas como docentes, en su papel de mediadoras en el aprendizaje de los alumnos y alumnas del jardín. Por otro lado, son las familias quienes, con su mirada, su presencia o su entrada, demuestran nueva-

mente que “vale la pena” ser maestra jardinera. Es la “aprobación” de las familias la que pondera y revaloriza el trabajo realizado y refuerza la tarea de “acompañamiento” y “ayuda” que las docentes han venido desarrollando.

Por último, la presencia de las otras “salas” o de los colegas que, al igual que las familias, hace su aparición hacia el final de los relatos complementa y pone en tensión la propia posición docente. La intención parece centrarse en la exposición de los logros alcanzados y la necesidad de esa mirada para “comprobar” que se ha “llegado a los objetivos de manera satisfactoria”.

FORMACIÓN ENTRE PARES E INTERVENCIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Más allá de las interpretaciones de segundo nivel que acabamos de presentar como un aporte al debate especializado, el proceso de documentación narrativa e investigación pedagógica desplegado de manera co-participada entre docentes e investigadores/as implicó otra serie de resultados y desarrollos que permiten validarlo como una modalidad de investigación-formación-acción docente. Ya hicimos referencia a que estos simultáneos procesos de producción cooperativa de saber, desarrollo profesional entre docentes e intervención político-pedagógica en el campo discursivo de la educación requieren de criterios de “validación” específicos y diferentes a los que ponderan los procesos de investigación más convencionales, propios de los ámbitos académicos de producción científica. Anderson y Kerr (2007) proponen, en ese sentido, la “validez de resolución del problema”, la “validez del proceso”, la “validez democrática”, la “validez catalítica” y la “validez dialógica” como criterios o campos que atienden a los peculiares contextos y territorios donde se despliega la investigación-acción docente y a las específicas reglas de composición que la hacen posible y regulan su producción. Por eso, sugieren amplificar el foco de la mirada hacia aspec-

tos o dimensiones poco relevantes para otras modalidades de investigación educativa. En nuestro caso, esta expansión de los campos de validación nos permite poner en valor tanto los resultados de los procesos de formación horizontal en las que se involucraron activamente las docentes narradoras, como la contribución efectiva y colectiva al debate público y especializado del campo pedagógico de la red de investigación-formación-acción co-participante conformada por el proyecto, mediante la publicación y circulación de relatos de experiencia escritos por docentes.

Formación (o desarrollo profesional), indagación pedagógica, escritura narrativa autobiográfica e intervención discursiva en el campo educativo estuvieron íntimamente entrelazadas en la experiencia de investigación-formación-acción de esas maestras y directoras narradoras.

Todo ese material documental puede ser dispuesto en una serie textual que permite percibir con nitidez cómo las prácticas narrativas de las docentes se desplazan desde posiciones pasivas, receptivas y reproductivas de saberes y conocimientos hacia posiciones mucho más activas, productivas y creativas en relación con la escritura y el discurso, la reflexión sobre la práctica y la transformación del saber de experiencia en saber pedagógico. Las posiciones docentes no fueron las mismas antes y después de la experiencia de escritura pedagógica e investigación autobiográfica y narrativa en red, y eso implicó también que nuevas disposiciones subjetivas emergieran en el proceso de formación.

CONCLUSIONES

Los resultados de investigación, formación e intervención y la vasta producción de relatos pedagógicos surgidos en el proceso de trabajo colaborativo en red muestran algunas de las potencialidades metodológicas y operativas del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, así como el alcance y los límites de su implementación en territo-

rios específicos del campo educativo y del aparato escolar. En tanto estrategia de investigación co-participada entre docentes e investigadores, permitió la activación y reconstrucción de la memoria pedagógica local de la escuela (o del jardín de infantes) mediante dos procesos complementarios: en primer lugar, la producción individual y colectiva de documentos narrativos que disponen públicamente parte del imaginario pedagógico y del repertorio didáctico de las docentes; e, inmediatamente, la elaboración especializada, por parte del equipo de coordinación de la investigación, de tematizaciones, problematizaciones e interpretaciones pedagógicas de segundo nivel acerca del mundo escolar y las experiencias vividas, como las que presentamos en el segundo apartado de este artículo.

Esas aproximaciones analíticas e interpretativas presentan una definición posible, siempre preliminar, de algunos núcleos de sentido de los relatos de experiencia y describen algunos problemas pedagógicos de la práctica docente en el nivel inicial. Sin embargo, el diseño y el desarrollo de instancias de laboratorio para la retroalimentación de las hipótesis interpretativas que se elaboraron permitirían, por ejemplo, avanzar en un análisis cada vez más profundo de los sentidos pedagógicos puestos en juego en los textos y, al mismo tiempo, definir líneas de indagación empírica en territorio, cuyos resultados colaboren a complementar las caracterizaciones de los problemas pedagógicos del nivel inicial. Tornaría posible, además, la construcción y puesta a prueba de nuevas líneas de interpretación, así como la identificación y descripción de nuevos problemas pedagógicos de la educación infantil (por ejemplo, el definido por la siguiente pregunta: ¿en qué medida las comprensiones elaboradas por los docentes acerca de sus propias prácticas de enseñanza son consistentes con los sentidos y orientaciones pedagógicas y didácticas puestas en juego en el diseño curricular para el nivel inicial de la Provincia?).

Finalmente, el proyecto facilitó la vinculación entre investigación educativa, práctica docente y desarrollo profesional, así como el trabajo conjunto y cooperativo entre diferentes

actores y sectores del campo educativo: una universidad pedagógica provincial, instancias oficiales de planeamiento educativo y de gestión escolar, un colectivo de inspectoras, directivas y maestras de nivel inicial e investigadores y asesores del aparato escolar. Asimismo, contribuyó a la constitución de redes autónomas de investigación-formación-acción docente centradas en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y a la redefinición de posiciones y vínculos dentro del aparato escolar.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ, Daniel (orgs.), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*, Buenos Aires, FFyL-UBA y CLACSO, 2011.

ANDERSON, Gary y HERR, Kathlyn, *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*, Thousand Oaks, Sage Pub, 2005

ANDERSON, Gary y HERR, Kathlyn, “El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos”, en: Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, Buenos Aires, Noveduc, 2007.

BATALLÁN, Graciela, *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

BOLÍVAR, Antonio y DOMINGO, Jesús, “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual”, en: *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7, n°4, art. 12, septiembre de 2006. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>. Consultado el 28-03-2013.

COLECTIVO ARGENTINO DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA, *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2009.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean, “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en: Larrosa, J. *et al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean, *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.

CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, 2010.

DELORY MOMBERGUER, Christine, *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto*, Buenos Aires, FFyL-UBA y CLACSO, 2009.

FLORES-KATANIS, Eduardo, MONTOYA VARGAS, Juny y SUÁREZ, Daniel, “Participatory Action Research in Latin America Education: a road map to a different part of the world”, en: Noffke, S. y Somekh, B. (eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*, New York, Sage, 2009.

GIDDENS, Anthony, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal, *Hegemonía y estrategia socialista*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1992.

PASSEGGI, Maria Conceição y DE SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.), *Memoria docente, investigación y formación*, Buenos Aires, FFyL-UBA y CLACSO, 2010.

PINEAU, Gaston, “A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação”, en: Novoa, A. y Finger, M. (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*, Sao Paulo, Paulus, 2010.

ROCKWELL, Elsie, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

SUÁREZ, Daniel H., “Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en: Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, Buenos Aires, Noveduc, 2007.

SUÁREZ, Daniel H., “Investigación educativa, memoria docente y documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, en: Vieira Ferreira, M. O. et al. (orgs.), *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*, Brasília, Oikos, Sao Leopoldo y Liber Libros, 2009.

SUÁREZ, Daniel H. y ALLIAUD, Andrea (comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires, FFyL-UBA y CLACSO, 2011.

SUÁREZ, Daniel H. y ARGNANI, Agustina, “Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”, en: *Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade*, vol. 20, nº 36, julio – diciembre de 2011, Universidade do Estado da Bahia, Salvador da Bahia, Brasil, pp. 43-56.

Segunda parte

Políticas públicas y educación

Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de la ciudadanía

*Myriam Southwell, Denise Fridman, Lucía Litichever,
Pedro Núñez y Jaime Piracón Fajardo¹*

1. NUEVOS DESAFÍOS PARA LA CONVIVENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN MOMENTOS DE MASIFICACIÓN

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, la situación de la “escuela media” ha sido objeto de innumerables debates. Los diagnósticos más extendidos, con amplia repercusión en los medios de comunicación, hacen referencia a la “pérdida” de funciones, que la alejaría de sus mandatos fundacionales. Las investigaciones académicas también crecieron de manera exponencial, en una suerte de interrelación entre la creciente preocupación societal acerca del nivel y la consolidación de un amplio campo de conocimientos que tiene como objeto de análisis la

1. El trabajo de campo que está en la base de este texto contó con la participación de Luisa Vecino, Gabriel Tolosa Chacón, Fabiana Guzzini, Bárbara Guevara y Virginia Rodríguez.

relación entre juventud y escuela. Las investigaciones constataron numerosas transformaciones en las formas de hacer de las escuelas, en sus públicos, en los sentidos atribuidos por docentes y alumnos al paso por ellas, así como en las características que asume la experiencia escolar en el mundo contemporáneo. Otro conjunto de trabajos hizo hincapié en las transformaciones en la transición entre la escuela y el mundo del trabajo; mientras que un número considerable de estudios situó su atención en un conjunto de cuestiones que, de manera más directa o más implícita, abordan los cambios y continuidades en la construcción de la ciudadanía en el espacio escolar.²

Nuestras reflexiones se inscriben en esta última línea de investigación. Nos interesa abordar el estudio de las formas en las que se estructuran las relaciones inter e intrageneracionales en la institución escolar para repensar temáticas como la convivencia, la ciudadanía o el uso de las TIC, a la luz de las tensiones, conflictos –y también acuerdos y espacios de construcción compartida– entre alumnos y docentes en un momento de ampliación de la matrícula del nivel.

En esta investigación partimos de reconocer que las representaciones de adultos y jóvenes sobre lo que debiera ocurrir en la escuela dan cuenta de la intensificación de las diferencias en torno a la manera de entender y vivir su tránsito por la institución escolar. Pueden existir aquí percepciones opuestas acerca de lo que se considera como un saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares.

2 . En un estudio sobre las principales tendencias de la investigación social en Argentina acerca de la construcción de la ciudadanía de los jóvenes en el nivel medio, los autores señalan cuatro ejes temáticos a partir de sus enfoques predominantes: las prácticas políticas de los actores educativos; la transmisión del pasado reciente y la idea de nación; género, corporalidades y sexualidades; y los procesos de convivencia y la presencia de las violencias en la escuela (Fuentes, Núñez, 2012).

Tomamos como hipótesis la posibilidad de la existencia de un proceso de disociación entre la propuesta de la escuela secundaria y las actuales formas de ser joven –más notable aún en aquellos que provienen de sectores populares, quienes son los primeros de su familia en enfrentar el contacto con la matriz tradicional de la escuela secundaria, pero también constatable de manera transversal en las distintas clases–.³

Veamos las características del nuevo escenario. Como fue ampliamente desarrollado por investigaciones recientes, las tasas de cobertura del nivel aumentaron sostenidamente hasta alcanzar –para el 2010, en el total del país– un promedio de 84,5% de la población en la franja etaria 13-17 (SITEAL, 2011). Este dato es constatable por la presencia de sectores sociales históricamente excluidos⁴ del espacio escolar. Sin

3. Esta disociación se manifiesta de múltiples maneras, aunque quizá se plasme de modo más claro en dos aspectos: las disputas por los significados sobre las “funciones de la escuela” y los distintos modos de vivir la “temporalidad”. En la escuela secundaria existen percepciones opuestas entre jóvenes y adultos acerca de lo considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares, significados divergentes sobre el modo de entender al respeto o de interpretar diferentes momentos de la vida escolar. Todas estas cuestiones profundizan la distancia entre docentes / cuerpo directivo y alumnos. Este diagnóstico también muestra que existen temporalidades diferentes que impactan en los vínculos que se construyen en la escuela secundaria. La dislocación tiene, al menos, efectos de dos índoles. En primer lugar, corroe los consensos para definir las situaciones de interacción en la escuela media y surgen sentidos divergentes sobre lo que debiera pasar en la institución escolar, que se plasman en tensiones inter e intra generacionales. En segundo lugar, opera como regulador de las expectativas sobre el futuro.

4. Según datos de la CEPAL en la Argentina (BADEINSO: Base de Estadísticas e Indicadores Sociales, CEPAL. UNESCO-IEU), la tasa neta de escolarización aumentó sostenidamente del 42,2% en el año 1980 al 59,3% en 1991, hasta el 73,2% en el 2001, aunque lo hizo de manera desigual de acuerdo al quintil de ingreso. Asimismo, de acuerdo a datos elaborados por Montes con las cifras del SITEAL que cita Inés Dussel, “los jóvenes de entre 13 y 17 años

embargo, el aumento continúa cristalizándose de manera desigual, ya que mientras solo el 67,8% de los jóvenes que provienen de hogares de bajo nivel educativo alcanzan el nivel secundario, el porcentaje aumenta al 84,6% para quienes son de hogares de nivel educativo medio, llegando al 92,1% en aquellos que forman parte de núcleos familiares que cuentan con alto nivel educativo.⁵

Los datos permiten observar que la sanción de la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206/06) que establece la obligatoriedad del nivel—siguiendo la tendencia de los países del Cono Sur (Brasil, Uruguay, Chile) y de México—, antes que un hito en sí mismo, es un eslabón más de un proceso tendiente a la universalización de la escuela secundaria. Ahora bien, también es cierto que persisten algunos de los nudos problemáticos que dificultan la permanencia de las personas jóvenes en el nivel, más allá de la saludable democratización en el acceso.

Las políticas orientadas a la universalización de la educación secundaria han tenido que dialogar con la perdurable matriz selectiva y meritocrática de una escuela media a la que —a diferencia de lo estipulado para otros niveles de la enseñanza— le cuesta adoptar la idea de que debe ser para todos.

En esta investigación, nos interesa problematizar estas cuestiones en escuelas que representan comunidades educativas claramente diferentes, para poder así preguntarnos tanto por las regularidades en los modos de resolución de los conflictos, de construcción de la convivencia y la ciudadanía, o el uso de las TIC, como por las diferentes formas en que los actores escolares enfrentan estas cuestiones. Por ello, consideramos dos escuelas *tradicionales*, de cierta antigüedad (una del interior de la Provincia —a 182 km de la Capital Federal— y otra del conurbano), como lo son los ex Colegios nacionales

que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela media al 73,4% entre 1990 y 2003. Es decir, estos sectores aumentaron su asistencia a la escuela en un 40,1%" (Dussel, 2009: 44).

5. Para mayor información: www.siteal.iipe-oei.org

de Saladillo y San Isidro, con más de 75 años de historia. El colegio de San Isidro ha recibido siempre a alumnos provenientes de los sectores medios y altos y, hasta 2009, tuvo en vigencia un examen de ingreso que le otorgaba un particular perfil de estudiantes.⁶ Por su parte, la escuela de Saladillo era una escuela nacional transferida a la provincia durante la década de los noventa, hecho al que algunos actores institucionales vinculan a un cierto decaimiento del prestigio y nivel académico del colegio y se relaciona con un cambio en la conformación de la matrícula respecto de su nivel socioeconómico. La tercera escuela seleccionada es de modalidad técnica y se encuentra en Campana, localidad de perfil industrial situada a 70 km de la Ciudad de Buenos Aires. Finalmente, la escuela ubicada en el populoso municipio de La Matanza (con más de un millón de habitantes) es una institución surgida en los años '90 a partir de la expansión del sistema educativo.

Las tasas de cobertura y otros índices socio-educativos difieren notablemente entre los distritos. En 2001, el 88,8% de la población bonaerense de entre 3 y 17 años se encontraba asistiendo a algún establecimiento educativo. En el distrito de La Matanza este valor era 3,2 puntos porcentuales inferior, en Campana y en Saladillo se ubicaba apenas por encima –89,5% y 91,4%, respectivamente– y en San Isidro era claramente mayor al total provincial, llegando casi al 95%,⁷ tal como es posible apreciar en el Cuadro 1.⁸ Cabe señalar que,

6. Este año el establecimiento pasó a depender del ministerio provincial, cambió de denominación y debió acomodar su organización institucional a las regulaciones provinciales que establecen que la concurrencia a las escuelas se establece de acuerdo al radio, es decir, al domicilio de las personas.

7. Datos citados en el Informe Socioeconómico y Educativo realizado por González y Born (2010) en el marco de esta investigación.

8. De todas formas, tal como señalan González y Born (ibíd.), es preciso leer estos datos en sintonía con las características del nivel secundario en el distrito de San Isidro. Este distrito es el que presenta

mientras las diferencias en los niveles de escolarización se diluyen en el grupo de 6 a 11 años (correspondiente al nivel primario), donde la cobertura alcanza niveles cercanos a la universalidad, existen notorias diferencias en el nivel inicial y también, menos significativas pero importantes, entre los adolescentes / jóvenes de 12 a 17 años (González y Born, 2010). Para el nivel secundario, las tasas de escolarización de La Matanza, Campana y Saladillo eran similares (entre 90% y 91%) y se ubicaban apenas por debajo de la media provincial (91,3%), mientras que San Isidro presentaba la mejor situación relativa (95,6%), resultando una proporción de adolescentes no escolarizados que representaba apenas la mitad de la registrada en los otros distritos.

la mayor proporción de unidades educativas y matrícula de nivel secundario –el sector de gestión privada, con un 51,6% de la matrícula, predomina por sobre el de gestión estatal, con un 48,4%-. A la vez, mientras que en relación con la secundaria básica la tasa de abandono interanual de la Provincia es del 7,4%, la tasa de repitencia se ubica en el 13,4% y, finalmente, la media provincial de sobreedad es del 43,4%. San Isidro es, de los distritos analizados, el que presenta los peores valores en los tres indicadores: abandono 8,5%, repitencia 12,7% y sobreedad 46,5%. González y Born señalan que es probable que la población concentrada en la oferta correspondiente al sector de gestión estatal muestre alta heterogeneidad en relación con la población que concurre a establecimientos de gestión privada, presentando la primera mayores niveles de vulnerabilidad. Los autores, al comparar los indicadores correspondientes a ambos niveles de gestión, evidencian la diferencia entre ambos sectores: el sector de gestión privada muestra valores muy por debajo del promedio provincial en los indicadores de abandono y repitencia, aunque mantiene la tendencia por encima del promedio general en el caso de la sobreedad. En el resto de los distritos, los mejores desempeños los presenta Saladillo, con valores muy por debajo del promedio provincial en el sector estatal (su tasa de abandono es del 4,5%, la repitencia del 7,7% y la sobreedad del 24,3%).

Cuadro 1. Tasas de escolarización simple por grupos de edad y distrito. Provincia de Buenos Aires, 2001. En porcentaje.

Distrito	3 a 17 años	3 a 5 años	6 a 11 años	12 a 17 años
Total Provincia	88,8	64,3	98,4	91,3
La Matanza	85,6	52,7	97,7	90,1
San Isidro	94,4	81,7	99,1	95,6
Campana	89,5	70,2	98,6	90,5
Saladillo	91,3	76,5	99,2	90,6

Fuente: INDEC, CNPhyV, 2001.

Aún no contamos con los datos del Censo del 2010 desagregados a nivel distrital, pero si consideramos los datos correspondientes al total de la provincia por grupos etarios, observamos un aumento notable de la tasa de escolarización del nivel inicial (pasando de 64,3% en 2001 a 98,0% en 2010); que aumenta mínimamente la matrícula del nivel primario –que ya se encontraba casi en el 100%–; pero que la escuela secundaria preserva los mismos valores luego de diez años (91,3% en ambos años). Esta suerte de amesetamiento en la cobertura de la escuela media obliga a preguntarse por las causas que dificultan o impiden sostener la escolarización de los jóvenes de estas edades.

Cuadro 2. Tasas de escolarización simple por grupos de edad. Total Provincia de Buenos Aires, 2010. En porcentaje.

Grupo etario	Tasa de escolarización
3-5	98,0
6-11	99,0
12-17	91,3

Fuente: INDEC, CNPhyV, 2010.

2. CONVIVENCIA: LA EXIGENCIA DE LA APARIENCIA

Toda institución tiene una serie de normas que la organizan y delimitan su estilo de funcionamiento. Estas prescripciones pueden agruparse en un texto escrito o circular más informalmente en las prácticas de los sujetos. Al recorrer las distintas escuelas, detectamos que los reglamentos escritos pueden ser más o menos conocidos por los distintos actores que habitan ese espacio, y que cada institución suele hacer más hincapié sobre ciertas normas que sobre otras. Nos interesa detenernos en las percepciones de los estudiantes respecto de las cuestiones que las escuelas exigen en mayor medida.

En las últimas décadas del siglo XX, en un proceso de búsqueda de democratización, de promoción de la participación y mayor protagonismo de los estudiantes en las decisiones en las escuelas, y en consonancia con la intención de generar mejores condiciones para la inclusión de sectores que antes se encontraban excluidos, se comienzan a revisar los regímenes disciplinarios. En este marco, se impulsa a cada escuela a elaborar sus propios Acuerdos de Convivencia y a que conformen Consejos de Convivencia. Las distintas instituciones se fueron apropiando de la discusión con diferentes grados de implicación y fueron elaborando así sus propios textos normativos.⁹

El análisis de la apreciación de los estudiantes respecto a las normas y exigencias fue realizado sobre aquello que los estudiantes manifiestan o perciben como exigencia, más allá de la interpretación que tengan otros actores escolares respecto de las normas sobre las que mayor hincapié se hace en el establecimiento. Nos interesa esta mirada porque da cuenta de la vivencia de los estudiantes en el espacio escolar, de cómo construyen su experiencia y de qué manera estas exigencias repercuten en sus trayectorias educativas.

9. En el año 2002, entra en vigencia, en la Provincia de Buenos Aires, la Resolución N° 1593/02, que prescribe sobre la Convivencia en las escuelas y deroga la norma provincial anterior de 1958 (1709/58).

2.1. La apariencia: la norma más exigida

Nos detendremos en el relato de los estudiantes respecto de las normas y aquello que se exige con más insistencia en sus escuelas. Tomaremos para el análisis las entrevistas realizadas a los estudiantes de las cuatro escuelas de la muestra. Estos relatos serán puestos en relación con el Acuerdo Institucional de Convivencia del establecimiento y con las observaciones realizadas en las escuelas.

La apariencia, las formas de vestir permitidas, los accesorios habilitados suelen convertirse rápidamente en normas, en aspectos a ser regulados para definir los estilos con los que los estudiantes deben y pueden habitar ese espacio. Estas normas suelen ser enunciadas por los estudiantes como aquellas sobre las que las escuelas exigen más. La prohibición del uso de la visera, de gorros; la obligación de usar una determinada prenda (remera, guardapolvo, uniforme) y de incorporar ciertos símbolos (escudos, emblemas); la prohibición de llevar *piercings*, maquillajes y *bijouterie* son ejemplos de esta búsqueda de regulación. Ante la pregunta sobre aquello que más se exige, fue contundente la presencia de respuestas vinculadas a normas que tenían que ver con estas cuestiones.

La insistencia sobre la apariencia en las escuelas ya la hemos analizado en una investigación anterior (Litichever, 2010), en la que notamos que, pese a la renovación de los marcos regulatorios y la búsqueda de democratizar el espacio escolar, las normas concretas que se plasmaron con más presencia en los Acuerdos de Convivencia se concentraron, básicamente, en un grupo acotado de pautas vinculadas a la apariencia de los estudiantes, la asistencia y la puntualidad, el respeto de los símbolos patrios y el cuidado del edificio escolar.

Los Acuerdos de Convivencia de estas escuelas señalan respecto de la vestimenta:

- La vestimenta debe ser adecuada al ámbito escolar, los alumnos usarán guardapolvos del largo adecuado, no se

permitirán minifaldas, short, pantalones rotos, musculosas, camisetas de fútbol, remeras cortas, gorras y viseras. Las bermudas deben ser adecuadas al ámbito escolar (AIC- Escuela pública, González Catán).

- Usar una vestimenta acorde a una Institución escolar (AIC- Escuela pública, San Isidro).
- Concurrir limpios, prolijos al establecimiento recordando que la escuela es un ámbito de trabajo, por lo tanto la ropa debe ser ante todo cómoda, y poco llamativa, evitando de esta forma “cargadas” y “competencias” innecesarias, que pueden crear conflictos y malos entendidos.
- Esta comunidad educativa considera adecuado asistir aseado y con indumentaria prolija, por lo que no aceptaremos: desaliño personal; la falta de higiene y vestimenta que no sea la adecuada para una institución escolar (AIC- Escuela pública, Saladillo).

Como vemos, los Acuerdos de Convivencia se expiden respecto de la apariencia. Asimismo, es probable que en la cotidianidad algunas de estas normas, que aparecen más inespecíficamente, se puntualicen y detallen verbalmente.

En algunas instituciones, la exigencia de estas normas toma la forma de insistencia, repetición y recordatorios constantes, pero en otras, además de estos señalamientos, aparecen dispositivos de control de su cumplimiento. Un estudiante de la escuela de González Catán describe:

“¿Qué es lo que más exigen acá? La vestimenta. Hay que traer la remera o el guardapolvo. [...] ¿Qué pasa cuando no se cumple? Te ponen ausente. [...] ¿Y se fijan los preceptores si traen eso? Cuando toman lista nombran uno por uno y tenés que mostrar que tenés guardapolvo o la remera (Escuela pública González Catán, estudiante varón, 17 años).

Interesa retomar aquí el análisis de Inés Dussel respecto de los uniformes escolares. Los mismos surgieron como parte de técnicas disciplinares diseñadas para jerarquizar y normalizar a las poblaciones a través de la regulación de los cuerpos.

Estas técnicas tendían tanto a individualizar como a controlar a la gente. Pero, a diferencia de otras técnicas disciplinares contemporáneas como los castigos corporales o los medios de corregir la postura del cuerpo, estas no fueron abandonadas (Dussel, 2003). En este sentido, uniformes, guardapolvos, remeras identificatorias continúan permitiendo señalar los estándares de normalidad de un grupo específico e identifican a sus portadores como miembros de ese grupo. Este particular “régimen de apariencias” busca sostener aquella política de regulación de los cuerpos, vinculada a una estética de lavabilidad que daba cuenta de una pureza moral (Dussel, 2005).

2.2. Apariencia y género

Por otra parte, en relación con la apariencia, las mujeres suelen percibir con más fuerza la exigencia respecto a las prendas permitidas y prohibidas. Es posible que se ponga en juego una moral de “la decencia” distinta: la regulación de los cuerpos, qué es lo decente, qué se puede mostrar y qué se debe tapar resulta diferente para hombres y mujeres. Ya hemos descrito en otros trabajos (Litichever, Núñez, 2008) cómo las escuelas instalan la obligatoriedad del uso de guardapolvo solo para las mujeres y cómo estas cuestiones generan marcas diferentes. También describíamos que en las escuelas se produce una matriz organizadora –en algunos casos de manera sutil, en otros explícita– de lo masculino y lo femenino como formas ideales de comportamiento de los jóvenes. En esta línea, las regulaciones establecidas en las escuelas buscaban controlar la promiscuidad de las mujeres e instalar el decoro, la decencia femenina y una cierta masculinidad en los hombres (ibíd., 2008). El análisis de las entrevistas da cuenta de esta mayor exigencia de la apariencia sobre las estudiantes mujeres, la cual parece justificarse, en muchas ocasiones, en una supuesta *seducción* que sus cuerpos ejercen. Una estudiante comenta:

¿Hay alguna norma en la escuela que te parezca injusta?
Hay cosas... de la vestimenta, del uniforme que tiene el colegio que... Estoy muy acostumbrada a no tener que usar un uniforme, entonces... me parece que no están bien hechas, no sé si son injustas. *¿Por ejemplo?* No se pueden usar musculosas, [...] no le veo mucho el sentido a eso. Si es porque no quieren que usemos remeras muy ajustadas las chicas o con escote, debería reglamentarse más eso, porque que se vea en un hombre no me parece irrespetuoso (Escuela Pública, San Isidro, estudiante mujer, 5to año).

Las escuelas, por su parte, encuentran distintos modos de resolver este tipo de faltas: en una de las escuelas, si no concurren con la vestimenta “adecuada”, les prestan prendas del “gabinete de ropa”; en otra los mandan a cambiarse a la casa; en una tercera les ponen ausente; y en la última, ante la reiteración de estas situaciones, les aplican alguna sanción. Estos distintos modos de actuar frente a la falta de cumplimiento de esta pauta transmiten valoraciones diferentes de la escolarización.

Al mismo tiempo, notamos que sobre los hombres recae con más fuerza la norma de no llevar remeras de fútbol, situación que en muchas escuelas perciben como potencialmente conflictiva. A la vez, los chicos también manifiestan la insistencia en la prohibición del uso de gorrita y visera, marcas que, en muchos establecimientos, se entienden como faltas de respeto a la institución. De esta manera, los varones serían los potencialmente conflictivos y posibles irrespetuosos y las mujeres, las potencialmente indecentes. Así, vemos reforzar la transmisión de estereotipos de género y comprensiones estancas de “lo femenino” y “lo masculino” difíciles de movilizar y cuestionar.

Las normas que apelan a los modos permitidos de vestir y las prohibiciones respecto de las formas de *lookearse* de los jóvenes –maquillaje, *piercing*, *bijouterie*, viseras, gorros– se vuelven muy relevantes en la búsqueda de regulación de los estudiantes en las escuelas. La apelación al recato, al respeto y la mirada puesta en la moralidad –pero también la negación

del deseo, la vigilancia de la femineidad “decente” y de las masculinidades, presentes en las normas exigidas– tienden a la conservación y a la transmisión del valor de la heterosexualidad (Morgade, 2007).

2.3. Exigir pero no tanto

Los estudiantes también señalan en sus relatos que, así como ciertas cuestiones se exigen, otras se dejan pasar:

- Está la norma de no usar visera, pero la usamos igual. Esa habría que sacarla. [...] *¿Por qué no los dejan usar visera?, ¿qué les dicen?* Por el respeto a la escuela. *¿La gorra es falta de respeto con la escuela?* Sí, parece que sí, yo no sé, la verdad (Escuela pública, Campana, estudiante varón, 18 años).

- Exigentes no creo que sean con nada porque en sí en esta escuela no te dejan entrar ni con *piercing*, como me ves tengo *piercing* por todos lados, ni tampoco muy pintada. Sin embargo, si tenés ganas de estudiar, venís como vos sos. No, exigentes, no son muy exigentes. Como yo vengo con *piercing* y pintada, todas las contras tengo (Escuela pública, González Catán, estudiante mujer, 17 años).

- *¿Y después exigen alguna otra norma aparte de la vestimenta?* Los aritos, dijeron, pero no dicen nada, está llena de aritos la escuela. En la cara, en la oreja, en cualquier lado. Dijeron que no se podían traer, pero todos traen (Escuela pública González Catán, estudiante varón, 17 años).

En este sentido, resultaría importante para las escuelas revisar el sentido de ciertas normas y de su posterior exigencia, ya que estas contradicciones entre exigir por un lado pero hacer la “vista gorda” por otro parecen generar vínculos confusos respecto de la legalidad y de la norma.

3. “HACIENDO POLÍTICA” EN LA ESCUELA: NUEVAS Y VIEJAS FORMAS DE CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA

A partir de las “tomas” de escuelas de 2010 y 2012 en distintas localidades del país, y de la creciente visibilidad juvenil en distintos espacios políticos, la cuestión de la “participación juvenil” adquirió un lugar preponderante en el discurso público. En este apartado, presentamos algunos hallazgos realizados a partir del trabajo de campo como una manera de generar nuevas reflexiones para el estudio de la construcción de la ciudadanía en el espacio escolar.

Antes de iniciar el recorrido, es preciso aclarar el contexto en el que tienen lugar estas acciones. Nos referimos a los cambios normativos promovidos a partir de la mitad de la primera década del siglo XXI. Es posible señalar que se trata del momento en el que se produce un giro en la preocupación de las políticas educativas, en la Provincia de Buenos Aires, con relación a la participación estudiantil. En los primeros años de dicha década se realizaron importantes modificaciones vinculadas a las cuestiones disciplinarias, a partir de la incorporación de iniciativas que promovieron el enfoque desde la “convivencia –tal como hicimos mención en el apartado anterior–. En años más recientes tuvo lugar una reorganización del nivel a partir de la consolidación de una propuesta de Nueva Secundaria de seis años de duración. A la par de esta reforma se presentó un nuevo diseño curricular, que incorporó notorios cambios en relación con la “formación ciudadana”, y se añadió una materia de características novedosas –“Construcción de Ciudadanía”–.¹⁰ El diseño de esta política pública parte de una confianza en el espacio escolar como instancia clave en la formación democrática, privilegiando la

10. En esta misma orientación es posible inscribir la sanción de la Resolución 4900/05, que aprueba el modelo de estatuto para Centros de Estudiantes, regulados a nivel nacional por un conjunto de normativas desde los tempranos años ochenta.

participación juvenil y la canalización de sus demandas a través de instancias con amplia tradición en el sistema, como son los Centros de Estudiantes.¹¹

El “Centro de Estudiantes” cuenta con una rica tradición en la escuela secundaria; podemos considerarlo un elemento más de la gramática escolar,¹² que constituye la trama política que organiza las posiciones de los actores en el espacio “escuela” y establece nuevas jerarquías y brinda posibilidades en el ejercicio de la voz. Para decirlo de manera más concreta: el Centro de Estudiantes es la forma en la cual los estudiantes “deben” participar en la escuela secundaria. Es una instancia con tradiciones que se transmiten de generación en generación, es parte del encuadre institucional con el cual los sujetos se topan al iniciar su experiencia educativa. Directivos y do-

11. En su articulado sostiene que: “el ejercicio de prácticas democráticas institucionales consolida una educación para la democracia, la formación de mejores ciudadanos y la construcción de una sociedad con mayor justicia social”, por lo que “la escuela debe ser un espacio social en la que niños, adolescentes y jóvenes puedan vivenciar prácticas que les permitan desarrollar un pensamiento reflexivo, discernimiento valorativo y criterios éticos”. De acuerdo con los datos provistos por la Dirección de Secundaria, desde 2008 hasta la actualidad tuvo lugar un crecimiento exponencial de estas instancias, pasando de 57 a cerca de 700, incrementándose aún más en 2013, aunque varios “Centros” pueden encontrarse aún en proceso de formación.

12. De acuerdo con Tyack y Cuban (1995), el concepto hace referencia al conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. Según los autores, la gramática está conformada por elementos como la organización de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la clasificación de los saberes que se estudian y el otorgamiento de las certificaciones que sirven para validar lo que allí se aprende. Si bien estas formas tienen un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y en el espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente, y resiste a buena parte de los intentos de cambio, es importante, tal como destaca Inés Dussel (2003), analizar la forma cultural “escuela” en el marco de una experiencia nacional y local. Asimismo, quisiéramos agregar la importancia de considerar los aspectos relativos a la “formación política” de los estudiantes que están presentes en dicha gramática.

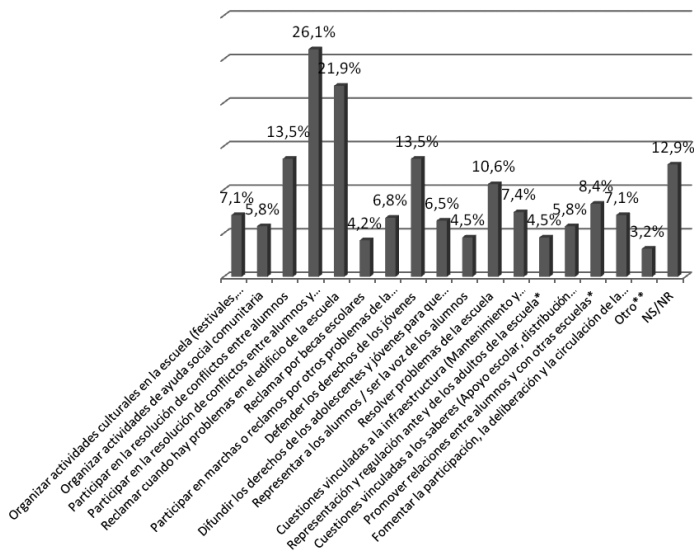
centes, más allá de que apoyen o no su conformación, conocen cómo lidiar con los reclamos estudiantiles que se canalizan de este modo. La presencia o ausencia de esta instancia implica modos muy dispares de transitar la experiencia educativa. Más allá de las expectativas que los y las jóvenes tengan sobre el modo de funcionamiento del “Centro” –e incluso más allá de que realicen sus acciones políticas preferentemente al margen de dicha institucionalidad–, este funciona como una suerte de mapa organizador de su relación con la política. En el caso de que hubiera existido o se encontrara vigente, el Centro de Estudiantes funciona como una especie de catálogo disponible de los modos de participación. Con momentos de auge y decaimiento, los “Centros” fueron sedimentándose a lo largo de los años y todavía continúan “enseñando”, subrepticamente, cómo participar, de qué modo encauzar los reclamos y los repertorios considerados legítimos en el espacio escolar. Asimismo, permite a muchos y muchas jóvenes inscribir sus narrativas en una instancia preexistente y proveedora tanto de pertenencia a una comunidad más amplia como de lazos con generaciones precedentes; aspectos ambos útiles para la construcción de las identificaciones políticas en la escuela.

Ahora bien, cabe también considerar sincrónicamente los procesos políticos, porque estos repercuten de manera diferente de acuerdo con los contextos, culturas políticas locales y tradiciones de las escuelas. Incluso es plausible afirmar que este tipo de instancias ha logrado consolidarse en las escuelas de mayor antigüedad –sean de los grandes centros urbanos o de localidades medianas– más que en escuelas creadas en tiempos más recientes. Este punto nos recuerda la importancia de considerar en el análisis las tradiciones de acción política a las cuales los integrantes de la comunidad educativa pueden apelar (Batallán *et al.*, 2009) o, para decirlo en otros términos, los estilos de hacer política en la escuela, el encuadre institucional donde se inscriben las creencias e identidades de los sujetos.

En este caso nos interesa, simplemente, dejar planteado el interrogante en torno a los distintos significados que adultos

y jóvenes otorgan a la instancia “Centro de Estudiantes”. En la encuesta que aplicamos, incorporamos una pregunta en la cual consultamos a los alumnos acerca de qué consideraban que tendría que hacer un Centro de Estudiantes –más allá de que sus escuelas contaran o no con esa instancia–. El problema con el cual nos topamos fue que un número considerable de estudiantes señaló cuestiones que no estaban contempladas dentro de las categorías construidas; es decir, que los discursos de los jóvenes reflejaban más bien significados disímiles acerca del rol de un Centro de Estudiantes. A partir de esa constatación, hemos afirmado que existen otras formas de lo político en la escuela que irrumpen de manera inesperada, que gozan de disímil legitimidad y reconocimiento, pero cuya incorporación –como parte de las dinámicas de las instituciones– habilita diálogos más productivos entre las generaciones (Southwell, 2012).

Cuadro 3. Tipo de actividades que tendría que realizar un Centro de Estudiantes



Si bien aparecen cuestiones como la “Defensa de los derechos de los jóvenes” (13,5%), “Organizar actividades culturales” (7,1%) o “Participar en marchas o reclamos” (6,8%), en sus percepciones encontramos también temáticas vinculadas a la demanda de resolución de los problemas edilicios y a la mediación en conflictos entre alumnos, y entre estos y los docentes. El Centro de Estudiantes debería pues dedicarse a “Reclamar cuando hay problemas en el edificio de la escuela” (21,9%) y a “Cuestiones vinculadas a la infraestructura” (7,4%), como el mantenimiento, reparación del mobiliario y del edificio.¹³ Asimismo, aparece una preocupación por la mediación ante conflictos; en particular, entre alumnos y directivos / docentes (26,1%) –la opción más mencionada–, pero también entre los alumnos (13,5%). Finalmente, son bajos los porcentajes en relación con la demanda de becas (4,2%) y aparecen temáticas más novedosas como la de “Promover relaciones entre alumnos y con otras escuelas” (8,4%), “Fomentar la participación, la deliberación y la circulación de la información” (7,1%), buscar algún tipo de “Regulación ante las ausencias reiteradas de los docentes” (4,5%) y “Cuestiones vinculadas a los saberes” (5,8%) –en particular organizando clases de apoyo escolar–.

Ahora bien, en la investigación nos encontramos con una traza particular que posiblemente remita a las tradiciones existentes en las distintas modalidades del nivel medio. Las dos instituciones que contaban con Centro de Estudiantes eran los ex colegios nacionales. En el caso de la Escuela Técnica –institución donde la mayoría de los alumnos hizo hincapié en acciones del Centro de Estudiantes vinculadas a aspectos “instrumentales” como el “arreglar” la escuela–, un grupo de jóvenes quiso organizarlo, pero se encontró con no pocas dificultades, tanto para concentrar el interés de otros compañeros como para contar con el apoyo de algunos directivos.

13. Estos aspectos fueron más mencionadas en la escuela técnica y en la situada en González Catán, ambas sin Centro de Estudiantes.

Finalmente, en la Escuela de González Catán no funcionaba este tipo de instituciones, aunque sí había delegados por curso y otro tipo de acciones vinculadas, principalmente, a la vestimenta que los estudiantes debían lucir.

Sobre este punto cabe hacer un paréntesis. Tanto en la Escuela de Saladillo como en la de González Catán hubo reclamos de los jóvenes –canalizados a través del Centro de Estudiantes o de los delegados– por la utilización del guardapolvo. En el primer caso, se reclamaba contra una norma que estipulaba que debían usarlo únicamente las mujeres. En González Catán existía una regulación que establecía que los estudiantes debían vestir una remera negra estilo “chomba”, con el nombre de la escuela. Sin embargo, durante el trabajo de campo, observamos que muy pocos alumnos la utilizaban y que había cierta resistencia a cumplir la norma. Algunos directivos y docentes insistían en el cumplimiento, incluso apelando a la amenaza de impedir el ingreso o de pasarles una inasistencia. En este caso, los delegados intentaron mediar con las autoridades, aunque el reclamo no pudo canalizarse apelando a ningún tipo de institucionalidad, sino que el énfasis en la regulación fluctuaba de acuerdo al ánimo de los docentes –por ejemplo, los alumnos señalaban que en invierno no se les insistía tanto con el uso de la chomba–.

En tanto en Saladillo, el testimonio que presentamos a continuación permite observar cómo estos aspectos afectan íntimamente los modos de verse ante los demás y, por tanto, las estéticas juveniles se convierten en una demanda que articula el reclamo de los jóvenes. En el caso de los guardapolvos, se logró que la regulación fuera modificada:

¿En la escuela existe alguna norma que te parezca injusta, que veas que no debería ser así?

¿Normas injustas? Tampoco hay normas injustas porque es igual para todos, igual tanto como para profesores, las normas que hay para profesores, para alumnos, se hacen mayormente respetar. Había una norma que el Centro de Estudiantes luchó y la sacó, que era las mujeres de guardapolvo, y los varones venían vestidos como querían y las mujeres de guardapolvo.

¿Sí?

Sí. El Centro de Estudiantes planteó esta problemática, que quería la igualdad para todos, y se cambió esta norma.

Todos con guardapolvo...

No, no. Ahora venimos todos sin guardapolvo. Se sacó el guardapolvo.

¿Y qué dicen los chicos de eso, de esas normas, de ese cambio, por ejemplo?

Estaban todos muy agradecidos, las chicas agradecidas porque con la ropa es una manera que te expresás también, te ven como sos vos, digamos, a través de la vestimenta (Alumno, Escuela Saladillo, Provincia de Buenos Aires).

En un trabajo reciente, Silvia Elizalde (2012) plantea, en relación con el análisis de diversas leyes de igualdad de género y de salud sexual y reproductiva, que las nuevas generaciones habitan un marco social e histórico inédito. Efectivamente, al menos para el caso de la escuela secundaria, la existencia de un entramado legislativo novedoso, que se desplegó de manera concomitante a la expansión de la cobertura del nivel, devela la existencia de un nuevo encuadre institucional. Resta aún mucho camino por recorrer en el estudio de las interrelaciones entre las políticas públicas que impulsan la participación estudiantil y las acciones políticas que los estudiantes despliegan en el espacio escolar. Posiblemente, el lenguaje de los derechos circule de manera más amplia en la institución escolar y esto implique una oportunidad para el surgimiento de formas novedosas de ciudadanía por parte de los y las jóvenes. A la vez, queda pendiente el interrogante sobre cuánto de la propuesta escolar se ve efectivamente conmovida por el nuevo escenario, cuánto de la mirada y de la manera de pensar la política por parte de los adultos está dispuesta a alterarse para incorporar las voces de la heterogeneidad de formas de ser joven que se tornan visibles –o– en la escuela secundaria.

4. LAS TIC Y EL CONFLICTO INTERGENERACIONAL

En diferentes espacios de la cultura y de la academia se argumenta que la llegada de las nuevas tecnologías trae consigo una disputa fuerte entre las generaciones que cohabitan, en este momento, nuestras sociedades. Se abren preguntas por el conocimiento y su transmisión y también proliferan categorías como las de *nativos e inmigrantes digitales* que, de una u otra forma, tratan de explicar estas diferencias. Lejos de seguir aquellas teorías que explican el conflicto en términos generacionales –y que vuelven imposible el diálogo entre jóvenes y adultos–, buscamos rastrear algunas de las coordenadas de dicha tensión en el contexto escolar. El conflicto intergeneracional en la escuela es mucho más amplio y antiguo que lo que pueda verse en el campo de las nuevas tecnologías. Por tanto, líneas como las del poder y el conocimiento, clásicas en esta lectura, siguen de una forma u otra ayudando a pensar las tensiones.

De tal forma, los instrumentos cuantitativos, sobre los que nos centraremos en este apartado, se orientaron, por un lado, en rastrear variables de acceso tanto a dispositivos como a Internet y sus prácticas asociadas y, por otro, en las tensiones y representaciones que generó en las escuelas la llegada del programa Conectar Igualdad. En relación con el acceso a Internet, se encontró que, si bien es mayoritario entre todos los estudiantes encuestados, la principal determinante que restringe el acceso es el sector socioeconómico de pertenencia.

Dentro del panorama de actividades que los estudiantes desarrollan en Internet, sobresale la búsqueda de materiales para la escuela y el *chat*. Con la llegada del programa Conectar Igualdad a la escuela secundaria, el acceso a las tecnologías se altera. Nótese que los usos más diversos y frecuentes son aquellos que se encuentran en la esfera del entretenimiento, mientras que las actividades escolares son menos frecuentes.

El ingreso de las *netbook* al entorno escolar obliga a preguntarse por el diálogo de esas prácticas con las lógicas es-

colares y, consecuentemente, por una serie de tensiones que irrumpen entre los actores que diariamente transitan las instituciones.¹⁴

Es importante anotar que el Programa había llegado a las escuelas visitadas, lo que ayudó a revertir en gran medida las dificultades de acceso. Dos de las escuelas contaban con Internet y, por tanto, se facilita el acceso. Quién se puede conectar, cuándo y dónde son todos temas sensibles en las negociaciones que se dan en escuela secundaria actual.

Un primer punto de negociación tiene que ver con qué tan abierto es el uso de internet en la escuela. El 53% de los entrevistados de ambas escuelas manifiesta que no se pueden conectar libremente a internet dentro del establecimiento. La legislación de ciertas prácticas por parte de la institución escolar siempre ha estado relacionada con el establecimiento de una clasificación de saberes, estéticas, contenidos, etc. permitidos y valorados socialmente, y otros que no lo están (Lahire, 2004). Este establecimiento de escalas tiene, como uno de sus mecanismos, la regulación del acceso a cierto tipo de contenidos o medios.

Evidentemente hay formas de regulación del acceso a Internet en las escuelas a las que ha llegado Conectar Igualdad. Los profesores también tienen un lugar en dicho dispositivo, o por lo menos así lo perciben los estudiantes. El 57% de los jóvenes en la escuela técnica y el 50% en el ex nacional del interior provincial manifiestan que, para poder navegar, es necesaria la autorización del docente. Respectivamente, el 40% y el 53% de los encuestados en esas dos escuelas plantean que hay control sobre las páginas web a las que se pueden acceder dentro de la institución. Sin embargo, resulta muy interesante que, justamente en esta pregunta, un 30% de ambas escuelas manifestó no saber acerca de esta regulación. Aparece entonces una zona gris en la que las regulaciones no

14. Un análisis más detallado de estas variables se encuentra en Piracón, 2012.

son explícitas ni difundidas. Al consultar los acuerdos de convivencia, notamos que no aparece ninguna referencia a normas con respecto a las computadoras.

Ahora bien, retomando el conflicto intergeneracional, se preguntó a los estudiantes si pensaban que la llegada del Programa Conectar Igualdad había contribuido a la aparición de nuevos conflictos en la escuela. Las opiniones están divididas. Del total de estudiantes encuestados, el 53% manifiesta que no hubo aparición de nuevos conflictos, mientras que la 41% dice que sí. Al separar estas percepciones por escuela, resulta relevante la diferencia que se marca: mientras que en la percepción de existencia de conflicto tanto en el ex nacional del interior provincial como en la escuela de La Matanza asciende al 50%, tan solo el 27% de los estudiantes de la escuela técnica plantea que hubo conflictos con la llegada de las *netbook*. Este dato es aún más interesante a partir de que, en las entrevistas en profundidad, algunos estudiantes manifestaron que las computadoras no fueron entregadas a la totalidad de los estudiantes de la escuela, siendo los de años más altos, los principales damnificados en dicha repartición. Por tal razón, los estudiantes elevaron quejas al Ministerio de Educación de la Provincia –juntaron firmas, entre otras acciones– para obtener las *netbook*. De igual forma, los datos anteriores sobre los controles que se ejercen por parte de la escuela, muestran que en dicha institución los estudiantes tienen una percepción alta de ese mismo control. De manera que se podría esperar una percepción igualmente alta del conflicto, cosa que no ocurre. Se mantiene, entonces, la línea de lo planteado en otros resultados a propósito de la no concordancia entre ciertas desigualdades y las formas en que los estudiantes perciben y se manifiestan ante dichas situaciones injustas.

Al igual que con el conflicto generado, el establecimiento de normas a propósito de las *netbook* genera percepciones repartidas entre los estudiantes. En la escuela técnica, el 40% manifiesta que no hubo incorporación de normas, mientras que el 23% opina lo contrario. En el ex nacional del interior provincial hay una gran diferencia: mientras el 57% dice que

sí hay normas nuevas, el 13% plantea que no. Caso contrario a lo que sucede en la escuela de La Matanza, donde la opinión parece ser más uniforme y el 77% dice que no hubo establecimiento de nuevas normas con la llegada de las *netbook*. Al comparar estos datos con los presentados antes, llaman la atención varias situaciones. Aunque hay una alta percepción sobre la regulación del acceso a Internet y de los contenidos permitidos en las escuelas, dicha regulación no pasa, necesariamente, por el establecimiento de normas. Es decir que las prácticas son reguladas discrecionalmente en la interacción cotidiana más que por el establecimiento de normas consensuadas. También es interesante ver que, en la escuela técnica, aparece una indeterminación importante en el establecimiento de normas, dato que concuerda con la no existencia de un Acuerdo de Convivencia en la cotidianidad de la comunidad escolar y con la alta percepción de regulación en la escuela.

Pareciera entonces que las TIC, en este caso las *netbooks* del Programa Conectar Igualdad, se suman a las formas de regulación ya establecidas en las escuelas, discrecionales y poco consensuadas. La alta percepción de regulación también puede ser leída en términos de los saberes valorados por la escuela y de una consideración creciente de la Internet y sus actividades asociadas (*chat*, videojuegos, “*copy-paste*” en tareas escolares) como negativas o contrarias a los objetivos de la escuela.

CONCLUSIONES

Las investigaciones desarrolladas muestran cómo las escuelas medias han registrado fuertemente la profundización de los factores de desigualdad social ocurrida en los últimos años del siglo XX. Este fenómeno parece haber ocurrido muy rápidamente, generando una suerte de hiato entre las representaciones que sostienen los actores escolares con mayor antigüedad y las características de los alumnos que reciben esas escuelas. Las escuelas secundarias actuales son el producto

del cruce entre la continuidad del modelo institucional de las escuelas de élite y la tendencia de ruptura que supusieron las nuevas modalidades y reorganizaciones institucionales, producidas en el impulso de expansión de la escuela secundaria. También debe decirse –como hemos buscado ejemplificar– que esa ruptura fue absorbida por la gramática en numerosas ocasiones. Las formas clásicas de configuración de las instituciones de nivel medio funcionaron como un modelo, una imagen para la escolarización de los jóvenes, que muchas veces constituyó un límite a la inclusión de lo nuevo.

La percepción de los estudiantes sobre aquellas normas que más se exigen en las escuelas resulta bastante semejante en las distintas instituciones analizadas. De modo extendido, la apariencia –que define cuál sería el modo correcto y cuál el incorrecto de concurrir a la escuela y de mostrarse frente a los otros– parece ser un foco de atención importante. Habría que repensar si el aspecto, la forma de lucir de cada cual impactan en los vínculos que se conforman en el espacio escolar y revisar si es allí donde debe estar el acento. Por otro lado, notamos que aparecen diferencias en la regulación de la apariencia y en la consecuente exigencia para hombres y mujeres, lo que define modos esperados de comportamientos diferentes para unos y otros e instala patrones estancos respecto del género. En este sentido, interesa preguntarse por la noción de convivencia que circula en las escuelas cuando la mayor exigencia parece estar puesta –o por lo menos así es percibida por los estudiantes– en cómo lucen y no en cómo se vinculan con otros.

Vinculado a ello, un aspecto a considerar es que en la escuela existieron –y existen– identidades proscritas, grupos tolerados o no, controversias que son acompañadas de desigual manera por lo adultos; particularidades que se encuentran legitimadas mientras otras son objeto de caracterizaciones peyorativas. Esas identificaciones son recibidas de distinta manera, inscriptas en distintas formas de acción política, e implican modos desiguales de estar en la escuela. Ese terreno donde se trama lo peyorativo, el reconocimiento, lo proscri-

to, lo insuficiente, es un terreno en el que cobran visibilidad otras formas de interactuar con lo político: aunque de manera contingente, fragmentaria y espasmódica, otras demandas irrumpen. En ese sentido, si bien la noción de derechos ha empezado a estar mucho más presente en la escuela en los últimos años, existen singularidades y distinciones que no se consideran asimilables en el imperativo que tiene la escuela de desarrollar un “nosotros”.

Resulta interesante, asimismo, pensar la relación intergeneracional en torno a la extendida categoría de “nativos digitales”, en una revisión crítica que no deje de señalar que los usos de los niños y jóvenes no son tan expansivos o “empoderadores” como cierta literatura sugiere. Más bien por el contrario: pueden ser pasivos, solitarios, esporádicos y poco espectaculares. Esto implica cruzar no solamente lo que se hace en la red con las relaciones de clase, raza o género; sino también caracterizar mejor las prácticas y relaciones con los saberes que circulan en el mundo digital. Algunas perspectivas sobre los nuevos medios suelen colocar en los jóvenes la iniciativa, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que generan los nuevos medios, y suelen exculpar y poner a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos y desafiantes de esas tecnologías (Buckingham, 2008).

