

COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
**SENTIDOS,
CONTEXTOS
Y DESAFÍOS**

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUS MODALIDADES EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL: PRESENTE Y PORVENIR

PRODUCCIONES ACADÉMICAS



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Oficina Internacional
de Educación

Organización
de los Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Serie Perspectivas ampliadas

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUS MODALIDADES
EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL:
PRESENTE Y PORVENIR

PRODUCCIONES ACADÉMICAS

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUS MODALIDADES EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL: PRESENTE Y PORVENIR

PRODUCCIONES ACADÉMICAS



Educación secundaria y sus modalidades en el contexto nacional e internacional : presente y por venir : producciones académicas /

Horacio Ademar Ferreyra ... [et al.] ; dirigido por Horacio Ademar Ferreyra ; Olga Concepción Bonetti. - 1a ed. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2015.

Libro digital, PDF - (Educación secundaria : sentidos, contextos y desafíos. Perspectivas ampliadas ; 14)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-626-299-6

I. Educación Secundaria. I. Ferreyra, Horacio Ademar II. Ferreyra, Horacio Ademar, dir. III. Bonetti, Olga Concepción, dir.
CDD 373

De la presente edición:

Copyright © 2015 by UNICEF – EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Dirección editorial:

Elena Duro (Especialista en Educación UNICEF-Argentina)

Carla Slek (Directora de Publicaciones Editorial Universidad Católica de Córdoba)

Dirección académica de la colección:

Horacio Ademar Ferreyra

Coordinación Serie Perspectivas Ampliadas

Laura Cecilia Bono

Marta Judith Kowadlo

Arte de tapa y diseño de interior:

Fabio Viale

ISBN: 978-987-626-299-6

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Horacio Ademar Ferreyra (Director)

Olga Concepción Bonetti (codirectora)

Coordinación y compilación:

Georgia Estela Blanas y **Crescencia Cecilia Larrovere**

Revisión de estilo:

Silvia Noemí Vidales

Colaboración:

Marcela Alejandra Rosales, Claudia Amelia Maine, María Belén Barrionuevo, Cecilia Stahlschmidt, Jacinta Eberle, Jorgelina Yapur y Marta Tenutto.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRÓLOGO	07
<i>Horacio Ademar Ferreyra</i>	
INTRODUCCIÓN	09
Georgia Estela Blanas y Crescencia Cecilia Larrovere	
ESCENARIOS Y TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	12
Educación Secundaria en Argentina. Seguir construyendo caminos para las transformaciones necesarias y posibles	13
<i>Horacio Ademar Ferreyra y Silvia Noemí Vidales</i>	
Los profesores de una escuela pública pre-universitaria. Prácticas y saberes sobre la evaluación	32
<i>Martha Ardiles y José Ignacio Rivas Flores</i>	
Política de Agrupamiento Escolar en Portugal: nuevo modelo normativo de organización escolar y escolaridad obligatoria	54
<i>María Cecilia Bocchio</i>	
Experiencias escolares indígenas en México y las políticas innovadoras para la Educación Secundaria Técnica	76
<i>Padua Karina Herrera Cruz y Elizabeth Martínez Buenabad</i>	
De las trayectorias ideales a las reales: problemáticas y desafíos en el Instituto Secundario Manuel Belgrano. Brinkmann, Córdoba	98
<i>Natalia Bosio y Marisol Núñez</i>	
Saberes, creencias y actitudes en la construcción de autoridad en directivos de escuelas secundarias. Un estudio en la ciudad de Córdoba	110
<i>María Lucía Kohan</i>	
La Orientación de Educación Secundaria en Comunicación: construcción y recorrido en la provincia de Córdoba	129
<i>Laura Giménez y Nancy Arias</i>	

ENSEÑANZA Y CURRÍCULUM	139
Jóvenes y discursos: los sujetos dicen de sí con nuevas tecnologías <i>Cecilia Exeni, Florencia Molina, Tania Frankowski y Bethania Peralta</i>	140
Desdibujando fronteras escolares <i>Esther Haideé Matos y María Elena Quintero</i>	148
La Orientación <i>Educación Física</i> en la Provincia de Córdoba. Proceso de implementación con potencial inclusivo y sociocomunitario <i>José Luis Danguise y Gustavo A. Stricker</i>	148
Conocimiento profesional docente desde la Naturaleza de la Ciencia, la Tecnología y el Ambiente en docentes de Secundaria <i>Rosa Nidia Tuay Sigua, Andrés Julián Carreño Díaz, Víctor Hugo Duran Camelo y Fredy Gregorio Valencia Valbuena</i>	173
Intercambiando Cultura <i>María Elena Dutto y Liliana María Juárez</i>	188
ENTORNOS EDUCATIVOS	187
Construyendo ambientes de convivencia escolar para la formación de los adolescentes <i>Juan José Burgos Acosta y Rosalba Osorio Cardona</i>	188
“Urgente y frágil”. Visibilidad y reflexión sobre la violencia de género <i>Andrea Verónica Pajón y Susana Iglesias</i>	222
Ética y Alteridad. Una perspectiva desde los Consejos de Convivencia Escolar <i>Mónica Laura Fornasari</i>	232
Pedagogía del oprimido y personalismo en la educación para el reconocimiento del otro y la construcción de una sociedad basada en la esperanza <i>Darwin Arturo Muñoz Buitrago, Juan Alexis Parada Silva, Manuel Leonardo Prada Rodríguez</i>	252
ANEXO: CONVOCATORIA (síntesis)	271

Prólogo

Desde que comenzó a constituirse como tal y hasta el presente, a nuestro Equipo le ha interesado especialmente generar procesos de investigación educativa que “hacen lugar” a variadas condiciones de diversidad: entre otras, abordajes que concilian enfoques cuanti y cualitativos y articulan análisis y proyecciones en el nivel escolar, jurisdiccional y nacional, en el contexto internacional; estudios multidimensionales, multifocales, multiactorales y polifónicos, que promueven acercamientos orientados a conocer y comprender el entramado de complejidades más que a describir o a constatar certezas. En línea con estos principios, las producciones a través de las cuales hemos pretendido comunicar –en distintos contextos y para diversos públicos– los resultados de la investigación han sido contruidos y presentados como instancias de diálogo y conversación.