Será relevante abrir una discusión que ponga a la institución educativa y a los educadores en un lugar central y potente para esas mediaciones, interactuando en el marco ético de una discusión respecto a las condiciones para la constitución de un mundo diverso y una vida entre muchos. Podríamos decir que la producción cultural, y su transmisión, tiene lugar en el juego de reactivación y moldeamiento que se produce entre lo viejo y lo nuevo, y esa es una de las mediaciones más relevantes que produce la escuela. También los sujetos y sus prácticas –constituidos en las interpelaciones que producen las instituciones– habilitan la modificación o la permanencia. Es en esas significaciones que los sujetos desarrollan, litigan y disputan está contenida también, la posibilidad de cambiar,

ya que los cambios están parcialmente condicionados por las acciones y significaciones que construyen los sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

BATALLÁN, Graciela; CAMPANINI, Silvana; PRUDART, Elías; ENRIQUE, Iara y CASTRO, Soledad, “La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate”, en: *Última Década* (30), CIDPA, julio de 2009, Valparaíso, pp. 41-66.

BUCKINGHAM, David, *Más allá de la tecnología*, Buenos Aires, Manantial, 2008.

DUSSEL, Inés, “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”, en: *Historia de la Educación Anuario* n°4, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Prometeo, Buenos Aires, marzo de 2003, pp 11-36.

DUSSEL, Inés, “Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX)”, en: *Revista Pro-Posiciones*, vol. 16, n° 1 (46), junio - abril de 2005. Universidad de Campinas, Brasil, pp 65-86.

DUSSEL, Inés, “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”, en: Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comp.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*, Buenos Aires, Manantial, 2009.

ELIZALDE, Silvia, “La juventud en la mira de las ciencias sociales, los medios y las leyes. Preguntas y desafíos sobre las diferencias de género y sexualidad”, en: Kriger, Miriam (comp.), *Juventudes en América Latina. Abordajes multidis-*

ciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI, Buenos Aires, Caicyt / CONICET, 2012.

FUENTES, Sebastián y NÚÑEZ, Pedro, *Estudios sobre ciudadanía en la escuela secundaria: un repaso de las perspectivas predominantes en las investigaciones en la última década (2002-2012)*, Buenos Aires, Mimeo, 2012.

GONZÁLEZ, Delia y BORN, Diego, *Informe socio-económico y educativo localidades seleccionadas*, Proyecto, PIP-Flacso, Mimeo, 2010.

LAHIRE, Bernard, “Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura”, en: *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa, 2004.

LITICHEVER, Lucía y NÚÑEZ, Pedro, *Lo masculino y lo femenino, una producción que se recrea en la escuela*, III Jornadas Experiencias de la Diversidad, II Encuentro de discusión de avances de la investigación sobre diversidad, Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 21, 22 y 23 de mayo de 2008.

LITICHEVER, Lucía, *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Buenos Aires, FLACSO / Argentina, 2010.

MONTES, Nancy, “Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible”, en: *Revista Propuesta Educativa* n° 34, año 19, FLACSO, noviembre de 2010, Buenos Aires, pp 13-23.

MORGAGE, Graciela, “Educación, sexualidad y relaciones de género: ¿es posible trascender los límites del discurso escolar

hegemónico?”, en: Oresta López (coord.), *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*, Ediciones Pomares, Barcelona, 2007.

PIRACÓN, Jaime, *Las TIC en los vínculos escolares de cuatro escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires*, Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad de la Plata, diciembre de 2012.

SOUTHWELL, Myriam, “Formas de lo político en la escuela”, en Southwell, Myriam (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Buenos Aires, FLACSO / Homo Sapiens, 2012.

TYACK, David y CUBAN, Larry, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, FCE, 1995.

Políticas socio-educativas: problemas, brechas y “buenas prácticas” para la promoción del derecho a la educación

Marcelo Krichesky y María Cecilia Borzese

1. EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS Y LA INCLUSIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA DE INVESTIGACIÓN

EN LA ARGENTINA, COMO EN LA MAYORÍA de los países de la región, la inclusión educativa fue parte de uno de los desafíos fundantes de la escuela moderna en la búsqueda de uniformidad y replicabilidad para el conjunto de la población (Dussel, 2000). Este propósito de “incluir” se expresa hasta nuestros días y en las diferentes formas por las que transitaron los cuerpos infantiles y sus vestimentas; en los planes de estudio (Palamidessi, 2001); en leyes y planteamientos de orden jurídico desarrollados en diferentes períodos históricos y ligados a garantizar “en términos formales” el derecho a la educación (Pagano y Finnegan, 2007); y en la utilización de tecnologías organizativas al servicio de la producción y distribución de la educación en forma masiva (Narodowsky, 1999).

Sin duda, los niveles de acceso de los adolescentes y jóvenes al sistema educativo se incrementaron en las últimas décadas. Durante el período 1980-2001, la escolarización secundaria creció con un movimiento “contra cíclico” (Dussel,

2004), sin embargo, en estos últimos diez años se detuvo. Esta tendencia regional (SITTEAL, 2008) expresa los límites de la expansión y un freno del crecimiento cuando se trata de integrar a los pobres estructurales –en los cuales se concentra el fracaso y la exclusión educativa–. Ciertamente, en Argentina la participación de los jóvenes en las escuelas aumentó un 32,7% entre 1980 y 2001. No obstante, entre el 2001 y el 2010, en el tramo de edades de 12 a 17 años, la asistencia escolar creció apenas del 95% al 96,5% (es decir, un 1,4%) y, para las edades de 15 a 17 años, del 79,4% al 81,6% (un 2,15%). Asimismo, los indicadores de abandono han disminuido, especialmente en el período 2005-2009, del 11,3% (2005) al 6,13% (2009).

Junto con las nuevas leyes nacionales y provinciales de educación secundaria obligatoria, se implementaron en la Argentina una serie de políticas y programas socio-educativos destinados a favorecer el imperativo de la inclusión y a ampliar el desarrollo de alternativas que flexibilizaran el formato escolar tradicional.¹ Sin embargo, es escaso el conocimiento de la micro política “de la inclusión”, del tipo de brechas, ajustes y desplazamientos que se produce entre las propuestas políticas y programáticas de inclusión educativa y su efectivización a nivel territorial y en las instituciones educativas.

La exclusión de adolescentes y jóvenes del sistema educativo constituye una problemática compleja analizada en los últimos quince años en su vinculación con las dinámicas institucionales y la subjetividad de sus actores (Dutchasky y Corea, 2002; Redondo, 2004; Kessler, 2002; Feijoó y Corbetta, 2004; López, 2005; Tiramonti, 2004; Krichesky, 2010 y Terigi, 2006), a la luz de los problemas de desigualdad, fragmentación social y de los imperativos políticos de inclusión.

1. Resoluciones CFE N° 79/09, 84/09, 88/09, 90/09, 93/09 y 103/10. Ver resoluciones y documentos anexos en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

Los nuevos sectores sociales que se incorporaron a la escuela secundaria en los últimos años lo hicieron, en una gran mayoría, en circuitos educativos de calidad menor –actualmente denominados “fragmentos”–, con precarias condiciones de infraestructura y equipamiento y con procesos de enseñanza-aprendizaje desiguales, dada la configuración de sistemas educativos segregados. En estas dinámicas escolares se combinan, de manera compleja, esfuerzos significativos de diferentes actores de la gestión educativa por incluir a través de la construcción de acuerdos intersectoriales, de estrategias de matriculación en diferentes momentos del año y de cambios en las instancias de evaluación y en los nuevos regímenes académicos; pese a las dinámicas excluyentes que aún tiene la organización y distribución de la oferta educativa (Krichesky, 2013). Esto último trasciende sin duda a los esfuerzos realizados por las políticas públicas de estos años y constituye una dimensión particular de la desigualdad educativa (Veleda, 2012; García Huidobro, 2010).

Junto al resguardo estadístico actualizado para el período 2002-2010, nuestro proyecto de investigación desarrolla un abordaje cualitativo en catorce instituciones de educación secundaria, ubicadas en contextos de pobreza y vulnerabilidad social, pertenecientes a siete distritos de la provincia de Buenos Aires.² En ese marco, y con un fuerte componente comprensivo, se pretendió establecer un diálogo con los directivos de estas escuelas mediante entrevistas semi-estructuradas. Indagar en el sentido que le otorgan los directivos a su hacer cotidiano nos ubica en lo que Roxana Guber (2004) llama “perspectiva interpretativista”, desde la cual “el conocimiento de lo social no puede prescindir del conjunto de explicaciones que los individuos dan sobre su comportamiento, ni de las

2. El Proyecto de investigación se desarrolló en doce escuelas de gestión estatal, solo dos son de gestión privada (una de ellas, comunitaria). Los distritos en los que se trabajó son: Tigre, Hurlingham, Malvinas Argentinas, Campana, Pilar, Capitán Sarmiento y Arrecifes.

interpretaciones con que viven su relación con otros hombres y su entorno natural: en suma, no puede prescindir de la flexibilidad propia de la acción humana” (p. 59).

Siguiendo esta tradición, nos interesa pensar que toda conducta es subjetivamente significativa en tanto “tiene un significado para el sujeto que la realiza” (Schuster, 1995: 24). Es decir, toda conducta implica para el sujeto el reconocimiento de un motivo que lo empuja a realizarla: comprender el sentido, entonces, es tratar de reconstruir el motivo para actuar de los individuos. A partir de este abordaje, se reconoce que las significaciones de los sujetos, en tanto hacen teoría de la propia práctica, forman parte de la constitución y la reproducción de las relaciones sociales.

2. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ADOLESCENTES EN LA SECUNDARIA OBLIGATORIA

La población adolescente entre 12 y 17 años de la provincia de Buenos Aires constituye un universo total de 1.558.946 y resulta el 9,97% de la población total de la provincia, porcentaje muy similar al existente a nivel nacional. En cuanto a las tasas de escolarización, los datos censales de la provincia dan cuenta de que para el universo de 12 a 17 años no hubo grandes modificaciones. En el grupo de 12 a 14 años la cobertura alcanza el 97% en ambos períodos censales y el universo de 15 a 17 que asiste a la escuela representa el 85,07%, lo cual muestra un escaso incremento de menos de medio punto (Cuadro 1). Queda aún fuera del sistema un grupo cercano a los 135.000 adolescentes y jóvenes entre 12 y 17 años, mayoritariamente entre las edades de 15 a 17 años (14,3% de la población en estas edades). Este universo de adolescentes excluidos de la escuela resulta, en proporciones, muy similar al del año 2001.

Cuadro 1: Evolución de la asistencia a la escuela por grupo de edades para la secundaria obligatoria. Buenos Aires.

Años	2001			2010		
	Asisten		No asisten	Asisten		No asisten
12 a 14	718.469	97,55%	18.003	759.688	97,64%	18.344
15 a 17	593.217	84,75%	106.736	664.332	85,07%	116.582
Total	1.311.686	100%	124.739	1.424.020	100%	134.926

Fuente: Censo Nacional de Población y vivienda. INDEC, 2001. 2010.

En este contexto de escasos cambios demográficos, se observa que, durante el período 2003-2010, la población que asiste a la secundaria crece un 7% en la secundaria básica estatal (Cuadro 2) y un 18,68% en el sector privado.

Cuadro 2: Evolución de la matrícula en secundaria básica. Sector público y privado (2003-2010).

Partidos	2003		2010		%	%
	Sec. básica		Sec. básica			
	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado
Total Provincia	569.710	212.286	613.481	261.061	7,13	18,68
Conurbano	345.383	146.616	371.317	177.983	6,98	17,62
Resto Pcia.	224.327	65.670	242.164	83.078	7,37	20,95
Arrecifes	1.425	119	1.538	142	7,35	16,20
Pilar	9.402	5.364	12.610	7.387	25,44	27,39
Capitán Sarmiento	701	35	747	39	6,16	10,26
Malvinas Argentinas	10.454	5.778	10.921	7.548	4,28	23,45
Hurlingham	6.223	2.498	5.764	3.065	-7,96	18,50
Tigre	14.036	4.696	15.265	7.313	8,05	35,79

Fuente: Dirección de Información y Estadística - Relevamientos Anuales 2001-2010. Elaboración propia.

En el ciclo de secundaria superior hay un declive en cuanto al crecimiento de matrícula del 13,2% en el sector estatal y cercano al 3% en el sector privado. Este proceso de estancamiento y de cierto retroceso coincide con otros estudios realizados en esta década sobre la matrícula del sector privado (DNIECE, 2013) y se replica en cada uno de los partidos de la investigación (Cuadro 3).

Cuadro 3: Evolución de la matrícula en secundaria superior. Sector público y privado (2003-2010)

Partidos	2003		2010		% Estatal	% Privada
	Sec. superior		Sec. superior			
	Estatal	Privado	Estatal	Privado		
Total Provincia	395.286	201.454	349.072	195.897	-13,24	-2,84
Conurbano	245.207	139.632	212.881	134.308	-15,19	-3,96
Resto Pcia.	150.079	61.822	136.191	61.589	-10,20	-0,38
Arrecifes	955	77	805	116	-18,63	33,62
Pilar	6.371	3.748	6.362	5.137	-0,14	27,04
Capitán Sarmiento	477	28	529	36	9,83	22,22
Malvinas Argentinas	5.298	4.819	4.589	4.870	-15,45	1,05
Hurlingham	3.430	2.472	2.738	2.211	-25,27	-11,80
Tigre	9.688	4.152	9.071	4.767	-6,80	12,90

Fuente: Dirección de Información y Estadística - Relevamientos Anuales 2001-2010. Elaboración propia.

En la investigación realizada nos aproximamos a las trayectorias educativas reales, en tanto las mismas expresan los modos heterogéneos, variables y contingentes en que adolescentes y jóvenes transitan por la escuela. La distinción de Terigi (2006) entre trayectorias teóricas y reales da cuenta de las distancias en el sistema entre los itinerarios previstos y las dinámicas de fracaso que atraviesan las historias escolares de los adolescentes.

Para el período 2005-2011 se observa una disminución de la repitencia (del 16,8 al 14,7%) y un incremento de la sobreedad (del 39% al 46,7%) y del abandono (del 7,8% al 10,7%). Esta última evolución no es lineal: del 2005 al 2008 aumenta el abandono, luego disminuye durante dos años y se incrementa nuevamente hacia el 2011 (Cuadro 4). Parecería que en los procesos de escolarización de los últimos seis años, junto con ciertas dinámicas irregulares de los índices de abandono en la educación básica, se presentan trayectorias escolares intermitentes, discontinuas (Kantor, 2001: 20) y asociadas a una escolaridad de “baja intensidad” (Kessler, 2004).

En las instituciones, los directivos reconocen que la repitencia y la sobreedad no son la antesala del abandono definitivo: “lo importante es que lleguen”; “algunos dejan por un tiempo y vuelven a la escuela en el mismo año. Y a aquel que no vuelve, vamos a buscarlo. De alguna manera permanecen y, de los que se han ido, el 90% vuelve”.

Cuadro 4: Tasas de abandono, promoción, reinscripción y sobreedad. Secundaria básica sector estatal. Período 2005-2011

Año	Provincia de Buenos Aires - Secundaria básica - Sector estatal				
	Abandono	Promoción	Reinscripción	Repitencia	Sobreedad
2005-2006	7,87	73,91	1,34	16,88	39,27
2006-2007	6,04	74,39	2,02	17,55	42,14
2007-2008	9,41	76,89	1,39	12,32	41,69
2008-2009	7,38	77,71	1,54	13,37	43,43
2009-2010	6,99	74,71	1,55	16,76	45,64
2010-2011	10,71	74,14	1,83	14,7	46,78

Fuente: Dirección de Información y estadística. Bs. As. Procesamiento propio, 2012.

El relativo “bajo abandono” que hay en la secundaria básica aparece, en el discurso de los directivos, asociado no solo a

una mayor permanencia que constituye un logro de estos últimos años, sino también a una cierta itinerancia por turnos y/o modalidades alternativas, como la de adultos –de un crecimiento a nivel nacional significativo del 11% en los últimos tres años (DNIECE, 2012)–. No se observa, en el tránsito por estos primeros años de la secundaria, una salida definitiva del sistema: “abandono no hay porque los chicos, por ejemplo, que no vienen a la mañana o tarde están a la noche en adultos”. Desde ahí, creemos que es necesario pensar las trayectorias escolares de una forma más flexible, menos lineal y más permeable, sin el peso determinante del déficit, el desvío y/o el alejamiento definitivo de la escuela. También parecería que la ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario hace que sea una exigencia el “volver a la escuela para terminarla”:

Estos chicos que están ahora son todos chicos que habían abandonado la mayoría en noveno. Son desfasados. Terminaron noveno, dejaron y, cuando se abrió la secundaria para todos, volvieron.

Abandono definitivo hay muy poco, por ahí abandonan porque quedan embarazadas pero después retoman.

Ciertamente se observa cómo el acceso, la permanencia y el abandono de los jóvenes aparecen altamente condicionados por las situaciones de exclusión social que atraviesa la dinámica familiar de los hogares a los que pertenecen. Sobre este aspecto, algunos directivos señalan que la falta de apoyo de las familias incide directamente en sus recorridos en la escuela:

Cuando no tiene la ayuda del acompañamiento familiar se hace muy difícil... Cuando uno quiere por todos los medios tratar de que el chico no se vaya o vuelva a la escuela, sin la familia es muy difícil.

Tienen violencia en la casa o son padres separados; los trabajos de los padres son muy rudimentarios, no tienen trabajo fijo. Y eso hace que el clima familiar no ayude mucho para el aprendizaje.

Los directivos reconocen que la realidad de madres y/o padres adolescentes, la necesidad de cuidar a su familia o de salir a trabajar para aportar en su casa son algunos de los fenómenos sociales que atraviesan a las identidades de la población escolar y que inciden en el devenir de estas trayectorias en el sistema educativo: “Hay sobreedad y son repitentes, no porque tengan poca capacidad sino por ausentismo. Se quedan a cuidar a los hermanos, no los despiertan...”. Cuando hablan de las trayectorias escolares, los directivos reconocen que el contexto muchas veces lleva a los jóvenes a no poder sostener la cursada regularmente, con lo cual cobra sentido la idea de las trayectorias escolares “intermitentes”, dada la interrupción de la asistencia en el cotidiano escolar.

Al 2010, en algunos partidos en los que se encuentran las escuelas secundarias del proyecto, las tasas de sobreedad superan el 42% y llegan hasta más del 50%. Esto significa que por lo menos uno de cada dos adolescentes que están en la secundaria tiene uno o dos años cronológicos más de la edad que se supone que debe tener para su año escolar, muchas veces como resultado de abandonos temporarios o repitencias de años en primaria y/o en secundaria (Cuadro 5).

Cuadro 5: Tasas de abandono, promoción, reinscripción y sobreedad. Período 2002-2010. Secundaria básica en cada uno de los partidos.

Distritos	Indicadores	2002	2010
		Estatal	Estatal
Arrecifes	Tasa de abandono interanual	2,91	5,38
	Tasa de repitencia	5,28	25,53
	Tasa de sobreedad	21,32	42,46
Campana	Tasa de abandono interanual	6,81	8,70
	Tasa de repitencia (total)	8,85	14,78
	Tasa de sobreedad	29,27	43,31
Pilar	Tasa de abandono interanual	7,08	8,06
	Tasa de repitencia	7,00	16,01
	Tasa de sobreedad	33,58	43,26

Capitán Sarmiento	Tasa de abandono interanual	6,30	23,11
	Tasa de repitencia	0,00	6,54
	Tasa de sobreedad	3,30	29,72
Malvinas Argentinas	Tasa de abandono interanual	6,77	9,40
	Tasa de repitencia (total)	9,97	17,21
	Tasa de sobreedad	28,48	52,22
Hurlingham	Tasa de abandono interanual	7,78	6,31
	Tasa de repitencia	12,16	23,84
	Tasa de sobreedad	31,64	48,71
Tigre	Tasa de abandono interanual	7,16	6,63
	Tasa de repitencia	9,70	14,45
	Tasa de sobreedad	37,86	44,81

Fuente: Dirección Provincial de Estadística e Información Educativa. 2011. Elaboración propia.

Si bien el abandono continúa siendo un problema no resuelto en la secundaria básica, la mayor exclusión educativa se presenta en el ciclo superior, especialmente en el cuarto año –donde se alcanza un promedio de abandono del 23%, con variaciones según el partido de referencia–. Uno de cada cuatro jóvenes (promedio) abandona la escuela (Cuadro 6), con lo cual el tradicional problema de la exclusión educativa de los primeros años del colegio secundario (Filmus, 1988), en el marco de la actual obligatoriedad, se trasladaría a los últimos años de la secundaria obligatoria:

A partir del cuarto, abandono; después quieren retomar. Hacen primero, segundo, agarran tercero con 17 o 18 años; ya van a trabajar, alguna queda embarazada. Después vuelven a estudiar. En quinto tenemos chicos de 21 años, con un hijo, con trabajo, pero vuelven.

Tres características más salientes... tenemos un 11% de abandono definitivo. Yo te diría que un 60% de los alumnos tienen materias previas acumuladas y hay un 23 o 24% de chicos con sobreedad.

Cuadro 6: Evolución del abandono interanual en la secundaria superior (2005-2010) en porcentaje

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Total provincia	20,61	17,66	19,36	16,3	16,3
Cuarto año de secundaria superior	28,82	25,61	26,96	25,8	23,08

Fuente: Dirección de Información y Estadística, Buenos Aires, 2011.

3. LAS POLÍTICAS PARA LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: LAS TENSIONES CON LA PRÁCTICA

Desde el año 2007, una serie de políticas acompañan a la Ley 13.688 de la Provincia de Buenos Aires: un nuevo diseño curricular para la educación secundaria,³ disposiciones de flexibilidad organizacional (2010) para favorecer la solicitud de mesas de exámenes por adeudamiento de tres materias y la promoción de una mayor participación de los jóvenes en la vida estudiantil. Estas innovaciones confluyen luego en cambios en el régimen académico (Resolución 585/ 2011).⁴

3. La implementación de los diseños curriculares para los tres primeros años de la secundaria se inició en el año 2005, con una consulta a docentes en la cual se valoraron las disciplinas y su enseñanza. A partir del año 2007, todas las escuelas secundarias básicas implementaron el diseño curricular para el primer año (ex séptimo ESB). Durante el año 2008 se implementó el diseño curricular de segundo año (ex octavo ESB) y en 2009 se completó con la implementación en el tercer año (ex noveno ESB).

4. Acerca del régimen académico para la educación secundaria hubo en los últimos años una serie de normas, acordadas por el Ministerio Nacional y las jurisdicciones (Resolución del CFE 93/09), en vistas a contar con un instrumento de gestión que ordena, integra y articula

A estos cambios destinados a la gestión institucional y al régimen académico se les suman, en los últimos años, los programas socio-educativos nacionales y provinciales orientados a mejorar los niveles de inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela secundaria. Estas políticas dan cuenta de un nuevo paradigma de inclusión educativa, asentado sobre algunos ejes centrales del campo educativo: la desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de las trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores (Mancebo, Goyeneche, 2010).

Para revisar las “formas efectivas” en que los programas socio-educativos se presentan en la escuela es importante reconsiderar la subjetividad de los actores, la cultura institucional, las posibilidades que se generan para la apropiación y la accesibilidad didáctica (Jacinto y Terigi, 2007). Es decir, las posibilidades de que esto se traslade a la enseñanza y/o a las prácticas docentes en las escuelas y a las condiciones de trabajo docente, las cuales definen –en gran medida– la posibilidad de construcción de prácticas educativas y sociales inclusivas. Entre otros aspectos, la desconcentración horaria del docente y la alta rotación en sus cargos se disponen muchas veces como obstáculos para la constitución de equipos de trabajo con cierta continuidad en la escuela y, por carácter transitivo, para la concreción de aquellas estrategias destinadas a favorecer mayor posibilidad de retención escolar (Krichesky, 2008).

Pese a los enormes esfuerzos que implica una política educativa que amplía la obligatoriedad a toda la secundaria, en

las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes. Dicho nuevo régimen debe posibilitar modos de organización pedagógico-institucional para garantizar la obligatoriedad, la permanencia y el egreso, y dar cabal cumplimiento a los fines de la Educación Secundaria Orientada.

esta investigación y en otras que continuaron en otros partidos del Gran Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense (Krichesky, 2013) se observa la continuidad de ciertas lógicas de reproducción de las condiciones de segmentación y diferenciación institucional, lo que otorga a los sujetos que transitan por la escuela secundaria un conjunto de oportunidades altamente desiguales. Los directivos entrevistados identificaron los principales problemas que aparecen en la gestión de las escuelas secundarias (de infraestructura, de conformación de equipos docentes, de ausentismo docente, de sobredimensión de las tareas burocráticas) y que marcan las brechas entre el imperativo de la inclusión que pauta la política educativa y la gestión institucional.

No obstante, las políticas de ampliación de derechos a la educación son altamente valoradas por los directivos:

Es buena, justa y necesaria... va a ser el futuro, el futuro de la patria cambia con esto...

...tiene una política de inclusión que antes no se tenía.

...yo estoy totalmente de acuerdo con la nueva ley de educación, con las políticas que se vienen desarrollando, porque me parece que son, por lo menos en su propuesta, democráticas, y está bien darle la oportunidad a todos.

Creo que es una ley que esperamos muchos años y que genera adhesión de todas las partes involucradas.

Asimismo, en pocas entrevistas se observaron reflexiones que apelaran a la crisis del formato de la escuela, por lo cual podemos afirmar que, en el discurso de los directivos, la cuestión del formato y el cambio es un tema vacante. Al considerar el cambio de formatos escolares, nos referimos a variaciones en el uso del espacio, del tiempo y a la transposición del conocimiento, que de alguna manera alteran el régimen académico y el régimen disciplinario:

...hay pautas de la vieja escuela que la escuela no puede perder: hacer silencio al izar la bandera, tampoco se puede estar con la cabeza cubierta dentro de la escuela y miran con la cara rara

cuando se lo decimos. Si no saludan, se les marca y también el respeto por los símbolos patrios y la vestimenta de cada ocasión... lo mismo que la higiene... soy una directora de aquella época. No puedo estar hablando en la dirección con el gorrito puesto ni que vengan a rendir de malla; aunque se enojan conmigo se vuelven a su casa... la escuela también es el lugar de los “no”.

Parecería que el problema del cambio de formato es aún un tema de debate propio del campo de la investigación⁵ y de organismos públicos, pero, por lo que se observa en las entrevistas, no tendría una cabida significativa en el discurso de los actores. La pregunta es si se requiere más tiempo hasta que los nuevos discursos sobre el cambio de formato lleguen en cascada a las escuelas –a través de diferentes escenarios de formación y/o investigación– o si, en efecto, esto no es identificado como una verdadera necesidad de transformación por parte de dichos actores sociales. Hay excepciones a estas tendencias que se expresan, con singularidad, en este testimonio:

...la obligatoriedad está perfecta pero el tema es que la escuela secundaria sigue proponiendo un formato académico y no a todos los chicos les interesa este formato... y no hay otras alternativas para aquellos que no les gusta leer, que son excelentes y tienen otras potencialidades, que les gusta lo artístico, lo manual [...] que les gusta hacer cosas cotidianas y la escuela con su formato les brindan las mismas materias: prácticas del lenguaje, matemática, historia [...] siguen faltando espacios de expresión.

En la investigación desarrollada se analizó la perspectiva de los directivos acerca de diferentes programas nacionales y

5. Sobre la temática de cambio de formatos de la escuela secundaria se han producido en los últimos años numerosas estudios e investigaciones. Ver al respecto: Baquero, Diker y Frigerio (2007), Krichesky (2008), Terigi (2008) y Tiramonti (2011).

provinciales de inclusión, como Centros de Atención Juvenil (CAJ), Patios Abiertos, COAS / FinEs; y otras iniciativas destinadas a favorecer el cumplimiento de la obligatoriedad, como Plan de Mejora y la Asignación Universal por Hijo (AUH).

Junto al reconocimiento del papel de la subjetividad y de los actores, en la investigación se concibe al territorio como otra categoría de análisis para comprender las formas que adquieren las políticas y programas en su desarrollo institucional. Lejos de ser una cuestión geográfica, el territorio es una red de relaciones entre los sujetos colectivos e individuales y entre estos y el ambiente o espacio biofísico en el que se localizan temporal y geográficamente; una configuración compleja que surge de múltiples interacciones e interferencias de factores que también son resultado de estas relaciones (Corbetta, 2009).

El conjunto de programas e iniciativas “por la inclusión” es valorado positivamente por los directivos. Esta percepción resulta una tendencia ya observada por otros estudios realizados a nivel nacional (IIPE, 2009). No obstante, esta valoración no va acompañada por modificaciones significativas en las trayectorias de los alumnos. Más bien, de acuerdo con los relatos y testimonios, estos programas continúan reducidos a un grupo de alumnos de las instituciones y son periféricos o paralelos a la gestión escolar. La apertura de espacios, tiempos, nuevas tareas y estrategias de trabajo (para la retención y/o el reingreso escolar), en la mayoría de los casos, se desarrollan con un carácter extracurricular a la gestión escolar y tienen un bajo grado de articulación con el colectivo docente que enseña y trabaja en las escuelas. En el mejor de los casos participan el cuerpo directivos y un grupo de docentes que se han involucrado en dichas acciones (Krichesky, 2008).

Nos detendremos en el análisis de dos políticas nacionales que traccionan la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias: los Planes de Mejora y la Asignación Universal por Hijo.

3.1. Los Planes de Mejora. Continuidades y vacancias en los discursos

Los Planes de Mejora tienen su origen en la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 88/09, en la que se aprueba el documento: “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria, Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional”, enmarcado en el Plan Nacional de Educación Secundaria propuesto en 2009 por el CFE.

Algunas de las temáticas que se desarrollan en el marco de los Planes de Mejora son: tutorías y seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes; talleres para aprender a estudiar para quienes tengan dificultad en algunas materias; y clases de apoyo antes de las fechas de exámenes para los alumnos que deben rendir materias en los turnos de julio, diciembre y/o marzo, tanto para materias del año en curso como para materias previas: “Tenemos en marcha los planes de mejora, con tutorías, talleres (Plástica, Teatro) y otras actividades que se desarrollan en contraturno y que dieron excelentes resultados”.

Si bien esta propuesta es valorada positivamente por los directivos, hay varias reflexiones críticas sobre los tiempos de implementación y los ritmos de la gestión y transferencia de recursos entre el Ministerio de Educación Nacional, la Dirección General de Cultura y Educación y los inspectores regionales:

Habíamos proyectado, por ejemplo, atender a las embarazadas, atender a alumnos con enfermedades crónicas, alumnos que están pasados en edad, alumnos que se cambiaron de turno y modalidad por cuestiones de trabajo y tienen que rendir equivalencias. Por ahí no cursaron las materias que son de la carrera actual, entonces, por ejemplo, a la noche tenemos Gestión y Administración y los chicos son de Sociales. No tienen idea de lo que es Contabilidad, Organización de empresas. O sea, que a estos chicos hay que prepararlos y orientarlos para

que tampoco me abandonen en Adultos. Por cuestiones laborales tuvieron que correr el turno. Pasa que a veces, yo les explicaba a autoridades del sistema, que presentamos el proyecto Plan Mejora para el último trimestre y arranca ahora. Arranca un mes o dos meses tarde, y ahora tenemos que tratar de atacar a los chicos que el primer y segundo trimestre lo tienen desaprobado y que ya se van a la mesa de examen, prepararlos como para que no tengan fracasos en la mesa de examen.

Cabe considerar que los Planes de Mejora recién comenzaron a implementarse en el momento en que se fueron a desarrollar las entrevistas a las escuelas, por lo cual los procesos registrados son incipientes. No obstante, cabe señalar también que dichos planes no aparecen, en el análisis de los directivos, asociados a la necesidad del cambio de algunos elementos vinculados con el formato tradicional de la escuela secundaria, ni tampoco respecto de las nuevas regulaciones que pautan los cambios en el régimen académico en la Provincia, del cual muy poco se pudo ahondar en las entrevistas realizadas.

3.2. La AUH y su valoración en la escuela

La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH), sancionada a través del decreto presidencial 1602/2009 y puesta en vigencia en noviembre de 2009, ha sido, sin lugar a dudas, una de las medidas de política social más significativas de las últimas décadas. La AUH garantiza que los sectores más postergados del país puedan acceder al régimen de asignaciones familiares, derecho que hasta entonces les era negado por encontrarse inmersos en situaciones de precariedad laboral o de falta de trabajo. En este sentido, esta medida ha sido una de las más progresivas en materia de distribución del ingreso de los últimos años y apuntó, además, a reducir los índices de indigencia y de pobreza.

Con el fin de evaluar y cuantificar el alcance de la AUH, se realizaron una serie de simulaciones a partir de la información que brinda la base de datos de la Encuesta Permanente

de Hogares (EPH), correspondiente al cuarto trimestre de 2009 (INDEC, 2009). Se observa que la AUH alcanzaría al 36,6% del total de niños del país, lo cual, sumado al 53,3% que se hallaba cubierto por el régimen contributivo, indica que el 89,9% de los niños estaría en condiciones de percibir asignaciones familiares, ya sea mediante el régimen contributivo o el no contributivo. A este porcentaje debería sumarse el 7,1% de los niños que percibirían el beneficio indirectamente, dado que sus padres pueden aplicar una deducción por hijo sobre el pago del impuesto a las ganancias.

Respecto de la incidencia de la AUH en las escuelas, pudimos observar que, si bien es valorada como política pública para la inclusión (“es de gran ayuda para nuestras familias”), la mayoría señala que no influyó particularmente en la matrícula de su institución:

Me parece que incidió más en primaria... habrán sido muy pocos los casos que retomaron. Sí hay una cantidad de gente que cobra la asignación.

No hubo movimiento de matrícula muy importante.

Estadísticamente dicen que ha sido muy importante el ingreso de los chicos... en esta escuela no ha sido así. Si bien hay muchos padres que la perciben, particularmente no creo que esa sea la causa por la que están en la escuela.

4. LA OBSTINACIÓN ANTE EL FRACASO Y LA BRECHA ENTRE EL IMPERATIVO DE INCLUIR Y LO QUE LA ESCUELA PUEDE HACER

La problematización de las desigualdades educativas y la producción del fracaso escolar son una nota significativa de las nuevas visiones que tienen los actores responsables de la conducción en el sistema educativo y los directivos entrevistados. La idea de la obstinación (Redondo, 2004), vinculada con la posibilidad de enseñar, es un supuesto teórico que cobra sentido en las percepciones de estos directivos, contrapuestas a la desolación y el desasosiego, que potencian la capacidad

para “alterar lo dado, y los modos de enfrentar la realidad social” (ibíd.: 74).

En el estudio se observa que ciertas escuelas, especialmente aquellas ubicadas en los territorios con mayor nivel de pobreza y exclusión, se volvieron más permeables a la realidad de los chicos y se obstinan en no naturalizar el fracaso. Frente a la multiplicidad de trayectorias, caracterizadas por repitencia, sobreedad y prolongadas inasistencias (o presentismo intermitente), ciertas escuelas buscan generar algunas estrategias pedagógicas y nuevos formatos escolares “más flexibles” para incluir. Estos pretenden revertir las condiciones sociales de aprendizaje o de educabilidad –llamadas así por diferentes autores–.⁶ Este último concepto resulta controversial por el papel ciertamente determinado de las condiciones sociales de los estudiantes y la posibilidad pedagógica que les cabe a las escuelas en contextos de alta vulnerabilidad. Los trabajos de Baquero (2001) y Baquero, Terigi y Briscioli (2010) apuntan al papel de la escuela y a las posibilidades de aprendizaje de los sujetos, ubicando la mirada en la situación pedagógica y no solo en los individuos –en términos de déficits o condiciones sociales de estos últimos–.

En estas instituciones, casi todos los directivos ubican su lente en la potencia que tiene la escuela en su acto pedagógico y en la necesidad de revisar los tradicionales formatos graduados de la escuela, que desconocen la heterogeneidad de las poblaciones y la singularidad de los sujetos. Como señalan Giovine y Martignoli (2011), se despliega en las escuelas un conjunto de estrategias políticas e institucionales que –haciendo uso en muchos casos de la negociación– promueven la inclusión y la retención escolar; acercándolas de este modo

6. Tedesco, López (2002), Feijóo, Corbetta (2004) y Tenti Fanfani (2008) analizan el problema de las condiciones sociales de aprendizaje. Con alto consenso regional, ubican el foco de atención en las condiciones de vida, los procesos de socialización familiar y el déficit de políticas sociales (IIPE - UNESCO, 2010).

al cumplimiento de un mandato tradicionalmente asociado a la escuela primaria:

Tratamos por todos los medios de erradicar el fracaso, por eso el Plan Mejora, por eso tenemos clases de apoyo.

Las inasistencias no se las podemos contar porque quedarían libres y eso no nos sirve a nadie...

Uno trata de armar proyectos o talleres para ver la manera de que el chico pueda pasar de año. No es que uno le facilita: “bueno, pasás y listo”. Se trata de ayudarlo o entender por qué motivo se lleva tantas materias.

Si tienen que cuidar al hermano, les doy la posibilidad de que vengan más temprano o hacemos también trabajo domiciliario.

Por otra parte, se modificarían ciertas imágenes hegemónicas del sujeto adolescente “transgresor” y/o “problemático” y aparecerían percepciones de los adolescentes vinculadas con una estrategia de mayor cuidado:⁷

...en la institución que yo estoy hay un alto porcentaje de chicos que son responsables. Tenés algunos chicos que son incomprendidos porque no son comprendidos ni en el hogar ni en la escuela ni por sus propios pares. En general son bastante participativos de las propuestas que les hace la escuela. [...] ¿Cómo te podría decir? Son bastante compañeros y afectuosos, no con todos los profesores sino que tienen sus preferidos; con algunos chocan. En general es una comunidad que busca mucho afecto: ser escuchados y contenidos.

En síntesis, la elección generalizada por parte de los directivos de la frase trabajada en la entrevista –“a pesar de las dificultades los chicos transmiten ganas y esfuerzo por aprender”–⁸ marca

7. Acerca de la problemática contemporánea del cuidado de la infancia ante la crisis de los lazos sociales y los desafíos de estrategias de reconocimiento social y cultural, ver: Fraser, Honnet, (2006) y Taylor (1993).

8. Esta frase ha sido incluida como una de las opciones en la pregunta

un cierto paradigma o conjunto de supuestos que orientan las perspectivas de los directivos sobre los procesos educativos, por lo cual el desafío de incluir en este contexto resulta ciertamente innovador respecto de la cultura escolar tradicionalmente selectiva:

La inclusión es no ser tan selectivo, es decir, que uno atiende a los chicos no por su nivel académico ni por su nivel económico sino que trata de incorporar chicos que también tienen otras problemáticas. La escuela no busca un grupo de élite determinado, les da las posibilidades a chicos que por ahí en otras escuelas sabemos que abandonan o chicos que tienen ciertas problemáticas o ciertos problemas de conducta, también se les abren las puertas.

En cierto sentido, parecería que los cambios vendrían por capas o niveles de gestión. Mientras que en los equipos directivos habría profundas transformaciones en ciertas percepciones sobre los jóvenes como sujetos de derechos, persiste en los docentes la matriz hegemónica de la escuela secundaria, selectiva y meritocrática; con lo cual los cambios presentados de manera discursiva son parciales y limitados:

Los profesores que tienen problemas consigo mismos y con el ambiente están diciendo que la culpa de estar así es por la obligatoriedad. Son profesores que siguen con la escuela expulsiva, es así. Profesores que: éste no va y ya lo borraba, como era antes; de 40 chicos terminaban 5. Pero está el profesor que sí ve humanamente que es necesario que el chico se desarrolle en la escuela. Es el mejor lugar que tiene socialmente. Pero está repartido ahí, todavía queda gente que dice “por eso las escuelas están así”. Ya lo he escuchado y me agarra a mí la vena...

En una baja proporción de escuelas se rescató una visión positiva del trabajo docente:

sobre el perfil del estudiante y las posibilidades de aprendizaje de la entrevista a directivos.

en el equipo docente de la escuela la mayoría de los docentes son titulares, tienen mucha carga horaria y han demostrado siempre un gran compromiso con la institución y con la comunidad. [...] por supuesto, no es tampoco un mundo ideal. Tienen sus cosas buenas, tienen las otras.

Sin embargo, resultan dominantes en los testimonios de los directivos los bajos cambios existentes en los docentes para adaptarse a la nueva generación de adolescentes y jóvenes que asisten a las instituciones. A modo de ejemplo, un directivo afirmaba: “con todos los chicos se puede en tanto yo tenga la estrategia justa para ese chico y en tanto se pueda convencer de esto a los docentes”.

5. EL VÍNCULO CON LA COMUNIDAD

El sistema educativo tradicionalmente se estructuró –y más profundamente en el nivel secundario– en “una fuerte tendencia a proyectar la escuela ‘puertas hacia adentro’, sin reparar demasiado en las características del contexto en que se inserta la institución” (Jacinto, Terigi, 2007: 31). Tendencia que hunde sus raíces históricas en la función “civilizatoria” y “formadora de ciudadanía nacional”, adjudicada a la escuela en el marco de los procesos de constitución y expansión del Estado nacional a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Esta tendencia implicó una ruptura con los códigos y herencias culturales que los alumnos traían de sus familias y contextos cotidianos, en pos de “integrarlos” en una cultura nacional hegemónica de la cual la escuela era el principal transmisor y socializador. De ahí surge un modelo de escuela cerrada, “en tanto institución replegada sobre sí misma que, cuando pretendía actuar sobre su medio (por ejemplo, en las actividades de extensión), intentaba hacerlo sin ser influida por él” (Krichesky, 2006: 15).

Este modelo parece haber dejado huellas profundas en el sistema educativo, de modo que aún hoy, en un contexto de

globalización y expansión de los medios de comunicación social, donde fenómenos tales como la complejidad y heterogeneidad creciente de las sociedades ponen en cuestión el papel central de la escuela en la socialización y formación de niños/as y jóvenes, muchas instituciones educativas tienden a cerrarse más sobre sí mismas, en lugar de establecer diálogos e intercambios necesarios y fecundos con otras instituciones y agentes socializadores del territorio.

Para abordar la relación de la escuela con la comunidad se retoma un concepto de comunidad (Krichesky, 2008)⁹ que refiere a un conglomerado de relaciones en contextos territorialmente situados y limitados que ponen a un conjunto de agentes en situación de proximidad. Como nos señalan otras autoras (Feijoó y Corbetta, 2004), la comunidad no solo refiere a relaciones sino también a que quienes habitan este entorno participan de un mínimo común que deviene del territorio habitado como espacio de convivencia.

En esta investigación se observa, en primera instancia, que las instituciones educativas tienen una cierta apertura hacia el contexto social y la comunidad en términos de reconocimiento y mutua colaboración, emparentada con acciones solidarias o préstamos de espacios de trabajo:

Yo siempre busqué que la escuela fuera abierta, que los chicos vengan a hacer prácticas a contra turno, que usen la escuela. Yo siempre les digo que la escuela no es mía, la escuela es de la comunidad. Si uno rompe un vidrio, va a tener frío la comunidad; si se roban la computadora, la que se pierde la posibilidad de estudiar es la comunidad. Ustedes tienen que entender que lo tienen que cuidar a este lugar y es para usarlo. Tienen que venir a la escuela y usar la instalación, vienen a hacer deporte todo el día. Teníamos un gimnasio que se llamaba Tiempo Libre y por falta de aulas lo tuve que desarmar. Hacían pesas,

9. Se recupera en este estudio el concepto de comunidad centrado, desde sus orígenes, en la idea del "entendimiento compartido por todos sus miembros" (Bauman, Z., 2003).

bicicleta. Acá trabajamos con la salita de enfrente en donde se les hace todos los años la revisión médica. Después usan la escuela para actividades sociales los fines de semana que hacen eventos de distinto tipo, casamientos.

Se observan ciertas huellas vinculadas con la apertura de la escuela al entorno y a los grupos familiares de los alumnos, en ruptura con los modelos homogéneos de familia(s), y con una disposición continua al diálogo y a la participación: “Es una comunidad que encuentra en la escuela el lugar de encuentro”. No obstante, lejos se estaría aún de la generación de proyectos de trabajo colaborativos entre escuelas y organizaciones sociales –ya sea territoriales u ONGs de mayor alcance–, que se enmarquen en el ideario de comunidades de aprendizaje (Torres, 2004). La comunidad de aprendizaje se plantea como una propuesta de política educativa con un modelo abierto que recupera el desarrollo local, centrada en una estrategia de transformación educativa y cultural que promueve el protagonismo ciudadano. En este sentido, un directivo expresaba:

...estamos muy lejos, trabajamos muy lejos de la sala de salud, trabajamos muy independientemente [...] Hay que optimizar los espacios para que se le dé mayor provecho a los chicos y una mayor comunicación. Acá no hay club, hay salita, sociedad de fomento, jardín y primaria. Entre primaria y secundario hay mucha relación, con jardín más o menos, pero con la salita... Pedimos prestadas las instalaciones para desarrollar nuestras actividades, pero no, con las madres no hay una relación. Tendría que haber un vínculo más importante que no está [...] En el barrio no hay nada, no están organizados como debería ser. En el barrio no hay nada, no tenés otro barrio cerca tampoco. Acá tenés lejos todo. El barrio no está organizado.

Ciertamente el vínculo de las escuelas con las iniciativas de desarrollo social en la localidad es muy débil. En coincidencia con otros enfoques ya mencionados que observan la relación escuela-comunidad a nivel regional (Feijoó y Corbetta,

2004), se observa que, en algunas comunidades, las escuelas tienen la valiosa posibilidad de establecer alianzas con diferentes actores o instituciones locales, como los municipios, organizaciones no gubernamentales, redes tradicionales o nuevas, iglesias, centros de salud, etc. Sin embargo, estas oportunidades pocas veces son aprovechadas.

Las experiencias que existen van desde aquellas en que la alianza se establece con un propósito meramente instrumental (para recibir donaciones en dinero, en especies o en trabajo) hasta otras –menos frecuentes– en las que la cooperación tiene el afán de proponer conjuntamente proyectos y planes que articulen la educación escolar con la satisfacción de diversas necesidades de la población.

En el trabajo realizado se observa que las escuelas están abiertas a la comunidad en términos vinculares, de reconocimiento y de diálogo en torno a demandas de contención social y de acompañamiento escolar. La ausencia de redes y/o esquemas de comunidad de aprendizaje más formalizados en estos territorios no solo se debe a los modos de gestión escolar, sino también a la debilidad existente en los tejidos sociales comunitarios, marcados por situaciones de vulnerabilidad social y de escasos desarrollos de redes y alianzas organizacionales en las mismas comunidades que circundan a las instituciones.

CONCLUSIONES

Esta investigación significó un doble desafío. Por una parte, formar en metodología de investigación a docentes y referentes de políticas socio-educativas territoriales, lo cual implica favorecer una reflexión crítica (con la argumentación de la teoría y la empiria que genera el propio campo de investigación), ahondar en la complejidad de la gestión escolar y problematizar la intervención territorial. Por otra parte, analizar el papel que cumplen las propias instituciones y la subjetividad de los directivos ante la significativa cantidad de

normativas, programas y políticas destinadas a favorecer la obligatoriedad y la inclusión educativa. Como en todo proyecto, ambos desafíos se fueron cumpliendo con las limitaciones de la propia práctica, los procesos de formación y las dinámicas que tienen las instituciones. En este artículo presentamos seis conclusiones a modo de tendencias generales y síntesis de los principales resultados obtenidos.

Como primera conclusión, la ratificación de que a la escuela tradicionalmente selectiva hoy se incorpora un nuevo “sujeto-alumno” (Tenti Fanfani, 2007) de la mano de políticas de retención, reinserción educativa u otras de carácter intersectorial como la AUH. La escuela secundaria convive con la cuestión social (materializada en esta investigación en testimonios acerca de embarazos adolescentes, violencia familiar, trabajo juvenil, baja contención familiar, etc.), en una tensión compleja, ya planteada en los años noventa, entre enseñar y asistir, que hoy tiene la cara y el mandato de la obligatoriedad.

No obstante, y como segunda conclusión, la estadística de estos últimos años nos dice que en este contexto de escasos cambios demográficos, se observa que, durante el período 2003-2010, la población que asiste a la secundaria crece un 7% en la secundaria básica estatal y un 18,68% en el sector privado. En el ciclo de secundaria superior hay un declive en cuanto al crecimiento de matrícula del 13,2% en el sector estatal y cercano al 3% en el sector privado.

El problema de la segregación escolar –de diferenciación y separación por grupos sociales apoyada en la influencia que plantea la segregación espacial de las ciudades (Veleda, 2012)– resulta un fenómeno por el cual se profundizan los denominados circuitos educativos desiguales de la secundaria actualmente obligatoria y crece la demanda de la educación privada en secundaria básica, con las implicancias que se presentan en el sistema para procesar una educación común para todos.

Como tercera conclusión, parecería que ya no es más el primer año de la escuela secundaria –actual segundo año de la secundaria básica– el momento de inflexión para la exclu-

sión educativa, como lo señalaban las investigaciones educativas de mediados de los ochenta y principios de los noventa (Filmus, 1988). Más allá de las idas y vueltas de los jóvenes en la secundaria básica, estos no la abandonan en este trayecto de manera significativa, por lo menos en lo que hace a las mediciones clásicas que relevan las estadísticas educativas de corte interanual –matrícula final e inicial del año siguiente– o intraanual –matrícula inicial y final del mismo año–. El abandono adquiere magnitud en el ciclo superior, especialmente en el cuarto año, superando el 20%. Esto da cuenta de los problemas de terminalidad educativa que persisten en la provincia (en el universo de 20 a 25 años), y alcanza al 2010 un 22,7%, un punto inferior al 2001, lo cual permitiría inferir que las acciones del Programa FinEs / COAS (2008) tuvieron cierta incidencia en este universo poblacional.

A partir del trabajo de campo de corte cualitativo realizado en las catorce instituciones educativas, se relevan las características que adquieren las brechas entre las políticas educativas y la gestión institucional. La cuarta conclusión da cuenta de que el discurso sobre la inclusión y la obligatoriedad llegó de manera “relativa” a la escuela. ¿Qué queremos decir? Los directivos manifiestan en sus discursos la importancia del mandato de la obligatoriedad de la escuela secundaria y se presenta un sentido obstinado por acompañar a los adolescentes en sus trayectorias educativas. Junto a este reconocimiento del valor de la obligatoriedad, aparece la identificación de obstáculos institucionales que hacen que la ampliación de derechos se vea restringida por problemas de infraestructura y equipamiento, cobertura de cargos docentes, ausentismo docente, dificultad de conformar equipos de trabajo y el papel sobredimensionado que tiene la administración y/o burocracia por sobre las tareas pedagógicas.

Asimismo, los directivos reconocen que en las percepciones de los docentes prevalece aún una matriz vinculada con la escuela meritocrática, donde la obligatoriedad es percibida como una amenaza para garantizar la calidad educativa. Esta matriz sobre “la igualdad de oportunidades” no nece-

sariamente nos permite pensar una escuela más justa si no se encuentra acompañada por una propuesta educativa que transmita una cultura común para todos (Dubet, 2007).

En nuestra quinta conclusión nos detenemos en los programas de inclusión o políticas socio-educativas. Se observa que los Planes de Mejora y la AUH resultan valorados y con un amplio reconocimiento en términos de herramientas y/o estrategias que acompañan a la escuela en su difícil labor de enseñar e incluir. No obstante, parecería que los planes de mejora –quizá porque en la indagación recién comenzaban a implementarse– tienen un delicado y complejo desarrollo entre los tiempos de diseño y los de gestión en la escuela, que luego, con su implementación, fortalecerían los procesos de enseñanza y aprendizaje y complementarían acciones para el apoyo y seguimiento de los alumnos. De idéntica forma, si bien en todos los casos aparece una valoración positiva de la AUH, no se considera que haya tenido impacto en el incremento de la matrícula en las instituciones en cuestión.

La sexta conclusión tiene que ver con el vínculo escuela-comunidad. Sin duda estas escuelas se encuentran abiertas al entorno, a las familias y a las sucesivas demandas que se presentan en el cotidiano escolar. Sin embargo, no se observa en la confluencia de vínculos la conformación de redes de trabajo organizacionales, lo cual da cuenta de cómo los procesos de vulnerabilidad no solo impactan en las trayectorias de los adolescentes y jóvenes, sino también en el tejido organizacional de las comunidades en las que se encuentran las instituciones educativas que asumen el desafío de enseñar e incluir en el marco de la nueva obligatoriedad.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, Felicitas, *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*, Buenos Aires, IIPE, 2011.

ACHILLI, Elena, *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Rosario, Homo Sapiens, 1999.

ANTELO, Estanislao, “La falsa antinomia entre la enseñanza y asistencia”, en: *El Monitor de la Educación*, N° 4, 2005, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

ÁVILA, Olga Silvia, “Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades”, en: Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante, 2007.

BAQUERO, Ricardo, “La educabilidad bajo sospecha”, en: *Cuaderno de Pedagogía*, Año IV, N° 9, 2001, Rosario, pp. 71-85.

BAQUERO, Ricardo, DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007.

BAQUERO, Ricardo; TERIGI, Flavia y BRISCIOLI, Bárbara, “Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar”, radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado conjuntamente con la Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010. Informe de investigación.

BAUMAN, Zygmunt, *Comunidad en busca de seguridad en un mundo hostil*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2006.

BELLO, Manuel y VILLARÁN, Verónica, “Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad”, en: López, N. (coord.), *De Relaciones, actores y territorio*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2009.

BOURDIEU, Pierre y SAINT-MARTIN, Monique, “Las categorías del juicio profesoral”, en: *Propuesta Educativa*, año 9,

n° 19, 1997. Versión original en *Actes de la Reserche en Sciences Sociales*, 3, París, 1975.

CARLI, Sandra, “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente”, en: Carli, S., *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

CASTORINA, José Antonio, “Las contribuciones de la teoría social de Elías para el estudio de las violencias en la escuela: un enfoque epistemológico”, en: Simposio Internacional Proceso Civilizador, 11, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2008, pp. 84-94.

CORBETTA, Silvina, “Territorio y educación. La educación desde un enfoque de territorio en políticas públicas”, en: López, N. (coord.), *De relaciones, actores y territorio*, Buenos Aires, IIPE-Unesco, 2009.

DIKER, Gabriela, “Los sentidos del cambio en la educación”, en: Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante, 2004.

DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN, ESTADÍSTICA Y CALIDAD EDUCATIVA (DNIECE), *La educación argentina en cifras 2012*, Buenos Aires, Ministerio Nacional de Educación, 2013.

DNIECE, *A propósito de la evolución de la matrícula en el sector privado*, Buenos Aires, Ministerio Nacional de Educación, 2013.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS, *Situación educativa de los adolescentes de provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, 2007.

DUBET, Françoise y MARTUCELLI, Danilo, *Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998.

DUBET, Françoise, “El declive y las mutaciones de la institución”, en: *Revista de Antropología Social*, Universidad Complutense de Madrid, vol. 16, 2007.

DUTSCHASKY, Silvia y COREA, Cristina, *Chicos en banda*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

DUTSCHASKY, Silvia, *Maestros errantes*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

DUSSEL, Inés, “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”, X Jornadas LOGSE, Granada, 2000.

DUSSEL, Inés, *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*, FLACSO, Sede Argentina, 2004.

FEIJOÓ, María del Carmen, *Argentina: equidad social y educación en los años '90*, Buenos Aires, IPE, 2002.

FEIJOÓ, María del Carmen y CORBETTA, Silvina, *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO, 2004.

FELDMAN, Daniel, “Estados alterados en la escuela”, en: Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, CLACSO Coediciones, Del estante, 2010.

FILMUS, Daniel, “Primer año del colegio secundario y discriminación educativa”, en: *Respuestas a la crisis educativa*, Buenos Aires, FLACSO, Cántaro, 1988.

FLORES, José, “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones”, en: *Revista de Educación*, 353, 2010, Universidad de Málaga, España.

FRASER, Nancy, “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, en: *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*, Madrid, Morata, 2006.

FRASER, Nancy y HONNET, Axel, *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*, Madrid, Morata, 2006.

FRIGERIO, Graciela, “Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación”, PROGRAMA EUROSOCIAL-EDUCACIÓN. Proyecto: “Indicadores y procedimientos para el monitoreo y evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa”, 2008.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.), *Educación y alteridad: las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*, Buenos Aires, NOVEDUC, 2003.

FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela y BAQUERO, Ricardo, “Las formas de lo escolar”, en: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: Saberes alterados*, Buenos Aires, Del estante, 2010.

GAGLIANO, Rafael, “Los lenguajes del cuidado y los cuidados del lenguaje”, en: *Anales de la Educación Común*, Tercer siglo, Año 3, n° 6, Educación y lenguajes, julio 2007, Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo, “Educación inclusiva y formación democrática”, en: Duro, E. (comp), *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*, Buenos Aires, UNICEF, 2010.

GENTILLI, Pablo y SVERDLIK, Ingrid (comp.), *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*, Buenos Aires, Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

GENTILLI, Pablo, *Pedagogía de la Igualdad*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2011.

GIOVINE, Renata y MARTIGNONI, Liliana, “La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad”, *Campinas*, vol. 31, n° 84, mayo-agosto de 2011, pp. 175-194.

GLUZ, Nora, “Movimientos sociales, educación popular y escolarización ‘oficial’. La autonomía ‘en cuestión’”, en: *Jornadas internacionales de problemas latinoamericanos*, Mar del Plata, 26 al 28 de septiembre de 2008.

GUBER, Rosana, “El salvaje metropolitano”, en: *El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

GOODSON, Ivor, *Representing Teachers*, New York, Teachers College Press, 1996.

GOODSON, Ivor, *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.

GOODSON, Ivor y HARGREAVES, Andy (eds.), *Teachers' Professional Lives*, New York, Falmer, 1994.

HONNETH, Axel, *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica, 1997.

JACINTO, Claudia y FREYTES FREI, Ada, *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*, IPE-UNESCO, Buenos Aires, 2004.

JACINTO, Claudia y TERIGI, Flavia, *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, IPEE-UNESCO, Buenos Aires, 2007.

KANTOR, Débora (coord.), “La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas”, Informe final, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, GCBA, septiembre 2001.

KAPLAN, Carina, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

KATZMAN, Rubén, “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos”, en: *Revista de la CEPAL*, 75, 2001, Santiago de Chile.

KESSLER, Gabriel, La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, Buenos Aires, IPEE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires ANEP, 2002.

KESSLER, Gabriel, “Trayectorias escolares”, en: Kessler, G., *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

KLISBERG, Bernardo, “Desigualdad y desarrollo en América Latina: el debate postergado”, en: *Revista Reforma y Democracia* (CLAD), n^o 14, junio 1999, Caracas.

KRICHEFSKY, Marcelo, *Trabajo infantil y escolaridad primaria*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO, 1993.

KRICHEFSKY, Marcelo (coord.), *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

KRICHEKY, Marcelo (coord.), *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*, Dirección de Investigación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007.

KRICHEKY, Marcelo, *Escuelas Medias de Reingreso*, Dirección de Investigación, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2008.

KRICHEKY, Marcelo, *Escuela y Comunidad: Desafíos para la inclusión educativa*, Ministerio de Educación, Proyecto Hemisférico, Buenos Aires, 2008.

KRICHEKY, Marcelo, *Experiencias de segunda oportunidad*, Santiago de Chile, UNESCO, 2009.

KRICHEKY, Marcelo, “Inclusión educativa. Una cuestión social en debate”, en: *Revista VIAS*, vol. 2, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, 2008.

KRICHEKY, Marcelo, *Cambio de formatos institucionales en escuelas de zona sur de la Ciudad de Buenos Aires*, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2012.

KRICHEKY, Marcelo (coord.), “La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires. Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica”, Universidad Pedagógica Provincial, Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional Arturo Jauretche, Observatorio Social de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, Informe de trabajo, 2013.

LOMOVATTE, Silvia y KAPLAN, Carina, *La desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, NOVEDUC, 2005.

LÓPEZ, Néstor, *Equidad Educativa y Desigualdad Social*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2005.

MAC LURE, Maggie, “Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teachers’ Job and Lives”, en: *British Educational Research Journal*, vol. 19, n° 4, 1993, Londres, pp. 311-322.

MANCEBO, María Ester y GOYENECHÉ, Guadalupe, “Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica”, elaborado para su presentación en la Mesa “Políticas de inclusión educativa” en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, 2010.

NARODOWSKY, Mariano, *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1999.

PAGANO, Ana y FINNEGAN, Florencia, *El derecho a la educación*, Buenos Aires, FLAPE-LPPE, 2007.

PALAMIDESSI, Mariano, “El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”, en: *A ordem e o detalhe das coisas ensináveis. Uma leitura dos planes, programas e currículos para a escola argentina*, Tesis de Doctorado, Porto Alegre, PPGEduc-FACE-DUFRGS, 2001.

PAUTASSI, Laura, “El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales. Una breve revisión”, artículo presentado en taller de expertos “Protección social, pobreza y enfoque de derechos: Vínculos y tensiones, Naciones Unidas, CEPAL, 2010. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo-Argentina, *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 2009.

REDONDO, Patricia, *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

SCHUSTER, Félix, *El método en las ciencias sociales*, Buenos Aires, CEAL, 2004.

SITTEAL, *Tendencias sociales y educativas en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-OEI, 2008.

TAYLOR, Charles, *El Multiculturalismo y la "Política del Reconocimiento"*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

TEDESCO, Juan Carlos y LÓPEZ, Néstor, *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, documento de trabajo, Buenos Aires IIPE-UNESCO, 2002.

TENTI FANFANI, Emilio, *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2007.

TENTI FANFANI, Emilio, *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2008.

TERIGI, Flavia, "Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza", en: Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE, Siglo Veintiuno, 2006.

TERIGI, Flavia, "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en: *Revista Propuesta Educativa*, N° 29, FLACSO, 2008, Buenos Aires.

TERIGI, Flavia, "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía", en: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Del estante, 2010.

TIRAMONTI, Guillermina, *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial, 2004.

TIRAMONTI, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*, Buenos Aires. FLACSO, 2011.

TORRES, Rosa María, “Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje”, Simposio Internacional sobre Comunidades de aprendizaje, Barcelona Forum, Barcelona, 2004.

VELEDA, Cecilia, A, *Segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*, Buenos Aires, La Crujía, 2012.

ZELMANOVICH, Perla, “Contra el desamparo”, en: Dussel I. y Finocchio, S. (comps), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el plan FinEs Secundaria

Florencia Finnegan y Cecilia Brunetto

PRESENTACIÓN

Vamos a tratar de sentarnos porque, más allá de algún desorden que podamos tener, de algún fracaso, hay gente que te dice “gracias que pusieron las comisiones del FinEs porque yo puedo estudiar, porque yo ahora tengo otra posibilidad”. [...] Lo que tenemos que seguir trabajando es esto de mejorar este programa, mejorarlo desde lo organizativo, y por otro lado hacer que este programa promueva la reflexión hacia el otro sistema oficial. Para que, entonces, en algún momento del país no sea necesario el FinEs, o la terminalidad, sino que todo el mundo estudie en la escuela y se reciba y tenga su título. Y me parece que a eso vamos (Inspectora).

En la actualidad, domina un amplio consenso en torno a la responsabilidad estatal de garantizar el cumplimiento de derechos educativos al conjunto de los ciudadanos, en sintonía con una recuperación del principio de igualdad social y educativa y apuntando a la progresiva extensión de la obligatoriedad escolar. En este marco, en la Argentina y en América Latina, la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) es reapropiada por las políticas educativas, luego de décadas de subalternización

y desinversión, y se postula como una estrategia eficaz para revertir las consecuencias que operaron en el terreno educativo como corolario de varias décadas de implementación de políticas neoliberales surgidas de la reconfiguración del sistema capitalista a partir del último cuarto del siglo pasado.

En efecto, la restitución jurídica del estatuto de modalidad educativa a la EDJA (LEN, art.17), que deja atrás su ubicación como “régimen especial”, y la prescripción de formular “programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria [...] para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no la haya alcanzado” (LEN art. 138) generan una nueva dinámica de iniciativas de política educativa en este campo. Un campo que, en nuestra región, presenta una larga tradición histórica de protagonismo de organizaciones y movimientos sociales, comunitarios y populares de diverso carácter. Mayormente referenciadas en el marco político-pedagógico de la educación popular, estas experiencias educativas dan cuenta del “surgimiento de formas inéditas de articulación política y pedagógica en torno a la lucha” social (Ruiz Muñoz, 2009: 26). En nuestro país, estos procesos estuvieron atravesados por agudas mutaciones del mundo popular, signadas por “la emergencia de un nuevo tejido territorial” (Svampa, 2005: 160) que se fue “densificando y orientando cada vez más a la gestión de las necesidades básicas [...]por la autoorganización comunitaria” (ibíd.: 187). En un escenario en el cual persisten procesos vinculados con la desigualdad educativa, organizaciones sociales, personas y movimientos sociales y políticos se plantean revertir estos procesos de diferenciación, teniendo en cuenta las posibilidades de participar en la disputa política.

Fundadas en esta perspectiva analítica, las reflexiones que se presentan a continuación surgen de un proyecto de investigación cualitativa, de tipo exploratorio, que se propuso el abordaje del Plan FinEs 2 Secundaria Trayecto Educativo (“FinEs 2S” o “el Plan”). Se trata de una política conjunta de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos

Aires (DGCyE) y los ministerios de Educación y de Desarrollo Social de la Nación, orientada a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad educativa. El trabajo apuntó a la construcción de conocimientos en el campo de la EDJA desde un enfoque que concibe a la política pública como un proceso social en el cual el Estado y otros actores articulan políticas en el abordaje de cuestiones que concitan su interés (O'Donnell, Oszlak, 1984) y en el que la noción de "producción" otorga inteligibilidad al conjunto de procesos que involucran tanto el diseño y el planeamiento de una política pública como su desarrollo e institucionalización a través de múltiples negociaciones.

La hipótesis de trabajo que orientó el estudio postula que, en un marco de discursos y políticas que afirman a la educación como un derecho social, persisten dificultades para el logro de la terminalidad de niveles educativos por parte de los sectores populares, al tiempo que es posible delimitar continuidades y rupturas en las políticas, discursos, formas organizativas y prácticas de EDJA de las últimas décadas. Con este trasfondo, la implementación del FinEs 2S se constituye en una arena de disputa, en la cual los sujetos y organizaciones participantes generan "apropiaciones" (Ezpeleta, 2004: 413) de esta política, que plasman en la producción de propuestas singulares y de una particular trama de relaciones. Estos procesos tensionan las tradiciones selectivas del nivel secundario y cuestionan las representaciones vigentes acerca de la legitimidad y posibilidad de la extensión de la obligatoriedad escolar para el conjunto de los sectores sociales.

Con esta perspectiva analítica, fueron seleccionadas¹ para su estudio dos sedes del FinEs 2S gestionadas por cooperativas

1. La selección de los casos de estudio se orientó según criterios que priorizaron, entre otras cuestiones, la posibilidad de contrastar territorios, organizaciones y sedes que presentaran una diversidad significativa en relación con los procesos de organización popular y beligerancia social característicos de cada localidad, la antigüedad y el grado de desarrollo del Plan en el distrito y la densidad institucional de las organizaciones a cargo de las sedes.

del Programa de Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” y localizadas en dos distritos escolares de la Provincia: Florencio Varela y Pilar. Allí se reconstruyeron los sentidos, prácticas y dispositivos con que los protagonistas de ámbitos gubernamentales y de organizaciones sociales se involucran en la hechura de esta política. Concretamente, fueron entrevistados funcionarios y coordinadores de los ministerios de educación nacional y provincial y de Desarrollo Social, supervisores escolares distritales y de EDJA, directivos, administrativos, referentes de las organizaciones y sedes, profesores y estudiantes involucrados en el Plan.² En este marco, se buscó delimitar configuraciones que articularan procesos de gobierno, actores sociales y sus redes de relaciones, formas organizativas y prácticas educativas y sociales, interrogando respecto de la presencia de modalidades emergentes de relación entre el Estado y diversos actores de la sociedad civil, surgidas en el marco de las últimas décadas, y sus reconfiguraciones actuales. Las dimensiones de análisis interrogaron respecto de las contribuciones que realiza el Plan para la efectivización de la igualdad educativa y de las relaciones que entablan los actores involucrados, intentando identificar continuidades y discontinuidades en relación con las tradiciones de la EDJA y aportes para la oferta escolar.

Por último, cabe aclarar que, en función del grado de avance alcanzado por el estudio y de la extensión máxima pautada, se ha decidido enfocar el presente artículo en el tratamiento de las perspectivas sostenidas por aquellos entrevistados que se desempeñan en funciones de gestión de esta política (en los niveles nacional, provincial, municipal/distrital y en las sedes abordadas), priorizando la dimensión de análisis que

2. El presente artículo recupera el análisis de las 11 entrevistas individuales y grupales realizadas a 19 sujetos involucrados en la gestión del Plan. Al momento de su elaboración, no se encontraban aún disponibles las restantes 17 entrevistas realizadas a 13 profesores y a 21 cursantes del Plan de las sedes seleccionadas para el estudio.

aborda las relaciones que establecen diversas instituciones y sujetos participantes en el Plan.

EL PLAN DE FINALIZACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS PARA JÓVENES Y ADULTOS

Ya se ha planteado que, en los últimos años, el Estado avanzó hacia la concreción de políticas públicas destinadas a garantizar derechos educativos y que la EDJA pasó a ocupar un lugar de relevancia en estas iniciativas. En el ámbito del Consejo Federal de Educación (CFE), esta centralidad dada a la modalidad se plasmó en debates y normativas que, entre otras decisiones, dieron origen a la creación del Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, a la constitución de la Mesa Federal de EDJA y a la aprobación de los lineamientos curriculares nacionales para la EDJA. Es en este marco que se originó el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos, concertado en la Mesa Federal. Creado por Resolución N° 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación y aprobado por Resolución 66/08 del CFE, fue concebido como una propuesta de terminalidad educativa de alcance nacional a implementarse en articulación con otros ministerios y organizaciones del mundo de la producción y del trabajo. Su desarrollo contempló dos etapas: FinEs 1, iniciada en 2008, destinada a jóvenes y adultos que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y no obtuvieron la titulación por adeudar materias; y FinEs 2, que convocó a quienes no habían iniciado o completado los niveles primario o secundario a culminarlos en el marco del Plan.

En la Provincia de Buenos Aires (PBA) –en el ámbito de la DGCyE–, el Plan FinEs se originó en el Convenio N° 299/08, suscripto con el Ejecutivo Nacional, y su implementación se enmarcó en las políticas jurisdiccionales de terminalidad educativa preexistentes, organizadas en torno a las sucesivas versiones del Plan Provincial de Finalización de Estudios y

Vuelta a la Escuela (resoluciones N° 1422/08 y 3536/09). Esta iniciativa estaba destinada a favorecer el reingreso y egreso de los cursantes que no habían completado los trayectos educativos obligatorios, mediante su incorporación a formatos más flexibles que los escolares –en el caso de la línea “Finalización de Estudios”– o brindando la posibilidad de aprobación del año inconcluso y el regreso al sistema escolar para cursar el nivel regularmente –en el caso de “Vuelta a la escuela”–.

En ese marco de políticas, en el año 2010 se aprueba en la provincia –por Resolución N° 3520/10– el Plan Fines Secundaria (Fines 2S o “Trayecto educativo”), dirigido a jóvenes y adultos mayores de 18 años, con el objeto de “construir un espacio institucional específico y adecuadas estrategias pedagógicas que posibiliten a la población adulta cursar y finalizar el nivel secundario” (Resolución N° 3520/10 de la DGCyE). Se trata de una política masiva que se concreta en una oferta educativa de carácter presencial, dotada de un régimen académico específico y organizada en base al plan de estudios preexistente del Bachillerato para Adultos (Resolución N° 6321/95 de la DGCyE). En su inicio, el Plan Fines 2S dio preferencia para la culminación de niveles educativos a integrantes de “las Cooperativas que forman parte del Programa Ingreso Social con Trabajo Argentina Trabaja y de aquellas entidades gremiales que nuclean a los trabajadores organizados” (ibíd.), aunque prontamente convocó a otros sujetos y colectivos. La vinculación del Plan con esta política de transferencia condicionada de ingresos, impulsada por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, está ligada a la creación, en el mismo año y en respuesta al alto porcentaje de cooperativistas que no habían completado los niveles educativos obligatorios, del Programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende (ATEyA).³ De esta forma, el Plan se inició como experiencia piloto en

3. Dato relevado a través de una encuesta socioeducativa administrada por el Programa Argentina Trabaja Enseña y Aprende.

el segundo cuatrimestre de 2010 en los distritos escolares de Florencio Varela, Mar del Plata y Lomas de Zamora.

En el presente, el FinEs 2S es regulado por la Resolución N° 444/12, que da continuidad a la implementación del “Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios”, coordinado por la Subsecretaría de Educación. El dispositivo de cursada del Plan incluye dos clases presenciales por semana de cuatro horas cada una. En una jornada, se cursan dos materias de dos horas y, en la otra, tres materias de ochenta minutos. Se dictan clases en los cuatro turnos, según la disponibilidad de cada “sede” que lo ofrece, con la exigencia de acreditar la presencia en al menos el 75% de las clases. Para completar la secundaria, la propuesta plantea un dispositivo que contempla tres años de estudio, distribuido en seis períodos de dieciocho semanas cada uno. Todos los cuatrimestres, cada “comisión” o grupo de estudiantes cursa un bloque de cinco materias, según el grado de avance en el plan de estudios. Aunque inicialmente todos los estudiantes se incorporaban al Plan en primer año, la Disposición N° 99/2012 reconoce trayectorias escolares previas y fija un esquema de “correspondencias” que permite ingresar en segundo o tercer año.

La selección de los docentes es convocada por el inspector de Adultos, con la intervención de la secretaria de Asuntos Docentes, y se concreta mediante la presentación de “proyectos pedagógicos”, cuya evaluación, combinada con la ponderación de la formación y la trayectoria docente, permite conformar el orden de mérito a partir del cual serán designados los postulantes en los actos públicos.

LA PRODUCCIÓN DEL PLAN FINES 2S EN LOS CONTEXTOS LOCALES

La investigación permite confirmar que la producción del Plan Fines 2S, a nivel de los distritos escolares de la Provincia, involucra la participación de un amplio arco de actores

gubernamentales y sociales, referenciados en instituciones y políticas de diverso signo. Este rasgo, presente históricamente en las iniciativas de EDJA en América Latina, parece haberse reforzado en las últimas décadas. Una articulación que enlaza, de modo contradictorio, procesos colectivos de resistencia a las dinámicas excluyentes de las políticas neoliberales y de lucha en favor de la realización de derechos educativos vulnerados (Michi, 2012: 173; Rodríguez, 2008: 33; Di Pierro, 2008: 122-123), combinados con procesos de “comunitarización” de la protección social (Danani, 2008: 45), producto de la primacía de criterios de focalización en la política social.

Se trata de un complejo entramado de actores e instituciones:

La implementación es conjunta entre los tres ministerios. El Ministerio de Educación de la Nación y el de Desarrollo Social tienen un equipo territorial de talleristas que articulan en los distritos con el sistema educativo. Son referentes de los dos ministerios. [...] estos son distritales. [...] Nosotros somos de la Dirección General de Cultura de acá, es la Coordinación Provincial del programa. [...] Es toda una articulación... No, en realidad nosotros tenemos nada más que un equipo central, que hace el seguimiento de las regiones. [...] después hay una organización, pero no responde a un organigrama, no responde a un cargo... Son figuras con desempeño en el programa. Y después, cada sede donde funciona un FinEs tiene un referente de sede. [...] es la persona del territorio que promueve el Programa y que pone la sede a disposición. [...] Porque fijate que el Programa lo que paga son los tutores, pero después no hay preceptores, no hay directores. Entonces, hay una estructura territorial de organizaciones muy importante que sostiene el funcionamiento [...] Son 4.000 escuelas desparramadas; imaginate que son 4.000 grupos desparramados en la Provincia que están funcionando en diferentes días, en diferentes horarios, articulados por una gestión territorial y sostenidos por toda la participación comunitaria (Coordinadora provincial FinEs 2S).

De este modo, para la gestión de FinEs 2S, confluyen en cada distrito actores provenientes de, al menos, cuatro ámbitos gubernamentales diferentes y de organizaciones sociales de

diverso cuño que articulan inscripciones institucionales, filiaciones políticas y lógicas diversas, y entrelazan la labor de “figuras” emergentes con la asunción de responsabilidades públicas asignadas a funcionarios del sistema educativo provincial:

- *Ministerio de Educación de la Nación*: Financia el personal de las sedes (“tutores”) y provee materiales de estudio y fondos para gastos operativos.
- *Ministerio de Desarrollo Social de la Nación*: Adopta un rol de cogestión de la política, impulsado por el Programa ATEyA, en la medida en que los destinatarios priorizados inicialmente fueron los cooperativistas y sus familiares, y en función de la red de relaciones políticas e institucionales tejidas a nivel territorial y con los gobiernos educativos provincial y nacional. Cuenta con un equipo de aproximadamente cincuenta personas, organizadas en una estructura de “coordinadores distritales”, “regionales” y “talleristas”.
- *Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*:
 - Subsecretaría de Educación: La Coordinación provincial del Plan, que antes dependía de la Dirección de Educación del Adulto, desde mediados de 2012 pasó a la órbita de esta área de gobierno. Cuenta con un equipo central integrado por “responsables regionales” que interactúan tanto con los actores del sistema educativo como con los coordinadores distritales.
 - Jefatura de inspección regional y distrital: En cada distrito escolar es designado un inspector de Educación de Adultos como principal responsable de la implementación del FinEs 2S en esa localidad. Es asistido por un “coordinador administrativo” exclusivamente destinado a las tareas de este orden.
 - Institución acreditadora: En cada distrito escolar es seleccionado un establecimiento educativo –mayormente un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS)–, donde se encuentran matriculados todos los estudiantes que cursan el Plan en esa localidad y cuyo equipo directivo firma el conjunto de la documentación que permite acreditar la trayectoria académica y certificar la terminalidad del nivel.

- *Gobierno Municipal*: Es un actor relevante en tanto la mayor parte de las cooperativas del “Argentina Trabajo” participantes en el FinEs son las habitualmente denominadas “municipales”. Es decir, están referenciadas en la estructura política del Municipio y gestionadas por cuadros a cargo de seleccionar sus integrantes y definir las actividades laborales. Este organismo suele designar algún representante para las reuniones convocadas en el marco del Plan y la interlocución con sus actores.
- *Cooperativa, organización social, gubernamental, comunitaria o empresaria*: Abre y organiza la sede del plan en la cual cursan los estudiantes, organizados en “comisiones”, con autorización de la supervisión. En estos procesos se encuentra fuertemente involucrada la coordinación distrital del ATEyA. Las organizaciones designan sus “referentes” a cargo de la gestión de la sede y, a su vez, estos referentes solicitan a las comisiones de estudiantes la elección de un “delegado” para el intercambio de información y el acuerdo de propuestas de trabajo.

El ámbito que el FinEs inicialmente prescribe para la redefinición de la política a nivel de los distritos escolares es una “Mesa de Gestión” local, convocada por la inspección a cargo del Plan. Con el propósito de alentar una mayor institucionalización, en el presente se está impulsando que esta Mesa se traslade al ámbito de las Unidades Educativas de Gestión Distrital, una estructura descentralizada a cargo de las jefaturas de inspección distrital.

De este modo, la producción de esta política educativa en el nivel local es abordado, desde nuestra perspectiva analítica, en términos de las “configuraciones” (Elias, 1982: 31) específicas que la reconstruyen y redefinen de manera contextualizada. Inciden en estos procesos las particularidades que adoptan los actores y las instituciones involucradas en cada distrito escolar y en cada caso analizado, sus historicidades específicas, las redes de relaciones políticas, laborales, personales e institucionales que van construyendo, los recur-

sos, lógicas y prácticas sociales y políticas que despliegan y las biografías de los protagonistas.

Desde esta perspectiva analítica es posible delimitar la incidencia del grupo de funcionarios y coordinadores, que parecen haber impulsado la producción de esta política en la Provincia, en función de las redes que, con disímiles grados de formalización e institucionalización en sus intercambios cotidianos, los vinculan con otros actores gubernamentales y de la sociedad civil. Reconstruir estas redes permite interpretar los procesos sociales que se tejen en la hechura de esta política, desde un enfoque que toma en cuenta el carácter plural de las agencias estatales y sus historicidades (Soprano, 2007: 33).

Ya desde la reconstrucción de los inicios de esta política, los testimonios relevados dan cuenta de protagonismos diversos. Mientras algunos actores institucionales señalan que el Plan nace de la Dirección Provincial de Educación para Adultos “en la necesidad de pensar un formato de secundaria posible de ser cursado por los trabajadores” (Directora provincial de Educación de Adultos); otros relatos acentúan la relevancia de una red de actores referenciados en el proceso que conduce a la creación del programa ATEyA. Esta última perspectiva da cuenta de un recorrido transitado por los integrantes de la Coordinación Provincial del Plan en la DGCyE y por la red de coordinadores y referentes del ATEyA. En este proceso se han ido cimentando acuerdos ideológicos y políticos y experiencias de trabajo común. Se trata de un entramado de relaciones que articula vertical y longitudinalmente la producción de esta política en los diversos territorios, agencias estatales y organizaciones sociales participantes:

Lo que veníamos discutiendo en Nación con el Programa Encuentro era que nosotros entendíamos que ese proceso no iba a cambiar en la medida en que el pueblo y las organizaciones sociales no se hiciesen cargo del problema del analfabetismo. [...] Cuando llegamos a la Dirección General de Escuelas, esto mismo empezamos a discutirlo con todos aquellos compañeros que quedaban afuera y que dejaban el sistema. Cuando nos convocan de Desarrollo Social y nos dicen: “Trabajemos con

estos cien mil compañeros de las cooperativas”, entonces, hicimos una encuesta del nivel de escolarización. [...] y ahí aparece el tema de los FinEs. Hablamos con la Dirección de Adultos de Nación, automáticamente nos enganchamos. (Coordinador ATEyA)

En uno de los múltiples clivajes delimitables en la producción de esta política educativa, entran en diálogo, se debaten y confrontan los sentidos compartidos según los cuales orientan su acción quienes se referencian en el ATEyA y quienes pertenecen a las estructuras de supervisión y de escolarización de jóvenes y adultos del sistema educativo provincial. Por un lado, estos últimos reclaman una mayor especificación de las atribuciones y funciones que corresponden a cada una de las áreas institucionales y figuras del Plan, al tiempo que advierten una tendencia del ATEyA y de los referentes de sede a extralimitarse en sus funciones y avanzar por sobre “lo pedagógico”, considerado privativo de la órbita del sistema educativo. Asimismo, plantean la dificultad de realizar un contralor efectivo del Plan con los recursos con los que cuentan los CENS y las inspecciones de adultos. Por otro lado, los actores del ATEyA también registran tensiones con el sistema educativo, planteadas en torno a dos cuestiones nodales: el no ser considerados interlocutores válidos para dar la discusión pedagógica y, en menor medida, cierta resistencia a accionar la implementación del programa.

En este punto, en el curso de la presente investigación fue relevada, en las localidades estudiadas, una dinámica cotidiana de trabajo principalmente apoyada en tres instancias: la inspección de Educación de Adultos a cargo del Plan y su coordinación administrativa (incluyendo la conducción del CENS); la coordinación distrital del ATEyA; y los referentes de las organizaciones sociales y cooperativas a cargo de la gestión de las sedes. En este contexto, es posible aseverar que las permanentes interacciones que se tejen entre “los de Desarrollo Social” y “los de Educación” en la construcción cotidiana del Plan –y las diversas instancias de cooperación y conflicto que

se van hilvanando—, lejos de paralizar su despliegue, tienden a resultar productivas, en un contexto en el que todos coinciden en que se necesitan mutuamente.

Postulamos que esta productividad se vincula con la intervención de un tercer grupo de actores: aquellos cuya cotidianidad transcurre en la base del Plan, en las sedes en donde los sujetos y grupos se reúnen para cursar los estudios. Este grupo incluye a los referentes de las organizaciones que las gestionan, las cuales se han ido diversificando desde la presencia dominante de las cooperativas del “Argentina Trabaja”, así como a los estudiantes y a los delegados de las comisiones. Constituyen un conjunto sumamente heterogéneo que, desde la posición específica que cada uno ocupa en el Plan, se apropia de la política y pugna para que se garantice la continuidad de las actividades. Los cursos de acción que se van adoptando en los casos estudiados —en diálogo y disputa con los sectores referenciados en el ATEyA, el Municipio y el sistema educativo distrital— lo confirman.

La dinámica descripta puede observarse en Florencio Varela, una de las tres localidades en las que el Plan se inició en 2010 con carácter de “experiencia piloto”. Se trata de un proceso de constitución al cual un referente le asigna el carácter de articulación “desde arriba”, en un contexto preexistente de “más politización y más movimiento”, con una historia vinculada a la acción colectiva y a la protesta social, y en el que el ATEyA registraba un trabajo territorial precedente con los cooperativistas:

[A las sedes] las fuimos construyendo con Desarrollo Social de la Nación y otro poco por conocimiento [...] Ellos venían y me proponían. Primero hicimos una serie de encuentros con la Municipalidad y Desarrollo, donde empezamos a armar un grupo de alfabetizadores, y con la UNQUI [Universidad Nacional de Quilmes] para organizar a este grupo de coordinadores pedagógicos que iba a trabajar puntualmente en alfabetización; esto fue en el 2010. [...] los talleristas, se reúnen acá al lado [...] son personas de muy buena voluntad y con mucho carisma [...] después me convocan a mí para sensibilizar a este

grupo, para hacerles saber la oferta de Adultos. [...] con estos chicos, logramos armar [las primeras] 11 sedes [del FinEs] [...] Ahora nos estamos manejando con Desarrollo Social. Pero, el Municipio me da este espacio [sede del equipo de coordinación administrativa]. (Inspectora)

Tanto la inspectora distrital como la inspectora de Adultos a cargo del Plan manifestaban un fuerte compromiso con esta política y contaban con el “conocimiento” de las organizaciones territoriales, fruto de su labor de interlocución con los programas sociales. A partir de allí, fueron armando y consolidando un equipo de trabajo dotado de personal, procedimientos e instrumentos de gestión que permitiera “organizar esta nueva patriada” (equipo de coordinación administrativa), en un escenario en el que “no había ninguna estructura, ni administrativa, y había que armar [todo] desde el vamos” (inspectora de Adultos). Este involucramiento permitió una expansión geométrica del Plan, hasta alcanzar en 2012 las 97 sedes, con 297 comisiones y un total aproximado de 7050 estudiantes, en condiciones administrativas de poder certificar efectivamente la terminalidad del nivel secundario a sus primeros egresados.

La implementación de esta política en Florencio Varela, efectivamente, moviliza una gran diversidad de actores, sectores y recursos:

Los actores relevantes [...] son la gente de Desarrollo Social de Nación, que fueron los que vinieron con la inquietud de esto [...] que traen la idea, digamos, y nosotros lo que hacemos es habilitar que empezemos a trabajarlo en y junto con los inspectores y docentes de adultos [...] Y lo que se hizo en primer lugar fue, la gente de adultos, los inspectores de adultos tienen mucho trabajo comunitario real. [...] Sabían muy bien de gente que terminaba el tercer ciclo y después no continuaba en un secundario común. Entonces en los distintos barrios, y con la ayuda de Desarrollo Social, porque acá hay un trabajo político –no político partidario sino de política educativa–, se fueron conformando los distintos grupos [...] A esta altura ya está muy difundido en los barrios, porque acá trabaja, digamos, desde el

puntero político, las madres, las manzaneras –que hay algunas todavía–; desde las UGL, que son las suborganizaciones barriales, que tienen más que ver con el laburo del municipio. [...] Después colaboran mucho con nosotros los movimientos..., sí, son piqueteros, pero tienen un nombre: los movimientos sociales; [...] los sindicatos. (Inspectora)

La sede del Plan seleccionada para el estudio, impulsada por la Cooperativa “Artigas Sur”, referenciada en la CTA Florencio Varela, contaba en ese momento con 10 comisiones y “entre 150 y 180 estudiantes” (referente de sede). Sin duda, el proceso de constitución y expansión del Plan en esta sede podía asociarse a la densidad institucional y el debate político-pedagógico que recoge el recorrido histórico y las luchas de esta organización y de los gremios docentes que la integran. La sede cuenta con cinco referentes, dos de ellos también cursantes. El principal referente es director de una escuela secundaria común y parte de la conducción de un sindicato docente provincial, el SUTEBA, lugar de militancia compartida con el grupo instituyente del Programa ATEyA. A partir de estas inscripciones, que incluyen amplio conocimiento del sistema educativo y compromiso con la educación pública, la organización toma la decisión de alentar “casi obligatoriamente” (referente de sede) la terminalidad de los estudios de los cooperativistas. De esta forma, alcanza un importante involucramiento en el Plan en ese territorio, centrado en el cumplimiento de los derechos ciudadanos, en términos de “recuperar a aquellos que fueron excluidos por las políticas educativas” (referente de sede). En este contexto, disputa los sentidos político-pedagógicos que se producen en el marco de esta política pública, pugnando por dar “la discusión del contenido de la enseñanza” (referente de sede) y apropiándose del Plan para avanzar en la consolidación de la propia organización política:

Además, nosotros también creemos que el FinEs, más allá de que cumple la función de acreditar saberes, de generar el título de secundario, para nosotros es una herramienta de trabajo

político. A ver, no somos carmelitas descalzas. Nosotros entendemos que, si nosotros lo hicimos, también hay que dar el debate en el marco de este espacio que generamos; digo, no es una máquina de hacer chorizos. [...] Fuimos inventando algunas actividades. (Referente de sede)

Un proceso muy diferente de constitución de esta política pudo registrarse en el distrito escolar de Pilar, donde se ubica la otra sede seleccionada para esta investigación. Situado en el noreste del Conurbano Bonaerense, registró el surgimiento, a partir de los noventa, de un asentamiento poblacional de altos ingresos y la radicación industrial, que hoy se plasma en fuertes contrastes sociales. En esa localidad, el Plan mostraba, a poco más de un año de iniciado, un desarrollo todavía incipiente, aunque claramente en expansión. Factores de diverso orden habían generado en el inicio un involucramiento menos activo de la Inspección de Educación de Adultos y creado las condiciones para un mayor protagonismo de la coordinación distrital del ATEyA. Con base en su trabajo semanal, sostenido en la articulación y formación de las referentes educativas de las cooperativas seleccionadas por el Municipio, las primeras siete sedes se abren en mayo de 2011:

Hasta el año pasado los que hicieron el trabajo de campo por los barrios fueron la gente de Desarrollo Social. Y bueno, este año hay empresas, hay escuelas, hay jardines, hay organizaciones sociales, que conociendo como funciona esto vinieron a la jefatura distrital. Esto fue ocasional porque no estaba el inspector de adultos. (Inspectora)

Habíamos pedido al Municipio hacer un acto, para poder aportar útiles, por ejemplo [...] Y una placa que dijera: “Aquí funciona la sede de FinEs2” [...] tenía que luchar contra que también el sistema educativo formal [...] decía que esto no era un secundario en serio, el secundario de verdad para Adultos era el del CENS. (Coordinadora distrital ATEyA)

La reconstrucción del proceso de constitución del Plan da cuenta de un recorrido, a cargo de las referentes, más apoyado en “patear el barrio”. Finalmente, la iniciativa alcanza un desarrollo que totaliza, en el segundo cuatrimestre de 2012, 19 sedes, 46 comisiones y aproximadamente 1000 estudiantes. Desarrolla, además, una dinámica de funcionamiento sustentada mayormente en el trabajo articulado de la coordinadora distrital del ATEyA, el coordinador administrativo de la Inspección de Adultos y la directora del CENS acreditador. En este marco, también adquieren protagonismo, desde sus respectivas atribuciones, la subsecretaria de Educación del Municipio, la inspectora jefe distrital y la coordinadora regional del ATEyA.

La sede del FinEs 2S de Pilar seleccionada para la investigación, ubicada en el Barrio Güemes de la localidad de Manuel Alberti, es coordinada, desde el inicio, por tres referentes, una de ellas también estudiante del Plan. La creación de la sede evidencia un recorrido que desplaza la convocatoria desde los cooperativistas –ya que solo cuatro habían permanecido como estudiantes– hacia el ámbito comunitario:

Hicimos el relevamiento en las cooperativas y, no conformes con eso, empezamos con el barrio, que fue una iniciativa de las tres. Empezamos, en vacaciones de invierno, a hacer un relevamiento en el barrio, puerta a puerta. (Referente de sede)

Y ahí empezamos a descubrir que el barrio también necesitaba del Plan FinEs. Cuando ya hacíamos la encuesta, te decían: “Mi mamá también quiere estudiar, mi hermana”. O la vecina... entonces, ahí empezamos los censos. Hicimos una entrevista socioeducativa, simple: nombre, si había terminado la Secundaria o la Primaria. (Referente de sede)

Por ahí te decían: “No terminó la secundaria”. Y entonces, le decíamos: “¿Te interesa seguir? Mirá que estamos acá, estamos en la escuela primaria”. Y había gente que se enganchaba; sí, hicimos un montón de alumnos. (Referente de sede)

El estudio permite aseverar que, articulada con otros sectores, la figura de los referentes a cargo de las sedes se constituye en un soporte fundamental para la implementación de esta política. Y, aunque está prevista como una función no rentada, en los dos casos estudiados los cooperativistas habían decidido que su carga laboral se aplicara por entero al Plan. “La función del referente es de preceptor, secretario, es múltiple” (directora CENS acreditador). Por un lado, tienen bajo su responsabilidad diversas tareas organizativas y administrativas, orientadas al sostenimiento y registro de las actividades. Pero, por otro, desarrollan una función estratégica en el armado del Plan, definida en términos de una “mediación”, de un “puente entre el profesor y el alumno” (referente de sede), orientada a “contener a los compañeros y que nadie se quede en el camino” (referente de sede). Para esto, disponen en cada caso de estrategias que habilitan un formato de cursada flexible: gestionar el apoyo del grupo para el estudiante impedido de asistir, informar de la situación al profesor y solicitarle alguna alternativa de recuperación de los aprendizajes perdidos. A esta altura, puede advertirse que constituye una cuestión central la pertenencia a una organización que, efectivamente, fortalezca a los referentes para el abordaje de las complejas funciones nodales que se les atribuyen: “entrelazar el vínculo entre educación y realidad social” (coordinadora distrital ATEyA).

En otra dirección, y en sintonía con racionalidades burocrático-administrativas propias del sistema educativo, los actores se plantean de manera permanente la preocupación por garantizar el cumplimiento de los aspectos técnico-administrativos involucrados en la apertura, desarrollo y evaluación de las materias, registro de la trayectoria educativa del estudiante, extensión de las certificaciones, realización de actos públicos para la designación de profesores, actualización de legajos de profesores y estudiantes, registro y control de asistencias, exámenes, calificaciones, designaciones, actas de edificio compartido, entre otras. En un contexto de acelerada expansión del Plan, los aspectos formales de la gestión

concitan gran parte de los esfuerzos –incluso de los referentes de las organizaciones y de los coordinadores del ATEyA–, percibidos, por un lado, como insoslayables y estratégicos debido a su carácter de política educativa pública y, por otro, como elementos que dan legitimidad al Plan en tanto oferta oficial y “escolar”. A la vez, diversas iniciativas que emprenden las sedes –como actos patrios– e instrumentos que diseñan –boletines de calificaciones, registros de asistencia– se tiñen de la gramática escolar, frecuentemente demandada por los propios estudiantes; al mismo tiempo que ponen en evidencia la existencia de ciertos vacíos que aún subsisten en la formalización de los procesos. En esta primera etapa de implementación del Plan, estas preocupaciones parecen desplazar relativamente a aspectos de corte más pedagógico.

Asimismo, el desarrollo del FinEs 2S en los distritos registra múltiples atravesamientos de las continuidades, discontinuidades y prácticas dominantes de los procesos de territorialización de los sectores populares, de las matrices políticas emergentes y de las “categorías del mundo de la asistencia [...] y los vínculos tejidos en su uso” (Soldano, 2010: 408). Abonan esta perspectiva, y permiten dimensionar la complejidad del armado de esta política, las referencias relevadas acerca de la escasa proporción de estudiantes cooperativistas, en razón de que “hay gente a la que el presidente de la cooperativa no la deja venir” (coordinación administrativa), o que tenía la expectativa de que cursar el Plan equivalía a una “contraprestación” laboral, o que se encuentran adolescentes matriculados por su grupo familiar para conservar el cobro de la beca municipal, o que organizaciones políticas aceptan participar en el FinEs 2S siempre que puedan colocar a “sus” docentes, cuando en realidad “no es una escuela privada que te estamos armando para vos” (coordinación nacional ATEyA).

CONCLUSIONES

Queda de manifiesto que la política educativa Fines 2S en la Provincia de Buenos Aires se reconstruye en la concurrencia de una multiplicidad de actores y ámbitos institucionales, gubernamentales y sociales. Las permanentes interacciones que se tejen entre ellos en la resignificación cotidiana del Plan y las diversas instancias de negociación, cooperación y conflicto que se van hilvanando en esta arena de disputa, lejos de paralizar su despliegue, resultan particularmente potentes.

En este marco, en la dinámica de las articulaciones entre actores aludidas se produce un entramado en el cual la presencia de diversas lógicas va impregnando, en distintos momentos y con variados matices, los sentidos y prácticas que se generan. Sin que puedan establecerse relaciones *vis a vis* con los ámbitos de origen de los actores, es posible delimitar no solo las huellas de racionalidades y tradiciones atribuibles al sistema educativo, sino también una fuerte impronta de aquellas que podrían asociarse a “organizaciones y políticas sociales que se pedagogizan” (Giovine, 2012: 222).

Al mismo tiempo, es posible interrogarse acerca de en qué medida, frente a la expansión vertiginosa y no anticipada de estudiantes, comisiones y sedes, el accionar de los actores y sus relaciones son atravesadas por cierta desproporción entre la complejidad de los dispositivos que contempla el Plan y los recursos que efectivamente se ofrecen. Una cierta precariedad que intenta saldarse apelando al compromiso de los agentes y cuyas implicancias para los procesos de trabajo habrá que indagar.

Por último, en el tránsito por estas tensiones y sus eventuales resoluciones, los resultados aún preliminares de la investigación parecen indicar que entre los actores consultados prima una concepción según la cual garantizar la realización del derecho a la educación en el marco de esta política exige la construcción de acuerdos, el cumplimiento de procedimientos formales y el respeto de un encuadre de trabajo que sostenga procesos de enseñanza y aprendizaje genuinos. En este

punto, en la hechura de esta política, en los intercambios y negociaciones entre actores referenciados en organizaciones o ámbitos gubernamentales y entre diversas áreas de gobierno, una premisa que parece dominar en todos los niveles de ejecución es la vigilancia de “los límites y las garantías de toda política pública” (coordinadora provincial FinEs 2S).

La continuidad de la labor analítica de este estudio permitirá dar cuenta de manera más precisa del alcance efectivo de estos límites y garantías en el curso de las experiencias abordadas, contemplando las perspectivas del conjunto de los actores consultados.

BIBLIOGRAFÍA

DANANI, Claudia, “América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad”, en: *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 44, n^o1, enero / abril de 2008, RS-Brasil, pp. 39-48.

DI PIERRO, María Clara, “Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe”, en: Caruso, Arles, Di Pierro, María Clara, Ruiz Muñoz, Mercedes y Camilo, Miriam, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*, México D. F., CEAAL / CREFAL, 2008.

ELIAS, Norbert, *La Sociedad Cortesana*, México, FCE, 1982.

EZPELETA, Justa, “Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, n^o 21, 2004, México DF, pp. 403-424.

GIOVINE, Renata, *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*, Buenos Aires, UNQUI, 2012.

MICHI, Norma, “Educación de adultos, educación popular, escuelas alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”, en: Finnegan, Florencia (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires, AIQUE, 2012.

O’DONNELL, Guillermo y OSZLAK, Oscar, “Estado y políticas estatales en América Latina”, en: Kliksberg, Bernardo y Sulbrandt, José (comp.), *Para investigar la administración pública. Modelos y experiencias latinoamericanos*, España, INAP, 1984.

RODRÍGUEZ, Lidia, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*, México, CREFAL, 2008.

RUIZ MUÑOZ, Miriam, *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, México, Universidad Iberoamericana-CREFAL, 2009.

SOLDANO, Daniela, “Territorio, asistencia y subjetividad en el Gran Buenos Aires (1999-2004)”, en: Kessler, Gabriel, Svampa, Maristella y González Bombal, Inés (coord.), *Reconfiguraciones del mundo popular*, Buenos Aires, Prometeo, 2010.

SOPRANO, Germán, “Del Estado en singular al Estado en plural. Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina”, en: *Cuestiones de Sociología*, nº 4, 2007, Buenos Aires, pp. 19-48.

SVAMPA, Maristella, *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus, 2005.

La institución escolar y la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)

María del Carmen Feijoó y Silvina Corbetta

INTRODUCCIÓN

LA ASIGNACIÓN UNIVERSAL POR HIJO para la Protección Social (AUH) constituye una política de transferencia condicionada de ingresos a los hogares que no están incorporados a la seguridad social contributiva. Implementada a través del Decreto presidencial 1602/09 y financiada e implementada por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), se define como una política de inclusión e igualdad de oportunidades. Consiste en un pago mensual por cada hijo menor de 18 años o hijo con discapacidad sin límite de edad y se abona hasta un máximo de cinco hijos por hogar. Los portadores de derecho son niños de hogares con padres desocupados, monotributistas sociales, trabajadores de temporada fuera del período de trabajo, trabajadores no registrados y del servicio doméstico que ganen igual o menos que el salario mínimo, vital y móvil, y embarazadas con más de doce semanas de gestación. También cubre a migrantes documentados con más de tres años en el país. En el momento actual, su monto alcanza 340 pesos por hijo.* Los derechohabientes

* El monto corresponde al momento de la investigación [N. de E.]

deben cumplir condicionalidades consistentes en atender el plan de vacunación de sus hijos y la concurrencia escolar, documentadas ambas condicionalidades por la Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación, que debe ser presentada ante el organismo implementador. La racionalidad del diseño de la AUH y su aplicación constituyeron el establecimiento de un piso de protección social, fundado en derechos, que ha sido en general bien recibido y que se suma a otras políticas sociales de diferente perfil.

El objetivo de esta investigación estaba dirigido a identificar las condiciones institucionales que se habían producido en el área educativa para la atención de estas poblaciones, focalizando en la mayor o menor incidencia de estudiantes AUH en las unidades educativas. La información inicial señalaba que, como resultado de la incorporación de estos estudiantes bajo programa, su participación en el sistema educativo había aumentado en el orden del 25% respecto de la población previamente matriculada. Sin embargo, la no disponibilidad de datos al nivel de desagregación necesario constituyó un obstáculo crucial para mantener la estrategia diseñada. Hubo evidencia de la existencia de dificultades o ausencia de protocolos generalizados para identificar el número de alumnos AUH por escuela. Esta insuficiencia en el acceso a la información a nivel macro y micro es parte de las dificultades que han sido descritas por distintos investigadores, dado que dicha ausencia se ha sustituido por una *ottage industry*, como señalaron inicialmente algunos autores (Gasparini, Cruces, 2010), o por la proliferación de estudios exploratorios de tipo cualitativo, entre los cuales se destaca el realizado con financiamiento del Ministerio de Educación de la Nación (Min. de Educación, 2011). Dadas las restricciones del contexto y en el acceso a la información, este estudio se ubica también en una perspectiva exploratoria y cualitativa, útil para la generación de hipótesis.

La dificultad para dibujar este mapa cuantitativo a diferentes niveles cambió la propuesta de la investigación desde un enfoque que intentaba triangular contextos –definidos a

partir de la distribución diferencial de los alumnos por zonas, por niveles de pobreza y de establecimientos y por incidencia de niños con y sin AUH con los comportamientos de las instituciones escolares respecto de estos alumnos— a una estrategia común a los otros proyectos de investigación mencionados. En fin, concretamos la inmersión en una unidad territorial, con varios establecimientos educativos, y realizamos entrevistas a docentes y directivos sin pretensión de representatividad y/o generalización de los hallazgos, triangulando la información obtenida en terreno e incorporando a la ANSES en la indagación. Por el interés en el diseño y la implementación de políticas, nos limitamos a esos actores sin incluir la voz de padres, madres y chicos, cubierta en otros estudios. La ausencia de metodologías de implementación y protocolos estandarizados nos llevó a mirar la normativa y su operacionalización en las escuelas. Finalmente, nuestra atención priorizó ese espacio que está entre la institución escolar, el Ministerio provincial y el nacional y ANSES a nivel local.

Focalizado en un distrito de la zona sur del conurbano de la provincia de Buenos Aires, la particularidad de nuestro trabajo consiste en reconstruir los lineamientos de política disponibles en las escuelas y las líneas de bajada de la política desde el nivel central nacional, el nivel central provincial, las jefaturas de región y los distintos actores del Programa, así como su perspectiva sobre estas secuencias. En la primera sección describimos la política y los roles de los actores; en la segunda, los resultados obtenidos en terreno; y en la tercera planteamos algunas conclusiones y sugerencias para el mejoramiento de la implementación de la política.

1. ALGUNOS RASGOS DE LA AUH

La AUH forma parte de la nueva generación de políticas sociales difundidas desde hace aproximadamente veinte años en alrededor de dieciocho países de Latinoamérica. Con una inversión del 0,4% del PIB regional, estas políticas cubren un

19% de la población de América Latina y el Caribe, o sea, unas 25 millones de familias o 113 millones de personas (Cecchini, Madariaga, 2011). Surgidas en distintos contextos socio-políticos, en su mayoría responden a la necesidad de contemplar las situaciones de pobreza de poblaciones no atendidas por prestaciones de tipo contributivo ligadas con la inserción en el mercado de trabajo. En el caso argentino, alcanza a alrededor de tres millones y medio de chicos y casi cien mil mujeres en el componente de atención al embarazo (Observatorio de la Seguridad Social, 2012). En el año 2012, la inversión fue de 11.692 millones de pesos –el 0,56% del PIB y el 2,3% del presupuesto total de la Nación–. Aunque responden a diversos diseños, sobre un esquema general de tipo “enlatado”, estos programas reconocen tres características comunes: en primer lugar, se trata de asignaciones monetarias que no dependen de aportes previos de sus beneficiarios; en segundo lugar, se identifican como el acceso a un derecho y no como un subsidio o dádiva; y, por último, requieren de los beneficiarios el cumplimiento de “condicionalidades” o “corresponsabilidades” que determinan su permanencia en el Programa. De manera implícita y explícita, estas políticas reconocen la dificultad de amplios sectores de la población para superar los problemas estructurales de inserción ciudadana y productiva y de acceso a la justicia social.

Una reciente publicación de ANSES describe la actual red de inclusión social como un entramado de políticas estatales donde confluyen los distintos sistemas públicos de políticas, configurando lo que se denomina –de acuerdo con la caracterización de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)– un piso de protección social (ibíd.). Claramente, este modelo es una respuesta frente al evidente dato de la dificultad de financiar el modelo integrador del viejo Estado de Bienestar, desarticulado por transformaciones demográficas, por cambios en la estructura del mercado de trabajo y por una larga prédica neoliberal. Por ende, la AUH se dirige a fortalecer la cohesión social debilitada como consecuencia de las crisis económicas y sociales que reiteradamente afectaron a

nuestro país y que tuvieron su epítome en la crisis del 2001 (Feijóo, 2003).

Algunas de las particularidades del Programa son: en primer lugar, la vocación de inclusión, que se logra extendiendo al conjunto de los hogares arriba mencionados las prestaciones del régimen de la Ley 24.714/96 de Previsión Social para los trabajadores formales; en segundo lugar, si bien el decreto de creación menciona la incorporación al trabajo decente como la solución estructural de los problemas de la pobreza, la estrategia de esta política se dirige a mejorar las condiciones de vida y avanzar sobre el núcleo más duro de la pobreza; en tercer lugar, expone su vocación de garantizar la universalidad de la cobertura, lo que ha resultado controversial por la exclusión de hogares de más de cinco hijos –restricción que no opera para los trabajadores cubiertos por el régimen contributivo–; en cuarto lugar, introduce la existencia de “condicionalidades” que consisten en el cumplimiento de los requisitos de escolaridad y atención de la salud, que incluyen la retención de un 20% del beneficio –que no se exige a los contributivos– hasta que se verifica el cumplimiento de dichos compromisos; por último, se enmarca en la Ley 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Sin embargo, esta estilización incluye inconsistencias en su redacción, tales como seguir denominando a los niños, las niñas y adolescentes como “menores” o referirse a los citados como “beneficiarios” en lugar de “sujetos de derecho”, de acuerdo con el nuevo enfoque de las políticas públicas que intentan superar el asistencialismo. En el marco de la implementación, algunas de estas disonancias fueron superándose, refinándose y precisándose, tanto respecto al encuadre general de la política como a la forma de nombrar a su población como derechohabiente. No obstante, en la práctica del sistema de política más extenso del país –la educación– y en la opinión pública en general, estas tensiones conceptuales y discursivas se mantendrán, a veces como rechazo a la protección de supuestos pobres no merecedores, igualándolas con otras políticas –el Programa de Ayuda Nacional (PAN), las becas escolares,

Jefes y Jefas de Hogar-, o considerándolas como tributarias de orientaciones políticas que pueden ser transitorias. Dado que la AUH es resultado de un decreto presidencial, esa condición puede alentar dudas sobre su continuidad.