También han sido una constante los ejes a través de los cuales hemos hecho zoom en distintas dimensiones de la Educación Secundaria: el currículum, los saberes y las prácticas, las trayectorias escolares de los estudiantes de la escuela secundaria, el ambiente y clima institucional, el desarrollo profesional docente, las relaciones de la escuela con las familias y la comunidad han constituido vías de acceso a las problemáticas y desafíos de este Nivel del sistema educativo que, desde hace tiempo, nos preocupa y nos ocupa. Y así como nos ha interesado mostrar los modos en que estas categorías se entraman, también hemos intentado recuperar el entretejido de saberes, intereses, responsabilidades, propósitos y perspectivas que se hacen oír en las voces de los distintos actores –escolares y extraescolares– que tienen “cosas para decir” sobre la Educación Secundaria.

Nuestro afán de “hacer lugar” –un mismo lugar, en este caso– a la diversidad de voces y miradas vuelve a estar presente en esta publicación que reúne un conjunto de producciones seleccionadas en el marco de una convocatoria abierta para la presentación de trabajos inéditos que abordasen cuestiones vinculadas con la Educación Secundaria y sus diferentes modalidades. La iniciativa –de cuya concreción esta publicación da testimonio– respondió a la explícita intencionalidad de reunir, en una misma instancia de comunicación de saberes, a actores de distintos ámbitos. Así, estas páginas se constituyen en lugar de encuentro de docentes, directivos, técnicos, funcionarios, estudiantes de grado y postgrado e investigadores de instituciones públicas y privadas nacionales e internacionales. Quisimos poner en diálogo también los géneros discursivos y por eso en esta producción no sólo tienen cabida una gran

variedad de ellos (artículos, reseñas e informes de avance de investigaciones, narrativas y descripciones de experiencias pedagógicas, ensayo), sino que se los incluye –sin distinciones- en las distintas secciones en las que se organiza la publicación.

Presente y porvenir de la Educación Secundaria y sus modalidades, en el contexto nacional e internacional es, entonces, el tema de conversación y deliberaciones. Una instancia pública de toma de la palabra a la que todos quedan convocados.

Horacio Ademar Ferreyra

Director Equipo de Investigación sobre Educación Secundaria

Introducción

Tras la Conferencia de Jomtien en 1990 y su Declaración Mundial sobre su *Educación para todos*, éste se constituyó en uno de los temas prioritarios de las agendas de los Organismos Internacionales y de los diferentes Estados, generando una metamorfosis en la manera de pensar y concebir la Educación y emprender la transformación de los sistemas educativos. Esto representó y representa un punto de inflexión a la hora de definir las políticas públicas educativas y desarrollar investigación académica, tal como se observa, con los respectivos matices, en diferentes países latinoamericanos y europeos.

En este contexto, el Nivel Secundario sigue siendo causa de abundantes investigaciones, debates, polémicas, diagnósticos de crisis e intentos de reformas, tal como ha venido aconteciendo prácticamente desde el mismo momento de su institucionalización en la segunda mitad del Siglo XIX¹. En esta línea, y en el marco de las discusiones sobre la crisis de la educación, numerosos estudios e investigaciones han dado cuenta de la complejidad de la Educación Secundaria por la persistencia de los viejos problemas y la emergencia de otros que han tomado mayor visibilidad en el nuevo escenario internacional.

En la Argentina, sancionada la *Ley de Educación Nacional N° 26206* (2006), el debate sobre la Educación Secundaria se reinstala a partir de la convocatoria nacional para analizar y discutir líneas de acción destinadas a garantizar a todos los adolescentes y jóvenes el acceso, la permanencia y la finalización del nivel, en el marco de las políticas de inclusión educativa y democratización de la educación. En ese marco de debate e intenciones, en el año 2007 se constituyó en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba un Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria, que se fijó como horizonte el fortalecimiento de un espacio de encuentro para realizar investigación, docencia y proyección social en el campo de la educación desde una perspectiva interdisciplinaria. Desde su creación hasta la actualidad, ha llevado a cabo diferentes investigaciones, desarrollado encuentros de intercambio y discusión (seminarios internos, foros virtuales), promovido convocatorias, publicado y difundido numerosas producciones académicas; todas éstas acciones que han intentado captar la preocupación de la sociedad por la Educación Secundaria/Media y generar conocimiento sistemático sobre la temática, con el objeto de contribuir con la mejora de este trayecto educativo en el marco de las políticas nacionales y jurisdiccionales vigentes, con una mirada regional e internacional. De esta manera, un conjunto de investigadores procedentes de

¹ Cfr. Miranda, E. (2013). De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. En Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 23, 9-32.

diferentes agencias de producción de conocimiento – del país y del extranjero- están consolidando un espacio de discusión y producción científica, en dialogo e intercambio permanente con diferentes equipos de investigación.