Aunque la política se encuentra en línea con los programas de transferencias condicionadas regionales, el tema de las condicionalidades merece mayor debate. Sobre todo porque introduce un principio de exigencia superior al que tienen los hogares y los niños financiados por la previsión social contributiva y porque la fijación de dichos requisitos incluye la hipótesis de falta de demanda. Dado que en Argentina la demanda de educación fue un rasgo permanente del comportamiento histórico de los sectores populares, sería importante tener en cuenta el rol expulsor que jugó la institución escolar, bien por falta de adecuación a las realidades concretas de los niños más pobres al proponer planes y programas de estudio poco sensibles a sus necesidades o al transmitir una visión meritocrática que opera contra los de menor capital cultural (Feijoó, 2002; Feijoó, Corbetta, 2004). Invirtiendo la carga de la prueba, son ahora los más pobres los que tienen que demostrar su voluntad de volver a las escuelas sin que la política tenga ninguna condicionalidad sobre el propio sistema educativo.

La puesta en marcha de la AUH

Según el Decreto 1602/09, la ANSES es el actor central que deberá dictar las normas complementarias para la implementación operativa, la supervisión y el pago de las prestaciones. Los sectores de educación y salud aparecen mencionados simplemente en su rol de efectores de los servicios que proveerán el acceso a las condicionalidades, no observándose inicialmente otras responsabilidades para estos. El rol central para Salud y Educación será la firma de la Libreta Nacional de Seguridad Social por parte de las autoridades de los establecimientos sectoriales.

La comunicación de la carta del Ministro Sileoni junto con el documento del Ministerio de Educación (2010) *Información sobre aspectos educativos del Decreto 1.602/09 e implementación de la Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación* inician el proceso de la AUH en el sector Educación. El documento señala que la Mesa Interministerial, compuesta por los Ministerios de Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y ANSES, se ocupará del establecimiento de mecanismos de centralización de procedimientos y de atender a las situaciones que podrían presentarse con la puesta en marcha de la política. Sin embargo, en el trabajo de campo no hubo evidencias sobre su funcionamiento y los entrevistados no la conocían.

Las jurisdicciones provinciales correspondientes, en nuestro caso la Provincia de Buenos Aires, comienzan a desarrollar sus circuitos y redes de actores y las normativas para la puesta en marcha de la AUH. Para los sistemas educativos se señalan dos tipos de referentes: los Referentes de Políticas Socioeducativas y los de Estadística. Los primeros serán los encargados de responder a las dificultades operativas, articulando con los responsables de distintos niveles y áreas de la educación provincial; los segundos, los responsables de la tramitación y registro del Código Único de Establecimiento (CUE) y de atender los problemas y dudas sobre este.

El rol de la ANSES y del Ministerio de Educación

Las acciones de implementación en ANSES y Educación se desarrollan en paralelo. Por un lado, Educación desarrolla una Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación, liderada por tres ONGs con amplia legitimidad en el mundo de la sociedad civil –Cáritas, FOC (Fundación de Organización Comunitaria) y Fundación SES, por las iniciales de sus principios: sustentabilidad, educación y solidaridad–, para difundir el Programa y acercar a los chicos a la escuela. A través de sus redes, estas ONGs operan con alrededor de

mil organizaciones de base que son las que llevaron el peso de la difusión en los meses iniciales. Por su parte, la ANSES se centra en las tareas de atención por ventanilla de los demandantes, el proceso de “cuilificación” de los niños y el control de la documentación para el acceso. Las Unidades de Abordaje Integral (UDAI) realizan esta tarea. Para ello, la ANSES cuenta con larga experiencia con poblaciones de bajos recursos, intensificada en la última década, y que incluye desde el Programa Jefes y Jefas de Hogar del año 2002 al más reciente Conectar Igualdad, además de la atención de los jubilados. En las entrevistas realizadas en ese organismo público, se expresa su compromiso con las políticas de inclusión y un discurso potenciador del derecho. Además de su proactividad institucional, entrevistados de la ANSES señalan la importancia que tuvo el “boca a boca” entre los potenciales beneficiarios y, en menor medida, la difusión desde las escuelas. El discurso institucional que sostiene este posicionamiento se expresa en la serie de *spots* publicitarios “Somos ANSES”,¹ donde sus trabajadores se presentan como garantes del acceso a derechos. Dados los volúmenes de población con los que la ANSES trabaja y la escala de los programas que financia e implementa, es notoria la eficiencia en su desempeño. Sin embargo, esta apropiación de los programas sociales por parte de la ANSES desdibuja el rol de los otros sectores involucrados en la gestión. Esto se potencia por la falta de apropiación por parte del sector educativo, que termina debilitando una de las medidas de inclusión más importantes del Estado argentino.

En un país federal como la Argentina, la verdad de las políticas enunciadas se ve en las provincias. El primer paso en esa dirección es político y se procesa en el Consejo Federal de Educación (CFE); el segundo es institucional y se aloja en la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. El acuerdo inicial se expresa en

1. Para acceder al *spot* ver: <http://ow.ly/ggoVG>

la Resolución del Consejo Federal de Educación 89/09, en el que se “ratifica el convencimiento de que la educación constituye uno de los pilares estratégicos para el desarrollo del país y la herramienta ineludible para alcanzar la justicia social y garantizar la dignidad de todos los ciudadanos”.

Por ello, a instancias de esa resolución, la XXIII Asamblea del CFE señala en su artículo 2 que para acompañar la implementación del decreto: “las autoridades educativas elaborarán una agenda de trabajo de este Consejo para generar las medidas pedagógicas y socioeducativas que posibiliten que todos los niños y jóvenes cumplan la educación obligatoria y, a la vez, logren una experiencia escolar valiosa”.

En la Resolución 103/10 del CFE, se considera al Decreto 1602/09 de la AUH como parte del nuevo marco normativo argentino, junto con las leyes 26.206/06 de Educación Nacional y 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que garantizan el derecho de estos a educarse. En su anexo resolutivo promueve, junto con los acuerdos del CFE sobre educación secundaria,² propuestas educativas para ese nivel: variados formatos institucionales, modalidades de cursada y criterios de evaluación, promoción y acreditación. Así, se retoman y promueven estrategias diferenciadas para la inclusión social de grupos de adolescentes y jóvenes que necesitan regularizar su situación escolar o incorporarse al sistema educativo. Entre ellas, la regularización de la trayectoria escolar, las escuelas de reingreso, las aulas de aceleración y las instancias de promoción asistida, y las Unidades Articuladas de Educación Secundaria.³

2. Resoluciones 79/09, 88/09, 90/09 y 93/09 del CFE. Consultar resoluciones y documentos anexos en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html.

3. Son unidades de trabajo que integran la educación básica, la capacitación laboral y/o la formación artística, estimulando la continuidad de los estudios del ciclo orientado y, por último, las estrategias para espacios rurales aislados.

Tanto la carta del ministro nacional como el ya citado documento *Información sobre los aspectos educativos del Decreto 1602/09...* definen la implementación de la política como parte de una gestión compartida entre la ANSES, Educación y Salud. El documento sostiene que deberán darse a conocer los avances relativos a la implementación, así como las acciones pedagógicas previstas o que ya estén funcionando. Sin embargo, en entrevistas recientes, los integrantes de la Red de Organizaciones señalan la ausencia de componentes pedagógicos en la gestión del programa en concordancia con lo que manifiestan altos funcionarios nacionales y provinciales. En todo caso, ante esta ausencia se mencionan otras iniciativas que pueden optimizar el desempeño del sistema educativo, como el Plan de Mejoramiento Institucional para la “nueva secundaria” (Ministerio de Educación, 2011), el Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) puesto en marcha en 2008, los Centros de Orientación y Apoyo (COA) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que funcionan desde 2003, y el Programa Envión, oferta puente entre los que dejaron la escuela y los que están entrando nuevamente a ella; entre otras iniciativas cuya enumeración es compleja y que brindan un escenario de múltiples programas con baja coordinación.

En un sistema tan extenso como el bonaerense, resulta crucial el proceso de distribución de la información y el perfil de sus acciones. Según los datos disponibles, la Dirección de Política Socioeducativa convoca al primer evento de difusión para los directivos de escuelas en la ciudad de Mar del Plata en febrero de 2010; posteriormente, se realizan charlas con directivos en cada uno de los 137 distritos de la Provincia de Buenos Aires, agrupados en las 25 regiones. Desde el punto de vista escolar, el principal problema detectado no está centrado en la primaria –dadas las altas tasas de cobertura que posee– ni en el secundario –donde hay oferta junto con cobertura relativamente baja–, sino en el nivel inicial. Desde la aprobación de la Ley 13.688/07 de Educación Provincial,

la extensión de la obligatoriedad a partir de los cuatro años enfrenta al sistema educativo a la dificultad de encontrar plazas disponibles en el nivel, situación que se profundiza con el lanzamiento de la AUH y cuya solución se aborda con operativos de identificación de vacantes en los territorios. Para ello en cada distrito se conforma una “Mesa de Inclusión”, cuyo fin es identificar vacantes y relocalizar la matrícula. Estas mesas están coordinadas por los inspectores e integradas por referentes de la Dirección de Política Socioeducativa, equipos distritales, equipos de inclusión de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, con apoyo de organizaciones sociales y gremios docentes (Gluz, 2011).

Cada rama de nivel establece su propia estrategia frente a la AUH. La medida más innovadora se produce en el nivel inicial, en respuesta a la falta de cupos en establecimientos oficiales. Esta consiste en el reconocimiento y asignación de CUE a los establecimientos socioeducativos comunitarios en zonas de alta vulnerabilidad, con el fin de habilitar la percepción de la AUH a los alumnos que concurren a ese tipo de instituciones. Por su parte, la Dirección de Primaria debate la metodología de trabajo en sus escuelas, analizando el impacto de la AUH; mientras que la Dirección de Educación Especial no menciona expresamente a la AUH en sus jornadas institucionales y más bien se centra en la Ley Provincial de Educación 13.688 y en la nueva estructura escolar para sus establecimientos.

En el nivel medio, donde –como se ha dicho– sobran vacantes y faltan chicos, el desafío consiste en encontrar la matrícula. Las jornadas institucionales del nivel plantean que lo importante será que “los estudiantes que están, que volvieron, que iniciaron la secundaria, se queden, aprendan y egresen”, (íbid). Para lograrlo, se mencionan acciones que se ya están implementándose, como las de seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes y la elaboración de los “Informes de calificaciones” que sirven para prever y atender situaciones de vulnerabilidad. Igualmente se afirma que “[es] indispensable establecer un corte analítico e indagar

institucionalmente los desempeños escolares en los que se encuentran los estudiantes a la fecha proponiendo acciones e intervención” (ibíd.) con cobertura de los distintos programas que la rama implementa desde 2008.

A su vez, frente a la AUH, Educación para Adultos expresa que:

...en pos de la optimización de la calidad social de la educación se hace imprescindible establecer pautas de análisis para que la institución escolar contribuya a sostener la permanencia y el aprendizaje de los alumnos en el sistema (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2010b).

Finalmente, para promover este programa, otras ramas como la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, transversales a las estructuras de nivel, reclaman en cambio la proyección de alguna línea de intervención de acuerdo con las características distritales.

2. LOS HALLAZGOS EN TERRENO

La política “bajada” –como se dice en la jerga del sistema–, su racionalidad y criterios de implementación no tienen una recepción unívoca por parte de todos los actores ni definen pautas estandarizadas de aplicación. La escala del sistema educativo bonaerense alcanza a 20.619 establecimientos, el 70% de los cuales son de gestión estatal (DGE, 2012), con gran dispersión geográfica y social, y actores que reflejan un amplio abanico de puntos de vista. Probablemente podría explorarse una regla que diga que cuanto más cerca se está del emisor central, más fidelidad al contenido explícito e implícito; y que cuánto más lejos, más predomina la diversidad. De ahí que la existencia de protocolos hubiera sido un importante elemento para estandarizar la operación.

Iniciamos el trabajo de campo entrevistando a la inspectora jefa de distrito –verdadera “abrepuestas” del acceso al

terreno y a los agentes– y al personal de la Dirección de Políticas Socioeducativas, coordinadores del equipo zonal de inclusión. Todas las entrevistadas comparten y refuerzan su compromiso con la implementación de la AUH, en línea con los documentos mencionados. Esta visión es consistente con la de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, que establece que

en el aula de la inclusión, los que enseñan y los que aprenden tienen derecho a la palabra significativa, aquella nacida de la autoría cognitiva y no de la banal repetición desligada de experiencias subjetivantes (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2010c).

En las escuelas: “bajada” territorial, captación y registro

Los equipos de inclusión realizaron el grueso de la tarea de instalación del programa en las citadas charlas distritales, después de la reunión de Mar del Plata. Con la excusa burocrática de la tarea de certificación de la asistencia en las libretas, dieron “la discusión ideológica [...] porque sabíamos que iba a haber resistencias” –tal como lo expresó una entrevistada–. En general, el nivel de rechazo se esgrimió en algunas frases como “les vamos a firmar las libretas y después no van a venir más”. Esto permitió, además, contrastar las opiniones emergentes del personal, dado que “siempre hay uno que lo piensa y lo dice y otro que lo piensa y no lo dice”. La hostilidad se expresó como sospecha sobre el pobre y emergió como queja por el trabajo administrativo extra que generaba, pero también se manifestó en el hecho de que algunos equipos de inspección distrital impidieron la realización de talleres sobre derechos del niño y del adolescente y el seguimiento escolar de la población bajo programa.

En el distrito donde desarrollamos el trabajo de campo, los niveles presentaban tres desafíos diferentes: en inicial la necesidad de identificar vacantes del orden de 600 plazas adicionales –todavía mencionada como matrícula “excedente”,

pese a las implicancias exclusionarias de esa denominación—; en primaria, asegurar la permanencia de los chicos en el sistema; y, en secundaria, romper el prejuicio meritocrático de que, pese a la obligatoriedad legal, la secundaria no es para todos —postura que se expresaba en comentarios como “¿por qué si no quieren estudiar hay que obligarlos a que vengan a la escuela?”—. Lamentablemente, los incorporados de media, según una informante, no tuvieron ningún tipo de acompañamiento. También es interesante señalar que, pese a la línea ideológica instalada en el nivel central, faltó una estrategia sistémica para abordar los problemas de inserción de los chicos. En el caso particular de inicial, la búsqueda de vacantes fue hecha una por una, lugar por lugar, sin referencias a estrategias dirigidas a ampliación de la oferta, perspectiva que no parece consistente con el diseño de la condicionalidad de la AUH, y se recurrió la institucionalización de los jardines comunitarios para acceder a la transferencia monetaria.

La propia noción de inclusión fue recibida con ambigüedad. Por un lado, existía miedo de no saber cómo trabajar con esos chicos; por el otro, se caracterizaba a la AUH “como una movida política pero que no tuvo en cuenta la realidad educativa en sí”. En los establecimientos escolares los estereotipos cobran forma, identificándose ciertas escuelas por la supuesta incidencia de chicos AUH, sin datos de conjunto sobre la cantidad de los derechohabientes. El trabajo de campo mostró que las estimaciones existentes son, en realidad, supuestos de los agentes del sistema, dado que no existe obligatoriedad de registro de niños AUH en las escuelas. La única instrucción recibida por parte de los directores fue solo referida a la firma de las libretas en el momento correspondiente —a comienzos de año y a mediados de año—. Así, algunos directivos anotan informalmente porque “siempre piden esa información” y otros no documentan. Como dice una entrevistada, “sabemos que [la nómina] en muchas escuelas se hizo, pero no sabemos si se hizo en todas”. El hecho de que no exista un registro formal de los alumnos con AUH es una protección contra la potencial discriminación. En el aula, nos dicen, la maestra no

sabe quien recibe AUH y solo la directora y/o la secretaria lo saben en el momento de la firma de la libreta, requisito que se cumple luego del control de los registros de asistencia.

Desde el punto de vista del ausentismo, los actores del sistema entrevistados consideran que la AUH mejoró la asistencia a clase bajo la estrategia de “asustar a los padres” con no firmar la libreta si no mandan a sus hijos a la escuela todos los días. Sin embargo, los docentes también se “asustan de la reacción de los padres” cuando se niegan a firmar libretas de “chicos faltadores”. En todo caso, esos relatos se colocan en una descripción desvalorizadora del contexto social en que trabajan y de sus poblaciones, caracterizadas como provenientes de villas, con proliferación de droga o con mamás que mandan a los chicos al comedor porque no quieren cocinar; opiniones en un todo asociadas al modelo de sospecha de la pobreza antes mencionado. Obviamente, se trata de un discurso distante del sofisticado texto del “aula de la inclusión”, descripto más arriba, e inadecuado si se trata de conseguir éxito en la búsqueda de experiencias subjetivantes. Tal vez, esta discrepancia con el modelo “bajado” sea resultado de las condiciones de circulación del Programa, con información limitada sobre cómo llenar las libretas. En general, los resultados del trabajo de campo señalan la ausencia de reingresos –la AUH fue para los que ya estaban–, o el conocido hecho de la mayor disponibilidad de útiles, mejores actitudes de cumplimiento de parte de los padres, mejoramiento del ausentismo y mejor vestimenta. En este contexto, alguna voz reclama “mayor apoyo a las familias de clase media-baja que mandan a privada, que no reciben la computadora ni ningún apoyo y pueden ser casi iguales a los pobres”, afirmación que es tanto cuestionamiento sobre la focalización en la pobreza como reconocimiento de una tenue línea de diferenciación entre pobres y clase media-baja.

En otra institución, una escuela de vieja clase media, ahora escuela pobre en zona no pobre con persistente pérdida de matrícula por motivos demográficos y sociales, también hay una estimación excesiva sobre la cobertura de la AUH: un

“casi la mitad” que, a la luz de los números tentativos, resulta en un escaso 20% del total de la matrícula. En esta escuela tampoco hay cuaderno de registro de niños, ya que la instrucción recibida fue “solo lo de firmar las libretas chequeando asistencia antes de firmar”. Por el problema de pérdida de matrícula se implementan estrategias proactivas ante el ausentismo, que consisten en llamados telefónicos, envío de telegramas y/o visitas de la orientadora social. Como en el caso anterior, aquí también se reconoce la mejora de la asistencia en un marco “muy faltador”, menos escasez de útiles –“les compran los libros de inglés desde cuarto grado”– y también que la AUH no acercó nuevos niños. Notablemente, el foco de esta directora está puesto en el derecho de los niños: “el impacto que causó está ligado con la exigibilidad que ahora puede hacer la escuela sobre la provisión de útiles”.

Una valiosa fuente utilizada fue un relevamiento efectuado por las inspectoras del nivel inicial en los jardines de infantes, con el objetivo de identificar el número de niños ingresados por la AUH y los problemas que esto plantea. Llamaron la atención respuestas que priorizan demandas de tipo gremial y reclamos sobre insuficiencias históricas del sistema educativo, junto con una baja valoración de la innovación de política y sus efectos sobre la justicia social:

Con la incorporación de esta nueva matrícula se perdió el derecho adquirido, después de tantos años de lucha, de tener 25 alumnos por sección.

Si lo que se busca es incluir a los sectores más desfavorecidos la solución no es incorporarlos en virtud de esta asignación sino concientizar a la población sobre la importancia de escolarizar a los niños, pero en establecimientos dignos, amplios y no con salas superpobladas donde se desdibuje la enseñanza personalizada y la igualdad de oportunidades es solo una utopía.

En cambio, en otro registro, señalan:

Sí se ha podido observar, quizás, una mayor cooperación de las familias en el abono de la cuota societaria de la cooperadora y

la entrega de ciertos elementos que se solicitan para el desarrollo de la educación plástica.

Ningún padre expresó la asistencia al jardín por el beneficio de la AUH.

A modo de reflexión, estas políticas sociales han favorecido a gran parte de la población infantil, asegurando que se respeten sus derechos en cuanto al cumplimiento, por parte de las familias, de contar con un reconocimiento social y filiatorio, atención médica, cumplimentaciones de vacunas y documentación.

Desde el punto de vista del interés de esta investigación, debe destacarse que las respuestas de los establecimientos coinciden en que “no se vio modificado el proceso de enseñanza y aprendizaje a causa de la AUH”, lo que incluye la virtuosidad de metabolizar en la vida de la escuela la concurrencia de esos chicos y la desventaja de no asumir la existencia de otros desafíos educativos como resultado de su incorporación.

En síntesis, llama la atención la brecha existente entre la formulación de la política en los niveles de dirección del sistema –Subsecretaría, direcciones provinciales de ramas– y la decodificación y operatoria en terreno de los lineamientos del nivel central. Hay dos discursos: el de la formulación programática y el de la práctica, y si bien el programa incluye importantes innovaciones en el nivel de la definición, no asume tan claramente los desafíos en el nivel operativo, lo que se traduce en un desfavorable *trade-off* entre las particularidades operativas que coloca la bajada a terreno y que desdibuja las intenciones expresadas. Es a nivel de la institución donde estas inconsistencias se hacen más visibles. Allí es donde predominan los problemas del orden de la práctica, entre los que también ocupan lugar los referidos a las demandas de tipo gremial –como las aulas superpobladas– o los que surgen de los procesos de reubicación del personal que la puesta en marcha de la AUH acarrea. Este fenómeno no es nuevo y se explica en parte por la inadecuación de la estructura operativa de un sistema que fue creciendo paulatinamente y no se reestructuró en términos de la escala. (Feijoó, 2004).

En la ANSES

La ANSES, por su parte, empezó tempranamente el proceso de registro de familia bajo programa, basado en su experiencia de gestión de otros programas sociales, el compromiso de su personal y la disponibilidad y experiencia en el manejo de recursos informáticos de gran escala. La ANSES recibió población que se movilizó por su propia demanda como resultado del boca a boca, de la difusión en los medios masivos de comunicación y, en menor medida, en el sistema educativo. Según las entrevistas a los responsables territoriales de la zona, su acción consistió en la inscripción de los candidatos contra la presentación de la documentación y la orientación de la demanda ante dificultades específicas. Si bien están sumamente satisfechos con los equipos de trabajo de la institución, describen su trabajo destacando que este funciona como resultado de la operación de procesos automáticos y la abundancia de controles internos que les permiten operar con seguridad sobre el proceso de inscripción de aspirantes-control de documentación y posterior pago. Respecto a la característica específica de la población AUH *vis a vis* las otras con que han trabajado, la caracterizan como más contestataria y sumamente interiorizada de la condición de derecho como base del acceso al Programa. Haciendo notar que este operativo implicó una sobrecarga de trabajo, plantean como antecedente el hecho de la experiencia ganada en la gestión del Programa Conectar Igualdad, que los puso en “contacto” con los mismos segmentos de población. Llama la atención el grado de autonomía de esta operatoria respecto del sistema educativo, traducida en el hecho de que el gran ganador público de esta acción resulta ser la ANSES. La AUH queda finalmente más asociada al logro de la ANSES que al resto de los sectores que conforman la propuesta de la Mesa Interministerial (Educación y Salud). De hecho, uno de los coordinadores señala que nunca tuvo ni siquiera que llamar por teléfono a la autoridad central en la ciudad de La Plata. Esa autonomía fue también respecto de los municipios y de las organizaciones de

la sociedad civil. El distanciamiento se expresa en la caracterización informal que tienen del rol de las escuelas:

...las directoras quedaron en una cuestión más pasiva [...]. Lo que venían reclamando [hasta hace unos] años, “¿cómo hacemos para que estos pibes vengan al colegio?” [...] bueno ahora los tienen a todos [...] ¿y ahora? [Entrevista a coordinador UDAI de ANSES].

En clara alusión a que “ahora” debe trabajar la escuela, el entrevistado repasa los esfuerzos que hizo la ANSES, graficando una realidad que dista de la experimentada por el sistema educativo.

En este sentido, es interesante señalar los problemas más importantes que surgieron y que la ANSES “fue resolviendo”. Por un lado, el de la composición de los grupos familiares: en la medida en que la carga de datos *linkea* los del padre y la madre con el hijo, cualquiera sea la situación de convivencia, es común que si un padre separado consigue trabajo en blanco, el chequeo de la información interrumpa inmediatamente el pago al hogar en que el niño se encuentra. No hay solución fácil para este problema que tiene que ver con la dinámica de formación y separación de los hogares. La de ANSES consiste en solicitarle a la madre que reclame alimentos judicialmente, dado que el padre debe pasarle el salario familiar y la cuota alimentaria propiamente dicha. Otro problema importante que ha sido resuelto se refiere a niños indocumentados, que la ANSES deriva al Ministerio del Interior para la obtención del DNI y para que “con el documento en mano” puedan solicitar la AUH. Otra dificultad fue la de los extranjeros, resuelta con la tramitación de residencias temporarias. Por último, persisten otras dificultades sobre las certificaciones de asistencias y las instrucciones en las escuelas. Los directores tienen a veces criterios discrepantes en relación con cómo verificar algunos de los datos que colocan en las libretas y, aunque se observa de parte de la ANSES un fuerte espíritu de resolución de los problemas, no siempre se alcanzan a superar estas objeciones.

Sin embargo, algo emparenta a la ANSES con el sistema educativo y es el “modelo 1 a 1”. Es decir, si Educación resolvió los problemas “1 a 1”, ANSES hizo algo similar, ya que su operatoria también se aplicó chico por chico –CUIL de niño contra CUE de establecimiento–, sin intentar hacer asociaciones a otros niveles que brindasen información agregada sobre el funcionamiento del Programa por zona, por distrito o por unidades mayores. Por supuesto que la operatoria, altamente informatizada, centralizada en el diseño y descentralizada en la aplicación, lleva a la institución a este tipo de estrategias. Pero esta metodología también eludió mecanismos de *accountability*, ya que no se informa sobre espacios previstos para el reclamo más allá del caso por caso, de la existencia de espacios de monitoreo social ni de la existencia de consejos de participación de los derechohabientes, tal como sí ha sucedido en el diseño de otros programas sociales y según el modelo de otros países de la región, como en el caso del Bolsa Familia en Brasil.

3. CONCLUSIONES

El diseño del Programa

En el diseño del Programa se enuncia una articulación que no se produce. ¿Es la referencia a la educación la introducción de una variable interviniente para aumentar la legitimidad de la AUH ante la opinión pública?, ¿o ciertamente el Programa intenta mejorar la participación escolar de sus derechohabientes?, ¿o es solo transferencia de recursos con requisitos? Algunos de nuestros respondientes lo caracterizaron de esta última manera y, de ser así, está cumpliendo cabalmente su objetivo. Sin embargo, un modelo efectivamente interesado en promover la educación debería tender hacia un tipo de articulaciones intersectoriales, tanto en el plano del diseño como de la ejecución, ausentes en este modelo. Las consecuencias de ese déficit se mencionaron a lo largo de todo el

texto y sus rasgos principales son el divorcio entre la ANSES y el sistema educativo y la ausencia de una plataforma de trabajo común. Esto se traduce en la producción de la información, neutralizada por la operatoria escolar chico por chico y la de ANSES de CUIL contra CUE. Información más desagregada y más agregada permitiría *rankear* a los establecimientos por incidencia de alumnos de este perfil y diseñar modelos de superación de resultados por establecimiento.

Retomando lo planteado en la introducción acerca de las condicionalidades, ¿por qué deberían aplicarse solo sobre la población escolar y no sobre las instituciones que los reciben? Condicionalidades a ese nivel podrían ser estímulos o incentivos al incremento de la población escolar o a su mejor desempeño en términos de algunas variables como ausentismo, deserción, promoción y tasa de pasaje. Y también promoverían el diseño de estrategias de intervención para permitir que el personal superare las condiciones de desafío educativo que enfrentan en las aulas. Ante la ausencia de estas acciones, el riesgo de incumplimiento de la condicionalidad –con la consiguiente pérdida de la transferencia– tiene un carácter punitivo para las familias involucradas, además de significar una frustración para los chicos afectados. Necesariamente, estas estrategias fortalecerían la implementación de la política en el nivel de la intersectorialidad, dimensión sin la cual hoy es difícil entender las complejidades de la implementación de las políticas sociales. La cantidad y el ajuste al perfil de la población objetivo de derecho a la AUH permiten hoy evaluar exitosamente el Programa desde el punto distributivo pero sigue siendo débil en sus componentes pedagógicos.

Pero la intersectorialidad también exige coordinación. Más allá del debate que puede abrirse al respecto, la coordinación producida para asignar el CUE a los jardines comunitarios es un buen ejemplo de resultados virtuosos. Debería explorarse sistemática e imaginativamente la producción de sinergias de este tipo entre instituciones. La amenaza, al no incorporar esta dimensión, es caer en el viejo sesgo del Estado de bienestar de atender cada privación por “ventanilla diferenciada”.

La ANSES no debería ser solo una ventanilla, sino la puerta de entrada a un mundo de actores articulados con un elevado protagonismo del sistema educativo.

Algunas sugerencias para mejorar la operatoria

Intersectorialidad y coordinación llevan a niveles más altos las condiciones de sostenibilidad del Programa, que no son solamente financieras –como usualmente se considera– sino también de aceptación y apropiación por parte de la ciudadanía. El tema de la sostenibilidad, por otra parte, resulta más crucial en una política fundada en un Decreto, frente a la cual los entrevistados expresan una valoración escéptica –“es lo que hay”– y dudan de su continuidad. El tema de la sostenibilidad social y política nos lleva al problema de la participación en la gestión. La particularidad de la operatoria descrita –“por ventanilla”– registra la ausencia de la participación de los beneficiarios en la gestión del programa. En el caso de Bolsa Familia, por ejemplo, estos pueden tener atribuciones de acompañamiento, evaluación y fiscalización de la ejecución del Programa, retroalimentando la dimensión de sostenibilidad. Hay sobrada experiencia en los barrios para impulsar este tipo de acciones y, de hecho, otros programas del gobierno nacional cuentan con estas instancias.

Adicionar a la ANSES la acción clave de asociar el CUIL de los alumnos y el CUE de las instituciones proporcionaría, sin lugar a dudas, conocimiento sobre la proporción de alumnos AUH según establecimiento. Esto es, la incidencia de la matrícula de esas características sobre el conjunto de cada institución y sobre el conjunto de las instituciones. A partir de esa información, se podrían desarrollar más activamente las dimensiones pedagógicas del Programa, pudiendo establecer un modelo de condicionalidades también para las escuelas. Estas medidas podrían incluir la identificación de impacto en aspectos como mejor retención, menos ausentismo, más tasa de pasaje; en fin, los indicadores de desempeño escolar

que se supone han mejorado con la AUH. Por supuesto que esto debería hacerse en términos agregados, dado que no interesan las identidades de los alumnos –protegidas en esta operatoria– sino la información agregada. También podría revisarse el momento de pasar por la escuela: hacerlo para firmar la libreta para la liberación del pago del 20% al final del curso desaprovecha las oportunidades que surgirían de identificar desde el principio la concentración –no la identidad– de los derechohabientes del Programa en relación con producir estrategias pedagógicas. La escuela puede aquí optar por estrategias de mejoramiento universales, las únicas posibles manteniendo el derecho al anonimato como correctamente se hace frente a cada niño y mejorando el desempeño del conjunto.

Otro aspecto fundamental consiste en promover una estrategia de evaluación y monitoreo que requiere contestar a la pregunta sobre qué tipo de programa es la AUH. Exige, además, que el acceso a la información del Programa sea público, aunque mantenga filtros diferenciales de acceso de usuarios. Para lo cual, como se ha dicho, es necesario estandarizar los mecanismos de recolección de información a nivel de secciones de grado, escuelas, distritos, provincias. La evaluación y monitoreo debe incluir la toma de las lecciones aprendidas, las buenas prácticas y la acumulación de conocimientos sobre el Programa como forma de hacer más eficiente su distribución y de fortalecer su identidad con vistas a una posible y futura consolidación legal.

En síntesis, garantizar la continuidad del Programa requiere de una estrategia que ponga cara a cara a sus actores principales. Los estudios cuantitativos de evaluación de impacto muestran sus potencialidades en términos del mejoramiento de las condiciones de vida de los más pobres. Los cualitativos, por su parte, descubren resultados como el fortalecimiento del rol de las mujeres desde una perspectiva de género, las consecuencias sobre la alimentación familiar, los resultados sobre una percepción más plena y democrática de la condición de ciudadanía. Hay bases y evidencias más que

suficientes para la consolidación de lo que se hace bien y la incorporación de lo que todavía resta hacer, en un marco de creciente compromiso nacional con la justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

CECCHINI, Simone y MADARIAGA, Aldo, *Programas de transferencias condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, CEPAL-ASDI, 2011.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, *Jornada Institucional, La enseñanza y la evaluación en la escuela secundaria*, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Secundaria, La Plata, 2010a.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, *Jornadas Institucionales, Análisis de Intervención Pedagógica con Relación a la Implementación de la Asignación Universal Por Hijo*, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación de Adultos, La Plata, 2010b.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, *Documento de trabajo n° 3, Acerca de algunas líneas de trabajo para los equipos distritales de inclusión*, Subsecretaría de Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 26 de marzo, La Plata, 2010c.

FEIJOÓ, María del Carmen, *Argentina. Equidad social y educación en los años '90*, Buenos Aires, IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 2002.

FEIJOÓ, María del Carmen, *Nuevo país, nueva pobreza* (segunda edición ampliada), Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

FEIJOÓ, María del Carmen y CORBETTA, Silvina, *Argentina. Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 2004.

FEIJOÓ, María del Carmen, “Gobernabilidad para la gestión, gestión para la gobernabilidad”, Seminario Internacional sobre “Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina”, IIPE-UNESCO, noviembre 2003, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2004.

GASPARINI, Leonardo y CRUCES, Guillermo, *Las asignaciones universales por hijo. Impacto, discusión y alternativas*, Documento de Trabajo N° 102, La Plata, CEDLAS-UNLP, 2010.

GASPARINI, Leonardo y CRUCES, Guillermo, *Estimación del Impacto de las asignaciones universales por hijo*, Nota del CEDLAS, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 2010.

GLUZ, Nora y RODRÍGUEZ MOYANO, Inés, *Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en la Provincia de Buenos Aires*, Resumen Ejecutivo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Polvorines, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH)*, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Buenos Aires, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Carta del Ministro Sileoni a Directivos y Equipos docentes e instrucciones para completar la libreta*, Ministerio de Educación /ANSES, Presidencia de la Nación, Buenos Aires, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Información sobre aspectos educativos del Decreto 1.602/09 e implementación de la Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación*, Buenos Aires, 2012.

OBSERVATORIO DE LA SEGURIDAD SOCIAL, *La Asignación Universal por Hijo para protección social en perspectiva. La política pública como restauradora de derechos*, Dirección de Estudios de la Seguridad Social, Dirección de Planeamiento, ANSES, Buenos Aires, 2012.

Desigualdades sociales, territoriales y educación básica en Argentina: una aproximación desde una perspectiva multidimensional

*Cora Steinberg, Pilar Fiuza Casais,
Denise Fridman, Ornella Lotito,
Carolina Meschengieser y Ariel Tófaló*

1. PRESENTACIÓN

EL PRESENTE ARTÍCULO RESUME los primeros resultados de la investigación *Desigualdades sociales, territoriales y educación básica en Argentina: una aproximación desde una perspectiva multidimensional*, desarrollada en el marco del Programa de Investigación 2012, de la Secretaría de Investigación de la Universidad Pedagógica (UNIPE).¹

El proyecto se propuso estudiar, desde una perspectiva multidimensional, la relación existente entre la estructura social y el sistema educativo en la Argentina, un país caracterizado por una gran heterogeneidad de contextos territoriales y grandes desigualdades socioeducativas. En particular, se

1. Proyecto de investigación aprobado con número de expediente 52000- 1790/11. En este trabajo se presentan los resultados del análisis cuantitativo desarrollado en el marco del programa de investigación de referencia. El análisis del diseño y modelo de intervención de un conjunto de políticas públicas orientadas a niños/as y jóvenes, desde un enfoque de derecho, puede consultarse en el documento final del proyecto.

examinan las distintas configuraciones en que se reflejan y entrelazan las desigualdades sociales y educativas que afectan, directamente, el cumplimiento de los derechos sociales, económicos y culturales.

Se considera que el rol que asumió el Estado desde fines de los años setenta y que, en términos de intervención social, se profundizó durante los noventa contribuyó a configurar, durante este período, una estructura social cada vez más desigual y heterogénea gracias a la implementación de políticas focalizadas y compensatorias que evidenciaron, en el largo plazo, sus limitaciones para mejorar las condiciones de vida de las poblaciones más vulnerables y garantizar una más equitativa distribución de los bienes sociales. Durante ese período, se destacan un conjunto de políticas de corte neoliberal que generaron un proceso progresivo de deterioro de los servicios del Estado y exclusión social y económica. Como resultado, un importante sector de la población se vio expulsado a los márgenes del sistema social (Barbeito, Lo Vuolo, 1992).

Este modelo de desarrollo, y esta modalidad específica de intervención estatal en materia de políticas sociales, laborales y educativas, hizo eclosión a comienzos de la década del 2000, cuya manifestación más clara fue la crisis social y político-institucional que vivió la Argentina entre 2001 y 2002. Consideramos que ese momento puede ser tomado como un punto de inflexión no solamente porque desde 2003 se ha registrado un sostenido proceso de crecimiento económico (Anlló, Centrángolo, 2007) y un cambio en el modelo de desarrollo, sino también porque el Estado asumió un rol protagónico en la promoción de políticas públicas de inclusión, orientando diversas estrategias de política que se han direccionado a definir horizontes de igualdad promovidos por el alcance y la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales. De esta manera, los derechos se volvieron centrales para reconstruir la protección social en sentido amplio y, específicamente, para garantizar el derecho a la educación.

En este marco, el interés de nuestro estudio reside en examinar, a la luz de los datos del Censo Nacional de Población,

Hogares y Viviendas de 2010 y otras fuentes de información nacionales, cómo se distribuyen en la actualidad las desigualdades sociales, económicas, laborales y educativas, en los diferentes escenarios territoriales. Estos escenarios constituyen estructuras de oportunidades particulares, en los cuales el sistema educativo debe operar garantizando el acceso y la permanencia de los estudiantes, así como también el aprendizaje de los contenidos definidos para cada nivel de la enseñanza obligatoria.

El programa de investigación en el que se enmarca este proyecto tiene como eje de interés el análisis de las desigualdades educativas. En este sentido, importa señalar algunas cuestiones que describen el contexto actual de la educación en el país. Varios informes señalan que, en estos últimos veinte años, un número mayor de niños y jóvenes logró acceder a la educación obligatoria.² Argentina es un país que logró universalizar tempranamente la asistencia al nivel primario –ya establecida como obligatoria por la Ley 1.420 de fines de siglo XIX– y, a su vez, con la Ley Federal de Educación de 1993 ha ampliado la obligatoriedad desde la sala de 5 del nivel inicial hasta el primer ciclo del secundario. Más recientemente, en el año 2006, la obligatoriedad del nivel secundario se extendió hasta el final del nivel, a partir de la aplicación de la Ley de Educación Nacional.

Las estadísticas de 2010 muestran que, entre los adolescentes de 12 a 14 años, la tasa de asistencia asciende a 96,5%, lo cual refleja un nivel de cobertura muy elevado. A su vez, el grupo etario de 15 a 17 años –edad teórica equivalente al segundo ciclo del nivel secundario– representa el mayor desafío, ya que la tasa de asistencia se ubica en 81,6% y el incremento, durante la última década, fue de solo 2,7%. Sin duda,

2. Para ver tendencias en cobertura del nivel inicial y secundario: Tenti Fanfani (2007), Capellacci y Miranda (2007), SITEAL 2007, Sverdllick, Pagano, Borzese (2009), Informe sobre avances en la cobertura del sistema educativo (OEI-SITEAL 2012).

la inclusión educativa de los adolescentes entre 15 y 17 años es la más compleja y requiere de nuevas estrategias para lograrla (OEI-SITEAL, 2012).

Diversos estudios que analizan indicadores de trayectoria y finalización de los niveles educativos por origen social indican que la probabilidad de acceder al nivel inicial y completar el nivel secundario es más alta entre los niños/as y jóvenes que provienen de hogares con un mayor nivel de capital cultural, económico y educativo. Este juego de probabilidades persistentes refleja que el proceso de masificación que se corroboró en las décadas del '80 al 2000 –y que se dio en contextos de importantes desigualdades sociales– produjo grandes dificultades para los nuevos ingresantes y, en particular, afectó a las trayectorias escolares de los estudiantes. En parte, ello también se explica porque, frente a las transformaciones producidas en el mundo social y económico, ese proceso de masificación no se dio junto con un cambio en el tradicional modelo organizacional y pedagógico de la secundaria.³ A su vez, las trayectorias escolares interrumpidas, o con dificultades, se observan mayoritariamente entre los niños y adolescentes provenientes de hogares de bajos recursos, en contextos de alta vulnerabilidad social. Otras investigaciones han señalado, asimismo, que las escuelas a las que estos estudiantes concurren tienen mayores deficiencias en términos de infraestructura, recursos didácticos y recursos humanos (Gallart, 2006; Tiramonti, 2004; Llach, 2006; Bezem, 2012). Los niveles de acceso y permanencia en el sistema y los resultados de aprendizajes presentan grandes diferencias entre las distintas regiones y jurisdicciones de nuestro país.⁴ Estas

3. Para profundizar en este análisis ver los trabajos de Tedesco, (2000 y 2012); Tenti Fanfani (1995 y 2007.).

4. Sobre resultados ver Informe Pisa (2009) Argentina, Resumen Ejecutivo, ME. Resultados del ONE 2007 y ONE 2010. Si bien se advierten mejoras en los resultados, aún se mantienen bajos niveles de desempeño en la población escolar evaluada.

diferencias no son nuevas, sino que resultan de un patrón dispar de urbanización, crecimiento y desarrollo social e institucional entre los distintos territorios, a lo largo de la historia nacional. El estudio de Steinberg, Cetrángolo y Gatto (2011) analizó, a partir de datos cuantitativos, la diversidad de contextos sociales, económicos y educativos a lo largo del territorio nacional. Este estudio identificó que coexisten en el país al menos siete tipos de escenarios territoriales diferentes, con condiciones de vida y estructuras de oportunidades muy diversas, que promueven u obstaculizan las posibilidades de los niños y jóvenes que allí residen de completar su escolaridad obligatoria y lograr acceder a los aprendizajes necesarios para desarrollar plenamente sus habilidades, construir su proyecto de vida y tener una participación ciudadana plena y activa.

El análisis de los datos provistos por el Censo Nacional de 2010, en comparación con los guarismos del 2001,⁵ muestran, como se verá en los próximos apartados, que en la actualidad aún se mantienen las diferencias históricas entre regiones y provincias. No obstante, se verifica también un mejoramiento relativo en aquellas jurisdicciones que tradicionalmente han presentado mayor rezago en educación. Creemos que las políticas públicas nacionales, provinciales y locales han incidido en la configuración de este nuevo escenario. A pesar de estas mejoras, se observa también la persistencia de niveles desfavorables en diferentes indicadores que cercenan derechos críticos de los niños, niñas y adolescentes.

En otro orden de análisis, durante los últimos quince años –y en paralelo a la promulgación de nuevas leyes educativas–⁶ Argentina avanzó sustancialmente en la incorporación de tratados internacionales sobre derechos humanos que ad-

5. Ver tabla comparativa de un conjunto de indicadores seleccionados en el Anexo.

6. Entre ellas cabe mencionar la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005).

quirieron rango constitucional en la reforma de 1994.⁷ En los años sucesivos, se sancionó un conjunto de leyes acordes al reconocimiento de derechos para diferentes grupos poblacionales –entre ellas se destaca la Ley N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de niñas, niños y adolescentes, y sus homólogas en cada una de las provincias–.

Consecuentemente, se han implementado, durante la última década, diversas estrategias de intervención desde el Estado Nacional. Muchas de ellas estuvieron orientadas a promover la reducción de las brechas de desigualdad social y educativa, desde perspectivas que consideran el cumplimiento de los derechos sociales, económicos y culturales.

2. LA DESIGUALDAD SOCIAL, EDUCATIVA Y TERRITORIAL COMO PROBLEMA

El recorrido de la literatura acerca de la cuestión social en el mundo occidental, pero particularmente en Latinoamérica, ha pasado a hacer eje en la cuestión de la desigualdad social, dejando atrás el énfasis en los estudios sobre la pobreza en los que predominaba una mirada unisectorial en función de los ingresos de los hogares (Informe Fitoussi, Sen, Rosanvallón,

7. Con la reforma constitucional de 1994 se incorporan en el artículo 75, inc. 22, los siguientes tratados internacionales: La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño.

2008).⁸ La desigualdad social y educativa como problema ha sido puesta en agenda, en los últimos diez años, tanto en el ámbito académico como en el de las políticas públicas.

Tal como señala López (2005), la capacidad integradora del proyecto igualitario, defendido a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, entra en crisis con la complejización y el “cuarteo” de las sociedades latinoamericanas durante el siglo XX. Períodos inestables de crecimiento económico sin equidad, desarrollados en contextos de alta heterogeneidad y desigualdad social en los que se desplegaron sistemas de protección social igualitarios (educación, salud, vivienda), tendieron a reproducir trayectorias dispares y desiguales.

Amartya Sen (1995) fue uno de los que introdujo la discusión acerca de las desigualdades sociales en el campo de la economía para discutir con el paradigma del desarrollo humano. Él postuló que era erróneo asociar la equidad con la justa distribución de ciertos “bienes primarios” (materiales y simbólicos), sin considerar las amplias desigualdades en las condiciones de los sujetos para utilizar esos bienes y, eventualmente, mejorar su calidad de vida. Desde esta perspectiva, la desigualdad es producto de una capacidad diferencial de los individuos para aprovechar las oportunidades disponibles.⁹ En la actualidad resulta necesario volver sobre este debate y profundizarlo a la luz de los avances en el desarrollo de

8. Parte de este debate se sintetiza en el informe de Stiglitz, Fitoussi y Sen, encargado por el gobierno de Francia en 2008. Ver informe de la comisión de expertos en la medición del progreso económico y social, realizado por Stiglitz, Fitoussi y Sen en 2008. El informe final se presentó en septiembre de 2009. Para más información ver: <http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/en/index.htm>.

9. Retomando estos aportes creemos que es necesario avanzar en el estudio de las políticas de intervención social para evaluar el modo en que inciden en el fortalecimiento o inhibición de estas capacidades. Desde esta perspectiva es que avanzamos en el documento completo de la investigación en el examen de un conjunto de políticas públicas orientadas a niños/as y jóvenes implementadas en el período de análisis.

nuevos modelos de intervención implementados en la última década en la región latinoamericana y, particularmente, en Argentina. Creemos que las desigualdades sociales y educativas deben expresarse en plural, ya que son el resultado de múltiples desigualdades entrelazadas que cercenan el acceso y el cumplimiento de los distintos derechos económicos, sociales y culturales y, en particular, el derecho a la educación de niños y jóvenes.

Diversas perspectivas y disciplinas han hecho aportes teóricos significativos para comprender los mecanismos de producción y reproducción de las desigualdades sociales, económicas y educativas. Pierre Bourdieu (1979, 1980), desde la sociología crítica, ha hecho contribuciones muy significativas para comprender cómo estos mecanismos se producen y reproducen y, en particular, cómo las desigualdades sociales contribuyen a explicar las desigualdades educativas. Bourdieu plantea que el capital cultural, en particular, y el capital social y económico con el que los alumnos llegan a la escuela, inciden en el tipo de trayectoria y en la probabilidad de egreso que ellos tienen. Así, en una estructura social determinada, las posibilidades de participar exitosamente en el sistema educativo están dadas en función del volumen y tipo de capitales con que los niños y jóvenes llegan a la escuela. Cuanto más distante es el capital cultural que portan los sujetos de aquel que está en juego en el ámbito escolar será más difícil y conflictivo el pasaje por la escuela.¹⁰

Bourdieu indagó también sobre la importancia de los títulos escolares en la estructura social, y advierte sobre el valor relacional que estos tienen en el mercado de trabajo. En efec-

10. En el marco de la obra de este autor, "la escuela" remite al proyecto educativo republicano e igualitario que se instaura en Francia hacia fines del siglo XIX, cuyos rasgos estructurales perduran hasta la actualidad y han resultado una inspiración para el sistema educativo argentino. Esta escuela no es neutral sino que se considera arbitraria en un doble sentido: por el recorte de contenidos que se imparten y por el modo en que lo hace.

to, el capital cultural *institucionalizado* se valoriza en función de los otros tipos de capitales que tenga un agente (social, económico, informacional) y respecto de la posición que ocupa en la estructura social.¹¹ En este sentido, el lugar que un agente ocupe en la estructura social está multidimensional y relacionamente determinado. La heterogeneidad de espacios y formas de socialización que caracterizan actualmente a nuestras sociedades generan la existencia de nuevos mecanismos de producción y reproducción de desigualdades sociales que tienden a ser persistentes (Tilly, 2000).

2.1. La incorporación de la dimensión espacial-territorial como un factor clave en el estudio de las desigualdades sociales y educativas

Incluir la dimensión espacial y territorial en el análisis de las desigualdades sociales y educativas hoy es central en nuestra sociedad, dado que es necesario situar y contextualizar el entramado que produce y reproduce los mecanismos de desigualdad. Si entendemos que las múltiples desigualdades sociales y educativas están entrelazadas, también es necesario considerar que esto ocurre en un contexto específico que se encuentra también geográficamente e históricamente situado. Volviendo a Bourdieu (2010), el espacio físico, geográfico y territorial debe ser definido como un espacio social, producido por un conjunto de relaciones históricamente construidas por grupos sociales. Este autor postula que existe una mutua implicancia entre cualquier espacio físico y el espacio social, en tanto el contexto social también está geográficamente de-

11. Un reciente trabajo de Salvia *et al.* (2006) muestra evidencia, para una muestra de casos en el ámbito urbano en Argentina, de cómo el origen social de los agentes aún incide significativamente en las probabilidades de conseguir un mayor nivel ingresos en el empleo, controlando esta variable en función del título escolar obtenido.

limitado y allí el agente ocupa un *lugar* (físico) y también una *posición* (social).¹² En este sentido, el espacio habitado funciona como una especie de simbolización del espacio social, generando un efecto de naturalización de dicha estructura:

El poder en el espacio [social] que da la posesión del capital en sus diversas especies se manifiesta en el espacio físico apropiado en la forma de determinada relación entre la estructura espacial de los agentes y la estructura espacial de distribución de los bienes o servicios (ibíd.: 120).

En este pasaje, Bourdieu pone de manifiesto la existencia de un conjunto de recursos, bienes objetivados, institucionalizados, y de un conjunto de capitales necesarios para hacerse de estos bienes o servicios, tales como: el acceso a la salud pública, la educación, una vivienda, infraestructura básica, etc. La capacidad de los agentes de apropiarse de los bienes materiales y simbólicos dependerá, desde esta perspectiva, del capital poseído (cultural, social, informacional y económico).

Algunos elementos de este enfoque pueden rastrearse en los trabajos realizados en Uruguay por Rubén Katzman.¹³ Este investigador propone examinar la estructura de *oportunidades de un espacio físico* dado, para analizar y comprender el nivel de desarrollo económico, social y educativo al que accede la población que allí reside. Katzman y su equipo (1999) sostienen una mirada crítica sobre los desarrollos teóricos que se centran en el peso de los recursos económicos de un hogar –o de un individuo– para analizar la pobreza. Desde esta

12. Se define el lugar como un “punto físico en que están situados, ‘tienen lugar’, existen un agente o una cosa”. Ya sea como localización (punto de vista relacional) o como posición (punto de vista de rango de orden) (ibíd.: 119).

13. Para ampliar estas contribuciones ver en particular el trabajo Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay, Uruguay, CEPAL Oficina Montevideo / PNUD, 1999.

perspectiva, el autor integra, al análisis del desarrollo social, la dimensión acerca de las capacidades que los hogares tienen para apropiarse de los diversos recursos o activos en un contexto social dado.

Según su definición conceptual, todos los bienes que controla un hogar –tangibles o intangibles– se constituyen en *recursos*. La idea de activos refiere, en cambio, al subconjunto de los recursos de un hogar, cuya movilización permite el aprovechamiento de las estructuras de oportunidades existentes en un momento dado, ya sea para elevar el nivel de bienestar o para mantenerlo ante situaciones que lo amenazan. Los recursos económicos, sociales, educacionales, habitacionales o culturales “se convierten en activos en la medida que permiten el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el medio a través del mercado, el Estado o la sociedad” (Katzman, Filgueira, 2001: 8). Esta perspectiva contribuye al desarrollo de un enfoque integral que permite analizar un conjunto de recursos, capacidades y activos.

Siguiendo este abordaje, y en función de los nuevos procesos involucrados en la socialización y reproducción social, consideramos necesario incorporar, también, dimensiones no tradicionales para elaborar diagnósticos socioeducativos que permitan una aproximación a la probabilidad de acceso a bienes culturales, a tecnologías de la información y comunicación, y a servicios bancarios. Por este motivo, resulta importante analizar la relación que se establece, por un lado, entre la población que habita en un área geográfica dada, sus necesidades y atributos (de los niños/as, jóvenes y adultos), su contexto social y económico (estructura productiva, el mercado de trabajo, presencia de otras organizaciones e instituciones, patrones culturales de la población) y, por otro lado, la oferta de servicios educativos, sanitarios, de vivienda, infraestructura, conectividad y las políticas activas o pasivas de los agentes presentes o no en el territorio, tales como el Estado, la sociedad civil y el mercado.

En Argentina, como señalamos anteriormente, las unidades jurisdiccionales no son iguales en materia de oportu-

nidades, como tampoco lo son sus diferentes tipos y ritmos de desarrollo educativo, económico y social. Nos interesa, en los próximos apartados, contribuir a la construcción de esta evidencia desde una perspectiva sistémica que permita identificar los distintos tipos de jurisdicciones, en función de las diferentes dimensiones que hablan de las condiciones básicas de vida y desarrollo de la población de niños/as y jóvenes. Nuestro proyecto se inscribe en una línea de trabajos que proponen pensar en términos de *escenarios territoriales*,¹⁴ y reconoce al trabajo de Steinberg, Cetrángolo y Gatto (2011) como antecedente más cercano. La idea de pensar el territorio como un escenario permite entender a estos espacios sociales, geográfica y políticamente delimitados, como espacios sociales donde operan diversos actores interrelacionados. Las relaciones que se establecen entre ellos resultan de una construcción social particular, atravesada por la historia de las posiciones de esos actores –individuales y colectivos– e instituciones del Estado, de la sociedad civil y del mercado en ese espacio territorial específico.