Con el objetivo de propiciar la recuperación, producción, circulación y difusión de trabajos científicos y académicos sobre temas, aspectos y/o problemáticas relacionadas con el presente y porvenir de la Educación Secundaria, en abril de 2015 el Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Unidad Asociada CONICET), con el auspicio de UNICEF, UNESCO y OEI, promovió una Convocatoria abierta para la presentación –por parte de equipos de profesionales (docentes, directivos, técnicos, funcionarios, estudiantes de grado y postgrado e investigadores de instituciones públicas y privadas nacionales e internacionales)- de trabajos inéditos que aborasen cuestiones vinculadas con la Educación Secundaria y sus diferentes modalidades (Anexo). La iniciativa pretendió impulsar el debate teórico y metodológico acerca del papel estratégico de las instituciones de Educación Secundaria, aproximar y vincular a diferentes actores, equipos de trabajo e instituciones para favorecer la creación de redes que permitan cimentar proyectos comunes, destinados a atender y dilucidar las problemáticas emergentes y/ o la promoción de experiencias significativas.

Se presentaron veinte (20) trabajos de diferentes países. En algunos casos, las producciones dan continuidad a los debates y resultados de investigaciones pioneras; en otros, se abren a nuevas perspectivas analíticas, o se ocupan de las mutaciones recientes en la escuela secundaria, para situarlas en las nuevas configuraciones del campo sociocultural por las que atraviesa la sociedad mundial y en la singularidad que asumen esos procesos en cada país.

Artículos originales, inéditos, bajo la modalidad de ensayos y / ponencias; reseñas de investigaciones en curso y/o finalizadas en el los últimos cinco años; síntesis de trabajos finales, tesinas o tesis de grado y /o postgrado finalizados, como así también experiencias y/o innovaciones educativas desarrolladas en los últimos seis años, fueron evaluados mediante el sistema de “ doble ciego” por reconocidos especialistas del campo de estudios educativos del país y del extranjero e integrantes del Equipo de Investigación.

La presente publicación, destinada a la socialización de las producciones seleccionadas, está organizada en tres apartados, coincidentes con cada uno de los Ejes en torno a los cuales fueron sistematizados los distintos trabajos:

- *Escenarios y transformaciones de la Educación Secundaria.*
- *Enseñanza y currículum.*
- *Entornos educativos.*

En el primer eje, *Escenarios y Transformaciones de la Educación Secundaria*, los trabajos seleccionados parten del reconocimiento de que, en las últimas décadas, nuestras sociedades han asistido con incertidumbre a cambios profundos en los modos en que se producen los procesos de formación y transmisión cultural. Producciones heterogéneas convergen en el abordaje de los viejos y nuevos problemas de la Educación Secundaria y de las reconfiguraciones recientes de este nivel del sistema educativo. Asimismo, se presentan algunas estrategias (planes, programas, proyectos) que se ponen en juego en los países (en Argentina, con alguna referencia a las provincias; y también en naciones latinoamericanas y europeas) y en las instituciones para efectivizar el acceso y la permanencia en el Nivel, asegurando aprendizajes relevantes y significativos a todos los estudiantes.

En el segundo eje, *Enseñanza y Currículum*, y frente a los retos de la sociedad actual y la creciente demanda de promover aprendizajes de calidad y pertinentes, los trabajos seleccionados evidencian una visión comprehensiva del currículum, vinculando saberes y prácticas en pro de la democratización de las oportunidades de aprendizaje. La inclusión está en el centro de esta visión, vinculando el currículum con las escuelas y los docentes. Se tiende a distinguir un contexto institucional cada vez más definido por las lógicas de la inclusión educativa atravesado por procesos complejos de negociación, creación e intercambio de significados.

En el tercer eje, *Entornos Educativos*, los trabajos seleccionados convergen en reconocer la importancia que reviste la estructuración de ambientes educativos como un factor determinante para la convivencia y la praxis educativa. En ese marco, las políticas de subjetividad y de reconocimiento, la construcción de acuerdos y consensos, la recuperación de las discusiones en torno a función emancipadora de la educación, la proyección social de las comunidades, se convierten en el foco de reflexión de las producciones.

La publicación de estos trabajos cumple con el compromiso de ponerlos a circular en la comunidad de lectores, para alimentar –sin duda– nuevos debates y la formulación de programas de acción en torno a la Educación Secundaria.

Georgia Estela Blanas
Crescencia Cecilia Larrovere
Coordinadoras y compiladoras



ESCENARIOS Y
TRANSFORMACIONES
DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Educación Secundaria en Argentina

Seguir construyendo caminos para las transformaciones necesarias y posibles²

Horacio Ademar Ferreyra³

Silvia Noemí Vidales⁴

Resumen

Desde una mirada constructiva, integradora del pasado, del presente y del futuro, se piensan algunas transformaciones necesarias y posibles en el marco de los desafíos de la Educación Secundaria en Argentina, con la intención de aportar a los procesos de resignificación de este nivel del sistema educativo. El punto de partida de las proyecciones que se repasan en este artículo es la idea de que tal resignificación depende, en gran medida, de una real apropiación de los cambios concertados en el nivel federal por parte de los sujetos (personas e instituciones) que dan vida a la educación: las jurisdicciones y las escuelas.

Como alternativa a un enfoque jerárquico de *arriba-abajo* o *abajo-arriba*, que sitúa en la parte superior a los gobiernos y en la base a quienes trabajan en las

² Este artículo recupera y actualiza desarrollos construidos con el Grupo de Estudio de Educación Secundaria (Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba- Unidad Asociada a CONICET) en el marco del proyecto de investigación que se propuso caracterizar la Educación Secundaria argentina en el período 2000-2010, para considerarla en relación con sus principales retos y posibilidades. Los resultados de dicho estudio han quedado sistematizados en Ferreyra, H. (coord.) (2012). *Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la Educación Secundaria en la Argentina (2000-2010)*. Córdoba, Argentina: Comunic-Arte-UCC [CD Rom].

³ HORACIO ADEMAR FERREYRA Doctor y Licenciado en Educación (Universidad Católica de Córdoba - UCC). Posdoctorado en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados, Argentina; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco -UAMx- México; Universidad de Oviedo - España y Universidad Complutense de Madrid -España). Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del ME Córdoba. Docente e Investigador de la Universidad Católica de Córdoba (Unidad Asociada CONICET) y de la Universidad Nacional de Villa María; en el Doctorado en Educación en la USTA (Colombia) y ITEC Guadalajara (México). Capacitador y consultor educativo en el nivel provincial, nacional e internacional. Autor y coautor de libros, capítulos en libros, artículos, documentos y ensayos relacionados con la temática educativa y escolar. Correo Electrónico: hferreyra@coopmorteros.com.ar / www.horacioferreyra.com.ar

⁴ Silvia Noemí VIDALES. Profesora y Licenciada en Letras Modernas (UNC), con estudios de Posgrado en Enseñanza en Educación Superior (Universidad Diego Portales, Chile). Formadora de docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Docente de Comunicación Oral y Escrita en universidades de la provincia de Córdoba. Actualmente, Coordinadora de Gestión Curricular y Referente del Plan Provincial de Lectura de la SEPIyCE, del ME Córdoba e Investigadora de la Universidad Católica de Córdoba-Facultad de Educación Unidad Asociada CONICET-Argentina. Correo electrónico: silvidales@gmail.com

escuelas, se propugnan otras lógicas para estas relaciones. Desde ellas, se enuncian algunas acciones prioritarias para las políticas educativas en los ámbitos escolar (micro), jurisdiccional (meso) y federal (macro), con especial atención a sus interacciones.

Palabras clave

Cambio educativo- Educación Secundaria - Argentina- Procesos de Resignificación - Políticas Educativas Escolares - Políticas Educativas Jurisdiccionales y Federales

Introducción

En el proceso de cambio educativo, *pensar y hacer* educación desde una mirada constructiva supone asumir el legado de saberes y prácticas acumulados en el pasado (para revalorizarlo y también para interpelarlo), interpretar los signos de los nuevos escenarios con apertura a las innovaciones del presente, vislumbrar y edificar los mejores futuros posibles. En este caso, la mirada constructiva hace foco en las perspectivas de cambio de la Educación Secundaria, con base en la convicción de que son posibles transformaciones relevantes a partir de la generación de condiciones de equidad en las trayectorias educativas, de dispositivos institucionales situados e innovadores, de mejores climas institucionales, de experiencias de aprendizaje más ricas para los jóvenes, de acuerdos entre actores educativos y sociales, de políticas - jurisdiccionales y nacionales- que sostengan y orienten el cambio.

En este marco, nuestra intención es aportar a los procesos de resignificación de la Educación Secundaria, a partir del reconocimiento de los aspectos que a) debieran modificarse (por su ya probada ineficacia), b) demandan una revisión -en virtud de los requerimientos de los nuevos escenarios- y c) debieran tener continuidad, fortaleciéndose, porque dan sentidos a la función educativa en cada una de las escalas/territorios que configuran el sistema educativo nacional. Y hablamos de *resignificar* porque entendemos que es necesario desentrañar los sentidos implícitos en los lenguajes, relatos y gramáticas de la escuela secundaria para crear nuevas narrativas que den indicio de una realidad distinta.

El punto de partida de las proyecciones que repasamos en este artículo es la idea de que la *resignificación* de la Educación Secundaria, en tanto sistema nacional, depende, en gran medida, de una real apropiación de los cambios concertados en el nivel federal por parte de los sujetos (personas e instituciones)

que dan vida a la educación: las jurisdicciones y las escuelas. Correlativamente, propugnamos otras lógicas para estas relaciones, de modo que, como alternativa a un enfoque jerárquico de *arriba-abajo* o a la inversa, que sitúa en la parte superior a los gobiernos y en la base a quienes trabajan en las escuelas, sea posible concebir un conjunto de círculos concéntricos en cuyo núcleo se ubiquen los estudiantes y sus familias en interacción con sus docentes en la escuela, y desde donde las relaciones se vayan extendiendo hasta abarcar la comunidad, la región/zona/distrito, la provincia/jurisdicción y el Estado Nacional.

A la hora de considerar los diversos factores que inciden en la Educación Secundaria, una representación como la que estamos proponiendo nos permite trabajar con una imagen de relaciones simultáneas que circulan de *adentro hacia afuera* y de *afuera hacia adentro* (Darling-Hammond, 2001), o bien -como sostiene Martinic (2001)- de relaciones que se construyen *hacia adentro* y *afuera*. Así, las interacciones y las influencias son multidireccionales: todos y cada uno de los componentes conforma y es conformado por los demás. Como argumenta Darling-Hammond (2001), “no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica, dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases. Son necesarios tanto la imaginación local como el liderazgo político” (p. 274). Éste es el marco desde el cual enunciamos, a continuación, algunas orientaciones que podrían contribuir a la *resignificación* deseada.