En síntesis, consideramos que el estudio de las desigualdades sociales y educativas requiere de un abordaje multidimensional, superador de aquellas perspectivas donde las causas se establecen a partir de una relación lineal entre pares de dimensiones (ingresos del hogar / resultados educativos; capital educativo del hogar / trayectorias educativas; origen socioeconómico / tipo de institución educativa a la que se accede). La investigación educativa crítica ya ha demostrado que no es posible comprender qué pasa en la escuela sin comprender qué pasa *afuera*: en la familia, en el barrio, en el contexto territorial más amplio; y este afuera resulta de un complejo de relaciones entrelazadas que se co-constituyen. Así, no es posible comprender cómo las desigualdades educa-

14. Ver los trabajos de López, Steinberg y Corbetta, 2007; López *et al.*, 2009; Steinberg, 2010; Paredes, 2010; Steinberg, Cetrángolo y Gatto, 2011; Steinberg y Tófaló, 2012.

tivas se construyen y producen en las escuelas, en el aula, sin considerar cómo es el modelo de desarrollo de la región en cuestión, el nivel de inclusión social, el desarrollo económico e institucional y cómo se configura la estructura de oportunidades de un escenario dado.

3. HACIA UNA TIPOLOGÍA DE JURISDICCIONES EN ARGENTINA QUE PERMITA EXAMINAR LAS POLÍTICAS SOCIALES Y EDUCATIVAS EN EL MEDIANO Y LARGO PLAZO

3.1. Construcción de una mirada multidimensional para examinar las desigualdades en el acceso y trayectoria en la educación básica

Como se señaló anteriormente, el presente estudio se propuso, desde su diseño, elaborar una tipología de contextos jurisdiccionales que permitiera pensar más profundamente la relación entre desigualdades sociales y educativas en nuestro país. Para ello, se consideró necesario efectuar un análisis multivariado que posibilitara la incorporación de aspectos de la dimensión educativa, de la realidad socioeconómica de la población y de los activos presentes en cada jurisdicción de Argentina.

La definición del espacio geográfico que constituye “un territorio” no es un elemento que pueda establecerse *a priori*, sino que es el resultado de un recorte epistémico efectuado por el investigador. En este sentido, un territorio puede ser un barrio, un municipio, una localidad, una provincia, una región, etc.¹⁵

15. El propósito inicial de la investigación fue considerar las localidades o los departamentos provinciales como unidad de análisis territorial. Sin embargo, al momento del cierre de esta etapa de investigación, no se hallaban disponibles públicamente los datos del Censo 2010 desagregados por departamento o localidad, razón por la cual se avanzó en un análisis a nivel de jurisdicciones.

Para avanzar en la construcción de una tipología de contextos se decidió tomar como insumo la información disponible a nivel jurisdiccional, privilegiando así la estrategia de análisis multidimensional sobre las unidades territoriales que conforman cada una de las 24 jurisdicciones del país, las 23 provincias y la CABA.

Si bien este recorte del territorio no permite indagar acerca de las desigualdades que se registran al interior de cada una de las jurisdicciones, este nivel de desagregación nos permitió contar con una amplia variedad de información de fuentes oficiales. De esta manera, se habilitó el estudio de diferentes aspectos de la realidad social que se vinculan con el efectivo goce y ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales por parte de la población, y garantizar de esta forma el cumplimiento del derecho de la educación. Consideramos que el conjunto de dimensiones abordadas permite dar cuenta, en buena medida, de la estructura de oportunidades que se conforma en cada jurisdicción y de los contextos en los cuales operan las políticas públicas destinadas a garantizar estos derechos: *acceso a la salud y a la alimentación, acceso a la educación, acceso al trabajo y a empleos de calidad, acceso a servicios domiciliarios básicos, acceso a TIC en el hogar, acceso a bienes culturales y acceso al sistema bancario*.¹⁶

El análisis estadístico se hace a partir de un análisis de *clusters* o conglomerados en los cuales se agrupan las jurisdicciones que comparten ciertas características comunes, en

16. Una descripción detallada de los indicadores incluidos en cada dimensión puede encontrarse en el Anexo Metodológico del documento completo del proyecto (disponible en línea a través de <http://unipe.edu.ar/actividad-academica/investigacion/>). Cabe señalar que, respecto de las tres últimas dimensiones, frente al déficit de datos sobre la efectiva utilización de estos bienes por parte de la población específica de interés, se avanzó en identificar e integrar indicadores que al menos dieran cuenta de la existencia de la oferta y servicios que son condición básica para el acceso de la población a estos bienes. Si bien este procedimiento tiene sus limitaciones, nos permitió incluir los datos recogidos en la discusión más general.

virtud de las dimensiones y variables seleccionadas. De esta forma, se elabora una tipología de jurisdicciones.

3.2. Una aproximación a la desigualdad social, educativa y económica en la Argentina reciente

El análisis de la evolución de los indicadores seleccionados sobre salud, educación, empleo y acceso a servicios domiciliarios básicos de los hogares evidencia un proceso de mejora a nivel nacional durante la última década.

La conjunción de mejoras estructurales, un contexto económico más favorable y una mayor intervención del Estado en materia social y educativa se refleja en una mejora significativa a nivel nacional en todas las dimensiones de análisis consideradas.¹⁷ La mortalidad infantil se redujo un 28% y el desempleo en zonas urbanas y peri-urbanas descendió drásticamente. Del mismo modo, disminuyó un 59% la proporción de hogares sin acceso a electricidad y un 25% la de aquellos que no tenían acceso a saneamiento sanitario. La brecha digital también se acortó en casi un 40%, al menos en lo que refiere al acceso domiciliario a computadoras e Internet, mientras que, en materia educativa, la inclusión de niños y adolescentes en el sistema mejoró, disminuyendo un 23% el volumen de población entre 5 y 17 años no escolarizada. Aumentaron también los niveles de terminalidad de nivel secundario entre la población adulta.

Así, a ritmos diversos, puede observarse un incremento de la inclusión educativa en todas las jurisdicciones. Sin embargo, en algunas de ellas este avance ha tenido como correlato dificultades del sistema educativo para garantizar trayectorias completas y continuas en los tiempos esperados. Entre 2003 y 2009, el peso de repetidores en el nivel primario y de

17. La información detallada puede consultarse en la tabla "Tendencias del período 2001-2010" incluida en el Anexo.

estudiantes con sobriedad en el nivel secundario –en relación con el total de la matrícula de ambos niveles– se vio incrementado en varias jurisdicciones.

Se destaca que, con mayor o menor intensidad, en las distintas jurisdicciones del país se han observado mejoras en todas las dimensiones analizadas (salud, empleo, educación,¹⁸ acceso a servicios domiciliarios básicos y a TIC en los hogares), lo que muestra que el proceso de recuperación económica mencionado ha tenido impacto a lo largo y ancho de todo el país. El análisis de las desigualdades jurisdiccionales debe considerar los puntos de partida dispares y la intensidad de la mejora que han experimentado las distintas jurisdicciones, lo cual, como se verá continuación, da como resultado un mapa nacional diverso y heterogéneo en lo que refiere a estructura de oportunidades y también a las posibilidades del ejercicio efectivo de los derechos económicos, sociales y culturales.

3.3. El mapa nacional desde una mirada multidimensional

En este apartado se exponen los resultados del análisis de la situación de las 24 jurisdicciones del país, en relación con el conjunto de dimensiones que han sido detalladas en el apartado anterior. A partir de la técnica de análisis de *clusters* o conglomerados, nos propusimos delinear los diferentes escenarios territoriales en los cuales operan el sistema educativo y las políticas públicas en general. El objetivo de este tipo de análisis, como se señaló, es agrupar a aquellas jurisdicciones que comparten características similares, en función de los

18. Cabe señalar que uno de los indicadores más fluctuantes durante el período analizado es el que refiere a dificultades en las trayectorias educativas, que, con la excepción de cuatro provincias (Neuquén, Catamarca, San Juan y Jujuy), ha empeorado en la mayoría de las jurisdicciones.

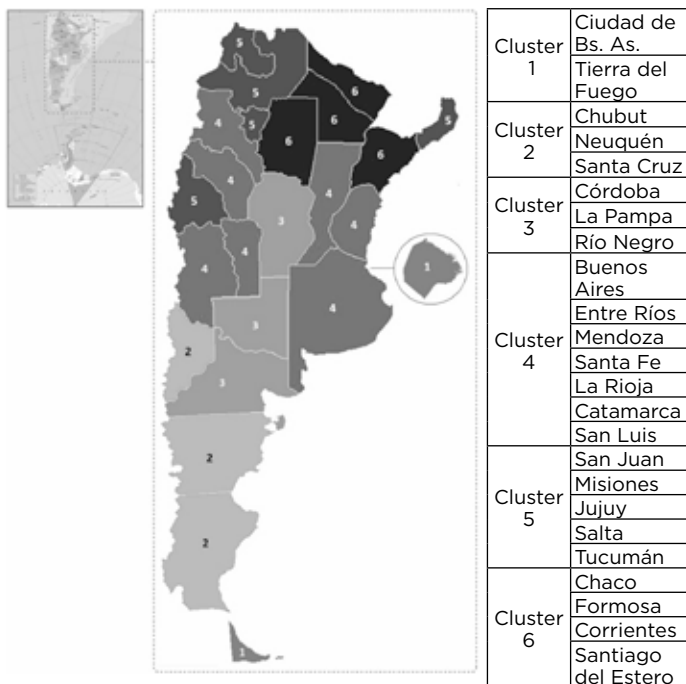
indicadores seleccionados; de modo tal de poder constituir una tipología de contextos. A continuación se presentan, de manera sintética, los indicadores incluidos en cada una de las dimensiones consideradas y el primer mapeo del ejercicio de análisis de *cluster*, en el cual se puede observar cuáles son las jurisdicciones que conforman cada uno de los agrupamientos.

Dimensiones de análisis e indicadores utilizados en el análisis de cluster

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	INDICADORES
Acceso a la salud y la alimentación	Porcentaje de niños con desnutrición global.
	Tasa de mortalidad infantil.
Acceso al trabajo y a empleos de calidad	Tasa de desocupación.
	Porcentaje de ocupados en empleos de baja calidad.
Acceso, permanencia y finalización de la escolaridad obligatoria	Porcentaje de población de 5 a 17 años que no asiste a la escuela.
	Porcentaje de estudiantes de nivel primario y secundario con dificultades en sus trayectorias educativas 2009.
	Porcentaje de población mayor a 24 años sin estudios secundarios.
Acceso a servicios domiciliarios básicos	Porcentaje de hogares sin saneamiento sanitario (sin baño o con baño en condiciones precarias de salubridad).
	Porcentaje de hogares sin acceso a red eléctrica.
Acceso a TIC en el hogar	Porcentaje de hogares sin computadora en donde habitan adolescentes entre 12 y 17 años.
Acceso a bienes culturales	Cantidad de librerías cada 100 mil habitantes.* Cantidad de salas de cine y teatro cada 100 mil habitantes.*
Acceso al sistema bancario	Cantidad de cajeros automáticos cada 100 mil habitantes.*

* A a los fines del análisis estadístico y la técnica del *cluster*, se normalizaron las unidades de estos indicadores en una escala 0 a 100, considerando como 100 el máximo valor empírico provincial, y calculando luego los valores proporcionales para las restantes jurisdicciones. En los cuadros que siguen, no obstante, se presentan los valores absolutos para que su lectura sea más intuitiva.

Mapa 1. Clasificación de las jurisdicciones desde una abordaje multidimensional



Fuente: Elaboración propia sobre la base un conjunto de fuentes de información pública. Ver detalle en el anexo metodológico.

Nota. El mapa presentado constituye un recorte del mapa bicontinental de la República Argentina producido por el Instituto Geográfico Nacional (Ley 26.651).

Como consecuencia del análisis del *cluster* efectuado sobre este conjunto amplio de indicadores, se obtuvieron seis conglomerados, o grupos de provincias, que combinan situaciones diversas en las dimensiones analizadas. En las páginas siguientes avanzaremos sobre la descripción específica de cada escenario.

Valores medios de los clusters de provincias y total país en los indicadores seleccionados

Indicadores	Clusters						Total país
	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	Nº 6	
Desnutrición global (%)	2,7	2,5	3,0	3,4	4,6	4,9	3,8
Mortalidad infantil (%)	8,0	9,1	10,3	12,3	12,9	15,0	11,7
Desocupación (%)	6,2	5,5	7,3	6,3	7,1	5,8	7,4
Empleos baja calidad (%)	22,1	22,7	29,9	33,5	37,6	39,1	31,7
Pob. 5 a 17 no escolarizada (%)	2,6	4,5	6,3	6,2	7,4	9,1	6,3
Dificultades trayectorias (%)	17,7	22,2	17,8	19,9	20,5	26,4	19,4
Pob. adulta sin secundario (%)	36,5	55,6	59,5	58,4	62,5	66,8	56,8
Hogares sin saneamiento (%)	3,5	7,2	6,7	10,9	21,2	33,6	12,7
Hogares sin electricidad (%)	3,3	2,9	2,1	2,3	4,5	8,8	2,3
Hogares sin computadora (%)	7,6	23,5	39,9	32,6	49,0	59,3	35,9
Librerías cada 100 mil hab.	17,4	7,8	5,6	3,5	2,4	2,3	5,6
Salas cine/teatro cada 100 mil hab.	18,4	6,1	11,7	5,0	2,9	2,6	7,0
Cajeros autom. cada 100 mil hab.	42,8	22,4	22,9	13,1	6,2	9,5	16,3

Fuente: elaboración propia sobre la base de diversas fuentes oficiales de información.

Cluster 1. Jurisdicciones con condiciones socioeconómicas y culturales favorables, con buenos resultados educativos y acceso a bienes culturales y económicos

Se trata del agrupamiento que presenta una estructura de oportunidades más aventajada en el contexto nacional y

está conformado por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Tierra del Fuego. Las dos jurisdicciones, muy distintas entre sí en términos de tamaño poblacional, geografía, historia y tipos de recursos, exhiben condiciones sumamente favorables en casi todas las dimensiones analizadas: bajos niveles de desnutrición y mortalidad infantil asociados con un escaso peso de hogares sin saneamiento sanitario; y niveles de desocupación y de incidencia de empleos precarios e informales entre los ocupados por debajo de la media nacional.

Este escenario de buenos indicadores socioeconómicos y educativos se completa con un muy elevado nivel de acceso a computadoras en hogares con presencia de población entre 12 y 17 años. En efecto, nueve de cada diez hogares con adolescentes en esa franja etaria tiene acceso a computadoras. Asimismo, se observa una importante presencia de oferta cultural y la mayor concentración de cajeros automáticos por habitante de todo el país. Cabe señalar que, en el caso específico de cantidad de librerías cada 100 mil habitantes, la provincia de Tierra del Fuego no presenta niveles tan elevados como la CABA, aunque de todas formas se encuentra muy por encima del promedio nacional.

Cluster 2. Jurisdicciones con condiciones socioeconómicas favorables y elevada inclusión educativa, combinadas con una fuerte incidencia de dificultades en las trayectorias escolares

Este conglomerado tiene la particularidad de estar conformado por tres provincias del sur del país: Chubut, Neuquén y Santa Cruz, razón por la cual la similitud en sus perfiles se refuerza con su pertenencia regional. Las condiciones sociales y económicas de este conjunto de jurisdicciones perfilan un contexto general favorable, y los niveles de inclusión de niños y adolescentes al sistema escolar resultan alentadores en el contexto nacional. Cabe señalar que la oferta cultural en

el territorio se ubica en valores cercanos al promedio del país y que el acceso a TIC —en aquellos hogares que albergan a jóvenes en edad teórica de asistir al nivel secundario— resulta elevado. Por último, la *ratio* cajeros automáticos / habitantes ubica a este conjunto de provincias entre las más aventajadas, junto con las que integran los *clusters* 1 y 2. Es importante destacar que, en este contexto favorable, se advierten porcentajes elevados de estudiantes con dificultades en sus trayectorias escolares. Es decir que, más allá de la alta capacidad de los sistemas educativos para incluir a niños y adolescentes, existe una fuerte incidencia de obstáculos en el paso por la educación obligatoria. El análisis evolutivo de estos indicadores muestra que, entre 2001 y 2010, tanto Chubut como Neuquén han incrementado significativamente sus niveles de inclusión educativa. En cambio, Santa Cruz resulta un caso particular, ya que los indicadores de 2010 muestran un incremento en el porcentaje de niños y adolescentes que no asiste al sistema educativo en comparación con 2001,¹⁹ al tiempo que se ha incrementado el porcentaje de alumnos de educación básica con dificultades en sus trayectorias.

Cluster 3. Jurisdicciones con condiciones socioeconómicas y resultados educativos cercanos al promedio nacional, con un bajo nivel de acceso a TIC en los hogares

Se incluyen en este conglomerado tres provincias de contextos geográficos, productivos e históricos diferentes: Córdoba, La Pampa y Río Negro. Se trata de un *cluster* muy homogéneo en lo que refiere a las dimensiones sociales y económicas básicas y a los indicadores de oferta cultural. El perfil general del grupo delinea un contexto menos favorable que los anteriores: se acrecientan las dificultades en el acceso a la salud y

19. Estos datos se verifican también en el informe producido por SI-TEAL-OEI (2012) sobre cobertura y avances del sistema educativo.

la alimentación, el mercado laboral muestra mayores problemas para absorber la demanda de empleo, y un tercio de los ocupados se inserta en trabajos precarios e informales. No obstante, esto no significa que necesariamente estemos ante un contexto desfavorable, ya que los valores de los indicadores mencionados se ubican cercanos al promedio nacional. Esta es una tendencia que se replica, además, en las variables vinculadas con la dimensión educativa. En cambio, las nuevas dimensiones que se incorporan al análisis rompen con este “perfil promedio” a la vez que introducen –en algunos casos– diferencias importantes entre las provincias. Las dificultades en el acceso hogareño a computadoras son menores en Córdoba y La Pampa (34% y 31% de los hogares, respectivamente) que en Río Negro (55%), y lo mismo ocurre con la red de cajeros automáticos, que es menos extensa en la provincia del sur en comparación con las otras dos jurisdicciones. La oferta cultural vuelve a homogeneizar al *cluster*, con una presencia de librerías por habitante que replica los valores nacionales y una mayor concentración de salas de cine y teatro en relación con el *cluster* anterior.

Cluster 4. Jurisdicciones con condiciones socioeconómicas y resultados educativos cercanos al promedio nacional, con dificultades en el acceso a oferta cultural y bancarización

Este numeroso grupo está conformado por siete provincias de extracción regional muy diversa: Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos (región pampeana), Catamarca y La Rioja (NOA), y Mendoza y San Luis (Cuyo). En líneas generales, se advierte un comportamiento muy alineado con los valores promedio del país en lo que refiere a condiciones socioeconómicas, indicadores educativos y acceso a computadoras y servicios domiciliarios. Sin embargo, esta tendencia no se mantiene en relación con la oferta cultural y con el acceso a cajeros automáticos, dos de las dimensiones en las cuales este conjunto de provincias manifiesta mayores dificultades. Es necesario

señalar que la variedad de jurisdicciones incluidas en este *cluster* introduce cierto nivel de heterogeneidad en algunos indicadores. La mortalidad infantil es más elevada en Catamarca, La Rioja y San Luis, lo cual coloca el desempeño global de este conglomerado levemente por encima del promedio país. Asimismo, el acceso hogareño a TIC muestra una dispersión importante, con provincias que enfrentan mayores dificultades (Mendoza, Entre Ríos y Catamarca) y otras que presentan niveles de cobertura muy elevados (La Rioja y San Luis). Por último, la provincia de Buenos Aires se encuentra cercana al promedio nacional en casi todos los indicadores analizados.

Cluster 5. Jurisdicciones con condiciones socioeconómicas y educativas desfavorables asociadas con dificultades de acceso a TIC, a oferta cultural y a bancarización

En este conglomerado se reúne a un conjunto de cinco jurisdicciones (Jujuy, Salta, Tucumán, San Juan y Misiones) con importantes dificultades tanto en materia de empleo y condiciones de vida como en el ámbito educativo. Reforzando estas desigualdades en las dimensiones socioeconómicas básicas, se suman a este contexto: un escaso acceso a TIC en hogares donde reside población en edad de asistir al nivel secundario (la mitad no posee computadora), una escasa oferta cultural por habitante y una menor presencia de cajeros automáticos en el territorio, tanto en relación con los agrupamientos antes analizados como con los promedios nacionales. Es decir, en estos contextos se combina un conjunto importante de desigualdades que se refuerzan entre sí y limitan en gran medida el aprovechamiento de los recursos provistos por el Estado y el mercado. Por ejemplo, la escasa presencia de cajeros implica un mayor costo de transporte y tiempo de traslado por parte de los destinatarios para poder acceder a estos recursos.

Cluster 6. Jurisdicciones con condiciones socioeconómicas y educativas muy desfavorables asociadas con situaciones críticas de acceso a TIC y a bienes culturales

El último agrupamiento de la tipología está conformado por las provincias de Chaco, Formosa, Corrientes y Santiago del Estero. Este conglomerado configura un escenario crítico no solo por el hecho de que presenta las situaciones más desfavorables en la mayoría de los indicadores seleccionados, sino también por el efecto de acumulación de privaciones que representa la combinación de situaciones de vulnerabilidad de derechos en las distintas dimensiones analizadas. Si bien los niveles de desempleo y presencia de cajeros automáticos son levemente mejores en relación con el *cluster* anterior, se observan valores muy preocupantes en dimensiones básicas de bienestar: un tercio de los hogares no cuenta con saneamiento sanitario, cuatro de cada diez ocupados se inserta en el mercado laboral en condiciones precarias e informales y dos tercios de la población adulta no ha podido completar la educación secundaria. A esto se suma que seis de cada diez hogares habitados por jóvenes entre 12 y 17 años no poseen computadora y que el acceso a bienes culturales se encuentra fuertemente condicionado por la escasez de la oferta.

En síntesis, en este *cluster* se reúnen las situaciones más complejas de todo el país, dado que se trata de contextos en los cuales las estructuras de oportunidades predominantes no permiten ejercer derechos básicos de orden social, económico y cultural a muchos de sus habitantes. La combinación de fuertes desigualdades en todas las dimensiones analizadas permite afirmar que, en este escenario, el Estado no ha logrado articular intervenciones que garanticen buenas condiciones de vida generales y una participación plena en el sistema educativo. En este contexto, no solo se advierte una escasez de activos en el territorio, sino que las capacidades que los hogares y los individuos tienen para traducirlos en mejores condiciones de desarrollo también se encuentran debilitadas.

4. CONSIDERACIONES FINALES

La investigación realizada nos ha permitido dimensionar, a nivel jurisdiccional, el grado de avance y los desafíos pendientes para lograr una efectiva reducción de las brechas de desigualdad social y educativa en Argentina. Los datos del último Censo Nacional de Población de Hogares y Viviendas, en conjunto con la información reciente producida por otros organismos nacionales, posibilitan relacionar un conjunto amplio de dimensiones que, desde nuestra perspectiva, colaboran en la construcción de un corpus de evidencia indispensable para analizar la situación educativa y social.²⁰

A nivel nacional, los indicadores muestran que durante el período 2000 / 2010 se ha producido una mejora considerable en dimensiones críticas como salud, empleo, infraestructura y educación. Sin embargo, incluso de esa manera persisten retos significativos en muchas jurisdicciones, y en dimensiones tales como accesibilidad a bienes culturales, accesibilidad al sistema bancario y accesibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación. Si bien los indicadores utilizados no dan cuenta del acceso específico de la población a estos recursos, dimensionar su presencia en el territorio en relación con la población que allí habita permite aproximarnos a dimensionar las posibilidades de acceso. Por otro lado, como se evidenció, las mejoras no se encuentran distribuidas de manera equitativa en todo el territorio nacional. El análisis estadístico posibilitó identificar una gran disparidad de situaciones y elaborar una tipología de escenarios jurisdiccionales. La evidencia muestra que en el país coexisten al menos seis tipos de contextos diferentes en don-

20. En el marco de este programa de estudios, a sabiendas de la heterogeneidad que subyace en cada una de las provincias argentinas, en la segunda etapa de la investigación que se inicia en 2013 se trabajará con la misma perspectiva, pero a un mayor nivel de desagregación espacial.

de operan las distintas políticas públicas y, en particular, las educativas.

La incorporación al diagnóstico tradicional de nuevas dimensiones críticas para el desarrollo social, económico y educativo de nuestra sociedad en el siglo XXI permite visualizar una mayor diferenciación entre las provincias. Los datos indican que en aquellos escenarios jurisdiccionales con mayores desigualdades en términos de capital educativo de los adultos, tipo de empleo, infraestructura básica en los hogares, acceso y trayectorias educativas se suman una menor oferta de bienes culturales – como es la existencia de librerías, teatros y cines– y una menor penetración de computadoras en los hogares con niños de 12 a 17 años. Estas configuraciones resultan críticas si pensamos en las nuevas formas de socialización a través de los medios de información, comunicación y participación en el mundo actual.

Este nueva radiografía y perspectiva sobre las desigualdades impone nuevos desafíos para el planeamiento de la políticas públicas y educativas. Un ejemplo concreto resulta de la desigual distribución de cajeros automáticos en el territorio: en las provincias con situaciones sociales más vulnerables se verifica la existencia de una menor cantidad de cajeros por habitante. Considerando que los sectores más vulnerables residen, en muchos casos, en zonas rurales y en barrios periféricos a los centros urbanos, se refuerza allí un mecanismo específico de reproducción de desigualdad: quienes más requieren de recursos distribuidos por el Estado deben invertir más tiempo y dinero en acceder a estos, ya sea porque deben recorrer mayores distancias, o bien porque deben solicitar o pagar a terceros para garantizar el acceso a estos recursos.

Es necesario sumar a este análisis nuevas variables que nos permitan completar el mapa de activos y capacidades que hay en el territorio y jerarquizar prioridades para la acción con el fin de garantizar el cumplimiento de los derechos sociales, económicos y culturales postulados en los marcos normativos vigentes. Asimismo, es necesario integrar en los procesos de investigación la dimensión cualitativa y subjetiva que estos

resultados tienen en el terreno.²¹ Es decir, examinar de qué forma estos indicadores se traducen en relaciones y situaciones sociales; cómo y en qué circunstancias las distintas desigualdades se entrelazan con aquellas propias de cada uno de los agentes: su condición de género, su edad, sus capacidades físicas, su situación familiar, sus propios recorridos y su biografía.

La Argentina desplegó, durante los últimos años, un amplio abanico de políticas públicas, tendientes a avanzar en el cierre de brechas de desigualdad y al cumplimiento de derechos sociales, económicos y culturales, que se han producido como respuesta a un vasto conjunto de leyes a nivel local. En el estudio de las desigualdades sociales y educativas resulta fundamental incorporar también, como una nueva dimensión de análisis, el tipo de estrategias desplegadas por el Estado para revertir estas situaciones, ya que se considera que estas intervenciones también reconfiguran las estructuras de oportunidades en los distintos contextos territoriales. Sostenemos que las desigualdades sociales y educativas son el resultado de un conjunto de mecanismos visibles e invisibles; de intervenciones del Estado, el mercado y la sociedad civil que operan potenciando o inhibiendo las probabilidades de todos para constituirse como sujetos de derecho. Y creemos que, como señala Rosanvallon (2012), es necesario repensar el modelo de derechos que se dirigen al individuo universal y están, por lo tanto, constituidos por posibilidades automáticas e incondicionales de acceso a las prestaciones o a los servicios. Resulta indispensable migrar hacia una idea de derecho social y también educativo que responda a una idea de derecho procedimental, que razona en términos de equidad de trato y garantiza un tipo de servicios en términos de calidad y pertinencia, que considera la singularidad de los distin-

21. Este es uno de los ejes centrales del próximo proyecto de investigación que iniciamos en 2013.

tos sujetos individuales y colectivos. De modo que aparece en el centro de la escena el derecho a la singularidad concebida desde una mirada relacional que debe estar territorialmente situada. Así, abonamos a la idea de pensar las políticas desde una perspectiva multidimensional que permita establecer la especificidad de los procesos de construcción de lo social en el marco de una mirada universal que atiende la diversidad de contextos y las formas en que se entrelazan las distintas desigualdades.

Los desafíos que enfrenta la Argentina para cerrar las brechas de desigualdad educativa exigen enfoques sistémicos y multidimensionales que tomen como punto de partida el nivel territorial en el que se despliegan las relaciones más primarias de intercambio, acceso y desarrollo. Este programa de investigación apunta a brindar evidencia empírica para revisar las acciones y enfoques desarrollados en la política social y educativa reciente.

BIBLIOGRAFÍA

ANLLÓ, Guillermo y CETRÁNGOLO, Oscar, “Políticas sociales en Argentina: viejos problemas, nuevos desafíos”, en: Kosacoff, Bernardo (ed.), *Crisis, recuperación y nuevos dilemas. La economía argentina 2002-2007*, Buenos Aires, CEPAL, 2007.

BEZEM, Pablo, *Equidad en la distribución social de la oferta de educación pública en la Argentina. Documento de Trabajo n°91*, Buenos Aires, CIPPEC, julio de 2012.

BARBEITO, Alberto y LO VUOLO, Rubén, *La modernización excluyente. Transformación económica y Estado de Bienestar en Argentina*, UNICEF/ CIEPP, Losada, 1992.

BOURDIEU, Pierre, *La distinction: critique sociale du jugement*, París, Les Editions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, París, Les Editions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, Pierre, “Efectos de lugar”, en: Bourdieu, P. (dir.), *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

CAPPELLACCI, Inés y MIRANDA, Ana, “La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos”, en: Serie *La educación en debate* n° 4, Documentos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar> (marzo 2013).

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), *Sistema de Indicadores Educativos: contexto, recursos, procesos, resultados e impacto*, Red federal de información educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2003.

DINIECE, *Estudio Nacional de Evaluación y Consideraciones conceptuales, Educación Primaria y Secundaria*, ONE, Ministerio de Educación Nacional, 2007.

DINIECE, *Diversidad de Oferta y Desigualdad Educativa. Serie de Estudios sobre el nivel secundario. La diversidad de la oferta de nivel Secundario en 2009: caracterización de la estructura académica y su contexto*, Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

GALLART, María Antonia, *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, Buenos Aires, La Crujía - Stella, 2006.

KATZMAN, Rubén, “Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uru-

guay”, Montevideo, CEPAL Oficina Montevideo / PNUD Uruguay, 1999.

KATZMAN, Rubén y FILGUEIRA, Fernando, *Panorama de la Infancia y la familia en Uruguay*, Montevideo, IPES, 2001.

LLACH, Juan, *El desafío de la equidad educativa*, Granica, Buenos Aires, 2006.

LÓPEZ, Néstor, *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, IIPE - UNESCO, 2005.

LÓPEZ, Néstor (coord.), *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*, Argentina, IIPE - UNESCO, 2009.

LÓPEZ, Néstor (coord.), CORBETTA, S. y STEINBERG, C., *Los contextos sociales de las escuelas primarias de México*, Serie Política compensatoria en educación: evaluación y análisis, CONAFE, México, 2007.

ISUANI, Aldo y MERCER, Hugo, *La fragmentación institucional del sector salud: ¿pluralismo o irracionalidad?*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988.

OEI-SITEAL, *Cambios en el acceso a la educación 2001-2010. Análisis en base a la información censal de todas las provincias*, 2012.

Disponible en: <http://www.oei.org.ar/CAMBIOSCCESO2001-2010.pdf> (diciembre 2012)

PAREDES, Liliana, *La gestión de la política educativa en espacios segregados. Un caso de estudio en el partido de General San Martín*, Buenos Aires, UNSAM - UNLP, 2010. Disponible en: <http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%202/94%20-paredes.pdf> (mayo 2012)

PISA, *Argentina, Resumen Ejecutivo*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2009.

Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/internacionales/PISA%202009.%20Informe%20Nacional,%202011..pdf (mayo 2012)

ROSANVALLON, Pierre, *La nueva cuestión social*, Buenos Aires, Manantial, 1995.

ROSANVALLON, Pierre, *La sociedad de los iguales*, Barcelona, RBA Libros, 2012.

SITEAL-OEI, *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, Buenos Aires, OEI / IPE-UNESCO, 2007.

SITEAL-OEI, *Cambios en el Acceso a la Educación 2001-2010*, Buenos Aires, OEI / IPE - UNESCO, 2012. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/CAMBIOSCCESO2001-2010.pdf> (mayo 2012)

SALVIA, Agustín, DE SOUZ, Diane, SCHMIDT, Samanta, SCONFIEZA, María Eugenia y VAN RAAP, Vanina, *Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas. ¿Una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?*, Paper presentado en el Tercer Congreso Nacional de Políticas Sociales: Políticas y Acción Colectiva para la Inclusión Social, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 18 - 20 de octubre de 2006.

SEN, Amartya, *Nuevo examen a la desigualdad*, Buenos Aires, Alianza Editorial, 1995.

STEINBERG, Cora, *La dimensión territorial del abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: insumos para el planeamiento educativo*, Paper presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires, 13 - 14 de septiembre de 2010.

STEINBERG, Cora, CETRÁNGOLO, Oscar y GATTO, Francisco, *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*, Documento de Proyecto CEPAL, Argentina, 2011.

STEINBERG, Cora y TÓFALO, Ariel, *Aportes para el análisis de las desigualdades educativas. El uso del Coeficiente de Gini para el estudio del abandono escolar entre las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*, Argentina, MIMEO, 2012.

STIGLITZ, Joseph, FITOUSSI, Jean-Paul y SEN, Amartya, *Medición del progreso económico y social*, Informe de la Comisión conformada a pedido del Gobierno de Francia en 2008. Disponible en: <http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/en/index.htm> (mayo 2012)

SVERDLICK, Ingrid, PAGANO, Ana y BORZESE, Cecilia, *La situación de la primera infancia en la Provincia de Buenos Aires. La acción de las organizaciones y movimientos sociales*, La Plata, UNIPE, 2009.

Disponible en: www.unipe.edu.ar

TEDESCO, Juan Carlos, *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y Justicia Social*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica - UNSAM, 2012.

TILLY, Charles, *La desigualdad persistente*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

TIRAMONTI, Guillermina, *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Manantial, 2004.

TENTI FANFANI, Emilio, *La escuela vacía*, Buenos Aires, UNICEF, Losada, 1995.

TENTI FANFANI, Emilio, *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2007.

TENTI FANFANI, Emilio (coord.), STEINBERG, Cora y FREDERIC, Sabrina, *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*, Argentina, IPE UNESCO – PNUD, 2009.

Tercera parte

Filosofía, historia del pensamiento
y estudios culturales

Integración de las Neurociencias con las teorías de la Educación, la Cultura y la Política

*Carlos Garay, María de los Ángeles Bacigalupe,
Susana De Mier y Romina Istvan*

INTRODUCCIÓN

NOS ENCONTRAMOS EN MEDIO DE LA tarea de tejer las relaciones entre procesos moleculares, celulares, orgánicos, comportamentales y socioculturales, con la finalidad de hacer un aporte a la construcción de teoría en los campos de la educación, la cultura y la política.

Los grupos humanos son lo que son a causa de un heterogéneo tejido de entidades y procesos físicos, químicos, biológicos, geológicos, sociales, culturales e históricos de los cuales conocemos bastante. Lo que nos falta es integrarlos. Como bien decía Susan Oyama (2000: 4), es importante poder moverse entre diferentes escalas, desde la interacción de moléculas dentro de una célula a la interacción entre personas en un grupo. Todo el planeta evoluciona de una manera integrada, en el sentido de que cualquier modificación a cualquier parte del sistema total tiene consecuencias sobre el desarrollo del resto.

Nuestro principal objetivo consiste en lograr un acercamiento de las fronteras disciplinares entre la Biología, las Ciencias de la Información y los Estudios Sociales, con especial énfasis en la Teoría de la Educación. Nuestro interés está centrado en examinar de qué manera podemos integrar

conocimientos provenientes de estas áreas, con la finalidad de ir superando los obstáculos que dificultan la solución de problemas de gran significación colectiva.

Pretendemos articular estos vínculos interdisciplinarios en una teoría general de los Estudios Sociales y Culturales, entre los que se encuentra la cultura científica. No entendemos “teoría” en el sentido de modelos predictivos y testeables frente a teorías rivales, sino en el de una perspectiva teórica general que permita encauzar investigaciones en ciencias naturales y sociales, sorteando los conflictos tradicionales, como así también interpretar de manera amplia e integradora resultados obtenidos en campos muy diversos de la investigación científica. Buscamos conformar gradualmente esquemas de pensamiento que constituyan un aporte a la descripción misma de los problemas socioculturales más importantes.

La distinción vigente entre ciencias “duras” y “blandas”, “naturales” y “sociales” o “humanas”, e incluso la distinción entre ciencias “nomotéticas” e “idiográficas”, ha ejercido una enorme influencia en el desarrollo de la investigación científica y en las formas de producción y de circulación del conocimiento dentro del mundo académico. En las explicaciones que, sobre estas distinciones, suelen ofrecerse a los estudiantes, se incluyen fuertes presupuestos metafísicos acerca de la naturaleza de la naturaleza y acerca de la naturaleza humana. Paradójicamente, parece que la naturaleza humana incluye algún aspecto no natural que justificaría, en última instancia, las diferencias entre estos grupos.

En los últimos años, toda vez que quisimos exponer las relaciones que juzgamos importantes entre las Neurociencias y las Ciencias Sociales, nos ha sucedido repetidamente que nos pidieran explicaciones sobre cuestiones típicamente filosóficas como el determinismo, el materialismo, los reduccionismos, la medicalización, el cientificismo, la eugenesia y temas afines. Afortunadamente, el tipo de relaciones entre Biología y Ciencias Sociales que queremos establecer está muy lejos de apoyar prejuicios de clase o intervenciones que violen los

derechos de las personas. Sin embargo, nos parece muy importante y saludable que se hagan explícitos estos temores.

En este trabajo, quisiéramos hacer evidente que, al indagar sobre las relaciones entre Neurociencias y Ciencias Sociales y Humanidades, no es forzoso sostener ningún tipo de reduccionismo, de esencialismo biologicista ni ninguna forma de determinismo mecanicista. Tampoco estamos forzados a medicalizar el tema ni a creer que puedan derivarse de él jerarquías sociales “naturales”. Este tipo de consecuencias, indeseables e inaceptables para la mayoría de los científicos sociales, se derivan, en todo caso, solo de algunas concepciones de la Biología que, de antemano, aceptan alguna forma de mecanicismo o de esencialismo antes de ser aplicadas a los asuntos humanos.

El marco general de esta investigación incluye cinco puntos principales:

1. El enfoque evolutivo, la hipótesis de la continuidad y la animalidad humana. Anticipamos que no se trata de una evolución en la que la lucha por la supervivencia le da la victoria al más fuerte, sino de sistemas que coevolucionan. Luego de los traumas copernicano, darwiniano y freudiano, ya no existen obstáculos para el reconocimiento de la animalidad humana (Weinert, 2009). No hay una diferencia tajante entre los seres humanos y el resto de las especies, al menos, no más que entre una y otra especie.
2. La plasticidad neuronal y el descubrimiento de las células espejo. La plasticidad neuronal consiste en la capacidad que poseen las redes neuronales biológicas de modificarse como consecuencia de la experiencia y del transcurso del tiempo. Es el nombre que se le da a una compleja variedad de modificaciones producidas en el sistema nervioso como consecuencia de su interacción con el medio interno y externo. El mundo de la vida, en el que se desenvuelve cada individuo, produce modificaciones en su estructura nerviosa que tienen consecuencias directas en su vida mental y en su comportamiento. Por otra parte, el descubrimiento de neuronas que se activan

a partir de la percepción de acciones y expresiones faciales, directamente implicadas en el aprendizaje de movimientos culturalmente significativos, como el arte o el trabajo, y en la comprensión del lenguaje, las intenciones y las emociones, se está aplicando a innumerables casos de interacción social (Rizzolatti, Craighero, 2004; Hari *et al.*, 1998; Cochin *et al.*, 1999; Fadiga *et al.*, 1995; Strafella, Paus, 2000; Gangitano *et al.*, 2001, 2004). Tanto la plasticidad neuronal como el funcionamiento de las neuronas espejo son relevantes para nosotros en los siguientes puntos: a) el debilitamiento de la noción de racionalidad lógica en relación con el papel que juegan las emociones en la toma de decisiones en general, y en la toma de decisiones económicas en particular, b) a su vez, las emociones están en la base de la constitución de las relaciones sociales más básicas, como la de afiliación, c) el hueco enorme en nuestro sistema educativo relativo a las emociones, dejando completamente librado al azar el desarrollo y maduración emocional de los ciudadanos, d) las emociones se vinculan directamente con temáticas sociales urgentes como la violencia, la moda, el consumo y todas las formas de comportamiento masivo, y e) existe una relación entre condiciones epigenéticas de desarrollo y temas como el rendimiento escolar y el ausentismo, entre otros.

3. Los modelos matemáticos. El enorme desarrollo informático contemporáneo nos permite, por medio de redes neuronales artificiales y algoritmos evolutivos, proponer modelos de procesos complejos, tanto los que se producen a escala neuronal como aquellos que cubren extensos períodos evolutivos y poblaciones numerosas.

4. Cuestiones en torno a la medicalización de la cultura: el positivismo y el naturalismo. Fuera de la cuestión de la enfermedad, el cuerpo aparece en el arte, en el deporte y un poco en la antropología, pero está ausente en el resto de las disciplinas. Tanto la Sociología como la Psicología se ocuparon del cuerpo solamente en su dimensión simbólica, pero en escasas ocasiones se ocuparon de éste en toda su realidad biológica y física. Pues bien, sostenemos que resultaría beneficioso, para el

mejoramiento de las ciencias, aprovechar algunas viejas ideas provenientes de tradiciones positivistas y naturalistas decimonónicas que prestaban mucha atención al cuerpo, pero leídas en un nuevo contexto, reelaboradas y resignificadas.

5. La neurociencia crítica: máximo exponente de un cambio prudente y gradual. Creemos que las Neurociencias ya no pueden ser ignoradas ni por las Ciencias Sociales ni por las Humanidades. Pero esto no significa que debamos enfrentar ninguna suerte de reemplazo de las Ciencias Sociales por las Neurociencias. Tampoco significa que las Neurociencias sean poseedoras privilegiadas de alguna clave o fórmula mágica capaz de resolver cuestiones políticas y económicas hipercomplejas. Sí creemos que se avizoran tiempos de fecunda investigación transdisciplinar.

Choudhury (2012: 24) sostiene que las Humanidades están declinando frente al avance de las Neurociencias. No creemos que sea así, pues esa afirmación parece implicar que las humanidades solo serían tales si ignoraran lo que ocurre en un campo tan importante de nuestra cultura como lo es el campo científico. Esto no fue nunca así, ni tiene que serlo en el futuro. Tanto las Neurociencias como las Humanidades tendrán que integrarse. Ambas poseen información relevante acerca de los seres humanos y su entorno, por lo que será necesario revisar aquellos puntos en los que aparezcan incompatibilidades. Estimamos que esos puntos aparecen con mayor agudeza en las pretensiones de autonomía disciplinar. Todo argumento *a priori* en pos de la autonomía disciplinar debería ser abandonado.

Las Neurociencias están presentando nuevas maneras de comprender la actividad humana y sus instituciones. Choudhury niega que esto esté ocurriendo por algún mérito especial de las Neurociencias. Sostiene que lo que debe analizarse son las condiciones que hacen posible que las pretensiones neurocientíficas sean escuchadas en los ámbitos sociales, culturales y políticos. Concedemos que este análisis es necesario ya que, como el mismo Choudhury hace notar, las cuestiones en

juego son hartamente complejas y, para muchas de ellas, no existe ni atisbo de respuesta desde las Neurociencias. Sin embargo son escuchadas, en parte, debido a la insatisfacción que producen las Ciencias Sociales, que asientan su reflexión en oposiciones irreductibles que nos conducen, una y otra vez, a callejones sin salida, tales como la distinción entre enunciados necesarios y contingentes –conocidos *a priori* y *a posteriori*–, normativos y descriptivos que recorren disciplinas que van desde la Física hasta la Economía.

En lo que sigue, expondremos algunos resultados provisionales, sujetos a permanente revisión, surgidos de aplicar una estrategia recursiva de investigación. Dado que la complejidad de los problemas tratados no permite una caracterización precisa, es necesario ir revisándolos y reformulándolos a medida que van aflorando los resultados, los cuales, a su vez, deberán reexaminarse y reformularse. Surgirán, pues, nuevas descripciones del problema (Hirsch Hadorn *et al.*, 2008: 430).

Dividiremos la exposición en cuatro partes correspondientes a las áreas temáticas que sirven de excusa para comenzar a elaborar las relaciones.

La primera parte estará dedicada a los vínculos entre genes y cultura, propuesta de la teoría de los sistemas de desarrollo, que sirve de marco general que facilita la comprensión del lugar atribuible a las neurociencias en temas humanos. Este enfoque se encuentra implicado en los debates relacionados con los determinismos, los reduccionismos y el individualismo metodológico.

La segunda se ocupa de cuestiones planteadas por la toma de decisiones económicas desde la Neuroeconomía y la Economía Comportamental. El constructo de la racionalidad, propiciado por las escuelas convencionales del pensamiento económico es insuficiente para interpretar cabalmente el proceso de toma de decisiones. La economía comportamental permite incluir el estudio de los sentimientos, las emociones y las normas sociales en dicho proceso, propiciando una integración de estos elementos gracias a la comprensión de los agentes económicos como seres corporizados y anclados en

un contexto natural y social. Durante el trascurso de la investigación se hizo evidente, asimismo, que la propuesta de la economía comportamental tenía antecedentes en mercantilistas como Bernard Mandeville y en clásicos como Adam Smith, por lo que se consideró valioso indagar acerca de sus contribuciones.

En tercer lugar, abordaremos el aprendizaje del movimiento en la enfermedad de Parkinson. Desde esta perspectiva del aprendizaje, focalizamos en el fenómeno paradójal o kinesia paradójal, analizando las variables involucradas en este fenómeno que provoca un mejoramiento notable de la motilidad en personas con Enfermedad de Parkinson. El interés que reviste este estudio para el presente trabajo reside en la continuidad entre acontecimientos neuronales ligados a la acción y la calidad de vida. Análisis y discusión bibliográfica y un estudio controlado permiten abordar este fenómeno. Si bien de generalización limitada, las conclusiones de la investigación contendrán elementos significativos para el área de la teoría y práctica de la salud humana.

Por último, volveremos a cuestiones evolutivas, pero ya desde el estudio de las herramientas computacionales que permiten construir modelos de procesos sociales complejos. Desde una mirada computacional, realizamos una breve revisión del surgimiento de los modelos computacionales a lo largo de la historia, destacando los Autómatas Celulares, Colonia de Hormigas y Algoritmos Genéticos. Particularmente de estos últimos, analizamos los Algoritmos Meméticos, un tipo de Algoritmos Genéticos, en dos de sus variantes: la llamada “variante de Lamarck” y la “variante de Baldwin”. Profundizamos específicamente en los Modelos Basados en Agentes, una clase de modelos de simulación cuyas principales características son la generación de propiedades emergentes, la interacción local con información parcial por parte de los agentes intervinientes y la sensibilidad a las condiciones iniciales. Seguidamente, abordamos un caso especial de los modelos Basados en Agentes: el modelo de Sociedades Artificiales, caracterizado por la emulación de fenómenos sociales.

Finalmente, presentamos las conclusiones obtenidas y las líneas de investigación futuras surgidas de este estudio.

DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS

I. En términos evolutivos, solemos entender a los seres humanos como una especie particular. Hemos llegado a ser lo que somos en la actualidad gracias a una serie de transformaciones en los organismos de nuestros ancestros, que fueron naturalmente seleccionadas por adaptarse al entorno de manera más eficiente. Esas transformaciones incluyen características anatómicas y fisiológicas que, en parte, determinan nuestro comportamiento y provienen de la variación genética. Así, parece establecido que, por un lado, existen factores que hemos heredado genéticamente y, por otro, factores epigenéticos que constituyen el entorno en el que se expresa la información genética. El desarrollo de la especie se explicaría, entonces, de la siguiente manera: las variaciones genéticas que producen fenotipos más aptos para un entorno dado tienen más probabilidades de sobrevivir. De acuerdo con este punto de vista tradicional, el fenotipo es una suerte de resultante del aporte genético y las condiciones ambientales, pero el factor causal de la evolución reside en la variación genética.

El siglo XX dio a luz dos biología que tienen en común no haber hecho foco en los organismos. Por un lado, la biología molecular –caso especial de la Física, la Química y la Termodinámica– se concentró en los procesos moleculares del interior de la célula. Otro tanto ocurrió con el neodarwinismo de Dawkins, la otra forma de biología que, de una manera distinta, dejó de prestar atención al organismo al verlo como un compromiso contingente de genes egoístas (Turner, 2000).

Comprender a los organismos como objetos –cuyos sujetos determinantes son, por un lado, los genes y, por el otro, el entorno– tuvo como consecuencia que se creyera en alguna forma de determinismo biológico, incompatible con la evidencia proveniente de las Ciencias Sociales y Humanas.

Según las nuevas perspectivas, el organismo no es el resultado de un despliegue de características previamente contenidas o latentes en los genes; ni el desarrollo filogenético es el resultado de un esquema en el que el entorno propone las condiciones de supervivencia y el organismo las opciones adaptativas que le permiten sobrevivir. En reemplazo de estas concepciones, nos encontramos con la más estrecha interrelación entre genes, organismos y entornos (Lewontin, 2001).

La expresión genética se encuentra modulada por factores materiales, comportamentales y sociales, y a su vez esos factores se encuentran influidos por la expresión genética (Griffiths, Gray, 2004; Jablonka, Lamb, 2005; Cacioppo *et al.*, 2002). La importancia fundamental de esta idea, para el tema que nos ocupa, radica en que la actividad genética está expuesta a todo tipo de contingencias históricas, sociales y culturales. La genética molecular habla ahora de redes genéticas compuestas por cientos de genes y de sus productos, que interactúan entre sí y que afectan, en conjunto, a una característica particular.

Por otra parte, los procesos epigenéticos –consistentes en la heredabilidad de características adquiridas tanto a nivel de tejidos mediante mitosis como a nivel de generaciones de individuos mediante la meiosis (Petronis, Mill, 2011)– profundizan aún más la interdependencia entre el mundo natural y el social.

En este sentido, la teoría de los sistemas de desarrollo (TSD) es una tentativa de debilitar la oposición entre genes y entorno, genético y adquirido, biología y cultura. La TSD sostiene la paridad, en principio, de todos los factores causales que culminan con el fenotipo y destaca el potencial evolutivo de una herencia extra genética. El resultado es una explicación de la evolución en la cual la unidad fundamental que subyace a la selección natural no es ni el gen individual ni el fenotipo, sino el ciclo de vida generado a través de la interacción de un organismo en desarrollo con su entorno. De esta manera, puede haber mutaciones en elementos no genéticos del sistema de desarrollo. A esto puede llamársele “herencia

extendida”. Los genes son solamente uno de los recursos de desarrollo. El ambiente no es solo el espacio en el que están contenidos los procesos de desarrollo, sino que es constitutivo de ellos. Los genes no desempeñan ningún papel privilegiado.

Jablonka y Lamb (2005) avanzaron en este sentido, proponiendo cuatro tipos de herencia: genética, epigenética, comportamental y la basada en símbolos. Cada una de las cuales puede ser proveedora de variaciones más o menos permanentes a través de las generaciones.

Muchos animales son ingenieros ecológicos, como las termitas, los grillos y los castores. Pero también hay ingenieros epistémicos: animales que modifican la estructura informacional del entorno filtrando aquello que necesitan saber para aumentar sus probabilidades de supervivencia. La especie humana se destaca por su capacidad de modificar y generar entornos que influyen directamente en sus modos de existencia, alterando, consecuentemente, sus probabilidades de supervivencia. La habilidad para dar forma al entorno, que, a su vez, da forma al cerebro y regula la expresión genética, permite que la adaptabilidad humana se desarrolle mucho más rápido que por medio de la sola alteración del código genético.

Al analizar un comportamiento –sea el movimiento paradójico del paciente de Parkinson o el comportamiento de un consumidor al elegir un auto–, tenemos que tener en cuenta estos cuatro tipos de herencia que son esencialmente históricas. En cada individuo coexisten diversas historias, todas las cuales no son solo pertinentes sino indispensables para interpretar adecuadamente su situación actual. Algo similar hay que decir respecto de grupos y agregados humanos. Este punto es crucial en el entrelazamiento de las Ciencias Sociales con las Ciencias Biológicas. Necesitamos todas estas historias para comprender fenómenos como el consumo o la salud pública.

Durante los primeros años de vida, el cerebro es altamente dependiente de la estimulación de otros miembros de la especie para desarrollarse. Pero no solamente el cerebro se ve afectado. La investigación en genética molecular identificó

mecanismos por medio de los cuales la estimulación materna de los niños produce cambios en la estructura y en la configuración del ADN; cambios que influyen en la actividad de genes específicos a través de toda la vida del individuo. La madre y el hijo devienen en una unidad diádica integrada en la cual se desarrolla el niño. Vygotsky y Freud arribaron, virtualmente, a la misma conclusión (Wexler, 2006: 2).

II. Los recientes estudios de la economía comportamental sobre cómo inciden los sentimientos y las emociones en el proceso de toma de decisiones ponen en debate el principio de la racionalidad económica, sostén de la doctrina liberal.

Entre los principios básicos de las escuelas tradicionales neoclásicas del pensamiento económico –prevalcientes desde fines del siglo XIX hasta nuestros días–, se encuentra el supuesto de la racionalidad: el sujeto es considerado un ser capaz de tomar las mejores decisiones racionales que lo benefician y lo satisfacen, gracias a esa “razón pura”. Su herramienta racional le permite comprar, vender, contratar trabajadores, elegir empleo, asignar gastos en su presupuesto, cobrar impuestos, pagar gastos, invertir en la bolsa, realizar obras públicas, equilibrar las cuentas nacionales, mover los fondos de las cuentas bancarias, utilizar el crédito, el efectivo y la moneda extranjera, consumir y ahorrar. Es decir, le permite actuar de manera eficiente: la máxima satisfacción, la máxima ganancia y los costos mínimos. No importa el rol social del sujeto: la racionalidad lo envuelve, lo determina y lo caracteriza (ya sea el agente empresario, consumidor, trabajador o sector público). Le imprime ese sello de humanidad civilizada que lo aleja de lo intuitivo, de lo afectivo y del pensamiento mágico. La toma de decisiones, en economía, es racional sea quien fuere el que la lleve a cabo, y los economistas ortodoxos, bajo este supuesto, interpretan, estimulan y analizan los cálculos de costo-beneficio de los agentes económicos.

Respecto del supuesto de racionalidad, Ariely (2008) expresa que este constituye el fundamento de las teorías, predicciones y recomendaciones económicas, y que ese principio

supone que somos capaces de tomar decisiones correctas por nosotros mismos. A esa perspectiva, el autor la denomina “economía convencional” y la enfrenta a la “economía conductual” por él propiciada. En la primera clase de economía, el individuo diariamente calcula el valor de todas las opciones que se le presentan, y luego sigue el mejor camino, ya que puede, cognitivamente, estimar las ramificaciones de cualquier potencial escenario y, si erra en su decisión, las fuerzas del mercado lo devolverán al camino del bien. En la segunda clase, los comportamientos irracionales no son azarosos ni infundados, son sistemáticos y se repiten: por ello son “previsibles”. La gente es susceptible de ser influenciada por fuerzas como las emociones, las normas sociales y los contextos, entre otras. Comprender la forma en que somos previsiblemente irracionales es importante como punto de partida para mejorar nuestras decisiones diarias, tanto en el ámbito público como en el ámbito privado.