Las políticas educativas en el ámbito escolar (micro política)

En este ámbito, la gestión debiera tener como meta la promoción de la calidad educativa, procurando las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los jóvenes en la educación obligatoria. Esto supone considerar a la escuela como una organización, como un sistema *escolar* (micro) que forma parte de un sistema *educativo* (meso/macro); como una institución en situación, perfectible, inteligente, sensible, democrática, ética, dinámica, constructiva y emprendedora; con capacidad de crecer a partir de un plan o proyecto común (con los encuentros y desencuentros inherentes) centrado en la enseñanza y el aprendizaje en contexto. Estimamos que éste sería el campo propicio para que en cada escuela secundaria -considerada como una unidad pedagógica y organizativa- se tomaran decisiones, de manera democrática y participativa, de acuerdo con los lineamientos nacionales y provinciales vigentes, efectuando -al mismo tiempo- planteamientos propios acordes con la historia, la cultura y el

contexto de cada institución, en un movimiento que pone en relación lo global y lo local.

Un plan de acción abierto y flexible (Plan Educativo Institucional -PEI-), compuesto por actividades sistemáticas, coordinadas, integrales e integradas facilitaría la visión del *todo*, sin perder de vista la centralidad de lo pedagógico como marco de referencia para la acción. Es en este Proyecto donde se deberían integrar todos los programas y proyectos que, tanto desde la jurisdicción como de la instancia nacional, llegan a las escuelas, a los fines de fortalecer la enseñanza para potenciar los aprendizajes de todos los estudiantes. Se evitaría de este modo la proliferación desarticulada que supone la suma de proyectos que fragmenta la gestión -en vez de integrarla- e impide que las innovaciones sucedan.

Es imprescindible que la tarea educativa de cada institución se centre en sus estudiantes, en sus trayectorias, y en el logro de más y mejores aprendizajes. Esto significa pensar las escuelas con capacidad para identificar necesidades y articular respuestas acordes que, al reconocer, valorar y desarrollar las potencialidades de todos y cada uno de los estudiantes, garanticen el derecho a aprender. Sólo de esta manera es posible alcanzar la calidad educativa que se define en función de que todos los estudiantes puedan acceder, reingresar, permanecer, progresar y egresar habiendo alcanzado los aprendizajes previstos -*eficacia*- , y de que se aprovechen de la mejor manera posible los recursos que los ciudadanos destinan a la educación -*eficiencia*-. No obstante, y sin dejar de reconocer la importancia de estas dimensiones, cae advertir que, desde un enfoque de derechos, resultan insuficientes (UNESCO, 2007 a y b). Una educación de calidad para todos no sólo ha de ser *eficaz* y *eficiente*, sino que debe, además, ofrecer una formación adecuada a las necesidades de los sujetos -*pertinencia*- y de la sociedad -*relevancia*-. Por otra parte, debe tener siempre en cuenta la heterogeneidad de los sujetos, sus familias, sus comunidades, para superar la diversidad de puntos de partida y alcanzar los objetivos -*equidad*- (UNESCO, 2007 a; México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE-, 2007; Ferreyra coord., 2009; Blanco, en Eroles e Hirmas coords., 2009; OEI, 2010).

En este contexto, se requiere una revisión reflexiva de las prácticas docentes en vistas a la generación de cambios en la cultura institucional que posibiliten el abordaje de los problemas como oportunidades para profundizar los procesos de inclusión. Es éste también el ámbito donde podrían generarse y sostenerse los tiempos y espacios necesarios para que los educadores potencien su desarrollo profesional centrandose en la escuela. Asimismo, constituye un imperativo de la gestión escolar habilitar canales de participación y

concertación para que todos los sujetos involucrados en el proceso formativo (directivos, docentes, estudiantes, ex alumnos, familias, representantes de las organizaciones de la sociedad civil, empresarios, etc.) asuman su papel de protagonistas comprometidos y no de meros transmisores o espectadores. Sólo de este modo es posible construir en redes una comunidad educativa que dé vida y busque el fortalecimiento intra e interinstitucional.

Entendemos que es en este sentido que podemos hablar de “buenas escuelas”, “escuelas inclusivas”, “escuelas que trabajan bien”, dispuestas a modificar las prácticas de gestión y concentrar esfuerzos en la calidad de la educación y la promoción humana, generando cambios que se traducen en innovaciones – hacia adentro y hacia fuera- en función de la proximidad con los participantes, los requerimientos de la comunidad de pertenencia y en el marco del sistema educativo.

Las políticas educativas en el ámbito jurisdiccional (mesopolítica)

En este ámbito, el desafío es doble: sostener y profundizar los procesos de participación en el Consejo Federal de Educación (CFE) ⁵ y, al mismo tiempo, continuar fortaleciendo - mediante un trabajo sistemático y conjunto de equipos técnicos, supervisores, directivos y docentes de aula- los procesos de efectiva apropiación de los acuerdos emanados de este organismo, de modo de ir más allá del énfasis puesto sólo en el conocimiento de las prescripciones. Esto implica, en el marco de la implementación de los distintos acuerdos que cada jurisdicción haya alcanzado, afianzar el compromiso con el sentido y las funciones de la Educación Secundaria en virtud de su obligatoriedad (Ciclo Básico y Orientado) y revisar permanentemente las modificaciones en marcha en su multidimensionalidad, dando participación no sólo a los docentes, sino a otros actores -familias, estudiantes y comunidad- con el propósito de identificar las fortalezas y debilidades de las acciones desarrolladas para propiciar las mejoras correspondientes, re-significando y re-orientando la política educativa. Esto supone asumir la necesaria e inevitable situacionalidad de la política educativa en cada contexto provincial en el concierto nacional.

Aquellas jurisdicciones que a la fecha no cuentan con Ley Provincial de Educación sancionada con posterioridad a la *Ley Nacional de Educación* necesitan adecuar la regulación del sistema local a partir de la concertación con los distintos actores de la comunidad educativa. Las que ya poseen leyes o

⁵ En Argentina, el Consejo Federal de Educación (CFE) es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

normativas específicas podrán avanzar con su reglamentación a los fines de garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los jóvenes. Es necesario que las modificaciones que resulten de la implementación de los cambios se regulen mediante normas explícitas, construyendo de esta manera un plexo normativo jurisdiccional actualizado.

En lo que respecta a la implementación del Ciclo Básico y Orientado, aquellas jurisdicciones que aún no la han realizado masivamente podrían asumir la construcción de un mapa de localización de la oferta y estudiar las cuestiones referidas a reubicación del personal docente en el nivel local a través de un trabajo colaborativo entre los equipos técnicos provinciales y las escuelas. En cambio, las que se encuentran avanzadas en la definición de la cartografía deberían detenerse a evaluarla, a los fines de efectuar los ajustes que permitan generar más y mejores oportunidades educativas para todos los jóvenes en sus respectivos territorios. En este sentido, resulta imprescindible pensar en cómo abordar la secundaria en ámbitos rurales y en cómo atender a la población que presenta sobreedad, entre otros imperativos.

Consideramos imprescindible definir en las jurisdicciones una política de articulación intra e inter niveles y/o ciclos, particularmente con la Educación Primaria y de manera especial con la Educación Superior y el sistema científico tecnológico. Esto supone asumir la articulación como una cuestión institucional - más allá de la mera relación de contenidos entre grados o cursos-, como una estrategia que permita complementar los esfuerzos, optimizar el uso de los recursos y garantizar el tránsito de los estudiantes por los distintos niveles, ciclos y trayectos.

A las jurisdicciones que aún no han iniciado el proceso de construcción curricular o que lo tienen en marcha, les queda por delante el desafío de afrontarlo desde un modelo participativo, que no sólo involucre a los docentes, directivos, supervisores y técnicos como protagonistas centrales del hecho educativo, sino a la sociedad en su conjunto. Podrían tener en cuenta - contextualizándolos en sus propias realidades - los dispositivos y dinámicas que siguieron aquellas provincias que presentan avances en este sentido. Por otra parte, consideramos que los nuevos diseños y/o propuestas curriculares, antes de su aprobación definitiva, deberían validarse en la práctica -durante un año como mínimo- para facilitar los procesos de apropiación y ajuste que median entre el diseño y su desarrollo. A su vez, las jurisdicciones que elaboraron sus diseños y propuestas curriculares antes de la aprobación de los

Acuerdos Federales (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios⁶ para el Ciclo Orientado y Marcos de Referencia⁷ para cada una de las Orientaciones) necesitan concentrar sus esfuerzos en la revisión, a los fines de efectuar, de ser necesarias, las modificaciones que se consideren pertinentes y relevantes en cada contexto, a partir de la validación que se haya podido realizar en la práctica.

En todos los casos, resulta de vital importancia pensar en diseños y desarrollos dinámicos, que pongan su acento en la enseñanza, que se monitoreen de manera permanente y que cada cuatro o cinco años se revisen integralmente y se modifiquen formalmente, instalando un *continuum* de acción- investigación-reflexión que potencie los aprendizajes y el diálogo constructivo entre todos los sujetos que interactúan: Escuela-Provincia. De esta manera, para actualizar los distintos dispositivos que involucran a las escuelas, la Provincia y la Nación, se ingresa en un proceso permanente y dinámico de construcción y reconstrucción curricular.

En cada contexto es imprescindible el análisis de las normativas que regulan las prácticas de enseñanza y aprendizaje (regímenes de evaluación, promoción y acreditación, ingreso, equivalencias, certificaciones y títulos) a fin de adecuarlas a las necesidades y particularidades jurisdiccionales en el marco de la política federal. Asimismo, las jurisdicciones deben trabajar para adecuar los regímenes laborales docentes a las exigencias actuales, para hacerlos más consistentes con los propósitos de calidad, inclusión, gestión y participación deseados. Por ejemplo, a través de la instrumentación de mecanismos que posibiliten la concentración horaria en pocos establecimientos, la evaluación de la labor docente, la aplicación de incentivos por el desempeño o la localización laboral en áreas vulnerables, la determinación de los perfiles docentes para cada una de las disciplinas, materias o espacios curriculares de los nuevos diseños y/o propuestas curriculares; mecanismos de ingreso, promoción y acceso por medio de concursos de antecedentes y/u oposición; establecimiento de tiempos

⁶ En la República Argentina, desde el Consejo Federal de Educación, se ha acordado la aprobación de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) con la intención de promover la integración del Sistema Educativo Nacional. Los NAP para los diferentes Niveles y Ciclos fueron elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio de Educación nacional, y aprobados por las autoridades educativas de todas las Jurisdicciones.

⁷ Los Marcos de Referencia para la Educación Secundaria Orientada constituyen la manifestación del acuerdo federal acerca de la formación específica para cada una de las Orientaciones: Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agrario/Agro y Ambiente, Comunicación, Informática, Educación Física, Turismo, Arte (con diferentes énfasis: Música, Teatro, Danza, Artes Visuales, Diseño, Artes Audiovisuales, Multimedia u otras).

específicos (intensivos o extensivos) para el abordaje colectivo de las temáticas y acciones institucionales (en el nivel de cursos, ciclos, etc.), entre otros temas.

Resulta prioritario potenciar el uso de la información cuantitativa y cualitativa producida de manera conjunta entre el Ministerio Nacional y las jurisdicciones a los fines de alimentar los procesos de toma de decisiones en el nivel provincial y de las escuelas. Para ello, deberá potenciarse el trabajo articulado en torno a la evaluación: de aprendizajes, docente e institucional.