El miedo a perder dinero, el trabajo o nuestras propiedades, el recuerdo imborrable del primer precio pagado por una casa o un auto, la subyugación por lo gratis, la excitación sexual, la codicia, la envidia, el dolor, el placer, la intervención del Estado, la honestidad, la vergüenza por endeudarse, la culpa, la solidaridad, las expectativas y deseos son, en parte, algunos de los tópicos tratados en la propuesta de Ariely. Según este punto de vista, la teoría económica debería basarse no en cómo tendrían que actuar las personas sino en cómo realmente lo hacen.

Lejos de calificar, o no, a la perspectiva de la economía comportamental como original e innovadora, nos propusimos revisar si esta línea de pensamiento aparecía expresada con anterioridad al surgimiento de esta nueva rama de la ciencia económica.

Así, a partir de la revisión de algunos textos de los siglos XVI al XIX, encontramos, claramente expuestos, los temas concernientes a las cualidades morales, sentimientos y emociones en los procesos de decisiones económicas: Erasmo de Rotterdam (1530), Bernard de Mandeville (1705), Adam

Smith (1759) y Ruskin (1862). No solo la presencia de ellos; también los contextos, los consensos y los cambios de prácticas sociales que aceptan o desaprueban determinadas maneras de comportarse.

Por ejemplo, en el siglo XVI está presente en el consumo –al menos de los pudientes– la ostentación de los bienes y la recomendación erasmiana de evitarla por no condecir con las buenas maneras de actuar en sociedad. Un siglo después, en plena vigencia del pensamiento mercantilista, uno de sus exponentes, el doctor Mandeville, señala a la vanidad, la envidia y la moda como motor del comercio que redundaría en el beneficio de toda la sociedad (Cannan 1904/1958). En el siglo XVIII, el interés personal y la empatía son primordialmente considerados en *Los Sentimientos Morales y en la Riqueza de las Naciones*, de Adam Smith. A tal punto que, en la Teoría de los sentimientos morales, Smith plantea que no es un principio racional el que orienta nuestros juicios, sino que la raíz de la moralidad reside en la simpatía (Franco, 1958). La sociedad provee el espejo, nuestros comportamientos y pasiones se reflejan en él y así vemos la conveniencia o inconveniencia de nuestros actos. Así como Smith se preocupó por la investigación de las causas de la riqueza de las naciones, en el siglo XIX Ruskin priorizó la felicidad por sobre la riqueza como objeto de la economía.

Sin embargo, el objetivo de este trabajo dista de ser una contribución a la historia del pensamiento económico. Más bien se vale de ella a efectos de expresar que la economía, al igual que otras ciencias sociales, necesita abordar los sentimientos y emociones del hombre para comprender el funcionamiento de la mente y el comportamiento humano. El conocimiento de las propias emociones –y las de los otros–, como factores intervinientes en las decisiones y acciones económicas, reconsidera a la ciencia económica como social, cultural, biológica y, en suma, integrada con las Neurociencias Sociales. La importancia de entender integradamente el comportamiento humano no solo trasciende las épocas; su consideración o desconsideración modela teorías y, en nuestro caso, el modelo racionalis-

ta en la toma de decisiones ha tenido repercusiones en la política y en la educación. Sería recomendable, entonces, que los planes de estudios secundarios y superiores incluyeran en sus *curricula* las perspectivas de la economía comportamental.

III. La Enfermedad de Parkinson (EP) constituye la enfermedad neurodegenerativa más prevalente luego de la Enfermedad de Alzheimer. Los últimos datos (Bauso *et al.*, 2012) señalan una prevalencia de 219/cien mil habitantes (población general) y 394/cien mil (población mayor de 40 años) (cfr. también Melcon *et al.*, 1997; Zhang, Roman, 1993). Sin bien conocida por sus síntomas motores, la EP presenta síntomas no motores, vegetativos, en la comunicación, y otros que dificultan aún más que los síntomas motores la calidad de vida y el funcionamiento social de las personas (cfr. por ejemplo Chaudhuri *et al.*, 2004; Modugno *et al.*, 2010).

A partir de su descripción inicial, en 1921 (Souques, 1921; cfr. también Braussolle *et al.*, 2010) la kinesia paradójica (KP) en la EP ha sido analizada por varios autores (Aerts *et al.*, 2011; Asmus *et al.*, 2008a y b; Ballanger *et al.*, 2006; Bonanni, Thomas, Onofrij, 2010; Crucian *et al.*, 2001; Daroff, 2008; Mazzoni *et al.*, 2007; Schlensinger *et al.*, 2007).

Las claves externas visuales y auditivas constituyen estímulos para la ocurrencia de KP en personas con EP. Esto es, para la producción de un movimiento similar al de los controles en personas con EP (Anzak *et al.*, 2011; Akamatsu *et al.*, 2008 [acoplamiento auditivo-visual]; Fernández del Olmo, Cudeiro, 2003; Fernández del Olmo *et al.*, 2006 [claves auditivas]; Morris *et al.*, 1994; Oguro *et al.*, 2009 [claves visuales]).

Se sugiere que existen dos niveles de control y programación de movimiento: medial (ligado al control interno) y lateral (ligado al control externo). La EP es la enfermedad humana prototípica donde está afectado el sistema de control medial o predictivo, con lo cual los pacientes son más dependientes de los estímulos externos (Goldberg, 1985). El rol de las claves externas permite sugerir que el problema del movimiento,

en la EP, está en las relaciones percepción-movimiento más que en una de las partes. Ajustando estas relaciones pueden lograrse movimientos similares a los de las personas sin EP. Esos nexos de los que hablamos involucran, necesariamente, al ambiente del sujeto. Esto implica que la EP no está limitada al cuerpo del sujeto diagnosticado, sino que se extiende a sus vínculos con el entorno y es en estas relaciones donde podemos hallar las claves para el mejoramiento de los síntomas (que, sugerimos, potencian la efectividad de la terapia medicamentosa).

Hemos observado que las relaciones percepción-acción en la EP están atravesadas por la motivación, lo cual puede observarse cuando se promueven actividades lúdicas que mejoran el movimiento a todos sus niveles –desde la reacción físico-anatómica hasta la interacción social–. Es la propuesta del juego (cfr. concepto en Huizinga, 1972; también en Crisci, 1985) la que promueve la competencia, la expectativa, la cooperación, la anticipación y la recompensa social (Sanfey, 2007). En Bhatt y Camerer,(2005); Crisci, (1985) y Sanfey, (2007) hallamos importantes referencias sobre teoría de juegos, juego social y mirada desde la neurociencia.

Dada la importancia de la percepción en el movimiento, queríamos averiguar, en un grupo de pacientes con EP ideopática, si las cualidades de acción (o *affordances*) de ciertos objetos podían alterar, de algún modo, un movimiento voluntario. Para ello, diseñamos un estudio controlado tomando la propuesta de Oguro *et al.* (2009). En colaboración con especialistas en ingeniería de sistemas, desarrollamos una aplicación informática tomando como base el artículo arriba mencionado. Dado que el presente es un proyecto planteado para cuatro años, aún no contamos con los resultados finales de este estudio controlado.

Cabe aclarar que para el estudio con personas seguimos las recomendaciones establecidas en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, Finlandia (1964) y sus enmiendas.

Proponemos, en el futuro, desarrollar una aplicación basa-

da en el programa *Let's face it*, de la Universidad de Victoria (Canadá). Esta aplicación nos permitirá poner a prueba el reconocimiento de rostros en personas con EP, dado que ellas, igual que en el caso de la acción motora, presentan una sensibilidad especial al reconocimiento de expresiones faciales -como parte de sus relaciones con el entorno-. Nuestra intención es extender esta propuesta a niños de escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires, gracias a las posibilidades que la Universidad Pedagógica (UNIPE) nos brinda.

IV. Paralelamente a estos estudios, analizamos algunas ideas sobre los sistemas complejos, destacando las propiedades emergentes que estos presentan y cómo pueden ser simulados a través de diferentes modelos de Inteligencia Artificial. Para esto último, exploramos particularmente el dominio de aplicación de los sistemas sociales.

Una sociedad, o sistema social, está conformada por un conjunto de individuos que comparten formas de comportamiento, conductas y cultura. Interactúan entre sí de manera dinámica para constituir una comunidad situada en un entorno, siendo capaces de evolucionar y de adaptarse a este.

Los procesos sociales que surgen de la interacción de sus miembros son difícilmente predecibles a partir del conocimiento del conjunto de reglas que determina el comportamiento individual. Es decir que, aun conociendo todos los factores que determinan la acción individual, no es posible predecir el comportamiento del grupo que forman los individuos. Sin embargo, es posible observar cómo interacciones sucesivas de individuos generan la emergencia de fenómenos colectivos (emergencia). Estas propiedades se adjudican solamente al sistema y no son presentadas individualmente por sus elementos.

La simulación computacional dio origen a una forma de estudio y análisis social alternativa con respecto a otras metodologías (Axelrod, 1997). A través de ella, se puede observar el comportamiento de los modelos a lo largo del tiempo y así

observar la emergencia de estructuras sociales o de comportamientos grupales generados a partir de las interacciones locales (Axtell, Epstein 1996).

Por este motivo, nos centramos puntualmente en los modelos de simulación que ella nos proporciona, como un enfoque alternativo para el estudio de los sistemas complejos. Investigamos, particularmente, a los Autómatas Celulares, Algoritmos Genéticos y, principalmente, Modelos Basados en Agentes y Sociedades Artificiales.

Autómatas Celulares

El primer modelo teórico de simulación surgió, en la década de 1940, de la mano de Von Neumann, con la aparición de los Autómatas Celulares. Este modelo permaneció más como una curiosidad que como una propuesta científica hasta 1970. Ese año, Martin Gardner presentó –en la columna de juegos matemáticos de la revista *Scientific American*– un juego que había sido formulado un tiempo antes por John Horton Conway y que se llamaba El juego de la vida, por su similitud con un cultivo de células. Este juego se desarrolla, básicamente, en una grilla en la que cada celda representa una célula que puede estar viva (valor 1) o muerta (valor 0). En cada ciclo, o generación, se define el comportamiento que tendrán las células a partir de reglas muy sencillas en las que se representa el Nacimiento, Muerte y Supervivencia, condensando el comportamiento en las siguientes reglas prácticas: (i) Una célula vacía nace, si tres de sus vecinas están vivas; (ii) Una célula viva permanece viva si dos o tres de sus vecinas están vivas; si no muere.

Cuando se observa el desarrollo del juego, partiendo de diferentes configuraciones iniciales a lo largo de las generaciones, se puede ver que, a pesar de la sencillez de las reglas, las estructuras permanecen a través de los ciclos más allá de que las celdas que le dan origen mueran. De esta manera, es posible advertir cómo la simplicidad de las reglas lleva a comportamientos de gran complejidad y, a través de la evolución, muestra cómo estructuras complejas emergen a partir de reglas elementales.

Algoritmos Genéticos

Los Algoritmos Genéticos son obra del investigador John Holland, quien, en la década de 1960 y luego de leer *La teoría genética de la evolución natural* de R. A. Fisher, descubrió que la evolución era una forma de adaptación tan potente como el aprendizaje.

La teoría genética de la evolución fue propuesta por Darwin en 1858 y establece que los seres vivos mejor adaptados a un cierto entorno tienen mayores opciones de sobrevivir y, en consecuencia, de pasar sus características a la siguiente generación a través de la reproducción. De esta manera, se trata de simular el proceso de la selección natural, lo que hace posible encontrar soluciones aceptables en espacios de búsqueda muy grandes. Así, este tipo de algoritmos trabaja con poblaciones de potenciales soluciones, generando, en cada iteración, nuevos individuos mediante los conocidos operadores genéticos: Selección, Cruce y Mutación. En base a estas operaciones, se garantiza la supervivencia de los individuos mejor adaptados a un determinado entorno, posibilitando encontrar buenas soluciones a un problema particular.

El estudio de estos algoritmos fue extendiéndose sobre distintas variantes y, en 1989, Moscato presentó los Algoritmos Meméticos, inspirado en el libro *El gen egoísta* de Richard Dawkins (1976) y, más precisamente, en el término *meme*. Así, introdujo la idea de una unidad de imitación en la transmisión cultural en los individuos. Estos algoritmos admitieron, básicamente, dos enfoques básicos: el aprendizaje de Lamarck y el aprendizaje de Baldwin.

Lamarck propuso que las experiencias de un individuo, durante su tiempo de vida, afectan directamente la composición genética de sus hijos. Esto podría permitir un progreso evolutivo más eficiente que el logrado por aquellos procesos evolutivos que ignoran la experiencia ganada durante el tiempo de vida de un individuo. La evolución propuesta por Lamarck no fue aceptada por los neodarwinistas como Douglas Spalding. Paralelamente, el paleontólogo Henry Fairfield Osborn y los psicólogos Conway Lloyd Morgan –en Inglaterra– y Ja-

mes Mark Baldwin –en Estados Unidos– desarrollaron ideas acerca de cómo podrían transmitirse caracteres adquiridos a sucesivas generaciones de individuos. Estas ideas surgieron justo antes de iniciarse la era de la genética mendeliana. La idea principal que deseamos rescatar consiste en que es posible que cambios en comportamientos aprendidos conduzcan a la formación de instintos genéticamente heredables.

En forma contraria a Lamarck, Baldwin propone un enfoque en el cual el aprendizaje de los individuos, durante su tiempo de vida, puede alterar el curso de la evolución sin contradecir los principios de la evolución biológica. Baldwin propuso que las habilidades que inicialmente requieren aprendizaje son reemplazadas mediante evolución por sistemas determinados genéticamente que no requieren el aprendizaje. Dicho de otro modo, los comportamientos aprendidos pueden convertirse en instintivos en subsecuentes generaciones, sin apelar a la teoría de la herencia de Lamarck. Este “nuevo factor” se basa en la plasticidad del fenotipo, es decir, la habilidad que posee un organismo para adaptarse a su entorno durante su vida.

El efecto Baldwin funciona en dos pasos. El primero involucra la plasticidad del fenotipo que permite a un individuo adaptarse a los cambios en el entorno. Sin embargo, la plasticidad del fenotipo es costosa para un individuo, ya que la adaptabilidad requiere, en el mundo natural, consumo de energía y tiempo. De modo que aparece un segundo paso: con suficiente tiempo, la evolución puede encontrar un mecanismo rígido que puede reemplazar al mecanismo de la plasticidad. Esto se debe al costo inherente a la adaptación. La evolución impondrá una presión para encontrar la misma solución pero que no requiera tal coste, de forma que un comportamiento que ha sido aprendido en el primer paso puede convertirse en instintivo en el segundo. El resultado es análogo a la evolución de Lamarck pero sin existir una alteración directa del genotipo.

Por el contrario, en la segunda posibilidad, lo aprendido en tiempo de vida no revierte en la configuración genética inicial.

Pero la evolución, en este caso, más que buenas configuraciones genotípicas, intentará obtener configuraciones iniciales que tengan una buena predisposición a aprender. De modo que aquellos individuos que necesiten menos aprendizaje a partir de sus genotipos tendrán una calidad mayor con respecto a aquellos que requieran aprender más para adaptarse a su entorno. De este modo, la selección priorizará y tenderá a elegir a aquellos individuos que requieran aprender menos. Por lo que, a lo largo de las generaciones, aquellos caracteres que en un principio necesitaban aprenderse irán apareciendo paulatinamente en el genotipo y sin requerir al enfoque de Lamarck. La evolución es, por lo tanto, consecuencia de la selección y del coste inherente al aprendizaje.

Aunque no se use esa posibilidad de la estrategia de Lamarck, la utilización del aprendizaje va a tener una influencia lógica en el proceso evolutivo. Se conoce en Biología que existe una posibilidad de que los caracteres adquiridos por los individuos terminen apareciendo en los genotipos al cabo de generaciones. Este efecto fue propuesto por James Baldwin.

Modelos basados en Agentes y Sociedades Artificiales

Los Sistemas basados en Agentes o Sistemas Multiagentes tienen su fundamento en los Automatas Celulares (Newell, 1982; Shoham, 1993; Genesereth, Ketchpel, 1994; Sykara, 1998). Estos pueden ser definidos como un conjunto de agentes que interactúan entre sí, y con su entorno, para resolver problemas que no pueden ser resueltos de forma individual. De esta manera, se relacionan para lograr un objetivo propio o de la comunidad. El modelo permite que se definan reglas de comportamiento o interacción entre los agentes, y entre los agentes y el entorno. Cuando estos modelos son aplicados al estudio de los procesos sociales, son denominados "Sociedades Artificiales" y permiten observar la emergencia de estructuras sociales o de comportamientos grupales generados a partir de las interacciones locales y acotadas de los agentes (Axtell, Epstein, 1996).

CONCLUSIONES

...Our biology is social in such a fundamental and thorough manner that to speak of a relation between the two suggests an unwarranted distinction (Wexler, 2006: 13).

Como dijimos al comienzo, estamos tratando de elaborar vínculos y acercamientos entre Ciencias Biológicas y Ciencias Sociales. Estamos comprometidos en la búsqueda de nuevas concepciones y líneas de investigación que impliquen una re-descripción de los problemas biológicos, sociales y culturales. Comenzamos a trabajar sobre un marco conceptual que incluye las concepciones biológicas que consideramos más adecuadas para sortear las oposiciones clásicas entre naturaleza y cultura, innato y adquirido, determinismo e indeterminismo, individual y colectivo, positivismo ahistórico e historicismo, entre otras muchas. La tarea es enorme y, ciertamente, los recursos, escasos. Pero creemos firmemente en la necesidad de obtener caracterizaciones originales y flexibles de las relaciones interdisciplinarias que sirvan, a su vez, para reformular los problemas educacionales, políticos y culturales más importantes. Las Neurociencias biológicas y computacionales, en un marco evolutivo apropiado, nos proveen de insumos teóricos, falibles pero testeables, para ir logrando estos fines.

Las nuevas perspectivas teóricas que da la economía conductual deben ser investigadas e incluidas en los planes de estudio de las carreras de Ciencias Económicas que se imparten en las universidades de nuestro país, al igual que un extenso estudio de la historia económica. Hay que recuperar las reflexiones previas a la hegemonía racionalista de los economistas neoclásicos.

Las decisiones que toman los agentes públicos y privados durante los procesos de producción, distribución y consumo no responden solamente a una razón ideal, sino que están constituidas por un complejo de emociones, sentimientos y normas sociales con raíz en la fisiología individual y de grupo. La ciencia económica se transforma, así, en algo más que una ciencia social enriqueciendo la comprensión de este fenómeno.

Del lado de las ciencias médicas, vemos que el estudio del fenómeno paradójico en la enfermedad de Parkinson nos lleva más allá del cuerpo del paciente: hacia su entorno material y social. Lo que para el neurólogo corriente es una patología del movimiento producida por una anomalía cerebral, para nosotros deviene en una condición en la que están implicados, ya no los movimientos, sino las acciones, las emociones y las relaciones del sujeto con su entorno.

A su vez, la observación de la naturaleza y de las sociedades fue una de las principales fuentes de inspiración para la propuesta de los paradigmas computacionales. Así, Automatas Celulares, Algoritmos Genéticos, Sistemas basados en Colonias de Hormigas, Sistemas basados en Agentes y Sociedades Artificiales dieron vida a células, individuos, hormigas y agentes virtuales, que simulan a los seres vivos o a algunas de sus facetas, como el aprendizaje, la reproducción, la evolución o el comportamiento.

Un único individuo simple –tal como un agente, una hormiga o una célula aislada– es incapaz de aprender alguna tarea. Pero si analizamos la interacción de varios elementos simples dentro de un sistema o sociedad, se pueden alcanzar comportamientos colectivos emergentes que no pueden ser identificados o deducidos directamente del comportamiento de sus individuos.

Así, los modelos computacionales generan nuevos instrumentos de investigación que aportan miradas complementarias a las diferentes facetas de la evolución, aprendizaje y conducta presentes en los organismos vivientes. Además, ayudan a complementar las perspectivas tradicionales de las sociedades y, en particular, del hombre y su comportamiento, generando, de esta manera, una posible herramienta metodológica capaz de abordar procesos socioculturales desde una perspectiva alternativa.

Planteamos como trabajo futuro la definición de un marco teórico sobre Sociedades Artificiales, en el cual se contemplan agentes con distintos niveles de racionalidad y compor-

tamientos emocionales y motivacionales, para el estudio de *Economía Comportamental*.

Vanderwolf (2007:13), se preguntaba:

¿será posible que las opiniones convencionales contemporáneas sobre la mente y el comportamiento humanos, en algún momento futuro, tengan la misma validez y autoridad que ahora tienen la alquimia, la astrología y la astronomía ptolemaica?

Proponía así abandonar el paradigma mentalista en Neurociencias, por considerarlo una herencia de las especulaciones griegas, y reemplazarlo por el estudio de las bases neurales del control del comportamiento.

Frente a posiciones extremas como la de Vanderwolf, preferimos ir explorando los caminos que unen los hechos acerca de la neurobiología del cerebro que se estudian en los laboratorios con sus varios lugares de apropiación y aplicación en las instituciones, los discursos y las prácticas que constituyen el mundo de la vida humana. Las Neurociencias no tienen por qué convertirse en una suerte de fuerza colonizadora con respecto a ciertos dominios del mundo de la vida. La misión, en todo caso, ha de ser preservar y, sobre todo, integrar el conocimiento neurocientífico con las formas de conocimiento adquiridas por la filosofía, la antropología, la historia, la sociología y las humanidades en general. Buscamos trabajar en vista de la construcción de una aproximación integrada al comportamiento que "sitúe al cerebro y la cognición dentro del cuerpo, el medio social y el mundo político" (Choudhury, Slaby, 2012: 3).

BIBLIOGRAFÍA

AERTS, M. B., ABDO, W. F. y BLOEM, B. R., "The 'Bicycle Sign' for Atypical Parkinsonism", en *The Lancet*, vol. 377, 2011, pp. 125-126.

AKAMATSU, Tomoko, FUKUYAMA, Hidenao y KAWAMATA, Toshio, "The Effects of Visual, Auditory, and Mixed Cues on Choice Reaction in Parkinson's Disease", en *Journal of the Neurological Sciences*, vol. 269, Issues 1–2, 15, June 2008, pp. 118-125, ISSN 0022-510X, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jns.2008.01.002>.

ALLAIS, Maurice, "Le comportement de l'homme rationnel devant le risque: critique des postulats et axiomes de l'école Américaine", en: *Econometrica*, vol. 21, n° 4, 1953, pp. 503-546.

ANZAK, Anam, TAN, Huiling, POGOSYAN, Alek, DJAMSHIDIAN, Atbin, LING, Helen, LEES, Andrew y BROWN, Peter, "Improvements in Rate of Development and Magnitude of Force with Intense Auditory Stimuli in Patients with Parkinson's Disease", en: *European Journal of Neuroscience*, doi:10.1111/j.1460-9568.2011.07735.x, 2001, pp. 124-132.

ARIELY, Dan, *Las Trampas del deseo*, Barcelona, Ariel, 2008.

ASMUS, Friedrich, HUBER, Heiko, GASSER, Thomas y SCHÖLS, Ludger, "Kick and Rush: Paradoxical Kinesia in Parkinson Disease", en: *Neurology*, vol. 71, 2008a, p. 695. Disponible en http://www.neurology.org/content/71/9/695.short/reply#neurology_el_38141

AXELROD, Robert, *The Complexity of Cooperation*, New Jersey, Princeton University Press, 1997.

AXTELL, Robert y EPSTEIN, Joshua, *Growing Artificial Societies. Social Science from the Bottom Up*, Washington DC, Brookings Institution Press, 1996.

BALLANGUER, Benedicte, THOBOIS, Stéphane, BARADUC, Pierre, TURNER, Robert S., BROUSSOLLE, Emmanuel y

DESMURGET, Michel, “Paradoxical Kinesis’ is not a Hallmark of Parkinson’s Disease but a General Property of the Motor System”, en: *Mov Disord*, vol. 21, n° 9, 2006, pp. 1490-1495.

BARÁN, Benjamín y ALMIRÓN Marta, “Colonias distribuidas de hormigas en un entorno paralelo asíncrono”, *XXVI Conferencia Latinoamericana de Informática - CLEI’00*, México, 2000.

BAUSO, D. J., TARTARI, J. P., STEFANI, C.V., ROJAS, J. I., GIUNTA, D. H. y CRISTIANO, E., “Incidence and Prevalence of Parkinson’s Disease in Buenos Aires City, Argentina”, en: *European Journal of Neurology*, vol. 19, n° 8, 2012, pp. 1108-1113.

BENTLEY, Peter y CORNE, David, *Creative Evolutionary Systems*, San Francisco, Morgan Kaufmann, 2002.

BHATT, Meghana y CAMERER, Colin F., “Self-referential thinking and equilibrium as states of mind in games: fMRI evidence”, en: *Games and Economic Behavior*, vol. 52, 2005, pp. 424-459.

BLACKMORE, Susan, *The Meme Machine*, Oxford, Oxford University Press, 1999.

BONANNI, Laura, THOMAS, Astrid y ONOFRJ, Marco, “Paradoxical Kinesia in Parkinsonian Patients Surviving Earthquake” en: *Mov Disord*, vol. 25, n° 9, 2010.

BROUSSOLLE, Emmanuel, LOIRAUD, Chloé y THOBOIS, Stéphane, “Achille Alexandre Souques (1860-1944)”, en: *J Neurol*, vol. 257, n° 6, 2010.

CACIOPPO, John, BERNTSON, G., ADOLPHS, R., CARTER, C., DAVIDSON, R. J., MCCLINTOCK, M., MCEWEN, B.,

MEANEY M. J., SCHACTER, D., STERNBERG, E., SUOMI, S. y TAYLOR, S. (ed.), *Foundations In Social Neuroscience*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 2002.

CANNAN, Edwin, “Prefacio” a la edición de 1904, en: Adam Smith, *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, México, FCE, 1958.

CARNEIRO CANEDA, Manuel, *De hormigas y personas: management para la complejidad y el caos organizativo*, Madrid, ESIC Editorial, 2005.

CHAUDHURI, K. R., SCHAPIRA, A. H. V., MARTÍNEZ-MARTÍN, P., BROWN, R., KOLLER, W., SETHI, K. y MACMAHON, D., “Can We Improve The Holistic Assessment of Parkinson’s Disease? The development of a non-motor symptom questionnaire and scale for Parkinson’s disease”, en: *Adv Clin Neurosci Rehabil*, sep. 2004, vol 421, nº 4, pp. 20-25.

CHOUDHURY, Suparna y SLABY, Jan (eds.), *Critical Neuroscience. A Handbook of the Social and Cultural Contexts of Neuroscience*, Pondicherry, India, Wiley-Blackwell, 2012.

COCHIN, S., BARTHELEMY, C., ROUX, S. y MARTINEAU, J., “Observation and Execution of Movement: Similarities Demonstrated by Quantified Electroencephalography”, en: *Eur. J. Neurosci*, vol. 11, 1999, pp. 1839-1842.

CRISCI, Jorge V., “La evolución: un juego ecológico”, en: *CI-PFE-CED Contribuciones en Biología, Publicación Especial 3*, 1985, Montevideo, pp. 1-10.

CRUCIAN, G. P., HUANG, L., BARRETT, A. M., SCHWARTZ, R. L., CIBULA, J. E., ANDERSON, J. M., TRIGGS, W. J., BOWERS, D., FRIEDMAN, W. A., GREER, M. y HEILMAN, K. M., “Emotional Conversations in Parkinson’s Disease”, en: *Neurology*, 56, 2001, pp. 159-165.

DAROFF, Robert B., "Letter to the Editor Related to Published Article: Paradoxical Kinesia" en: *Movement Disorders*, vol. 23, n° 8, 2008, p. 1193.

DAWKINS, Richard, *The Selfish Gene*, New York, Oxford University Press, 2006.

DORIGO, Marco, MANIEZZO, Vittorio y COLORNI, Alaberto, "The Ant System: Optimization by a Colony of Cooperating Agents", en: *IEEE Transaction on Systems, Man, & Cybernetics*, vol. 26, n° 1, 1996, pp. 1-13.

ERASMO, *De Civilitate Morum Puerilium*, Edición bilingüe a cargo de A. García Calvo y J. Varela, Ministerio de Educación y Ciencia, España, 2006.

FADIGA, L., FOGASSI, L., PAVESI, G. y RIZZOLATTI, G., "Motor Facilitation During Action Observation: A Magnetic Stimulation Study", en: *Journal of Neurophysiology*, vol. 73, 1995, pp. 2608-2611.

FERNÁNDEZ DEL OLMO, M., ARIAS, P., FURIO, M. C., POZO, M. A. y CUDEIRO, J., "Evaluation of the effect of training using auditory stimulation on rhythmic movement in Parkinsonian patients: a combined motor and [18F]-FDG PET study", en: *Parkinsonism Relat Disord*, 12, 2006, pp. 155-164.

FERNÁNDEZ DEL OLMO, M. y CUDEIRO, J., "A simple procedure using auditory stimuli to improve movement in Parkinson's disease: a pilot study", en: *Neurol Clin Neurophysiol*, 2003, pp. 1-7

FRANCO, Gabriel, "Estudio Preliminar", en: Adam Smith, *Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*, México, FCE, 1958.

FRITH, Uta y FRITH, Christopher D., "Development and neurophysiology of mentalising", en: *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, Series B, Biological Sciences, vol. 358, Special issue on Mechanisms of social interaction, 2003, pp. 479-473.

GALLAGHER, Hellen L. y FRITH, Christopher D., "Functional Imaging of Theory of Mind", en: *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 7, n° 2, 2003, pp. 77-83.

GALLESE, Vittorio, KEYSERS, Christian y RIZZOLATTI, Giacomo, "A Unifying View of the Basis of Social Cognition", en: *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 8, n° 9, 2004, pp. 396-403.

GANGITANO, Massimo, MOTTAGHY, Felix M. y PASCUAL-LEONE, Alvaro, "Phase-Specific Modulation of Cortical Motor Output during Movement Observation", en: *Neuroreport*, vol. 12, n° 7, 2001, pp. 1489-1492.

GANGITANO, Massimo, MOTTAGHY, Felix M. y PASCUAL-LEONE, Alvaro, "Modulation of Premotor Mirror Neuron Activity during Observation of Unpredictable Grasping Movements", en: *European Journal of Neuroscience*, vol. 20, n° 8, 2004, pp. 2193-2202.

GENESERETH, Michael R. y KETCHPEL, Steven P., "Software Agents", en: *Communications of the ACM*, vol. 37, n° 7, 1994, pp. 48-53.

GOLDBERG, Gary, "Supplementary Motor Area Structure and Function: Review and Hypotheses", en: *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 8, n° 4, 1985, pp. 567-588.

GRIFFITHS, Paul y GRAY, Russell, "Darwinism and Developmental Systems", en: Oyama *et al.* (ed.), *Cycles of Contingency. Developmental Systems and Evolution*, Cambridge, The MIT Press, 2001.

GRIFFITHS, Paul E. y GRAY, Russell D., "The Developmental Systems Perspective: Organism-Environment Systems as Units of Evolution", en: Preston, K. y Pigliucci, M. (ed.), *The Evolutionary Biology of Complex Phenotypes*, Oxford and New York, Oxford University Press, 2004.

HARI, R., FORSS, N., AVIKAINEN, S., KIRVESKARI, E., SALENIOUS, S. y ROZZOLATTI, G., "Activation of Human Primary Motor Cortex during Action Observation: A Neuromagnetic Study". *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, vol. 95, 1998, pp. 15061-15065.

HIRSCH HADORN, G., HOFFMANN-RIEM, H., BIBERKLEMM, S., GROSSENBACHER-MANSUY, W., JOYE, D., POHL, C., WIESMANN, U. y ZEMP, E. (ed.), *Handbook of Transdisciplinary Research*, Heidelberg, Springer, 2008.

HUIZINGA, Johan, *Homo ludens*, España, Alianza Editorial, 1972.

JABLONKA, Eva y LAMB, Marion, *Evolution in Four Dimensions*, Cambridge, MA, MIT Press, 2005.

LAHOZ BELTRÁ, Rafael, *Bioinformática: simulación, vida artificial e inteligencia artificial*, España, Ediciones Díaz de Santos, 2004.

LEWONTIN, Richard, "Gene, Organism and Environment", en: Oyama *et al.* (ed.), *Cycles of Contingency. Developmental Systems and Evolution*, Cambridge, The MIT Press, 2001.

MAZZONI, Pietro, HRISTOVA, A. y KRAKAUER, J. W., "Why Don't We Move Faster? Parkinson's Disease, Movement Vigor, and Implicit Motivation", en: *J Neurosci*, vol. 27, nº 27, 2007, pp. 7105-7116.

MELCON, M. O., ANDERSON, D. W., VERGARA, R. H. y ROCCA, W.A., "Prevalence of Parkinson's Disease in Junín, Buenos Aires Province, Argentina", en: *Mov Disord*, vol. 12, n° 2, 1997, pp. 197-205.

MELTZOFF, Andrew N. y DECETY Jean, "What Imitation Tells Us about Social Cognition: a Rapprochement between Developmental Psychology and Cognitive Neuroscience", en: *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 2003, London, Series B 358, pp. 491-500.

MICELI, Jorge y GUERRERO, Sergio, "Teorías de la Complejidad y el Caos en Ciencias Sociales. Modelos Basados en Agentes y Sociedades Artificiales", *Actas del Iº Congreso Latinoamericano de Antropología*, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 2005.

MIRAMONTES, Octavio, *Orden y caos en la organización social de las hormigas*, México D.F., UNAM Departamento de Sistemas Complejos, Instituto de Física, 2000.

MODUGNO, N., IACONELLI, S., FIORILLI, M., LENA, F., KUSCH, I. y MIRABELLA, G., "Active Theater as a Complementary Therapy for Parkinson's Disease Rehabilitation: A Pilot Study", en: *The Scientific World Journal*, vol. 10, 2010, pp. 2301-2313.

MORRIS, M. E., IANSEK, R., MATYAS, T. A. y SUMMERS, J. J., "Ability to Modulate Walking Cadence Remains Intact in Parkinson's Disease", en: *J Neurol Neurosurg Psychiatry*, vol. 57, 1994, pp. 1532-34

MOSCATO, Pablo y COTTA, Carlos, "Una Introducción a los Algoritmos Meméticos", en: *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, n° 19, 2003, pp. 131-148.

NEWELL, Allen, “The Knowledge Level”, en: *Artificial Intelligence*, vol. 18, n° 1, 1982, pp. 87-127.

OGURO, Hiroaki, WARD, Robert, BRACEWEL, Martyn, HINDLE, John y RAFAL, Robert, “Automatic Activation of Motor Programs by Object Affordances in Patients with Parkinson’s Disease”, en: *Neurosci Lett*, vol. 463, n° 1-10, 2009, pp. 35-36.

OYAMA, Susan, *Evolution’s Eye. A Systems View of the Biology-Culture Divide*, Durham, NC, Duke University Press, 2000.

PARKINSON, James, “An Essay on the Shaking Palsy”, en: *J Neuropsychiatry Clin Neurosci*, vol. 14, n° 2, 2002, pp. 223-236 [Originalmente en Sherwood, Neely, and Jones (London, 1817)].

PETRONIS, Arturas y MILL, Jonathan (ed.), *Brain, Behavior and Epigenetics*, Heidelberg, Springer, 2011.

REYNOSO, Carlos, *Análisis y diseño de la ciudad compleja. Perspectivas desde la antropología urbana*, Buenos Aires, Editorial Sb, 2010.

REYNOSO, Carlos, *Complejidad y caos: Una exploración antropológica*, Buenos Aires, Editorial Sb, 2006.

RIZZOLATTI, Giacomo y CRAIGHERO, Laila, “The Mirror-Neuron System”, en: *Annu. Rev. Neurosci*, vol. 27, 2004, pp. 169-192.

RUSKIN, John, *A este último. Cuatro Ensayos sobre los Principios Básicos de la Economía Política*, Granada, edición de Paulino Fajardo, Alhulia, 2002.

SANFEY, Alan G., "Social Decision-Making: Insights from Game Theory and Neuroscience", en: *Science*, 2007, vol. 318, n° 5850, pp. 598-602.

SANSORES PÉREZ, Candelaria, *Metodología para el estudio de sociedades artificiales*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2007.

SANTOS REYES, José, "El efecto Baldwin en la interrelación entre evolución y aprendizaje", en: *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, vol. 9, n° 27, 2005, pp. 21-34.

SAXE, Rebecca, "Against Simulation: the Argument from Error", en: *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 9, n° 4, 2005, pp. 174-179.

SCHLESINGER, Ilana, ERIKH, Ilana y YARNITSKY, David, "Paradoxical Kinesia at War", en: *Mov Disord*, vol. 22, n° 16, 2007, pp. 2394-2397.

SHOHAM, Yoar, "Agent-Oriented Programming", en: *Artificial Intelligence*, vol. 60, n° 1, 1993, pp. 51-92.

SIMON, Herbert, "A Behavioral Model of Rational Choice", en: *Quarterly Journal of Economics*, vol. 69, 1955, pp. 99-118.

SMITH, Adam, *Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, México, FCE, 1958.

SMITH, Adam, *La teoría de los sentimientos morales*, Madrid, Alianza, 1997.

SOUQUES, Alexandre Achille, "Rapport sur les syndromes parkinsoniens", en: *Revue Neurologique*, XXXVII, 1921, pp. 534-573.

STRAFELLA, A. P. y PAUS, T., “Modulation of Cortical Excitability during Action Observation: a Transcranial Magnetic Stimulation Study”, en: *Neuroreport*, vol. 11, n° 10, 2000, pp. 2289-2292.

SYCARA, Katia P., “Multiagent Systems”, en: *AI Magazine*, vol. 19, n°2, 1998, pp. 79-92.

TANAKA, Jim, *Let's Face It* [programa informático], Universidad de Victoria (Canadá), 2009. Página oficial: <http://web.uvic.ca/~letsface/letsfaceit/index.php>.

TURNER, J. Scott, *The Extended Organism. The Physiology of Animal-Built Structures*, Cambridge, Harvard University Press, 2000.

TVERSKY, Amos y KAHNEMAN, Daniel, “Advances in Prospect Theory: Cumulative Representation of Uncertainty”, *Journal of Risk and Uncertainty*, vol. 5, n° 4, 1992, pp. 297-323.

VANDERWOLF, Case H., *The Evolving Brain. The Mind and the Neural Control of Behavior*, London, Springer, 2007.

WEINERT, Friedel, *Copernicus, Darwin & Freud: Revolutions in the History and Philosophy of Science*, London, Wiley- Blackwell, 2009.

WEXLER, Bruce, *Brain and Culture. Neurobiology, Ideology and Social Change*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 2006.

WILSON, David Sloan, “Human Groups as Adaptive Units: Toward a Permanent Consensus”, en: Carruthers, Peter *et al.*, *The Innate Mind: Volume 2: Culture and Cognition*, Oxford, Oxford University Press, 2006.

ZHANG, Z-X. y ROMAN, G. C., "Worldwide Occurrence of Parkinson's Disease: An Updated Review", *Neuroepidemiology*, vol. 12, n° 4), 1993, pp. 195-208.

La filosofía del derecho de Fichte en cuestión

*Héctor Oscar Arrese Igor, Damián Jorge Rosanovich
y Emmanuel Taub*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de este Proyecto hemos considerado las diferentes críticas que ha recibido la teoría del derecho natural, tanto por parte de Georg W. F. Hegel como de intérpretes contemporáneos. Para ello hemos considerado la problemática en torno de la autoconciencia y el reconocimiento, así como el derecho natural aplicado al derecho penal y al internacional.

Comencemos por el nivel de fundamentación de la teoría, pensado a partir de las relaciones que pueden darse entre la subjetividad y la intersubjetividad.

1. AUTOCONCIENCIA Y RECONOCIMIENTO

1.1. La determinación de los conceptos fundamentales

La idea fichteana del yo implica que el sujeto está en relación consigo mismo por medio de su actividad espontánea, por lo cual no puede ser descrito del mismo modo que los objetos que se dan en el mundo sensible (Fichte, 1971: 17; Stolzenberg, 1995: 75). La razón de esto es que el yo es autoconciencia

práctica, es decir que consiste en una concepción estable y permanente de sí mismo como un *locus* de agencia libre, capaz de proponerse fines y de tener la voluntad de realizarlos (Clarke, 2009: 368; Kloc-Kontolowicz, 2007: 257; Neuhofer, 1994: 163; 2001: 40-45).

La actividad libre presupone un conocimiento previo de los objetos con los que uno va a interactuar en la proposición misma del fin de la acción. Pero este conocimiento previo presupone, por su parte, una actividad libre de la conciencia. Este es un círculo que lleva a un regreso al infinito (*ein unendlicher Regress*), de acuerdo con el cual se presupone que la autoconciencia ya está constituida –justamente lo que se pretende demostrar– (Fichte, 1971, § 3; FSW, III: 30. Cfr. Düsing, 1986: 249; Stolzenberg, 1995: 79-80; Binkelman, 2007: 113-114).

Fichte soluciona el círculo vicioso en la explicación de la autoconciencia integrando a los elementos en conflicto (la libertad del yo y la dependencia del objeto) de un modo “dialéctico” en una unidad superior. Esta unidad a la que Fichte arriba no es otra que la “determinación a la autodeterminación”, que implica la dependencia del yo respecto de un objeto exterior (determinación) y la autodeterminación (porque depende de la espontaneidad absoluta del yo) (Fichte, 1971: 33; Schmidt, 1977: 99-100). Se trata de la exhortación del otro al yo para que actúe libremente, que lleva implícita el reconocimiento del yo como un ser racional (acerca de este concepto en la *Wissenschaftslehre nova Methodo*, Radrizzani, 1993: 162-164; Crone, 2005: 129; sobre su relación con las teorías de Hebert George Mead, Stolzenberg, 1995: 81-82; sobre su relación con los niños lobo de Midnapore, Taver, 2009: 203-204). La exhortación es una situación de diálogo que puede darse, por ejemplo, cuando alguien pide un favor a otro, le hace una pregunta o simplemente se comunica oralmente (Fichte, 1971: 40; Crone, 2005: 142; Hammacher, 2004: 194; Barbaric, 2002: 215; Perconti, 2002: 227-228; Surber, 1994: 119; Kahnert, 1997: 199).

Si no respeto la libertad del otro, me contradigo a mí mismo, toda vez que destruyo con ese acto las condiciones mis-

mas de mi autoconciencia y de la posibilidad de ponerme a mí mismo como individuo (Fischbach, 2000: 143; Giassi, 2000: 155-156; Bartuschat, 1992: 188-189). James Clarke denomina a esta interpretación “*prudential recognition respect*”, utilizando una expresión de Stephen Darwall para despojar a la idea del reconocimiento de toda dimensión moral (Clarke, 2009: 372; contra las interpretaciones voluntaristas del reconocimiento en Fichte, ver Darwall, 2005: 105-111).

La influencia del otro sujeto (*Einwirkung*) no coacciona al yo a responder de una o de otra manera, sino que lo deja libre en el momento en que se aplica sobre él (Fichte, 1796/1797: 34; Cattin, 2001: 18; Fischbach, 1999: 55; Cesa, 1992: 60; Düsing, 1989: 180; Binkelman, 2007: 115-116, Sören Hoffmann, 2004: 229; respecto del carácter sincrónico y diacrónico de la exhortación, ver Oncina Coves, 1999: 223; Binkelman, op.cit.: 116-117; respecto del trasfondo ilustrado de esta idea, ver Zöller, 2004: 49). Es decir que la exhortación del otro presupone una doble tarea para el yo: por un lado, la exigencia (*Forderung*) negativa de restringir (*beschränken*) su actividad subjetiva (*subjektive Tätigkeit*) y, por otro, la positiva de iniciarla (*diese zu initiieren*) (Crone, 2005: 139; Ivaldo, 1989: 171).

1.2. Críticas a la teoría fichteana

John Finlay sostiene que el yo nunca puede ser reconocido por el otro porque el otro es puesto por el yo, quien pone toda la realidad. Por lo tanto, el otro se convierte en un mito o una ilusión (Finlay, 1962). En oposición a Finlay, Robert Williams afirma acertadamente que el yo fichteano es contingente, por lo que no puede crear al otro y necesita ser reconocido por él para acceder a la autoconciencia (Williams, 1992: 51-52).

Edith Düsing considera que la teoría fichteana no constituye ninguna prueba (*Beweis*) de la existencia del otro (*Fremdenexistenz*). La razón de esto reside en que el impulso (*Anstoss*) que constituye a la autoconciencia puede ser una

exhortación que no provenga necesariamente del otro, por ejemplo, impresiones naturales (*Natureindrücken*) provenientes de animales vivos (*lebendigen Tieren*), o de un paisaje sublime (*lebendigen Landschaften*). Estos impulsos no presuponen un alter ego pero pueden ayudar al yo a reflexionar sobre sus propias acciones libres (Düsing, 1986: 256; tesis contrarias a la de Düsing son las de Nowac-Juchacz, 2003: 78; Ivaldo, 1989: 172; Senigaglia, 2007: 170-171; Williams, 1992: 58-59). Contra la tesis de Düsing puede argumentarse que el yo fichteano es capaz de tomar conciencia de que es un sujeto solo en la medida en que está mediado por el comportamiento intencional de otro ser racional que lo reconoce como un igual. Por lo tanto, el impulso que da origen al yo no puede ser otra cosa que un ser humano (Fichte, 1971: 38).

Andreas Andreas Wildt, Günther Zöller y Christoph Binkelmann consideran que no es concluyente el pasaje que realiza Fichte desde el reconocimiento de capacidades, necesario para la constitución de la autoconciencia, al reconocimiento de derechos, porque este último supone que el yo decide respetar la ley de la concordancia consigo mismo (Wildt, 1982: 274-278; Zöller, 2007: 142-143; Binkelmann, 2007: 123-124). Consideramos que estas críticas no tienen fundamento porque dejan de lado que el principio del derecho es una condición fundamental para la constitución de la autoconciencia y no algo accesorio. Si el otro no respeta el principio del derecho, el yo no podrá ser reconocido por él como un ser racional y libre (Fichte, 1971: 52).

En relación con estos autores, Ludwig Siep también considera que el derecho no es una mediación del reconocimiento del otro como ser racional, porque no tiene la finalidad de producir en el otro el concepto de sí mismo como un ser libre y racional. Puede ocurrir que el otro le abra una esfera de acciones libres al yo por astucia o mero desinterés (ibíd.: 48-49). Por lo tanto, el alumno podría reconocer al profesor atacándolo y constatando su respuesta al ataque (ibíd., 1992: 52). En realidad, Fichte difícilmente podría considerar el ejemplo

de Siep como una forma de reconocimiento, porque cuando el alumno ataca al profesor en realidad lo está considerando como un objeto y no como un sujeto con derecho a una esfera de acciones libres.

En relación con el ejemplo de Siep, el profesor Anton F. Koch (Universidad de Heidelberg, Alemania) nos propuso que analizáramos un ejemplo de Daniel Dennett en el que un ajedrecista juega contra una computadora. El jugador agrede de alguna manera a la computadora, en la medida en que compite con ella y busca evitar que gane el partido. Sin embargo, como señala el mismo Dennett, el jugador debe adjudicarle a la computadora una cierta intencionalidad, es decir que debe reconocerla como un ser inteligente a fin de ganar el juego (Dennett, 1971: 89).

El ejemplo de Dennett es muy interesante porque el jugador está compitiendo con la computadora, es decir que no está meramente exhortándola a la acción. Sin embargo, como parte del juego, le adjudica cierta intencionalidad. Pese a esto, consideramos que la teoría de Fichte no puede aplicarse al ejemplo de Dennett porque el otro no es reconocido allí como ser racional meramente en virtud de la intencionalidad de su acción, sino también porque posee un cuerpo y puede ser educado (*Bildsamkeit*), lo cual no se aplica al caso de la computadora (Fichte, 1971: 80).

Por otro lado, Allen Wood considera que la solución fichteana al círculo vicioso en la explicación de la autoconciencia es arbitraria, dado que reemplaza la presuposición de un mundo externo (que es la que efectivamente causa el problema) con la de una exhortación del otro hacia el yo (Wood, 1990: 79). Esta crítica tampoco es acertada porque Fichte concluye en que el objeto que constituye a la autoconciencia es la exhortación del otro a partir de la imposibilidad de que el yo sostenga una relación con un objeto antes de comenzar a actuar (Fichte, 1971: 32). Por lo tanto, Fichte tiene razones de fondo y de orden sistemático para postular la exhortación del otro como base de la autoconciencia del yo.

2. LA CRÍTICA DE HEGEL AL DERECHO APLICADO

Hegel ha criticado la teoría fichteana del derecho y el Estado argumentando que se trata de una forma de coacción que no se sostiene, dado que se utiliza el egoísmo de cada ciudadano –que teme a la sanción que le sobrevendrá si no cumple con la ley (Hegel, 1970: 471)– para que sirva al bien común. Por lo tanto, según Hegel, en la teoría fichteana el individuo no dispone de una esfera de acciones libres, sino que queda preso en una máquina de coacción. En este contexto intentamos aplicar la crítica hegeliana a los ámbitos del derecho penal y del derecho internacional. Veamos los resultados de cada uno por separado.

2.1. Aplicación de la crítica de Hegel al derecho penal fichteano

En su teoría del justo castigo para el derecho positivo, Fichte sostiene que la finalidad de la pena debe ser que el criminal recupere el egoísmo racional, esto es, que quiera por sobre todas las cosas proteger sus bienes y su libertad (Fichte, 1971: 274; Zaczyk, 1981: 113-114; Merle, 2003: 81; sobre la influencia de Beccaria sobre Fichte, ver Lazzari, 2001: 181). Atendiendo al egoísmo racional, Fichte rechaza la pena de muerte porque nadie podría acordar la pérdida de la propia vida en caso de cometer un crimen (Philonenko, 1984: 50). Un problema de esta teoría consiste en que la existencia de una comunidad de seres racionales como único criterio de imputabilidad vuelve inimputables a acciones que no suponen una tal comunidad, como el maltrato de animales, la profanación de cadáveres, etc. (Hösle, 1989: 16-17).

En el derecho aplicado de Fichte, la idea de la expiación no consiste ya en promover la autodeterminación del otro a la acción libre, como sí ocurre en el ámbito del derecho puro, sino más bien en coaccionar a su voluntad para que, sin quererlo, contribuya a garantizar la propiedad de todos (Fichte,

1971: 142). El concepto de racionalidad ha sido reducido a una mera relación medios-fines, como consecuencia del supuesto del egoísmo universal. Resulta ambigua la afirmación que hace Rainer Zaczyck de que la finalidad de la pena es que el delincuente pueda reconciliarse con la sociedad y ser reconocido “con derecho” como un ser racional igual, porque no especifica de qué tipo de racionalidad se trata en el derecho aplicado (Zaczyk, 1981: 127).

Si el quiebre que se produce en la relación de reconocimiento mutuo se debe a la introducción del supuesto del egoísmo universal –un supuesto con un fuerte significado moral–, entonces estamos en condiciones de concluir en que Fichte no ha logrado construir una teoría del derecho sin ética. Por el contrario, la concepción que se tenga de las capacidades morales del yo juega un rol importante tanto en el derecho puro como en el aplicado.

2.2. Aplicación de la crítica de Hegel al derecho internacional fichteano

Luego de considerar la literatura relevante sobre el tema (De Pascale, 2001; Oncina Coves, 1994 y 1996; James, 2010; Kleingeld, 1999; Villacañas, 1996 y 1999; Von Manz, 2008; Philonenko, 2003; etc.), hemos arribado a las siguientes conclusiones.

La propuesta fichteana de un Estado cerrado limita dramáticamente el comercio internacional. Esto implica que los ciudadanos de cada Estado no ponen directamente en contacto sus esferas de acción con ningún extranjero desde el punto de vista económico, dado que la propiedad es un elemento constitutivo del conjunto de alternativas de acción de que dispone cada sujeto y solo puede ser garantizada por el propio Estado (Fichte, 1971, b: 419-421). Sin embargo, las esferas de acción de los ciudadanos de diversos Estados se cruzan en la medida en que sus respectivas comunidades establecen relaciones comerciales mutuas o se niegan a hacerlo. Es decir que

Fichte traslada el problema de la regulación de las esferas de acción desde la esfera de la intersubjetividad hacia el ámbito interestatal, pero de ninguna manera lo elimina. Por esta razón consideramos, contra la tesis de David James (2010), que no existe una ruptura radical entre el *Grundlage des Naturrechts* y *Der Geschlossene Handelstaat*, sino que hay una relación de continuidad entre ambas obras.

Esta unidad entre las dos propuestas también se manifiesta claramente en el espacio que Fichte deja libre para las relaciones entre los ciudadanos de diferentes Estados, que consiste en los intercambios de tipo académico y pedagógico, o aquellos que tienen por finalidad el conocimiento de otras culturas –por no mencionar la socialización de los inventos y descubrimientos científico-tecnológicos– (Fichte, 1971, b: 506-507, 512-513). De este modo, los problemas que motivan las reflexiones de Fichte sobre el derecho internacional en el *Grundlage des Naturrechts* conservan su vigencia en *Der Geschlossene Handelstaat*, si bien las relaciones comerciales interestatales están restringidas en el último libro y no necesariamente en el primero.

Aunque en *Der Geschlossene Handelstaat* Fichte intenta subsanar las deficiencias de su teoría anterior, deja sin resolver el problema de la relación entre el derecho internacional y la vigencia de los derechos de propiedad de los ciudadanos. Por un lado, no logra diseñar una federación de Estados que administre justicia en el plano internacional, aplicando el derecho de coacción para disuadir a quienes intenten poner en peligro la propiedad de los demás. En segundo lugar, la propuesta de un Estado comercial cerrado queda reñida con el objetivo del establecimiento de relaciones pacíficas entre los Estados, porque el logro de las fronteras naturales de cada Estado se antepone al respeto por la soberanía de las demás comunidades (Fichte, 1971, b: 481-482). De este modo, no se resuelve la cuestión de la seguridad militar de cada Estado ni la de su soberanía en el plano de la planificación de la política económica. Fichte no logra entonces dar cuenta del desafío de la construcción de una institución de tipo internacional que

asegure el respeto por las fronteras que delimitan el territorio de cada Estado y que, a la vez, regule el mercado de modo tal que ningún Estado dependa del otro para garantizar el derecho a la existencia de sus ciudadanos.