Otra tarea decisiva es fortalecer los sistemas provinciales de planificación educativa, mediante el desarrollo de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan diseñar y poner en marcha un sistema de información y comunicación democrático, sistemático y confiable entre el Ministerio (Plan de Desarrollo Educativo Provincial), las Unidades de Supervisión (Plan de Supervisión Regional) y las Escuelas (Plan Educativo Institucional) en el marco del Plan Nacional de Educación. A ello, sumamos la necesidad de generar los mecanismos de enlace y coordinación de los diferentes planes, programas, proyectos y acciones pedagógicas, curriculares, comunitarias y administrativas que se desarrollan en las distintas escalas/territorios del sistema educativo. En todas las provincias, se debería poner mayor énfasis en la profundización de aquellas acciones que posibiliten más autonomía pedagógica y organizativa de las instituciones educativas, que articulen las regulaciones vigentes con las particularidades locales e institucionales a fin de establecer -en el marco de sus respectivos PEI y a partir de procesos de autoevaluación permanente- planes anuales de mejora orientados a superar problemas o situaciones que preocupan por su gravedad o por su urgencia, con el objetivo de no dispersar esfuerzos humanos, funcionales, materiales y económicos. En esta línea, es necesario evaluar las experiencias que se están desarrollando en distintas instituciones en el marco de los Planes de Mejora de la Educación Secundaria.

La implementación de las nuevas propuestas formativas requiere de acciones de formación docente continua situadas, que respondan a los requerimientos provinciales y escolares. En este sentido, y a los fines de acompañar y potenciar los procesos de cambio puestos en marcha, se han de priorizar y fortalecer los dispositivos centrados en la escuela y la enseñanza, propiciar el trabajo en redes escolares, desarrollar ciclos de formación destinados a profesores y directivos para apoyar los nuevos roles y funciones, implementar postgrados y/o postítulos, entre otras posibilidades, con el propósito de fortalecer la gestión del cambio en cada una de las escuelas de las jurisdicciones.

En esta línea, es prioritario centrar esfuerzos en la articulación del Plan de Desarrollo Educativo Provincial con las propuestas de formación continua establecidas en el Programa Nacional de Formación Permanente (*Resolución CFE N° 201/13*) en el marco de Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 - 2016 (*Resolución CFE 188/12*), y las prioridades de las escuelas.

Todas estas acciones deberán estar acompañadas de una mayor inversión en educación, lo que supone establecer claramente cuál es la prioridad que se le da a la educación en el proyecto de país para, en función de ello, asignarle las partidas presupuestarias (en su escala macro y meso) que hagan posible potenciar la construcción de una Educación Secundaria de calidad para todos los jóvenes de cada una de las provincias y, por ende, de la Argentina en el siglo XXI.

Las políticas educativas en el nivel federal (macropolítica)

En este ámbito, es fundamental continuar potenciando y jerarquizando el funcionamiento del CFE como organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa, asegurando la unidad y la articulación del sistema. Esto requiere afianzar las acciones iniciadas para potenciar la participación de los actores nacionales, fuerzas políticas, sociales, religiosas y productivas, entre otras, en la construcción de un Proyecto Educativo Nacional que se constituya en el núcleo central de una política de Estado para el desarrollo económico, social, político y cultural de nuestro país⁸. En este sentido, también se debiera fortalecer la Mesa Federal de Secretarios/Subsecretarios de Educación de las Jurisdicciones, coordinada por la Subsecretaría de Equidad y Calidad, así como las mesas de trabajo por niveles educativos y modalidades y los encuentros intersectoriales, para potenciar al máximo la capacidad de planeamiento e implementación de acciones educativas. Esta acción participativa, en el caso específico de la Educación Secundaria, tendría que estar acompañada por diversas instancias de evaluación sistemática de los Acuerdos Federales y programas que orientan y apoyan los procesos de toma de decisión, con la intencionalidad de abordar no sólo las cuestiones emergentes (fenoménicas), sino también aquellos componentes o aspectos estructurales que facilitan y/u obstaculizan dichos procesos o acciones iniciados en cada una de las

⁸ Para ello, se deberían fortalecer los mecanismos previstos en la Ley de Educación Nacional para el acompañamiento de los procesos de toma de decisiones -Consejo de Políticas Educativas, Consejo Económico y Social y Consejo de Actualización Curricular- con el objeto de permitir la participación de todos los que, de una u otra manera, están vinculados con la problemática de la Educación Secundaria.

jurisdicciones, desde una perspectiva nacional pero a su vez contextualizada en las particularidades regionales.

Al respecto, y teniendo en cuenta los resultados de la investigación realizada, aparecen como prioritarias las siguientes líneas de acción:

- acordar nuevas metas en el tiempo para la implementación de los distintos ciclos que integran la Educación Secundaria en virtud de los avances que evidencia cada una de las jurisdicciones;
- consolidar las acciones de planificación y evaluación de la educación en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, considerando las metas de corto, mediano y largo plazo;
- evaluar los Planes de Mejora Jurisdiccionales de Educación Secundaria y con base en ello proyectar los Planes para el período 2012-2016 y, en este marco, continuar con el financiamiento de Planes de Mejora Institucional, mediante la asignación de recursos a las escuelas para que lleven a cabo las acciones previstas en ellos⁹;
- continuar con el Programa *Conectar Igualdad Modelo 1 a 1* y potenciar el uso pedagógico de las TIC en el aula, las escuelas y la comunidad;
- profundizar los procesos de homologación de títulos de la Secundaria Orientada y los referentes a la movilidad estudiantil;
- dar continuidad al acompañamiento técnico y financiero a las provincias en los procesos de implementación de los Acuerdos Federales mediante los Planes de Apoyo a la Educación Inicial, Obligatoria y Modalidades.