3. BALANCE FINAL

Como podrá verse luego de lo que hemos expuesto hasta aquí, las críticas de los intérpretes recientes que hemos considerado presentan, en general, problemas de interpretación de la teoría fichteana y, por eso, no resisten el contraste con las fuentes de las que parten. Por el contrario, las objeciones de Hegel resultan fructíferas para mostrar problemas sistemáticos del derecho natural de Fichte, sobre todo porque señalan un déficit moral de la teoría. Efectivamente, Fichte construye su teoría del derecho con total independencia de consideraciones morales, por lo que termina construyendo un sistema puramente coactivo que funciona en base al autointerés de los ciudadanos. Si desarrollamos sus consecuencias en el plano del derecho penal, encontraremos que Fichte no ha logrado desembarazarse del todo de compromisos morales porque opera con el supuesto del egoísmo universal, que implica una cierta psicología moral de fondo. Si lo extendemos al derecho internacional, veremos que Fichte no logra solucionar el problema de la prevención de la guerra por medio de un pacto entre los Estados ni regular el mercado entre ellos de modo tal de garantizar el derecho a la vida de quienes viven dentro de sus fronteras.

BIBLIOGRAFÍA

BARBARIC, Damir, "Fichtes Gedanken vom Wesen der Sprache", en: *Fichte Studien*, Band 19, 2002, Amsterdam-New York, Rodopi, pp. 213-222.

BARTUSCHAT, Wolfgang, "Zur Deduktion des Rechts aus der Vernunft bei Kant und Fichte", en: Kahlo, M., Wolff, E., Zaczyk, R., *Fichtes Lehre vom Rechtsverhältnis. Die Deduktion der §§ 1-4 der Grundlage des Naturrechts und ihre Stellung in der Rechtsphilosophie*, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main, 1992.

BINKELMANN, Christoph, *Theorie der praktischen Freiheit. Fichte-Hegel*, Berlín-New York, Walter de Gruyter, 2007.

BUBNER, Rüdiger, "Von der Aufforderung zur Anerkennung", en: Stolzenberg, Jürgen, (hrsg.), *Subjekt und Metaphysik: Konrad Cramer zu Ehren aus Anlaß seines 65. Geburtstages*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 2001.

CATTIN, Emmanuel, "L' enseignement de l' idéalisme", en: *Kairos*, n° 17, 2001, pp. 11-29.

CESA, Claudio, "Zur Interpretation von Fichtes Theorie der Intersubjektivität", en: Kahlo, M., Wolff, E., Zaczyk, R., *Fichtes Lehre vom Rechtsverhältnis. Die Deduktion der §§ 1-4 der Grundlage des Naturrechts und ihre Stellung in der Rechtsphilosophie*, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main, 1992.

CLARKE, James A., "Fichte and Hegel on Recognition", en: *British Journal for the History of Philosophy*, vil. 17, n° 2, 2009, pp. 365-385.

CRONE, Katja, *Fichtes Theorie konkreter Subjektivität. Untersuchungen zur Wissenschaftslehre nova methodo*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2005.

DARWALL, Stephen, "Fichte and the Second-Person Standpoint", en: *Internationales Jahrbuch des deutschen Idealismus*, 3, 2005, pp. 91-113.

DENNETT, Daniel, "Intentional Systems", en: *The Journal of Philosophy*, vol. LXVIII, n° 4, febrero 25 de 1971, pp. 87-106.

DE PASCALE, Carla, "Das Völkerrecht (Zweiter Anhang)", en: Merle, J. Ch., (hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte, Grundlage des Naturrechts*, Klassiker Auslegen, Band 24, Akademie Verlag, Berlin, 2001.

DÜSING, Edith, *Intersubjektivität und Selbstbewusstsein. Behavioristische, phänomenologische und idealistische Begründungstheorien bei Mead, Schütz, Fichte und Hegel*, Köln, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, 1986.

DÜSING, Edith, "Sittliche Aufforderung. Fichtes Theorie der Interpersonalität in der *WL nova methodo* und in der *Bestimmung des Menschen*", en: Mues, A., (hrsg.), *Transzendentalphilosophie als System*, Hamburg, Meiner Verlag, 1989.

DÜSING, Edith, "Individuelle und soziale Bildung der Ich-Identität. Fichtes Konzeption im Horizont moderner Alternativen", en: *Fichte-Studien*, Band 11, Amsterdam-Atlanta, Rodopi, 1997, pp. 113-132.

FICHTE, Johann G., *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*, en: Fichte, I. H., (ed.), *Johann Gottlieb Fichte: Sämtliche Werke*, Berlin, Walter de Gruyter, 1971, a, Volumen III.

FICHTE, Johann G., *Der Geschlossene Handelstaat*, en: Fichte, I. H., (ed.), *Johann Gottlieb Fichte: Sämtliche Werke*, Berlin, Walter de Gruyter, 1971, b, Volumen III.

FINDLAY, John N., *Hegel. A Re-Examination*, New York, Collier Macmillan, 1962.

FISCHBACH, Franck, *Fichte et Hegel. La reconnaissance*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

FISCHBACH, Franck, “Reconnaissance et philosophie pratique chez Fichte”, en: Bienenstock, M., Crampe-Casnabet, M., *Dans quelle mesure la philosophie est pratique. Fichte, Hegel*. Fontenay/Saint-Cloud, Ens Éditions, 2000.

GIASSI, Laurent, “De la déduction fichtéenne à la phénoménologie hegelienne”, en: Bienenstock, M. C. y Casnabet, M., *Dans quelle mesure la philosophie est pratique. Fichte, Hegel*. Fontenay/Saint-Cloud, Ens Éditions, 2000.

HAMMACHER, Klaus, “Gemeinnutzen und Vertragstheorie in Fichtes Rechtsphilosophie”, en: De Pascale, C., Fuchs, E., Ivaldo, M., Zöller, G., (hrsg.), *Fichte und die Aufklärung*, Hildesheim-Zürich-New York, Georg Olms Verlag, 2004.

HEGEL, Georg W. F., “Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten des Naturrechts, seine Stelle in der praktischen Philosophie und sein Verhältnis zu den positiven Rechtswissenschaften”; en: *Kritisches Journal der Philosophie*, Bd. II, Stück 2, [November/Dezember] 1802, und Stück 3, [Mai/Juni] 1803. Citado según la paginación de la edición: G.W.F. Hegel: *Werke in 20 Bänden*; Frankfurt, Suhrkamp Verlag 1970, Tomo 2.

HONNETH, Axel, “Die transzendente Notwendigkeit von Intersubjektivität (Zweiter Lehrsatz, § 3)”, en: Merle, J. Ch., (hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte. Grundlage des Naturrechts*, Klassiker Auslegen, Band 24, Akademie Verlag, Berlín, 2001.

HÖSLE, Vittorio, “Was darf und was soll der Staat bestrafen? Überlegungen im Anschluss an Fichtes und Hegels Straftheorien”, en: Hösle, V., (hrsg.), *Die Rechtsphilosophie des deutschen Idealismus*. In Verbindung mit dem Instituto Italiano per gli Studi Filosofici, Hamburg, Felix Meiner Verlag, 1989.

IVALDO, Marco, “Transzendente Interpersonalitätslehre in Grundzügen nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre”,

en: Mues, A., (ed.), *Transzendentalphilosophie als System*, Hamburg, Meiner Verlag, 1989.

JAMES, David, "Fichte's reappraisal of Kant's theory of cosmopolitan right", en: *History of European Ideas*, 36, 2010, Londres, pp. 61-70.

KAHNERT, Klaus, "Sprachursprung und Sprache bei Fichte", en: Asmuth, Ch., (ed.), *Sein-Reflexion-Freiheit. Aspekte der Philosophie Johann G. Fichtes*, Amsterdam-Philadelphia, B. R. Grüner, 1997.

KLEINGELD, Pauline, "Six Varieties of Cosmopolitanism in Late Eighteenth-Century Germany", en: *Journal of the History of Ideas*, vol. 60 n° 3, julio de 1999, Philadelphia, pp. 505-524.

KLOC-KONTOLOWICZ, Jakub, "Gegenseitige Anerkennung als Grundlage des Rechtsstaates: Kant und Fichte", en: Asmuth, Ch., *Transzendentalphilosophie und Person. Leiblichkeit-Interpersonalität-Anerkennung*, transcript Verlag, Bielefeld, 2007.

LAZZARI, Alessandro, "Eine Fessel, die nicht schmerzt und nicht sehr hindert': Strafrecht (§ 20)", en: Merle, J. Ch., (hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte. Grundlage des Naturrechts, Klassiker Auslegen*, Band 24, Akademie Verlag, Berlin, 2001.

MERLE, Jean-Christophe, "Fichtes Begründung des Strafrechts", en: *Fichte-Studien*, Band 24, Amsterdam-New York, Rodopi, 2003, pp. 73-83.

NEUHOSER, Frederick, "Fichte and the Relationship between Right and Morality", en: Breazale, D., Rockmore, T., (eds.), *Fichte. Historical Contexts/Contemporary Controversies*, New Jersey, Humanities Press International, 1994.

NEUHOSER, Frederick, "The Efficacy of the Rational Being (First Proposition: § 1)", en: Merle, J. Ch., (hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte. Grundlage des Naturrechts*, Klassiker Auslegen, Band 24, Akademie Verlag, Berlín, 2001.

NOWAK-JUCHACZ, Ewa, "Das Anerkennungsprinzip bei Kant, Fichte und Hegel", en: *Fichte-Studien*, Band 23, Amsterdam-New York, Rodopi, 2003, pp. 75-84.

ONCINA COVES, Faustino, "*Para la paz perpetua* de Kant y el *Fundamento del derecho natural* de Fichte: encuentros y desencuentros", *Daimon. Revista de Filosofía*, nº 9, 1994, Murcia, pp. 323-339.

ONCINA COVES, Faustino, "De la candidez de la paloma a la astucia de la serpiente; la recepción de la *Paz Perpetua* entre sus coetáneos"; en: Aramayo, R., Muguerza, J., Roldán, C., (eds.), *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración. A propósito del bicentenario de Hacia la paz perpetua de Kant*, Madrid, Tecnos, 1996.

ONCINA COVES, Faustino, "Das Tempo in Fichtes Jenaer Rechtsphilosophie: der Zeitrhythmus des Rechtsgesetzes", en: *Fichte-Studien*, Band 16, Amsterdam-Atlanta, Rodopi, 1999, pp. 213-235.

PERCONTI, PIETRO, "J. G. Fichte's Essay on the origin of language", en: *Fichte Studien*, Band 19, Amsterdam-New York, Rodopi, 2002, pp. 223-229.

PHILONENKO, Alexis, *L'Oeuvre de Fichte*, París, Librairie Philosophique Vrin, 1984.

RADRIZZANI, Ives, *Vers la fondation de l'intersubjectivité chez Fichte. Des Principes a la Nova Methodo*, París, Librairie Philosophique J. Vrin, 1993.

SCHMIDT, Hans-Joachim, *Politische Theorie und Realgeschichte. Untersuchungen zu Johann Gottliebs Fichte praktischer Philosophie (1793-1800)*, Bonn, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, 1977.

SENIGAGLIA, Cristiana, “Die Strukturen der Intersubjektivität beim frühen Fichte”, en: Asmuth, Ch., *Transzendentalphilosophie und Person. Leiblichkeit-Interpersonalität-Anerkennung*, transcript Verlag, Bielefeld, 2007.

SIEP, Ludwig, *Praktische Philosophie im Deutschen Idealismus*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1992.

SÖREN HOFFMANN, Thomas, “Staat der Freiheit-freier Staat”, en: *Internationales Jahrbuch des deutschen Idealismus*, (2), 2004, Halle, pp. 221-246.

STOLZENBERG, Jürgen, “Fichtes Begriff des praktischen Selbstbewusstseins”, en: Hoglebe, W., *Fichtes Wissenschaftslehre. 1794. Philosophische Resonanzen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1995.

SURBER, Jere Paul, “The Historical and Systematic Place of Fichte’s Reflections on Language”, en: Breazale, D., Rockmore, T., (eds.), *Fichte. Historical Contexts/Contemporary Controversies*, New Jersey, Humanities Press International, 1994.

TAVER, Katja, “Interpersonalität. Von den Wolfskindern zu den *Thatsachen* des Bewusstseins von 1810/11”, *Fichte-Studien*, Band 32, 2009, pp. 203-211.

VILLACANAÑAS, José Luis, “Fichte, el Estado y el derecho internacional”, en: López-Domínguez, V., *Fichte. 200 años después*, Madrid, Editorial Complutense, 1996.

VILLACAÑAS, José Luis, *La nación y la guerra. Confederación y hegemonía como formas de concebir la guerra*, Murcia, Diego Marín Librero Editor, 1999.

VON MANZ, Hans Georg, "The universality of human rights and the Sovereignty of the State in Fichte's *Doctrine of Right*"; en: Rockmore, T., Breazale, D., (eds.), *Rights, Bodies and Recognition. New Essays on Fichte's Foundations of the Natural Right*, Hampshire-Burlington, Ashgate Publishing Company, 2008.

WILDT, Andreas, *Autonomie und Anerkennung. Hegels Moralkritik im Lichte seiner Fichte-Rezeption*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1982.

WILLIAMS, Robert, *Recognition. Fichte and Hegel on the Other*, New York, State University of New York Press, 1992.

WOOD, Allen, *Hegel's Ethical Thought*, Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sidney, Cambridge University Press, 1990.

ZACZYK, Rainer, *Das Strafrecht in der Rechtslehre J. G. Fichtes*, Berlín, Duncker & Humblot, 1981.

ZÖLLER, Günter, "Kant, Fichte und die Aufklärung", en: De Pascale, C., Fuchs, E., Ivaldo, M., Zöller, G., (hrsg.), *Fichte und die Aufklärung*, Hildesheim-Zürich-New York, Georg Olms Verlag, 2004.

ZÖLLER, Günter, "Die zweite Person. Fichtes systematischer Beitrag", en: Asmuth, Ch., *Transzendentalphilosophie und Person. Leiblichkeit-Interpersonalität-Anerkennung*, transcript Verlag, Bielefeld, 2007.

Normatividad y segunda persona: más allá del modelo interpretacionista

*Glenda Satne, Bernardo Aïn binder, Laura Danon,
Daniel Kalpokas y Diego Lawler*

INTRODUCCIÓN

La noción de *comunidad humana* es uno de los conceptos centrales que han ocupado –y aún lo hacen– el centro de las reflexiones de la filosofía contemporánea. Cómo comprendamos tal noción concierne tanto a los debates acerca de la legitimidad de cierto orden político para una *comunidad*, como a la tarea, más descriptiva, de comprender cómo es que las comunidades en las que vivimos exhiben los rasgos que, de hecho, históricamente poseen. Responder a estas cuestiones exige, en lo que a la filosofía se refiere, dar una descripción ontológica del ser de la *comunidad*. No nos referiremos aquí a esta dimensión política, aunque lo que argumentaremos tiene, sin duda, consecuencias en ese plano. En cambio, intentaremos ofrecer un hilo conductor para comprender la constitución ontológica de la *comunidad*, que sirva de marco de referencia para el tratamiento de los problemas mencionados y, probablemente, de algunos otros.

Un aspecto particularmente interesante en torno a la noción de comunidad reside en la paradoja que concierne a la conceptualización de la relación entre individuo y *comunidad*. Dicha paradoja –que aparece ya en las discusiones contractualistas

con autores como Hobbes o Rousseau— es muy simple. Si intentamos hacer surgir el concepto de comunidad del *acuerdo* entre los individuos, necesitamos que de alguna manera estos individuos interactúen ya previamente para estar en condiciones de formar una *comunidad*: se requiere así de una forma no aislada de existencia para dar lugar a una forma no aislada de existencia. Pero, si esto es así, los individuos deben ya compartir de alguna manera una *forma de vida*, ciertas costumbres que les permitan identificarse, comunicarse y agruparse. Pero, ¿no es esto lo que llamamos comunidad? Así, parece que el concepto de *comunidad* se precede a sí mismo: es necesario formar parte de una comunidad antes de constituirla.

Podría pensarse que una alternativa a la paradoja reside en considerar a la comunidad como un concepto primitivo que no puede hacerse surgir del modo en que individuos no comunitarios interactúan entre sí. De este modo, la *comunidad* resultaría aquel todo constituido por individuos comunitarios. Pero si tal estrategia pretende iluminar el concepto de *comunidad*, debe aún explicar de un modo no circular en qué consiste que un sujeto sea comunitario o, dicho de otro modo, debe poder dar cuenta del sentido de la expresión “sujeto comunitario”. La mera postulación de la existencia de la comunidad no ofrece una respuesta respecto de la naturaleza de la comunidad ni respecto de la de sus miembros. El corolario de estas consideraciones es que la comprensión filosófica del concepto de *comunidad* requiere de una correlativa comprensión de la noción de *sujeto social*, de un sujeto que no puede ser conceptualizado sin considerar su relación con otros sujetos.

En el contexto de la mencionada dificultad, el lenguaje parece presentar un estatuto especial. Esto es, si el lenguaje es constitutivamente social, se presenta respecto de él y sus usuarios la misma paradoja que respecto de la comunidad y sus miembros: no puede explicarse a partir de sujetos meramente aislados, ya que debe surgir de su inclusión y membresía en la comunidad, pero la constitución de ella parece presuponer el compartir un lenguaje.

Este trabajo se propone ofrecer una descripción de los rasgos constitutivos de la comunidad al tiempo que de los rasgos característicos que hacen de un individuo un sujeto comunitario.

En el marco de la tradición semántica a la que haremos referencia, los autores que han comenzado por concebir al lenguaje como una herramienta primariamente social –por oposición a individual– han sido los herederos de las reflexiones de Wittgenstein en torno al lenguaje privado. Efectivamente, Wittgenstein, en las *Investigaciones Filosóficas* (1953),¹ ha argumentado que los lenguajes privados son imposibles y que el lenguaje debe ser concebido en términos esencialmente sociales, constituido intersubjetivamente. La propuesta, entonces, es partir de las consideraciones de Wittgenstein acerca del carácter comunitario del lenguaje para ofrecer una elucidación de qué significa ser un sujeto comunitario desde la comprensión de qué significa ser un sujeto hablante. Y es que, en una concepción no privatista del lenguaje, ambas cuestiones son una y la misma.

1. LA NORMATIVIDAD COMO EPICENTRO DE LA REFLEXIÓN SOBRE EL CARÁCTER SOCIAL DEL LENGUAJE

El principal argumento ofrecido por Wittgenstein para mostrar la inviabilidad de una concepción privatista del lenguaje se basa en la imposibilidad de tal modelo de ofrecer una elucidación de la normatividad. Efectivamente, aquello de lo cual queremos dar cuenta es qué es lo que significa ser un hablante. Como quiera que se entienda tal noción en su detalle, comprender un lenguaje debe implicar la capacidad por parte de los hablantes de “seguir reglas semánticas”, esto es, las reglas que especifican la correcta aplicación de los términos en

1. En adelante IF, seguido del número de parágrafo.

diferentes situaciones comunicativas. Si no hay distinción entre corrección e incorrección en las aplicaciones de los términos, entonces no hay significado en absoluto, ya que la noción misma de contenido desaparece: si todo es correcto, nada es correcto; la distinción entre correcto e incorrecto se desvanece en el aire (cf. IF 201 e IF 258). Así, dar cuenta de las condiciones de posibilidad de ser un hablante es elucidar en qué consiste y cómo es posible que podamos “seguir reglas”.

A partir de ello, puede verse de inmediato la insuficiencia del modelo privatista. Este hace colapsar lo que al individuo *le parece correcto con lo que es correcto* y, al hacerlo, hace desaparecer la posibilidad de establecer un criterio de corrección respecto del cual el sujeto pueda estar equivocado en sus aplicaciones de los términos: todo lo que le parezca correcto al individuo será por definición correcto. Dar cuenta de la normatividad es, al mismo tiempo, dar cuenta de la posibilidad de estar equivocado y, por lo tanto, del hecho de que el criterio así lo determina. De este modo, la necesidad de elucidar el seguimiento de reglas, en lo que al lenguaje se refiere, implica abordar esta cuestión no desde el punto de vista de un individuo aislado sino a partir de algún ítem social que dé cuenta de cierta sujeción comunitaria en la que el individuo se encuentra como condición de posibilidad de que éste pueda hacer un uso significativo de los términos, i.e. de que sea un sujeto hablante.

Cabe destacar que la mera apelación a la comunidad o a la pertenencia a la comunidad no hará la diferencia aquí, a menos que, al mismo tiempo, se elucide en qué sentido la influencia de la comunidad como un todo se exhibe en la forma en que se desarrolla la conducta del sujeto. Si esta no es informada por las normas comunitarias, entonces el sujeto está librado a sus propias luces y no puede seguir reglas. Por eso la postulación de la pertenencia a la comunidad es un recurso teóricamente insuficiente si no va acompañado de una elucidación de cómo esa inclusión *informa* –en el sentido específico de *dar forma*– la conducta y las evaluaciones del individuo respecto de sí y de otros.

En este contexto teórico hay un conjunto de autores que han considerado –en consonancia con Wittgenstein y con la lectura de sus observaciones que estamos defendiendo aquí– que la noción de *comunidad* no es previa y constitutiva de la noción de lenguaje, sino que es preciso dar cuenta de la interacción social de un modo previo a la noción de comunidad, y que es esta noción –la de *interacción social*– la que finalmente ofrece el espacio conceptual para atribuir seguimiento de normas tanto a nivel del individuo como a nivel de la *comunidad* considerada *in toto*. Nos referimos en particular a Kripkestein, Davidson y Brandom. Todos ellos han tratado de dar respuesta a la siguiente pregunta [en adelante (IS)]:² ¿Qué forma debe asumir la *interacción social* para cumplir la función de exhibir en qué sentido es posible el lenguaje, toda vez que el modelo privatista se muestra infructuoso para cumplir esta función? Todos estos autores han apelado a distintas nociones de *acuerdo* que ofician como candidatos para elucidar la forma que debe adquirir la interacción social para dar cuenta del problema que nos ocupa: la posibilidad de seguir normas, el ser un sujeto comunitario, un ser hablante.³

Sin embargo, en todos los casos esta noción se restringe a la noción de *similitud de respuestas*. El *acuerdo* así concebido, si bien relevante en un plano meramente biológico, es insuficiente para dar cuenta del seguimiento de reglas y de la normatividad en su conjunto, ya que es incapaz de superar una imagen privatista del lenguaje y el significado. Este trabajo no se propone analizar cada una de las posiciones mencionadas y justificar tal conclusión, sino, más bien, ofrecer una

2. También la posición de Quine podría concebirse como una respuesta a la pregunta (IS). Sin embargo, la respuesta de Quine, que echa mano de una explicación en términos causales, presenta dificultades específicas que no permiten incluirlo sin más entre este conjunto de autores. Para un tratamiento de las mismas: cf. Satne, Glenda (2009).

3. Quizá la excepción sea la concepción de Brandom, ver *infra* II.

noción enriquecida para dar cuenta del tipo de concordancia en juego: la noción de *deber de acordar*. Esta noción es modelada a partir de un tipo de interacción específica, que denominamos *interacción de segunda persona*. Esta última está caracterizada por incluir la actitud normativa de *tener la intención de ser reconocido por otro como un seguidor de reglas* que se presenta dinámicamente en la interacción como *sensibilidad a la corrección* por parte de otros. La noción de *reconocimiento mutuo*, entendida a partir de la *reciprocidad* de las actitudes antes descritas, brindará las herramientas conceptuales para elucidar la dinámica en juego. Se argumenta, así, que tal interacción intersubjetiva es condición de posibilidad no solo del aprendizaje del lenguaje, sino de la normatividad semántica en términos generales. Son estas actitudes, y los principios que las rigen, aquello que permite brindar una elucidación de la noción de sujeto hablante, de sujeto comunitario. A través de este análisis se ofrecen las notas necesarias a tener en cuenta para abordar la reflexión filosófica en torno a la naturaleza de la comunidad, en tanto esta es concebida como el resultado de la forma propia que asume la interacción de los sujetos comunitarios y es constituida por su dinámica específica.

2. EL ACUERDO COMO RASGO CONSTITUTIVO DE LA NORMATIVIDAD

La noción de *acuerdo o concordancia* es relevante para superar la imagen privatista de lo que *significar* involucra. Esta noción juega un rol para proporcionar el marco necesario que da inteligibilidad a la normatividad semántica y al carácter social de esta. En este apartado, revisaremos el rol que juega la noción de *acuerdo y/o concordancia* en Wittgenstein para, en el siguiente apartado, presentar nuestra propuesta, que exhibirá un concepto esencialmente distinto de *concordancia*.

Es bien conocido que la noción clave a partir de la cual Wittgenstein sustituye la imagen del seguimiento de reglas

como captación de entidades que guían privadamente por otra que torna dicho seguimiento inteligible es la de *acuerdo o concordancia (agreement)*. Se trata, como veremos, de un *acuerdo* no en opiniones sino en *forma de vida*. Es este *acuerdo* el que ofrece el marco necesario para la aplicabilidad de las nociones de seguir una regla y contravenirla.

Dice Wittgenstein (IF 510): “Haz el experimento: *di* ‘Aquí hace frío’ y *significa* ‘Aquí hace calor’. ¿Lo puedes hacer? ¿Y qué haces cuando lo haces? ¿Y hay solo una manera de hacerlo?”. Si esto fuera posible, caeríamos en el denominado *regreso de las interpretaciones*: necesitaríamos otra interpretación para darle legitimidad a una interpretación y así al infinito, como parece sugerirlo la pregunta con que se cierra la cita anterior: “¿hay sólo una manera de hacerlo?”. En efecto, si el seguimiento de reglas involucrara interpretaciones, “(t)odo puede hacerse concordar o discordar, de donde no habría concordancia ni desacuerdo” (IF 201). Wittgenstein concluye en que seguir una regla no es cuestión de asociar una interpretación a un conjunto de palabras, que de otro modo serían inertes. Se trata, al contrario, como el propio autor señala, “[de] una captación de la regla que *no* es una *interpretación*, sino que se manifiesta de caso en caso de aplicación en lo que llamamos ‘seguir una regla’ y en lo que llamamos ‘contravenirla’” (IF 201). Así, puede afirmar Wittgenstein (1956) que el *acuerdo* juega un rol esencial: “La palabra ‘acuerdo’ y la palabra ‘regla’ están relacionadas, son primas. El fenómeno del *acuerdo* y el actuar conforme a una regla dependen uno del otro (*hang together*)”.⁴

4. RFM, VI, 41. La noción de acuerdo así presentada es especificada en RFM, VI, 39: “Es cierto que cualquier cosa puede estar justificada de alguna manera. Pero el fenómeno del lenguaje está basado en la regularidad, en el acuerdo en la acción. [...] Decimos que para poder comunicarnos, las personas deben acordar unas con otras en el significado de las palabras. Pero el acuerdo del que hablamos no es solo acuerdo con referencia a las definiciones, i.e. definiciones ostensivas, sino también un acuerdo en los juicios. Es esencial a la comunicación que acordemos en un gran número de juicios”.

Ahora bien, es precisamente la noción de *forma de vida* la que da cuenta del *acuerdo* esencial al seguimiento de reglas. Contra el modelo agustiniano del lenguaje, fundado en su comprensión como rótulo de las cosas, Wittgenstein señala que “(e)ntender un lenguaje es dominar una técnica” (IF 199) que se inserta en una *forma de vida*.⁵ Se trata, en efecto, de una actividad inserta en instituciones, de una costumbre caracterizada por el *acuerdo* de los hombres en su ejercicio; se trata de actividades sociales que compartimos en la medida en que compartimos una *forma de vida*. Este es el paso hacia la “comunidad”, hacia el ámbito social que Wittgenstein especifica como modo de hacer inteligible la noción de seguir una regla.

Ahora bien, Wittgenstein proporciona dos claves para entender el concepto de *forma de vida*. La primera remite al vínculo entre *forma de vida* e historia natural; la segunda, a la relación entre consenso y *acuerdo* (*agreement*) en la *forma de vida*.

Efectivamente, un modo en el que es posible interpretar nuestra concordancia es a partir de la relación entre *forma de vida* e historia natural. En IF 25, por ejemplo, Wittgenstein señala: “Ordenar, preguntar, relatar, charlar, pertenecen a nuestra historia natural tanto como andar, comer, beber”. Así, Wittgenstein indica que lo que está en la base de la posibilidad de seguir una regla es el compartir una *forma de vida* que se halla en parte constituida por nuestro reaccionar igual, como resultado de una evolución compartida natural o biológica. Así, señala que *forma de vida* remite a un *acuerdo o concordancia en nuestra historia natural*. Sin embargo, afirma también que la noción de acuerdo que se halla en juego en el concepto mismo de seguimiento de reglas no es describable en términos de una proposición de la historia natural, aun cuando esta historia constituya su trasfondo necesario:

5. Cf. IF 19, 23, 199.

Lo que dices parece dar cuenta de esto, de que la lógica pertenece a la historia natural del hombre. Y esto no es combinable con la dureza del “deber” lógico.

Pero el “deber” lógico es un componente de las proposiciones de la lógica y éstas no son proposiciones de la historia natural humana. Si una proposición de la lógica dijera: “Los seres humanos concuerdan unos con otros de tal y cual modo” (y esta sería la forma de una proposición histórico-natural), su contradictoria diría que aquí hay una *falta* de acuerdo. No que hay un acuerdo de otro tipo.

El *acuerdo* de los hombres que es una presuposición de la lógica no es un acuerdo en *opiniones* y mucho menos en *opiniones* acerca de cuestiones de lógica (RFM, VI, 59).

Este pasaje nos remite al segundo par de conceptos antes mencionados: el acuerdo no es un consenso en *opiniones*; el acuerdo en cuestión es, pues, anterior a la posibilidad de las opiniones mismas. En palabras de Wittgenstein:

“¿Dices pues que la concordancia de los hombres decide lo que es verdadero y falso? -Verdadero y falso es lo que los hombres *dicen*; los hombres concuerdan en el lenguaje. Ésta no es una concordancia de opiniones sino en *forma de vida*” (IF 241).

Así, Wittgenstein señala no solo que hay una relación entre la historia natural y la forma de vida sino que, al mismo tiempo, el estatuto del *agreement* en forma de vida no tiene –ni puede tener– la forma de un acuerdo acerca de una proposición. En rigor, dicho acuerdo –en tanto se halla presupuesto en el uso del lenguaje y en la posibilidad misma de la experiencia conceptual– no es una proposición empírica ni un contenido de experiencia. El *acuerdo* define la esencia misma de lo que es seguir una regla; es lo que hace concebible el “deber” lógico como tal y, por ende, no es parte de la lógica ni de la historia natural, entendida como una proposición contingente que pudiera ser afirmada o negada en el uso del lenguaje.

La clave entonces está en cómo entendemos esta noción de *acuerdo*, constitutiva del seguir una regla, de manera que no colapse con la noción de *consenso*, de *acuerdo en opinión*,

ni que sea meramente una descripción histórico-natural de la conducta humana, aunque tal historia natural constituya su trasfondo necesario.⁶

En el próximo apartado presentaremos nuestra propuesta positiva. Describiremos el tipo de interacción que, de acuerdo con nuestra opinión, puede satisfacer la función requerida, dadas las anteriores consideraciones. Esta ha de ser capaz, por un lado, de dar cuenta de la noción de *acuerdo* en un sentido que no se limite a lo causal ni presuponga la posesión

6. La relación entre acuerdo y seguimiento de reglas es *gramatical*, esto es, definitoria de lo que constituye seguir una regla en general. Tal caracterización, como es evidente, supone una serie de tensiones. En particular en torno a cuál es la relación entre proposiciones empíricas y gramaticales. Esto es, en este caso, cómo la proposición “el acuerdo de los hombres en el uso del lenguaje es constitutivo del seguir una regla” es, por un lado, una proposición acerca de nuestra historia natural y, al mismo tiempo, una proposición gramatical que define el uso del lenguaje humano como tal, y por ende la posibilidad de toda proposición –inclusive de aquellas acerca de la historia natural–. Se trata de un caso del problema general que afecta a todo discurso sobre las condiciones de posibilidad, en particular, al siguiente: ¿cómo puede nuestro lenguaje hablar de sí mismo? Por ello, algunos autores wittgensteinianos han optado por adherir al denominado *quietismo*, de acuerdo con el cual no es posible utilizar el lenguaje para hablar de sus condiciones de posibilidad, por lo que se desestima como ilegítimo el discurso en torno a tales condiciones. Como veremos, nuestra postura será que tal proposición gramatical es una proposición acerca de las condiciones de posibilidad del discurso en general. Sin embargo, el recurso a la explicitación de la práctica a través de oraciones de la metapráctica filosófica, presente en Brandom (1994) y en Lance y O’Leary-Hawthorne (1997), es un recurso útil y legítimo para comprender cómo tales proposiciones se basan en rasgos contingentes de la historia de la práctica humana, siendo, al mismo tiempo, proposiciones necesarias acerca de tal práctica. Para un análisis de la distinción entre proposiciones empíricas y gramaticales en torno a la noción de “acuerdo” y una exposición de las tensiones presentes en Wittgenstein en este punto, cf. Glüer (2001: 81-103). Este problema puede ser visto en analogía con las objeciones habitualmente planteadas a las argumentaciones trascendentales. Para una respuesta a tales objeciones en la misma dirección que la propuesta aquí: cf. Malpas (1997).

de un lenguaje; y, por otro, de hacer frente a un problema metateórico crucial que, como hemos visto, todo abordaje como el que aquí se pretende debe afrontar, a saber: el de fundar la posibilidad de un discurso acerca de las condiciones de posibilidad del lenguaje que no adolezca de circularidad ni nos condene al quietismo. Eso involucrará un cambio de perspectiva que echará mano de ciertas herramientas conceptuales del enfoque brandomiano, así como de lo que Lance y O'Leary-Hawthorne (1997) han denominado "metapráctica".

3. EL GIRO METAPRÁCTICO: RECONOCIMIENTO MUTUO E INTENCIÓN DE ACORDAR

El punto de vista atributista parece conducir a una relación meramente hipotética con otros hablantes y, con ello, a la imposibilidad de ser corregidos por otros al hacer colapsar el punto de vista de la primera persona con el punto de vista de la segunda, del interlocutor. La noción de *sensibilidad a la corrección* permitirá precisamente dar cuenta de esta distinción. La diferencia entre un individuo concebido como poseedor de un lenguaje privado y un individuo que habla y piensa en los términos de un lenguaje público reside en que el primero no es sensible a la corrección, mientras que el segundo sí lo es. Seguir una regla es ser sensible a lo que la norma requiere de mí en cada caso. Así, podrá brindarse una noción adecuada de *acuerdo* que implique que los hablantes son sensibles a él y que, al mismo tiempo, sea independiente de cada uno de ellos (evitando así el problema del lenguaje privado). Pero, ¿cómo es esto posible? Tal es, precisamente, la pregunta de Wittgenstein en los párrafos de las *Investigaciones Filosóficas* dedicados a las reglas.

Para dar cuenta de la *sensibilidad a la corrección* debemos pensarla en el marco de lo que hemos denominado una *interacción de segunda persona*. Tal interacción no debe ser interpretada en términos exclusivamente causales, ya que de ese modo el modelo resultaría incapaz de determinar el as-

pecto bajo el cual las reacciones son similares. Tampoco debe concebirse bajo un modelo atributista como el de Davidson o Brandom, quienes parecen presuponer el lenguaje para explicar la interacción.

Ahora bien, ¿cómo hemos de caracterizar este modelo de segunda persona? En primer lugar, es necesario presuponer una constitución biológica similar, que da cuenta de ciertas reacciones similares, innatas, adquiridas por la especie a la largo de su evolución, de su historia natural (cf. IF 25). Aun cuando tal similitud en la constitución biológica –en las reacciones primitivas– es un trasfondo necesario para dar cuenta de la comunicación humana, tales reacciones son insuficientes para dar cuenta del seguimiento de reglas, como se desprende, según hemos visto, de la combinación del problema de las reglas y el argumento contra la posibilidad de los lenguajes privados señalada por Wittgenstein –precisamente porque no permiten distinguir entre *lo que parece correcto* y *lo que es correcto* de un modo cognitivamente relevante–.

Lo que hace falta es que las reacciones del otro sean *capaces de afectarme* o, dicho de otro modo, que cada interlocutor sea *sensible a la corrección* por parte de otros. Es necesario que las criaturas involucradas en el proceso comunicativo sean *capaces de reaccionar* igual. Esta parece ser una precondition para que puedan aprender un lenguaje. Pero es necesario distinguir este rasgo de la necesidad de que tales criaturas *reaccionen* igual; este no puede ser el caso, ya que, si así fuere, no podríamos dar cuenta del desacuerdo y la diferencia, que son también parte constitutiva de la normatividad, cuando esta es pensada como siendo constituida a partir de la interacción humana. Aun cuando la similitud de reacciones frente al estímulo –de corte netamente causal y de raigambre biológica– constituya una precondition para la interacción, aquella no basta para dar cuenta del componente específicamente normativo, y con ello intencional, que caracteriza a la práctica, que supone que es posible seguir la regla aun cuando se falle de caso en caso en dar la respuesta correcta.

La noción de *interacción de segunda persona* mienta una relación recíproca en donde los interlocutores son mutuamente sensibles a las reacciones del otro y las reconocen como relevantes para sus conductas actuales y futuras. Las reacciones que devienen primitivas en este contexto *son las actitudes de asentimiento y disentimiento frente a la conducta del otro*. Esto es claro en los casos de aprendizaje del lenguaje, donde la sensibilidad a la corrección juega un rol crucial: el discípulo debe corregir su reacción sobre la base de la actitud de disentimiento por parte del maestro y continuar igual frente al asentimiento. En esta *interacción de segunda persona*, las atribuciones y desafíos de nuestro interlocutor necesariamente modifican nuestros compromisos, lo que pensamos y lo que estamos dispuestos a hacer en adelante. Ser capaz de este tipo de interacción es condición de posibilidad para ser hablante: si no fuéramos *sensibles a la corrección* por parte de otros, no podríamos hablar un lenguaje.⁷

Así, debe reemplazarse la concepción de un hablante como un intérprete por la noción de un hablante *como aquel que es sensible a la interpretación del otro*. La sensibilidad ante el asentimiento o disentimiento del otro frente a las propias aserciones implica que *estos habrán de contar como componentes relevantes de la autointerpretación del hablante que lo constituyen como tal*.

Esta interacción, en la medida en que es recíproca, constituye una dinámica del reconocimiento mutuo en el que cada hablante se autointerpreta a partir de la posibilidad de ser interpretado por otro: de verse afectado por el acuerdo o desacuerdo expresado por las reacciones de otro. Ese será el sentido de ser miembro de una comunidad. Dicha autointerpre-

7. Efectivamente, la noción de entrenamiento wittgensteiniana implica que al ser entrenados en el lenguaje adquirimos un modo compartido de hablar, signado por el pasaje entre la mera vocalización y el llegar al lenguaje a partir de la sensibilidad al asentimiento y el disentimiento del maestro que nos enseñó a seguir reglas (cf. IF 630).

tación siempre puede ser equivocada porque es sensible a la aprobación o falta de ella por parte de los interlocutores. Esto es lo que se aprende al aprender el lenguaje: que la autointerpretación es sensible al acuerdo o desacuerdo a partir de las interpretaciones de nuestra conducta como correcta o incorrecta por parte de nuestros interlocutores.⁸ El espacio para ser corregido por otro nunca es, entonces, clausurado.⁹ Sin tal concepto de corrección e incorrección, otorgado a partir de la interacción efectiva con otros, careceríamos de la distinción conceptual entre *lo que parece correcto* y *lo que es correcto*.

Tal interacción y corrección tienen un rol especialmente notorio en el aprendizaje del lenguaje. Asimismo, la dinámica del reconocimiento mutuo implica como ideal regulativo de la práctica de interacción lingüística con otros el acuerdo en el juicio y en la acción. De este modo, tal ideal regulativo funciona como principio metanormativo de las normas, en virtud del cual en las prácticas normativas rigen normas con contenidos específicos. Es constitutivo de aquello en lo que consiste ser una norma el que rija el *deber de acordar* respecto de las acciones que están de acuerdo con ella. Esta

8. Esto muestra que es falsa la afirmación de Davidson, según la cual para devenir un hablante no es necesario aprender a hablar como otros lo hacen. Al contrario, para devenir un sujeto humano, dicho en términos de McDowell: “un potencial participe de un encuentro con otro que lleve a la comprensión mutua” (2009a: 143), es esencial que aprendamos modos compartidos de hablar, ya que es precisamente lo que llamaremos *sensibilidad a la corrección* lo que conduce a que nos conformemos con la conducta lingüística de otros y, en esta medida, compartamos parámetros de corrección. Esto es lo que luego especificaremos en términos de la vigencia de un principio metanormativo que gobierna la posibilidad de que existan patrones normativos comunes que denominamos “normas”.

9. El pasaje de la verbalización sujeta a la *sensibilidad a la corrección* a la autointerpretación mediada por dicha sensibilidad implica, entonces, que el hablante es ahora capaz de autojuzgarse como siguiendo la norma o no haciéndolo, de darse órdenes a sí mismo y seguirlas, aunque por supuesto subsiste el espacio lógico para estar equivocado.

elucidación de la normatividad implica, asimismo, una nueva concepción del sujeto que implica, a su vez, que ser sujeto supone interpretarse a sí mismo a partir de las actitudes de otros. En particular, la mutua *sensibilidad a la corrección* – que es condición de posibilidad para ser un hablante– implica la vigencia de un principio metanormativo, constitutivo de la interacción humana: el *deber de acordar*.

El *deber de acordar* se halla coimplicado en la dinámica del reconocimiento mutuo: se trata de *la intención mutua de ser reconocidos por otros como seguidores de reglas*. Los partícipes de las prácticas normativas son seguidores de reglas en la medida en la que son reconocidos por los partícipes de la práctica como seguidores de estas. El reconocimiento mutuo, a partir del cual los hablantes se reconocen como seguidores de reglas, instauro la noción de *misma regla* –precisamente el patrón normativo que resultará de dicho reconocimiento–. Como hemos argumentado a lo largo de todo este trabajo, la clave para dar el paso de lo individual a lo social es la noción de *acuerdo*. El acuerdo que funda las normas, y la posibilidad de seguir reglas colectivamente, no es un acuerdo fáctico –aunque posibilita y determina acuerdos de facto, patrones comunes de corrección–. Se trata de un *principio metanormativo* constitutivo de la validez de las normas al interior de una práctica, de un principio de la racionalidad humana en los términos en que Davidson tematiza esta noción. No es, pues, algo respecto de la naturaleza humana que pudiera resultar ser falso sino precisamente aquello en lo que consiste la posibilidad misma del lenguaje y el pensamiento. Tal *deber de acordar* es la norma de las normas, aquello que hace que existan las normas como patrones comunes de corrección. Así, este principio es un principio metanormativo que da cuenta de la posibilidad misma de las normas, entre ellas del significado, entendido como siendo descripto a partir de normas semánticas.¹⁰

10. No nos ocuparemos aquí en detalle de los significados asociados a términos específicos, i.e. cada una de las normas semánticas. Este

De este modo es posible sortear las dificultades metodológicas que, como hemos señalado en el apartado anterior, parecen afectar a las teorías consideradas a la hora de dar cuenta de la noción de *acuerdo*. Dichos problemas se ubicaban en dos niveles diferenciados. El primero de ellos, de orden más general, concernía a la posibilidad misma de una teoría acerca de las condiciones de posibilidad del lenguaje, habida cuenta de la evidente circularidad que semejante empresa parece entrañar, i.e. ¿con qué lenguaje es posible describir las condiciones de posibilidad del lenguaje mismo? Esta problemática ha conducido a una serie de autores a concluir en que, dados los presupuestos del análisis wittgensteiniano, la única salida consecuente era el así denominado quietismo, i.e. la posición filosófica que sostiene que debe abandonarse el proyecto de dar cuenta de las condiciones de posibilidad del lenguaje, suponiendo que el lenguaje, al presuponer esas condiciones, es insuficiente para especificarlas.¹¹ Sin embargo, este problema no afecta aquí a nuestro enfoque, dado que el tipo de abordaje propuesto entraña la diferenciación de dos niveles: por un lado, el de las prácticas y, en particular, de las prácticas lingüísticas y sus normas; por otro, el nivel metapráctico,¹² y específicamente metanormativo, en el que

constituye un problema ulterior a especificar dentro de un marco que da cuenta ya de la normatividad de normas semánticas en el marco de una elucidación de la normatividad de las normas en general.

11. Cf. nota 6 *supra*. Cabe destacar que algunos autores conciben al quietismo únicamente bajo el punto de vista de que es imposible dar una fundamentación de la práctica lingüística en términos que no la presupongan. Si es este el sentido en que ha de entenderse el quietismo, nuestra posición cuenta como quietista.

12. Este término es tomado de Lance y O'Leary-Hawthorne (1997: 219 y ss.). Nuestro uso de este difiere del de ellos, así como del de Brandom. La distinción reside en que dichos autores aplican el concepto a ítems lingüísticos específicos que devienen así en explicitaciones; para nosotros la noción de *explicitación* califica al principio metanormativo en tanto este último da cuenta de la normatividad de

nuestra elucidación se ubica. Así pues, no se trata de dar cuenta de las normas mediante una nueva norma –habilitando así una forma de regreso al infinito– ni de dar cuenta del lenguaje sin tomar en cuenta su naturaleza. Más bien, dadas las prácticas efectivas de los hablantes, se procura explicitar las condiciones de posibilidad que se hallan, en algún sentido, implícitas en estas.¹³

Un segundo nivel en el que hemos visto aparecer dificultades metodológicas –a cuya resolución contribuye el enfoque aquí propuesto– es el que concierne específicamente a la tematización del acuerdo. Las teorías consideradas parecían debatirse entre una noción de *acuerdo* primitiva que se hallaba presupuesta a la hora de dar cuenta del lenguaje –¿pero no constituía esto una evidente circularidad en la explicación?– y otra concebida al modo de un consenso al que solo podía llegarse ulteriormente, a partir de la confluencia de las opiniones individuales –pero una sumatoria de opiniones es incapaz de superar el punto de vista de la opinión–. Pero si se concibe el *deber de acordar* en términos de lo que denominamos un principio metanormativo, la dificultad parece superarse. En efecto, el *deber de acordar* no colapsa con una propiedad natural que los sujetos poseen antes de hacer su ingreso en una comunidad lingüística ni se identifica con un consenso que solo puede ser alcanzado por individuos que ya cuentan con un lenguaje. Más bien, es una herramienta de la

cualquier norma –al exponer las condiciones bajo las cuales esta es posible– y se halla implícito en nuestra práctica normativa. Enunciar dicho principio y sus constituyentes es un modo de referirse a aquella dinámica necesaria y suficiente para la vigencia de las normas en cuanto tales.

13. Así, podemos decir con Malpas que la validez de este principio “se establece solo en referencia a su operación al interior de la estructura particular de la que forma parte” (Malpas, 1997: 13-4). También Davidson aborda la pregunta por la naturaleza del lenguaje desde un punto de vista trascendental. Hemos señalado en qué otros rasgos centrales nuestra elucidación defiere de la de él.

teoría que (1) da cuenta del hecho de que hablar un lenguaje es sujetarse a normas más allá de la pura opinión –es decir, de la necesidad de distinguir entre lo que parece correcto y lo que es correcto– y (2) permite explicar el modo en el cual dicho principio rige la práctica efectiva de los hablantes bajo la forma del mutuo reconocimiento que se evidencia en el nivel práctico a través de la *sensibilidad a la corrección*, i.e. la predisposición a modificar las conductas sobre la base de las actitudes de nuestros pares.

Así el *deber de acordar* está basado en la noción de *reconocimiento mutuo*, entendido como una *interacción de segunda persona* constituida por interlocutores *sensibles a la corrección* por parte de otros: se trata de la intención de ser reconocido como un seguidor de la misma regla, i.e. de la intención de acordar con los otros en su modo de seguir las normas.

Por otra parte, en tanto principio metanormativo, el *deber de acordar* determina la existencia de normas en el nivel de la práctica. En torno a ciertas acciones, rige un *deber de acordar* basado en la intención de acordar que es constitutiva del reconocimiento mutuo. De este modo, la dinámica del reconocimiento mutuo instaaura ciertas acciones como teniendo consecuencias normativas para quienes las hacen, esto es, las convierte en normas y a los sujetos en seguidores de estas. Así, una *norma* rige en una práctica en la medida en que existe respecto de ella la *intención de acordar* –así puede caracterizarse la práctica de los hablantes en tanto gobernada por el principio del *deber de acordar*–. Esto es, la intención de modificar las propias acciones sobre la base de lo que la norma dicta, sobre la base de la atribución de corrección por parte de los otros partícipes de la práctica (i.e. *la sensibilidad a la corrección*).¹⁴ Así concebida, la práctica normativa puede

14. El hecho de que la *sensibilidad a la corrección* se revele como una intención de acordar regida por el principio metanormativo da cuenta del hecho crucial de que tal sensibilidad no puede ser descripta en

contar como teniendo normas a través de las cuales los hablantes evalúan sus conductas y las de sus pares, sin que ello presuponga que todos actúan igual. Seguramente, debido al principio, la mayoría de los hablantes *de hecho* actuarán en forma similar, pero esto no es incompatible con que se desvíen de la norma aun si intentan acordar, i.e. que sigan la norma y se equivoquen en algún caso de aplicación. De este modo, la práctica admite la diferencia en reacciones siempre que cuente también la *intención de acordar* como constitutiva de la práctica. Así, quien sea interpretado como siguiendo la norma se equivocará si actúa en forma diferente a los otros partícipes, y quien se autointerprete como siguiendo la norma podrá, sin embargo, fallar en hacer lo que se requiere de él en cada caso. La intención de acordar se revela en cada caso no como mera reacción similar o similaridad de respuestas que resultaría en una coincidencia meramente externa, sino a través de la *sensibilidad a la corrección* por parte de otros. Es tal sensibilidad la que exhibe que alguien esté siguiendo la norma, y no el hecho de que coincida externamente con nuestra conducta. Este modo de tematizar el acuerdo no supone un acuerdo de hecho, producto de la interpretación, que convierte al hablante en incorregible o lo transforma en un seguidor de reglas meramente a partir de la mirada del otro. Supone, en cambio, que rige un *deber de acordar*, exhibido en la *sensibilidad a la corrección* por parte de los hablantes respecto de otros partícipes de la práctica.

Es esta nuestra propuesta de cómo entender el acuerdo intersubjetivo, un ítem crucial para el pasaje de un imaginario

términos puramente causales –como la sensibilidad de la columna de mercurio a expandirse ante el aumento de temperatura en un termómetro–, sino que ha de entrañar un componente intencional. Si fuera meramente causal estaríamos ante una mera regularidad empírica, con todos los problemas que conlleva lo que Brandom (MIE, cap. III) denomina regularismo. Se trata de la diferencia de inspiración kantiana entre actuar conforme a una regla y actuar en virtud de lo que la regla requiere de mí en cada caso.

del individuo aislado a un imaginario social de constitución de la normatividad. Lo que hace de un individuo un sujeto comunitario es su *sensibilidad a la corrección* por parte de otros. Podrán extraerse las consecuencias políticas que tal elucidación de la comunidad, en términos de mutuo reconocimiento, pueda implicar y, en particular, las consecuencias de que el reconocimiento mutuo esté normativamente inscripto en la lógica de la comunidad. Quizá valdría la pena señalar que tal dinámica tiene dos caras: la del mutuo reconocimiento *de hecho*, su cara positiva; y la oscuridad de una dependencia nunca realizada en un reconocimiento explícito. Pero el análisis de estos fenómenos nos llevaría, en esta oportunidad, demasiado lejos.

BIBLIOGRAFÍA

BRANDOM, Robert, *Making it Explicit*, Cambridge, Harvard UP, 1994.

DARWALL, Stephen, *The Second-Person Standpoint*, Cambridge, Harvard UP, 2006.

DAVIDSON, Donald, "Radical Interpretation", "On the very Idea of a Conceptual Scheme", "Thought and Talk", en: *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford, Oxford UP, 1984.

GLÜER, Kathryn, "Wittgenstein and Davidson on Agreement in Judgment", en: Oliveri, G. (comp.), *From the Tractatus to the Tractatus (and other Essays)*, Lang, Frankfurt, 2001.

GOMILA BENEJAM, Antoni, "Yo, natural/mente", en: Pérez, Diana (comp.), *Los caminos del naturalismo. Mente, conocimiento y moral*, Buenos Aires, Eudeba, 2002a.

GOMILA BENEJAM, Antoni, "La perspectiva de segunda persona de la atribución mental", en: *Azafea*, Revista de filosofía, 4, 2002b, Málaga, pp. 123-138.

KRIPKE, Saul, *Wittgenstein on Rules and Private Language. An Elementary Exposition*, Cambridge, Harvard UP, 1982.

LANCE, Mark y O'LEARY-HAWTHORNE, John, *The Grammar of Meaning*, Cambridge, Cambridge UP, 1997.

MALPAS, Jeff, "The Transcendental Circle", en: *Australian Journal of Philosophy*, 75, 1997.

MCDOWELL, John, "How not to Read *Philosophical Investigations*: Brandom's Wittgenstein", en: *The Engaged Intellect*, Cambridge, Harvard UP, 2009a.

SATNE, Glenda, *El argumento escéptico. De Wittgenstein a Kripke*, Buenos Aires, Grama ediciones, 2005.

SATNE, Glenda, *Significado y reconocimiento. Hacia una elucidación de la normatividad de las prácticas lingüísticas*, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig, *Philosophical Investigations*, Blackwell, Oxford, Eds. G.E.M. Anscombe y E. Rhees, trad. G.E.M. Anscombe, 1953.

WITTGENSTEIN, Ludwig, *Remarks on the Foundations of Mathematics*, Blackwell, Oxford, Ed. G.H. von Wright, R. Rhees, G.E.M. Anscombe, trad. G.E.M. Anscombe, 1956.

Sobre los autores

LUCIANA AGUILAR es socióloga por la Universidad de Buenos Aires y cursó la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). También es docente titular del Colegio Aula XXI, integrante del equipo Primaria Digital de la Dirección de Nivel Primario (Ministerio de Educación de la Nación) y, entre 2008 a 2010, fue coordinadora en la implementación de dispositivos de asistencia y asesoramiento técnico y pedagógico para la incorporación de tecnología multimedia en escuelas de nivel medio (Subsecretaría de Equidad y Calidad – UTIC). Desde 2009 es coordinadora del Equipo Nacional Programa: “Pakapaka en el Norte Argentino” y forma parte del Equipo Convergencia para investigaciones de audiencias (Pakapaka). Fue consultora del Área de Educación (UNICEF Argentina). Participó de los siguientes proyectos: “¿Qué sabe el que sabe enseñar?: un estudio exploratorio acerca del estatuto del saber de los profesores en la escuela secundaria” (Ministerio de Educación, GCBA) e “Intersecciones entre desigualdad y educación media – un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones” (Programa Áreas de Vacancia, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación).

BERNARDO AINBINDER es doctor en Filosofía (UBA), becario postdoctoral (CONICET) y miembro fundador de la Sociedad Iberoamericana de Estudios Heideggerianos (SIEH). Además de desempeñarse como docente en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Pedagógica Provincial, es autor de numerosos artículos en revistas internacionales y editor de *Studia Heideggeriana*, vol. I: Heidegger-Kant (2012).

AGUSTINA ARGNANI es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y cursa el profesorado en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación y la Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (UBA). Integra varios proyectos de investigación y es autora de diversas publicaciones.

HÉCTOR OSCAR ARRESE IGOR es doctor en Filosofía (UNLP) y profesor adjunto ordinario de Ética, Teoría Política y Filosofía de los siglos XIX y XX (UNIPE). Ha sido becario doctoral y postdoctoral del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) en las universidades de Halle y Heidelberg. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: “El problema de la virtud en la ética de Hermann Cohen” (*Studia Kantiana*, 2012); “Racionalidad y delirio en la ciencia. El diagnóstico de Fichte” (*Cuestiones de Filosofía*, 2012); y “El ámbito de la libertad individual en la teoría fichteana del derecho natural de 1796/1797” (*Estudios sobre Fichte*, 2011).

MARÍA DE LOS ÁNGELES BACIGALUPE es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP) y doctora en Ciencias de la Salud (UNLP). También es investigadora asistente (CONICET) y codirectora del proyecto “Taller de Parkinson” (Facultad de Ciencias Médicas, UNLP). Desde una línea de investigación transdisciplinaria, investiga sobre los fenómenos paradójales en la Enfermedad de Parkinson. Publicó artículos en revistas científicas y pedagógicas y participó en numerosos congresos y jornadas de neurociencia, educación, medicina y otras disciplinas. Es autora de *Neurobiología del aprendizaje. Enfoque transdisciplinario de la relación sujeto-medio* (2012).

VALERIA BARDI es especialista en Educación y Nuevas Tecnologías y licenciada en Educación. Integra el equipo LabTIC-UNIPE para la capacitación a docentes en el uso educativo de TIC y es docente en carreras de grado en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Pedagógica. También se desempeña como consultora para el diseño, producción y evaluación de materiales educativos en el Ministerio de Educación de la Nación y forma parte del Comité Evaluador de la Coordinación de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación. Participa del programa de investigación “El modelo de enseñanza con TIC. Entornos virtuales de aprendizaje utilizados en la enseñanza superior” (UNIPE).

ALICIA BARREIRO es doctora en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Psicología Educacional y licenciada en Psicología (UBA). Además de ser investigadora asistente del CONICET, se desempeña como jefa de trabajos prácticos de la cátedra I de Psicología y Epistemología Genéticas (UBA), integra el Laboratorio de Análisis de las Prácticas Profesionales (LabIPP) de la Universidad Pedagógica y es directora de la Maestría en Formación Docente en la misma institu-

ción. Entre sus publicaciones se destacan: *The Ontogenesis of Social Representation of Justice: Personal Conceptualization and Social Constraints* (en prensa); “Desafíos a la versión clásica del desarrollo en las investigaciones sobre el juicio moral” (en coautoría) (*Infancia y Aprendizaje*, 2012); “El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿Conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos?” (*Estudios de Psicología*, 2012); y “El desarrollo del juicio moral” (*Desarrollo cognitivo y Educación II: Procesos de conocimiento y adquisiciones específicas*, 2012).

MARÍA MÓNICA BECERRIL es profesora de Matemática (Instituto Sagrado Corazón). Profesora e investigadora de la UNIPE, integrante del equipo de investigación dirigido por Flavia Terigi: “El aprendizaje del sistema de numeración en la escolaridad primaria” (UBACyT), docente del trayecto formativo “Análisis de las prácticas” en el Instituto Nacional de Formación Docente y docente de la Escuela de Capacitación CePa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es coautora de artículos de investigación y de difusión dirigidos a docentes en el área de Didáctica de la Matemática.

MÓNICA BIBBÓ es licenciada y profesora en Letras (UBA). Se desempeña como jefa de trabajos prácticos en Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras (FFyL - UBA) y dicta Didáctica de la Literatura en la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNSAM). Coordina el Trayecto de Formación Centrado en la Práctica Docente en el IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, donde se desempeña como docente de Taller de Observación en Lengua y Literatura I y II y Práctica y Espacio de Deliberación I y II. Dictó cursos de capacitación docente en CePA y participa en jornadas y congresos de la especialidad. Coordinó *Clásicos y malditos* (en prensa), en colaboración con Paula Labeur, y participó de *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes* (2010).

FERNANDO BORDIGNON es licenciado en Sistemas de Información (UNLu), magíster en Redes de Datos (UNLP), magíster en Tecnologías Integradas y Sociedad del Conocimiento (UNED, España) y doctorando en Educación (UNED). También es profesor asociado regular y director del Laboratorio de Investigación y Formación en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Investigación de la Universidad Pedagógica y profesor adjunto regular de la Universidad Nacional de Luján en carreras de grado y posgrado. Codirige los proyectos “El modelo de enseñanza con TIC. Entornos virtuales de aprendizaje utilizados en la enseñanza superior” (UNIPE) y “Modelos y algoritmos

de búsqueda + redes sociales para aplicaciones verticales de recuperación de información” (UNLu). Entre sus últimas publicaciones se destacan: “La Universidad Pedagógica y su modelo de enseñanza con TIC: una propuesta para el acceso a la formación docente universitaria” (en coautoría) (*Revista RUEDA*, en prensa); “Colección e-actividades. Una herramienta de autor para el desarrollo de actividades didácticas digitales” (en coautoría) (XIV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación, 2012); “Reflexiones sobre rasgos culturales de la sociedad red y su relación con la enseñanza y el aprendizaje” (*Revista Enl@ce*, 2012); e “Información espacial aportada por voluntarios” (en coautoría) (*Fundamentos de las Infraestructuras de Datos Espaciales*, 2012).

VALERIA BORSANI es profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UBA). Se desempeñó como profesora de Matemática en enseñanza media y universitaria y fue docente del postítulo de especialización superior en Enseñanza de la Matemática para el Nivel Primario (EGB1 y2) y de cursos de capacitación a distancia para maestros y profesores en el Centro de Pedagogía de Anticipación (CEPA). Actualmente es profesora adjunta de la Especialización en Enseñanza de la Matemática para la Escuela Secundaria de UNIPE. Coautora del informe correspondiente al estudio sobre la formación en los Institutos de Formación de Docente de la carrera del Profesorado en Matemática (2011) y de “Construcción en el aula de la Idea de Curva en un entorno de funciones cuadráticas” (2008).

MARÍA CECILIA BORZESE es magíster en Estudios Sociales del Desarrollo (La Sorbonne) y licenciada en Ciencia Política (UBA). Hasta el año 2013 se desempeñó como directora de Alumnos en la Secretaría Académica (UNIPE) y coordinó el Programa de Acompañamiento y Bienestar Estudiantil. Integrante del Equipo de investigación sobre escuela secundaria y políticas socioeducativas (UNIPE) y jefa de trabajos prácticos concursada en el Ciclo de Seminario de Políticas para la Inclusión y la Calidad Educativa (UNIPE). Se desempeña también como docente-tutora del Módulo Marco Político Pedagógico de la Especialización Superior Docente en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación. Desde el año 2007 coordina diferentes programas y proyectos de inclusión social de jóvenes en Fundación SES. Ha publicado un trabajo sobre metodologías de formación para el trabajo con jóvenes (2008).

CECILIA BRUNETTO es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNSAM), especialista universitario en Sistemas Inte-

ractivos de Comunicación (UNED) y está cursando la Maestría en Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeña como jefa del Departamento de Pedagogía Universitaria y es jefa de trabajos prácticos en los Ciclos de Licenciaturas en Enseñanza Primaria (UNIPE). Ha participado de los siguientes proyectos de investigación: “Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos. El Plan FinEs Secundaria en la Provincia de Buenos Aires” (UNIPE, 2012) y “Estructura y diseño curricular de la educación secundaria de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (MEN, 2009). Su publicación más reciente: “Las políticas de formación docente para una Educación Intercultural Bilingüe ¿un espacio vacío?” (VII Congreso Internacional de Educación Superior, 2010).

LILIANA CALDERÓN es licenciada en Lengua y Literatura Castellana, profesora de Lengua, Literatura y Latín para la Enseñanza Superior (UNC) y magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Obtuvo formación en investigación a través del Consejo de Investigaciones Científica y Tecnológica de la Provincia de Córdoba (CONICOR) y del Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeñó en la docencia universitaria de grado y post grado y en la docencia superior no universitaria en Córdoba, La Pampa, Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. Actualmente es profesora adjunta e investigadora (UNIPE) e integrante del Laboratorio de Análisis de las Prácticas Profesionales (LabIPP). También dicta seminarios de investigación en diferentes universidades del país y universidades extranjeras. Participa en el Proyecto “La práctica en la enseñanza de las ciencias naturales y sociales: análisis reflexivo de los docentes” (PICTO – ANPCYT). Algunos de sus trabajos recientes: “Materiales y recursos didácticos en la era post alfabética: aportes para la formación docente de nivel secundario” (2010) y “Gestos profesionales para la enseñanza de la escritura” (2012).

MIRTA CASTEDO es maestra, profesora en Ciencias de la Educación (UNLP) y doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa (DIE, Cinvestav, México). Docente-investigadora categoría I en la Universidad de La Plata, donde es titular concursada de la cátedra Didáctica de la Lectura y la Escritura. En esa misma universidad dirigió el Departamento de Ciencias de la Educación (2001-2007, y en 2006 creó la Especialización y la Maestría en Escritura y Alfabetización que actualmente dirige. Desde 2012 dirige el Curso de Especialización Iberoamericano en Cultura Escrita y Alfabetización por convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos en el

Centro de Altos Estudios Universitarios. En la Universidad Pedagógica coordinó el equipo que diseñó la Licenciatura en Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria y estuvo a cargo de su dirección hasta 2012. Además, cuenta con trayectoria en formación de docentes en servicio y en el diseño, coordinación y desarrollo de planes y programas en Argentina, Brasil, Colombia, España, México, Perú y Uruguay. Es autora de numerosas publicaciones.

MARA CEDRÓN es profesora en Enseñanza Media y Superior en Matemática (UBA), integrante del equipo de investigación en Didáctica de la Matemática para el Nivel Secundario y docente de la carrera de Especialización en Enseñanza de la Matemática para la Escuela Secundaria (UNIFE). Ha trabajado en formación inicial y continua de profesores de escuela secundaria en el marco del Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CEFIEC-UBA). Fue docente del Postítulo de especialización superior en Enseñanza de la Matemática para el Nivel Primario (EGB1 y2) en la Escuela de Capacitación CePA. Ha participado en diversos proyectos de investigación en enseñanza de la Matemática. La ponencia “Los jóvenes y adultos en la clase de Matemática de la Escuela Media” (2009), realizada en colaboración con la Dra. Sessa, fue publicada en actas del V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa “Investigación Educativa y Compromiso Social”.

ROSA CICALA es especialista en “Escuela y Nuevas Alfabetizaciones”, licenciada en Enseñanza de las Ciencias y magíster en Educación a Distancia (en espera para defensa de tesis). Integró el equipo técnico de Dirección de Currícula (2000-2004) y la Coordinación Pedagógica del Área de Informática en CePA (1998-2008). Cuenta con experiencia docente en la Universidad Nacional de Luján (2001 y continúa), la Universidad Nacional de San Martín (2007-2012) y la Universidad de Buenos Aires (1994-2010). Participó de distintos proyectos de investigación: “El modelo de enseñanza con TIC. Entornos virtuales de aprendizaje utilizados en la enseñanza superior” (UNIFE, 2011); “Geometría y TICs: estudio didáctico de propuestas de enseñanza en la escuela secundaria”. (UNSAM, 2008-2011); e “Historia de la Educación a distancia en Argentina: un abordaje de la segunda mitad del siglo XX desde las universidades públicas” (UNLu, 2005-2007).

LAURA CILENTO es profesora en Letras (UNLZ) y doctora en la misma especialidad (UBA). Es investigadora del Grupo de Estudios de Teatro Argentino (GETEA-UBA) y desde 2003 participa en los

proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Quilmes, dedicados al estudio del libro y la edición. Es docente e investigadora de la Universidad Pedagógica. Publica en medios académicos acerca de problemáticas del teatro y literatura argentinos y participó en la edición anotada de textos literarios para la colección *Leer y Crear* (Colihue). Actualmente dicta Literatura Europea II (UNLZ), Teoría y Crítica Literarias (UNSAM) y Literatura Argentina (IES N° 1, CABA; e ISFD N° 102, Banfield).

SILVINA CORBETTA es politóloga (UBA), especialista en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable (UNCO) y doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Actualmente se desempeña como investigadora (UNUPE e IIPE_UNESCO) y es capacitadora en Escuelas de Innovación. Trabajó en Conectar Igualdad y fue integrante de la Comisión de Ambiente del Plan Fénix. Entre sus publicaciones más destacadas se encuentran: “De cómo el Estado y la escuela procesan la diversidad y los sujetos expresan sus diferencias” (2012); “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas” (2009); y, en coautoría, “Los contextos sociales de las escuelas primarias en México” (2008) y “Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires” (2004). Dicta clases sobre educación ambiental, ecología política y sociología urbana en posgrados de universidades nacionales y postítulos docentes.

LAURA DANON es doctora en Filosofía, profesora asistente de Problemas Epistemológicos de la Psicología, profesora asistente interina de Introducción a la Filosofía (UNC) y becaria pos-doctoral (CONICET). Autora de números artículos en revistas nacionales e internacionales.

PAULA DÁVILA es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente cursa el Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación y la Maestría en Educación: “Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas” (UBA). Se desempeña como docente en el Departamento de Ciencias de la Educación (UBA) y en la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE). Es investigadora tesista del Proyecto de Investigación “La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico” (UBACyT 2011-2014). En los últimos años ha participado de varias publicaciones educativas.

MARIO DE DONATO es profesor en Ciencias Naturales, licenciado en Enseñanza de las Ciencias con orientación en Biología (UNSAM)

y cursó la Especialización y Maestría en Enseñanza de las Ciencias. Docente e investigador de la Universidad Pedagógica, de los Equipos Técnicos Regionales de Capacitación Docente y profesor de Biología en el ISFD N° 51 de Pilar. Fue coordinador del equipo de especialistas de Ciencias Naturales de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires y docente en la Universidad Nacional de San Martín. Expositor en congresos educativos y coautor de artículos sobre enseñanza de las Ciencias Naturales.

SUSANA DE MIER es contadora pública, periodista y profesora en Ciencias Económicas (UNLP). En el año 2011 comenzó a participar, bajo la dirección del Dr. Carlos Garay, del Proyecto de investigación “Integración de las Neurociencias con las teorías de la Educación, la Cultura y la Política” (UNIPE).

ENRIQUE DI RICO es profesor de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UBA) y actualmente cursa la Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales (UNLP). Integra el grupo de investigación en Didáctica de la Matemática para la Escuela Secundaria de la Universidad Pedagógica. También se desempeña como docente del Bloque Pedagógico del CCPEMS-CEFIEC (UBA) y como docente del departamento de Matemática del Ciclo Básico Común (UBA).

CARLOS JAVIER DI SALVO es magíster en Tecnologías Integradas y Sociedad del Conocimiento (UNED) y licenciado en Sistemas de Información (UNLu). Se desempeña como jefe de trabajos prácticos de Informática Educativa (UNIPE) y es jefe de trabajos prácticos (UNLu). Además, es responsable del Área TIC (Secretaría Académica, UNLu). Tutor en la Especialización Docente de Nivel Superior y TIC, Redes Sociales como entornos educativos, del Ministerio de Educación de la Nación. Participa del proyecto de investigación “El modelo de enseñanza con TIC. Entornos virtuales de aprendizaje utilizados en la enseñanza superior” (UNIPE). Sobre educación a distancia y TIC publicó “Modelo de enseñanza con uso de TIC” (2011).

BETINA DUARTE es licenciada en Matemática (UBA) y doctora en Educación (UdeSA-Argentina). Su tesis doctoral, dirigida por la Dra. Sadovsky, se centra en el problema de la enseñanza de fundamentaciones matemáticas en la Escuela Media. Es directora del Departamento de Matemática y Ciencias Experimentales en la Universidad Pedagógica, donde también se desempeña como docente e investigadora. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: “Equity and unrestricted access in the argentine university system” (en coauto-

ría) (*As the World Turns: Implications of Global Shifts in Higher Education for Theory, Research and Practice*, 2012); y “De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina” (*La universidad argentina en discusión*, 2009). También ha desarrollado material para la enseñanza: “Documento sobre función exponencial y enseñanza de la fundamentación en la escuela media” (en prensa) y “Matemática 7^o” (2011), en colaboración con Broitman, Itzcovich y otros.

INÉS DUSSEL es doctora en Educación (Universidad de Wisconsin-Madison), licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Es profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica e investigadora titular del DIE-CINVESTAV de México. Fue directora del Área Educación de FLACSO (2001-2008) y dirigió el proyecto “Tramas. Educación, imágenes y ciudadanía”, financiado por la Fundación Ford y en colaboración con CIDE / Chile y Foro Educativo / Perú. Es directora académica, junto con Luis Alberto Quevedo, del Diploma Superior en “Educación, imágenes y medios” (FLACSO). También coordinó, junto a Inés Tenewicki, la revista *El Monitor de la Educación* del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Fue becaria de la Fundación Spencer, del Deutscher Akademischer Austausch Dienst, de la Universidad de Buenos Aires y del Georg-Eckert-Institut de Alemania. Ha escrito siete libros, compilado tres y publicó más de cien artículos y capítulos de libros en medios argentinos e internacionales.

MARÍA DEL CARMEN FEIJOÓ es socióloga (UBA) y experta en desarrollo social. Se ha desempeñado como consultora de organizaciones privadas de filantropía a nivel nacional e internacional y tiene una amplia trayectoria en diseño y seguimiento de políticas, perspectiva de género, organización de los sectores populares y organizaciones de mujeres. Además de los cursos regulares, ha sido docente de postgrado, entre otras instituciones, en la Universidad Nacional de La Pampa, en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y en el Instituto de Investigación y Planeamiento Educativo (UNESCO). Se desempeña como investigadora en la Universidad Pedagógica. Ha sido evaluadora de ingresos y promociones en CONICET, integrante de la Comisión de Ciencias Sociales del mismo organismo, jurado de concursos de diversas universidades públicas y evaluadora institucional en procesos de acreditación universitaria. Es autora de numerosos libros y artículos, entre ellos: *Escuela y Pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires* (2004); *Nuevo*

país, nueva pobreza (2003); *Participación política de las mujeres en América Latina* (editora y prologuista) (2008); y “Migración, remesas, hombres y mujeres” (*Revista de la COPPAL*, 2007).

GABRIELA FERNÁNDEZ es licenciada y profesora en Letras (UNLZ), licenciada en Educación (UNQ) y especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Se desempeña como profesora adjunta de Literatura Europea I (UNLZ) y como docente de Literatura en Lengua Extranjera II y Taller de Lectura, Escritura y Oralidad (IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”). Desde 2005 trabaja como capacitadora docente en el área de Prácticas del Lenguaje-Literatura (DGCyE, Pcia. de Buenos Aires). Ha publicado numerosos trabajos sobre literatura y didáctica de la literatura y ha participado en congresos y jornadas afines a dichas temáticas.

PATRICIA FERRANTE es licenciada en Ciencia Política (UBA), periodista, magíster en Relaciones y Negociaciones Internacionales del programa conjunto de FLACSO / Argentina, la Universidad de San Andrés y la Universidad de Barcelona y doctoranda (FLACSO). Es investigadora y profesora en la Maestría de Propiedad Intelectual (FLACSO) e investigadora (UNIPE). Además de investigar sobre temas vinculados a la educación, la cultura digital y la propiedad intelectual, es productora de contenidos audiovisuales. Entre ellos se destacan: *Iguales pero diferentes – Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas* (2004); *Tramas. Educación, imágenes y ciudadanía* (2008); *Numeralia y los pollos con moño* (2011); *Disparos en la Biblioteca* (FLACSO, 2012); *Vestir a la Nación* (FLACSO, 2012); y Hemisferio Sur (FLACSO, 2011-2012).

FLORENCIA FINNEGAN es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), recibió la Diplomatura en Estudios Avanzados en Política y Economía y está cursando la Maestría en Ciencia Política (IDAES-UNSAM). Es investigadora de la Universidad Pedagógica y de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (MEN), directora del Programa de Investigación “Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas” (UNIPE) y docente de nivel superior. Coordina el proyecto de investigación “Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos” (DiNIECE- MEN). Algunas de sus publicaciones son: “Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas” (comp.) (2012) y “Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo

go complejo entre tradiciones diversas” (II Seminario Internacional de Alfabetización en el Siglo XXI, 2010).

PILAR FIUZA CASAIS es socióloga (UBA) y ha trabajado como docente de Escuela Media en el Conurbano Bonaerense. Tuvo una beca estímulo a la investigación por el plan de trabajo “Proceso de trabajo escolar: análisis del declive de la normalización en entornos de excepción segregados”, en el marco del Proyecto UBACyT S064, director: Alberto Bialakowsky. Fue docente *ad honorem* en el taller de investigación “Exclusión social: nuevos padecimientos y procesos sociales de trabajo” (UBA). Es coautora del capítulo del libro “Trabajadores extinguidos y teoría coproductiva del cambio” (en prensa).

DENISE FRIDMAN es licenciada en Sociología (UBA) y especialista en Problemáticas Infante Juveniles (Facultad de Derecho, UBA). Realiza su Maestría en Problemáticas Sociales Infante Juveniles (Facultad de Derecho, UBA) y se desempeña como directora de Programas y Proyectos de Investigación (Secretaría de Investigación, UNIPE). También es docente investigadora ordinaria de la Universidad Pedagógica e integra el Observatorio sobre adolescentes y jóvenes en relación con las agencias de control social penal del Grupo de Infancia y Adolescencia del Instituto Gino Germani (FSOC, UBA). Ha publicado diversos trabajos sobre jóvenes y agencias de control social penal y ha participado en diversas investigaciones sobre dicha temática. Sus publicaciones más recientes son: “Eje Políticas Públicas” (en coautoría) (*Estudios sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área Jóvenes/juventud*, 2012); “Argumentos de peso para oponerse a la baja de la edad de imputabilidad penal. Breve reporte sobre el funcionamiento judicial en la Ciudad de Buenos Aires” (en coautoría) (*Estado e infancia: más derechos, menos castigo. Por un régimen penal de niños sin bajar la edad de punibilidad*, 2011); y “La mala educación” (*Revista Tema Uno*, 2011).

VÍCTOR FURCI es licenciado en Ciencias Físicas (UBA) y magister en Sistemas Interactivos de Comunicación (UNED). Se desempeña como jefe de trabajos prácticos en el Ciclo Básico Común (UBA), como profesor asociado (UNIPE) y como profesor (ISFD N° 16 de Saladillo). Es referente regional de las Actividades Científicas y Tecnológicas Juveniles (DCGyE), capacitador docente del Equipo Técnico Regional de Capacitación de la Dirección Provincial de Formación Docente Continua, en el área de Ciencias Naturales, y capacitador en diversos dispositivos de formación continua de alcance nacional,

en el área de Ciencias Naturales y TICs. También es investigador en Didáctica de las Ciencias Naturales (UBACYT, UNIPE y CONICET). Coautor de textos para el nivel primario (Editorial Edelvives).

MARÍA LAURA GALLI es licenciada y profesora en Psicopedagogía y especialista en Educación Infantil con Orientación en Jardín Maternal (UBA). Se ha desempeñado como docente de nivel inicial y en el nivel superior. Se destacan varias de sus publicaciones sobre la educación en el nivel inicial.

CARLOS GARAY es profesor en Filosofía (UNLP) y doctor en Filosofía (UNLP). Profesor adjunto a cargo de Epistemología y Metodología de la Investigación (UNLP), profesor titular del área de Neurofilosofía y director de la Carrera (en proceso de acreditación) de Neuroeducación (UNIPE). También dirige el proyecto “Integración de las Neurociencias con las teorías de la Educación, la Cultura y la Política” (UNIPE) y es investigador Categoría III (Programa de Incentivos a la Investigación, MinCyT). Ha publicado diversos artículos científicos y filosóficos sobre las relaciones transdisciplinarias del conocimiento en función de las problemáticas humanas, integrando neurociencias, filosofía, educación, derecho y otras disciplinas vinculadas. Asimismo, ha expuesto sus perspectivas de trabajo en distintos congresos y jornadas. Ha recibido la máxima distinción a la trayectoria investigativa destacada, otorgada por el Instituto de Investigaciones del Pensamiento Peruano y Latinoamericano de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

PATRICIA GARCÍA es profesora en Matemática (ISFD N° 41). Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica, profesora en el Instituto Superior de Formación Docente N° 41, miembro del Equipo Técnico Regional en el área de Matemática en nivel primario y secundario e integrante del Equipo Central del Área Matemática de la Dirección Provincial de Educación Primaria. Es coautora de artículos de investigación y de difusión dirigidos a docentes en el área de Didáctica de la Matemática.

DELIA GONZÁLEZ es licenciada y profesora en Sociología (UBA) y realizó la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM), con tesis en curso. Ha llevado adelante diversos estudios de posgrado sobre metodología de la investigación social, antropología de lo visual, imagen y pedagogía (IDES, UBA, ISEG, INAP, UNSAM y FLACSO / Argentina). A su vez, ha colaborado y participado como investigadora en diversos estudios (UBA, UNSAM, UNIPE, FLACSO / Argenti-

na, INFD y OEI). Fue becaria del Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (ProFor-MEN) y, como docente, se ha desempeñado en el Ministerio de Educación de la Nación, la Universidad Pedagógica, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales y la Universidad de Palermo.

ANTONIO GUTIÉRREZ es doctor en Pedagogía (Universidad de Sevilla, España), especialista en Metodología de la Investigación Científica (UNER) y profesor en Ciencias Naturales (ISP “Dr. Joaquín V. González”). Fue coordinador del Programme for International Student Assessment (PISA) en Argentina. Actualmente se desempeña como profesor asociado e investigador en la Universidad Pedagógica e integra el Laboratorio de Análisis de las Prácticas Profesionales (LabIPP). Entre sus publicaciones se destacan: “Currículum y Efecto San Mateo” (*La Escuela Secundaria Hoy*, en prensa); “Unidades Didácticas de Calidad en la Enseñanza de la Biología” (2011); *Iberoamérica en PISA, Informe Regional* (coautor) (2009); “La Teoría de la Evolución en la Escuela” (2009); y “Cerca de la revolución: la biología en el siglo XXI” (La Posciencia, 2000).

GABRIELA HOZ es profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Actualmente es tutora de los posgrados en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y profesora del Taller de Narrativa de Autor de la Licenciatura en Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria (UNPE). Desde 2008 es docente del Departamento de Orientación Educativa de la Escuela Graduada J.V. González (UNLP). Se desempeña como profesora en institutos de formación docente de la ciudad de La Plata. Cooordinó, durante 2011 y 2012, el Proyecto de Extensión “Lectura y Escritura en la Educación Rural” de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y participa como investigadora de equipos de Incentivos a la Investigación desde 2007.

ROMINA ISTVAN es ingeniera en Sistemas de Información y se encuentra realizando un Master en Tecnología Informática aplicada a la Educación (UNLP). En 2001 comenzó su actividad profesional gracias a una beca de investigación en el Laboratorio de Ingeniería en Sistemas de Información (UTN - FRLP). Desde ese año realizó coordinación, liderazgo, capacitación de equipos de trabajo, análisis y desarrollo de sistemas en proyectos de investigación, desarrollo y transferencia. Hasta la fecha ha realizado investigación en sistemas complejos, algoritmos evolutivos y redes neuronales artificiales.

En la actualidad sus principales temas de investigación incluyen la computación evolutiva y sociedades artificiales. Es autora, junto al Dr. Carlos Garay, de *Insight emocional: una mirada integradora* (2011), *Sistemas Complejos e Inteligencia Artificial* (2012) y *Algoritmos Meméticos y el poder del aprendizaje* (2012).

HORACIO ITZCOVICH es profesor de Matemática (UBA). Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica e integrante del equipo de Matemática de la Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es coautor de los diseños curriculares para la educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, de materiales de desarrollo curricular y de libros para docentes.

LUCÍA IULIANI es licenciada en Enseñanza de las Ciencias (orientación Física) y cursó la Maestría en Enseñanza de las Ciencias (tesis en curso). Ayudante de Trabajos Prácticos en las cátedras Didáctica I y II de Física (UNSAM), profesora de la cátedra “Ciencia, Tecnología y Sociedad” (UNSAM), investigadora en la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias (UNSAM) y docente e investigadora (UNIPE). Además, desde 2009 integra los Equipos Técnicos Regionales de la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires. Expositora en congresos y en la Feria Internacional del libro en Buenos Aires. Autora y coautora de textos y artículos de Física, Didáctica de las Ciencias Naturales y Didáctica de la Física (Editorial Tinta Fresca).

DANIEL KALPOKAS es doctor en Filosofía (UBA), investigador adjunto (CONICET) y profesor adjunto de Teoría del Conocimiento II (Escuela de Humanidades, UNC). Autor de numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales y de *Richard Rorty y la superación pragmatista de la epistemología* (2005).

MARCELO KRICHESKY es magíster en Educación y Sociedad (FLACSO) y doctorando con tesis en elaboración (FLACSO / UBA). Coordina el ciclo de seminarios en políticas socio-educativas (2011 - 2013) (UNIPE / UNDAV) e investigaciones sobre políticas y prácticas de inclusión en el Conurbano Bonaerense (2011 - 2013) (UNIPE) y sobre la obligatoriedad de la educación secundaria. También es profesor adjunto concursado de Teoría Curricular (UNSAM). Se destacan sus publicaciones sobre Tutorías (Paidós, 1996), Inclusión Educativa (Novedades Educativas, 2004), Escuela y Comunidad (MEN, 2008) y Pedagogía Social y Educación Popular (UNIPE, 2011).

CINTHIA KUPERMAN es profesora de Educación Primaria y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Está culminando sus estudios de posgrado en la maestría Escritura y Alfabetización (UNLP). Desde 2007 coordina el área de Lengua del Proyecto “Escuelas del Bicentenario” (IIPE-UNESCO) y desde 2010 es miembro del equipo de capacitadores del Programa “Maestro más Maestro” (CABA). Entre los años 2010-2012 participó del equipo de coordinación de la Licenciatura en Enseñanza de Prácticas de Lectura y la Escritura para la Educación Primaria (UNPE). Ha participado del equipo de Prácticas del Lenguaje en el marco de Escuelas Plurilingües (2006-2008); del equipo de Prácticas del Lenguaje (2008; DGCE); del equipo de Prácticas del Lenguaje de la dirección de Currícula (2009-2012; CABA). Asesora en la enseñanza de la lectura y la escritura en diversas escuelas de nivel primario e inicial. Realizó publicaciones referidas a la enseñanza de matemática y la enseñanza de la lectura y la escritura en la Alfabetización Inicial y en la escuela primaria. Seleccionó y editó diversos textos para niños.

PAULA LABEUR es licenciada y profesora en Letras (UBA) y especialista en Investigación Educativa (Universidad Nacional del Comahue). Se desempeña como profesora adjunta en Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras (UBA) y coordina los talleres de lectura y escritura del Profesorado Universitario en Letras y de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNSAM). Es docente e investigadora en la Universidad Pedagógica. Coordinó *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes* (2010) y *Clásicos y malditos* (en prensa), en colaboración con Mónica Bibbó. Preparó ediciones de textos literarios para trabajar en la escuela secundaria y participó en el diseño de materiales de apoyo entre la escuela secundaria y los estudios superiores en el área de Literatura.

DIEGO LAWLER es doctor en Filosofía (Universidad de Salamanca), investigador adjunto (CONICET), profesor (UCES) e investigador (Centro REDES). Autor de numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales, coeditor, junto con Jesús Vega, de *La respuesta a la pregunta. Metafísica, técnica y valores* (2009) y autor de *La acción técnica y sus valores* (2003).

IRENE LAXALT es profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) y jefa de trabajos prácticos en asignaturas del Departamento Epistemológico-Metodológico en la misma universidad. Realizó estudios de posgrado en Educación (UNCPBA) y en Escritura

y Alfabetización (UNLP). Desde el año 2000, participa como investigadora en distintos Proyectos de Incentivos (PICTO, CONICET / INFD, PICT) y, durante el año 2012, formó parte del Proyecto “Lectura y Escritura en la Educación Rural” (UNIPE). Ha participado de equipos técnicos de formación continua de maestros de escuelas primarias (Dirección de Educación Primaria, DGCE) y de profesores de institutos de formación docente (GICEOLEM). Ha publicado materiales diversos para formación de docentes y artículos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior.

LUCÍA LITICHEVER es magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), profesora de Enseñanza Primaria (Normal N° 4) e investigadora asistente del Área de Educación (FLACSO y UNIPE). También se desempeña como profesora de institutos superiores de formación docente (Normal N° 9 y 4) y es co-coordinadora del postítulo “Debates Educativos contemporáneos” (CePA). Entre sus principales publicaciones se encuentran: “Cultura política en la escuela media: Diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil” (en coautoría) (2010) y “La formación y la práctica docente: ¿dos caminos que se encuentran?” (en coautoría) (2002). Publicó trabajos en revistas especializadas nacionales e internacionales.

ORNELLA LOTITO es socióloga (UBA) y ha trabajado en diferentes entidades del área educativa: Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina y Área de Evaluación y Seguimiento del Programa Conectar Igualdad. Actualmente desempeña funciones de asistente de investigación del Programa de Estudios sobre la Integración de las TIC en el Sistema Educativo Argentino que dirige Juan Carlos Tedesco (UNICEF) y, a su vez, es consultora del Programa Conectar Igualdad. Ha publicado el artículo “Jóvenes militantes de la ‘pastoral villera’ en la Villa 21-24-Zavaleta: una aproximación sobre las percepciones y representaciones en torno del Estado” (*Revista Sociedad y Religión*, 2012).

SILVIA MARTINELLI es licenciada en Educación Permanente, orientación Educación a Distancia, y maestranda en Tecnología Informática aplicada en Educación (UNLP). Profesora adjunta ordinaria de la división Educación a Distancia (Dpto. de Educación, UNLu) y docente de Tecnología Educativa y Educación a Distancia del Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (INSPT-UTN). También dirigió proyectos de investigación (UNIPE) y se desempeña como directora del Área de Innovación Educativa (UNLu).

Integra Comités Evaluadores de FONTAR; RUEDA y es jurado para concursos docentes y tesinas de carreras de grado y posgrado para distintas carreras.

CAROLINA MESCHENGIESER es socióloga (UBA) y se encuentra finalizando su Maestría en Ciencias Sociales (Instituto de Desarrollo Económico y UNGS). También es docente de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y se ha desempeñado como consultora en diferentes organismos internacionales y gubernamentales en proyectos del área educativa.

JULIETA MONTERO es licenciada en Ciencias de la Comunicación (UNMDP), magíster en Educación (Universidad de San Andrés) y doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO / Argentina). Se desempeña como docente de nivel medio y trabaja en formación docente TIC en la Provincia de Buenos Aires. Es investigadora y docente de la Universidad Pedagógica y ha realizado trabajos de consultoría e investigación sobre integración de las TIC en las escuelas.

PATRICIA MOSCATO es licenciada en Ciencias de la Educación, profesora superior en Ciencias de la Educación y magíster en Concepción, Intervención e Investigación en Educación y Formación. Se desempeña como secretaria académica del Instituto Superior de Educación Física N° 11 “Abanderado Mariano Grandoli” (Rosario, Santa Fe), es tutora del Programa de Becas Saint Exupéry 2013 (INFD, MEN), profesora de posgrado y de grado universitario y en institutos de formación docente e integrante del Laboratorio de Análisis de las Prácticas Profesionales (LabIPP, UNIPE). Algunas de sus publicaciones son: “La actividad didáctica de los profesores de Historia y de Formación Ética y Ciudadana mediada por TICE en el nivel secundario” (2012); “De la Epistemología al Docente de Nivel Superior” (2008); y “La profesionalización docente en la Universidad” (2008).

PEDRO NÚÑEZ es licenciado en Ciencia Política (UBA), magíster en Estudios y Políticas de Juventud (Universidad de Lleida-España), doctor en Ciencias Sociales (UNGS / IDES) e investigador asistente del CONICET en el Área Educación (FLACSO / Argentina). También se desempeña como docente en la materia Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado en el Ciclo Básico Común (UBA) y, desde 2011, es co-coordinador del Taller de Tesis de la Maestría en Ciencias Sociales (UNGS / IDES). Entre sus principales publicaciones se encuentran: *Juventud y Participación política. Más allá de la*

sorpresa (comp.) (2013) y *Más allá de la crisis. Visión de profesores y alumnos de la escuela secundaria argentina* (en coautoría) (2013). Publicó trabajos en libros y revistas especializadas en la Argentina y otros países.

LILIANA OLAZAR es profesora en Disciplinas Industriales con Especialidad en Química y Química Aplicada y licenciada en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Matemática (UNSAM). Profesora de Didáctica de la Química en la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Matemática (UNSAM) y profesora y jefa de departamento del Colegio Nacional de Buenos Aires. También es directora del Museo histórico de Enseñanza de la química y vicerrectora del profesorado Joaquín V. González. Ha escrito libros de texto para las editoriales Puerto de palos y Tinta fresca.

HÉCTOR PEDROL es profesor en Ciencias Biológicas, licenciado en Gestión Educativa (Universidad CAECE) y magister en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Matemática (Universidad Autónoma de Barcelona). Docente e investigador de la Universidad Pedagógica y de la Universidad Nacional de San Martín y coordinador del equipo de especialistas de Ciencias Naturales de la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires. Expositor en congresos nacionales e internacionales sobre la enseñanza de las ciencias experimentales y coautor de artículos sobre Enseñanza de las Ciencias Naturales.

AGUSTINA PELÁEZ es profesora en Ciencias de la Educación (UNLP) y realizó estudios de posgrado en Escritura y Alfabetización en la misma unidad académica. Es profesora del Taller de Narrativa de Autor de la Licenciatura en Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria (UNIPE) e integra el Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Ha dictado diversas capacitaciones para maestros de escuelas primarias de la Dirección de Capacitación y ha integrado el equipo del Programa Provincial de Lectura (2009-20011; DGCyE). Durante 2011 y 2012 co-coordinó el Proyecto de Extensión “Lectura y Escritura en la Educación Rural” (FaHCE-UNLP) y, desde 2007, participa en distintos proyectos de incentivos de la misma unidad académica.

MÓNICA PERAZZO es magíster en Gestión de Proyectos Educativos y licenciada en Educación Permanente. Es profesora titular regular (UNLa) y profesora en carreras de grado y posgrado (UNIPE

y UNCOMA). También es directora de la especialización “Educación Mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación” (UNIFE) e integra distintos comités evaluadores: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Consejo Federal de Educación y publicaciones científicas y jurado para concursos docentes y tesinas de carreras de grado y posgrado. Participa de los proyectos de investigación “Enseñanza universitaria y TIC. Construcción del conocimiento pedagógico de los profesores” (UNLa) y “El modelo de enseñanza con TIC. Entornos virtuales de aprendizaje utilizados en la enseñanza superior” (UNIFE).

ANA PEREYRA es licenciada en Sociología (UBA), magíster en Ciencia Política (UNSAM) y doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeña como profesora e investigadora en el campo de la didáctica profesional en la universidad y en el área de metodología de la investigación social a nivel de grado en la Universidad de Buenos Aires y es la secretaria de Investigación de la Universidad Pedagógica. Ha desarrollado investigaciones relativas a la profesionalización docente, al desarrollo de sistemas de información destinados al planeamiento educativo (SITEAL, IPE-UNESCO, Bs. As. – OEI) y a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es autora de libros y artículos referidos a estas áreas temáticas. Es miembro de la Comisión Directiva de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMSE) y co coordinadora del Proyecto PREFALC: *Master Internacional: Formación, Educación y Desarrollo Profesional*.

JAIME PIRACÓN FAJARDO es psicólogo (Universidad Nacional de Colombia), candidato a magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO / Argentina) y docente-tutor del pos-título Especialización en Educación y TICs del Ministerio de Educación. También se dedica a la investigación sobre los videojuegos como práctica audiovisual y su relación con los entornos escolares y participa como investigador del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Dentro de sus principales producciones se encuentran: *Cuerpo y videojuegos: una mirada psicoanalítica* (2008), “Nuevas subjetividades infantiles y medios audiovisuales de comunicación” (*Revista de psicología*, 2010) y *Análisis exploratorio sobre nuevas identidades infantiles y su relación con los medios audiovisuales de comunicación* (2009).

MARÍA EMILIA QUARANTA es licenciada en Psicopedagogía (CAECE). Profesora e investigadora (UNIFE), integrante del equipo de investigación “El aprendizaje del sistema de numeración en la

escolaridad primaria” (UBACyT), dirigido por Flavia Terigi, docente del trayecto formativo “Análisis de las prácticas” (INFD) e integrante del equipo de matemática de la Dirección de Currícula y Enseñanza (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Es autora de artículos de investigación y de difusión dirigidos a docentes en el área de Didáctica de la Matemática.

DAMIÁN JORGE ROSANOVICH es licenciado en Filosofía (UBA) y becario doctoral del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) en la Universidad de Jena (Alemania). Entre sus publicaciones se destacan: “Sabiduría política y praxis gubernativa en J.-J. Rousseau” (*Páginas de Filosofía*, 2010) y “Predicar a los peces. El joven Hegel y la constitución del Derecho” (*El giro subjetivista de la Filosofía Moderna*, 2010). Traducción del alemán de Jean-Francois Kervégan, “¿Qué significa ser un teólogo de la jurisprudencia?” (*Deus mortalis. Cuaderno de Filosofía Política*, 2009).

MARÍA RUINA es profesora en Ciencias Naturales y licenciada, especialista y magíster en Enseñanza de las Ciencias con orientación en Biología (UNSAM). Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica, de los Equipos Técnicos Regionales de Capacitación Docente y profesora del Instituto Superior de Formación Docente N° 88 de La Matanza. Fue integrante del equipo de especialistas de Ciencias Naturales de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires y docente de la Universidad Nacional de San Martín. Expositora en congresos educativos y coautora de artículos sobre enseñanza de las Ciencias Naturales.

PATRICIA SADOVSKY es profesora de Matemática (ISP “Joaquín V. González”) y doctora en el área Educación, Didáctica de la Matemática (UBA). Directora de la licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria (UNIPE), directora del equipo de investigación en Didáctica de la Matemática del Nivel Primario, co-coordinadora del trayecto formativo “Análisis de las prácticas” (INFD) e integrante del equipo de investigación sobre prácticas de enseñanza (SUTEBA). Su área de estudio actual se focaliza en los procesos de producción de conocimiento matemático-didáctico de equipos de docentes que trabajan de manera colaborativa para elaborar proyectos de enseñanza. Es autora de libros y artículos de investigación en Didáctica de la Matemática.

GLENDA SATNE es doctora en Filosofía (UBA), investigadora asistente (CONICET) y jefe de trabajos prácticos de Filosofía Con-

temporánea en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Autora de numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales, de *El argumento escéptico: de Wittgenstein a Kripke* (2005) y coeditora de *Juegos, gramáticas y silencio* (2007).

ERNESTO SCHEINER es profesor en Matemática, Física y Cosmografía (Mariano Acosta), licenciado en Enseñanza de las Ciencias (UNSAM) y cursó la Especialización y Maestría en Enseñanza de las Ciencias y la Matemática (tesis en curso). Se desempeña como profesor en la Escuela Normal Superior “Mariano Acosta” y en el Instituto de Enseñanza Superior N° 2 y es profesor e investigador en la Universidad Pedagógica. Ha dictado numerosos talleres y cursos de perfeccionamiento profesional en el país y en el extranjero y fue coordinador del Área de Ciencias Naturales del Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares (MEN). Ha publicado libros de textos para primaria, para docentes en Ciencias Naturales y Tecnología y es autor de distintas notas en revistas de educación y de materiales curriculares para la escuela secundaria.

CARMEN SESSA es licenciada en Ciencias Matemáticas (UBA) y doctora en Ciencias Matemáticas (UBA). Profesora titular y directora de la especialización en Enseñanza de la Matemática para la Escuela Secundaria (UNIFE), profesora asociada (FCEN-UBA) y docente del Profesorado en Matemática. Publicó varios materiales curriculares como coautora y el libro *Iniciación al Estudio didáctico del álgebra. Orígenes y Perspectivas en Formación Docente-Matemática* (2005). También publicó diversos artículos en libros y revistas especializadas.

MYRIAM SOUTHWELL es PhD de la Universidad de Essex (Inglaterra), magíster en Educación (FLACSO / Argentina) y profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP). Actualmente es investigadora del CONICET, coordinadora del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, profesora titular en la Facultad de Humanidades de la (UNLP) y docente, investigadora y directora del Departamento de Humanidades en la Universidad Pedagógica. Preside la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

SOFÍA SPANARELLI es licenciada en Psicopedagogía y profesora en Ciencias de la Educación (UNLZ), cursó la Maestría en Gestión de Proyectos Educativos (Universidad CAECE) y el doctorado en Educación (UNTREF-UNLA). También es docente e investigadora de la Universidad Pedagógica y docente de la Universidad Nacional

de Lomas de Zamora. Coordina a los capacitadores generalistas de la Provincia de Buenos Aires y es miembro del comité académico del “Instituto de Currículum y Evaluación” (Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ). Publicó: “Las Prácticas Docentes en la Alfabetización Inicial. Hologramática” (2007) y “Diseño curricular y praxis” (*Revista Cultural OCNI*, 2011).

CORA STEINBERG es licenciada en Sociología (UBA), obtuvo el título de Master of Science in Social Policy and Planning de la London School of Economics and Political Science y cursa el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Actualmente coordina el Programa de Estudios sobre Integración de TIC en el Sistema Educativo en Argentina (UNICEF Argentina), es docente de la Cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y profesora adjunta del Departamento de Ciencias Sociales (UNUPE). Ha desempeñado funciones de coordinación y consultoría técnica e investigación en diferentes áreas de la gestión pública en diversos organismos internacionales. A su vez, ha organizado y participado de numerosas reuniones científicas y se ha presentado en diferentes eventos académicos nacionales e internacionales. Es miembro de International Sociology Association y de Human Development and Capability Association. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: “Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa” (*Revista de Política Educativa*, 2012); “Los Docentes Mexicanos en Perspectiva Comparada” (junto con Emilio Tenti Fanfani) (2011); y “Desigualdades territoriales en Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del Sector Educativo” (en coautoría) (2011).

DANIEL SUÁREZ es licenciado y doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente se desempeña como director del Departamento de Ciencias de la Educación (UBA), donde también es profesor adjunto regular del Departamento de Ciencias de la Educación. Dirige el Proyecto de Investigación “La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico” (UBACyT 2011 – 2014) e integra el Comité Científico de varias revistas internacionales. Ha publicado destacados libros y artículos en materia educativa.

INGRID SVERDLICK es doctora en Pedagogía (Universidad de Málaga, España), licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y docente e investigadora (UNUPE). Además de ser consultora internacional

en temas de derecho a la educación, evaluación y de educación superior, se desempeña como asesora del senador Daniel Filmus. Fue docente en el nivel de grado y de posgrado en diversas universidades del país y del exterior. Dirigió y participó en numerosos proyectos de investigación. También fue directora de Investigación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y asesora del Ministerio de Educación de la Nación. Entre sus publicaciones se destacan: *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* (2012); *El derecho a la educación vulnerado. La mercantilización de la educación en Centroamérica. CLADE – FLAPE* (2011); “El Derecho a la Educación y los movimientos sociales. Otras trayectorias educativas” (*Todos en la Escuela*, 2009); *Movimientos Sociales y Derecho a la Educación: cuatro estudios* (2008); *La Investigación Educativa: una herramienta de conocimiento y de acción* (2007).

EMMANUEL TAUB es doctor en Ciencias Sociales (UBA), becario post-doctoral (CONICET) y docente en las Universidades de Belgrano y de Tres de Febrero. Entre sus publicaciones se destacan: *La Modernidad atravesada. Teología política y mesianismo* (2008); “Lo inefable: lenguaje y revelación” (PROMETEUS, 2012) y “Ley, justicia y tiempo por venir: Maimónides y el ideal mesiánico” (*Anacronismo e Irrupción*, 2012).

ARIEL TÓFALO es licenciado en Sociología (UBA) y, desde 2005, se desempeña como investigador en diversos proyectos e instituciones del sector público y en organismos internacionales. Además de participar en el “Programa de estudios sobre la integración de TIC en el sistema educativo argentino” con sede en UNICEF, forma parte del equipo de investigadores de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y de la Universidad Pedagógica. Ha publicado: “Dispositivos de educación especial en la escuela primaria común” (*Revista Novedades Educativas*, 2012); “El divorcio en Argentina desde un enfoque sociojurídico. Prácticas sociales y judiciales” (*Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia*, 2012); y “Hogares a cargo de madres solas (hogares monoparentales). Un estudio sociojurídico” (*Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia*, 2007).

HUGO TRICÁRICO es profesor de Matemática, Física y Cosmografía, licenciado en Gestión Educativa (Universidad CAECE) y magister en Enseñanza de Ciencias y Matemática (Universidad Estadual de Campinas, Brasil). Es profesor titular regular de Didáctica de las

Ciencias (Escuela de Humanidades, UNSAM) y docente investigador (UNIPE). Ha participado como expositor en reuniones científicas nacionales e internacionales sobre enseñanza de las ciencias y publicado diversos artículos y libros sobre el tema, entre los más recientes: “Ideas para la Enseñanza de las Ciencias (2007); “La formación continuada y permanente de los docentes de ciencias de la naturaleza” (2008) y “La Evaluación en la Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza” (2010).

OSCAR TRINIDAD es especialista y licenciado en Enseñanza de las Ciencias (UNSAM) y cursó la Maestría en Enseñanza de las Ciencias (UNSAM). Profesor de Física en el Instituto Nacional de Formación Docente N°41 “Albert Einstein”. Se desempeña como profesor, investigador de Didáctica de la Física, miembro del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica y miembro del Equipo Técnico Central de Ciencias Naturales de la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires. Investigador en la Universidad Nacional de San Martín. Miembro del equipo docente del Instituto Nacional de Formación Docente, ciclo “Las Ciencias en los INFD”. Es autor de distintos documentos para capacitación semipresencial y de materiales publicados en el Campus Virtual (UNSAM e INFD). También es autor de artículos sobre enseñanza (Revista Alambique).

REGINA USANDIZAGA es psicopedagoga especializada en Orientación Educacional, Vocacional y Profesional (Universidad CAECE) y realizó estudios de posgrado en Escritura y Alfabetización (UNLP). Se desempeña como profesora de Didácticas de las Prácticas del Lenguaje en profesorado de institutos superiores de formación docente de la ciudad de Tandil y es tutora de posgrado en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Desde 2005 ha participado y coordinado Equipos Técnicos Centrales de formación continua de maestros en lectura y escritura en la alfabetización inicial (Dirección de Capacitación Docente, DGCE, Pcia. de Buenos Aires) y desde 2010 forma parte del equipo de investigación “Enseñar y aprender prácticas de lectura y escritura en la formación docente” (Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización, UNLP). También participó en proyectos de incentivos a la investigación (UNLP, 2011) y dirigió el proyecto “Lectura y Escritura en la Educación Rural” (UNIPE, 2012). Ha producido y publicado diversos materiales para formación de docentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial.

YAMILA WALLACE es profesora en Ciencias de la Educación (UNLP) y magíster en Escritura y Alfabetización por la misma unidad académica. Actualmente es profesora del módulo “La literatura en la Escuela Primaria” de la Licenciatura en Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria (UNIPE). Desde 2007 es capacitadora de los Equipos Técnicos Regionales (región 17) del área Alfabetización Inicial (Dirección de Formación Continua, DGCyE). Ha participado de equipos técnicos de formación continua de maestros de escuelas primarias y desde 2004 forma parte de equipos de incentivos a la investigación de la Universidad Nacional de La Plata. En 2001 comenzó a desempeñarse como profesora y orientadora educacional de los niveles superior y secundario.

PABLO ZARRAGOICOECHEA es maestrando en Ecohidrología y licenciado en Biología con orientación Ecología. Se desempeña como capacitador en el área de Ciencias Naturales y Biología de la Región 24 (DGCyE). Es docente en los niveles secundario superior y terciario no universitario en Saladillo, profesor en la Universidad Pedagógica y tutor del Curso Básico Conectar Igualdad. Miembro del Comité de Evaluadores Externos (INFED, 2012) y miembro del equipo que diseñó e implementó el proyecto de investigación: “Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Experimentales” (UNIPE, 2010-2011).

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

ÚLTIMOS TÍTULOS

Pablo A. Pizzurno Cómo se forma al ciudadano y
otros escritos reunidos
Presentación de Pablo Pineau

Julio R. Barcos Cómo educa el Estado a tu hijo
y otros escritos
Presentación de Nicolás Arata

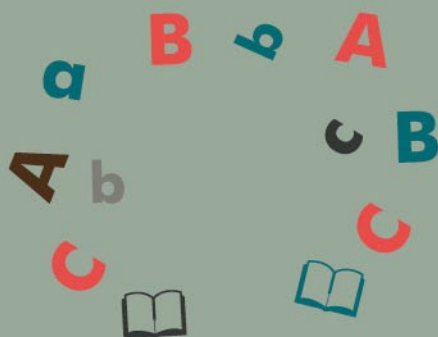
Víctor Mercante La crisis de la pubertad y sus
consecuencias pedagógicas
Presentación de Inés Dussel

Berta Braslavsky La querrela de los métodos en la
enseñanza de la lectura
Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual
Presentación de Pablo Pineau

EN PREPARACIÓN

Aníbal Ponce Educación y lucha de clases
Presentación de Pablo Gentili

Joaquín V. González La tradición nacional
Presentación de Darío Pulfer



Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense es la primera publicación en forma de libro que reúne producciones de los equipos de investigación y docencia de la Universidad Pedagógica, validadas académicamente por pares externos oficialmente reconocidos. Este libro expresa la potencialidad de concebir un modelo formativo que revierta la histórica escisión entre docencia e investigación y de concretarlo en una institución universitaria. Por diversos motivos, las visiones paradigmáticas que signaron la formación docente excluyeron la investigación como uno de sus pilares.

Un modelo universitario como el que la UNIPE se propone implica que los docentes y demás agentes educativos construyan una actitud investigativa como requisito indispensable para adaptarse a condiciones sociales crecientemente cambiantes, sin perder de vista –aun en contextos de alta vulnerabilidad social y con un bajo grado de reconocimiento– el sentido formativo del trabajo colectivo en las instituciones educativas. La formación docente constituye el eje vertebrador de todos los trabajos de este libro, que consideramos una primera contribución al pensamiento pedagógico entendido como aquel que interroga a la educación desde la perspectiva de la formación humana.

unipe: editorial
universitaria

ISBN 978-987-3805-01-1



9 789873 805011

CIC

COMISIÓN DE
INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

MINISTERIO DE LA PRODUCCIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

BA

COM.
DARIELA
SODOLA