Además, será necesario re-pensar las políticas socioeducativas para el Nivel Secundario y Modalidades a partir del desarrollo de acciones auténticas de discriminación positiva, con el fin de contribuir a la disminución de las desigualdades, la fragmentación social y los circuitos educativos segmentados en las distintas jurisdicciones. Estas acciones involucran lo social -en un sentido amplio-, interpelan fuertemente al contexto territorial, a la comunidad y a todas las instituciones que aportan al fortalecimiento de los procesos educativos. La mejora de las condiciones y posibilidades en el acceso, la calidad en el itinerario escolar y los resultados alcanzados (en términos de apropiación de los saberes necesarios para la vida social, cultural, política, económica y comunitaria) constituyen el horizonte de las políticas socioeducativas. Es por ello que se deberían retomar y reorientar los diferentes programas, estrategias y acciones

⁹ Se considera prioritario fortalecer la construcción de la línea de base como herramienta que potencia el diseño y gestión de las políticas, incluyendo no sólo información cuantitativa sino también cualitativa que oriente los procesos de toma de decisión.

existentes para afrontar los desafíos actuales que plantea la política educativa en el campo de la Educación Secundaria y Modalidades. Las políticas socioeducativas debieran fundamentarse en un concepto amplio de inclusión, que entiende que es necesario garantizar el derecho al acceso y es fundamental trabajar por una inclusión educativa con calidad, donde todos puedan ejercer el derecho a la educación.

En este sentido, creemos que es necesario focalizar algunas acciones en aquellas instituciones a las que asisten sujetos en situación de vulnerabilidad social y educativa, pero también universalizar otras, como así también centralizar o descentralizar las acciones que se consideren necesarias en virtud de la realidad, a los fines de contribuir con el proceso de inclusión educativa en términos de igualdad de condiciones y calidad de los procesos y resultados. Dichas políticas deberían diseñarse y gestionarse desde una perspectiva integral (sectorial) pero a la vez integrada (intersectorial) con otras políticas de promoción personal, social y de la ciudadanía que sostienen el Estado Nacional, las jurisdicciones y las organizaciones de la sociedad civil. Esto supone seguir apostando a una construcción de políticas desde una perspectiva relacional, que apunte a integrar los términos de las tensiones clásicas (propias de las últimas décadas del Siglo XX) -centralización *vs* descentralización, universalidad *vs* focalización, sectorial *vs* intersectorial, entre otras- en la búsqueda de puntos de equilibrio en la generación de políticas sociales y educativas.

En este marco, se podrían incluir entre otras líneas de acción, las siguientes:

- ampliar y afianzar el actual sistema de becas para los estudiantes de Educación Técnica, incorporando a los estudiantes de algunas de las Orientaciones de la Secundaria que se consideren también prioritarias para el desarrollo sustentable en cada provincia y, por ende, en el nivel nacional;
- incorporar becas estudiantiles cuyo otorgamiento no esté sólo asociado a condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, sino también al esfuerzo y rendimiento de los estudiantes¹⁰;
- continuar con las becas para estudiantes de pueblos originarios, padrinazgo presidencial, hijos de ex combatientes de Malvinas y para erradicación del trabajo infantil;
- dar continuidad a la línea de provisión de libros (de texto, literatura y consulta) y adquisición de útiles, *de manera descentralizada*, en el marco de un

¹⁰ Se sugiere revisar la experiencia de Becas Provinciales que está desarrollando la provincia de Córdoba para estudiantes del Ciclo Orientado o Superior de la Modalidad Técnico Profesional (Véase Programa Provincial de Becas Estudiantiles -Nivel Secundario- en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/subdireccion/socioeducativas/socioeducativas4.html>).

proceso que contemple la participación de las escuelas en la selección de los bienes mencionados, sobre la base de sus respectivos planes educativos institucionales y las prioridades establecidas por cada jurisdicción y la Nación;

- fortalecer y expandir el accionar de las *Mesas socioeducativas*¹¹;
- dar continuidad a los Centros de Actividades Juveniles diversificando sus actividades a los fines de ampliar los horizontes culturales de los jóvenes, y afianzando su articulación e integración en los respectivos Planes Educativos Institucionales;
- continuar apoyando propuestas socioeducativas que apunten a garantizar la Educación Secundaria;
- ampliar –previa evaluación- los Programas *Turismo Educativo y Recreativo, Orquestas y Coros*, entre otros.

En otro orden, y con el propósito de garantizar los estudios secundarios, deberían evaluarse a los fines de generar conocimiento, las experiencias que se están desarrollando en distintas jurisdicciones¹² como alternativas posibles para que los jóvenes que presentan sobreedad y que en algún momento interrumpieron sus estudios puedan retomarlos, y que los que nunca pudieron acceder a ellos, puedan iniciarlos. En este mismo sentido, se debería comenzar a pensar en estrategias posibles para acercar la Educación Secundaria en sus dos ciclos a las poblaciones rurales o alejadas de los centros urbanos. Para ello, resultaría conveniente vincular la Modalidad de Educación Rural a los lineamientos estratégicos acordados federalmente, estudiar las experiencias en marcha¹³ y las acciones concretadas en el marco del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), entre otras iniciativas, a los fines de generar propuestas que permitan atender la diversidad de situaciones que se presentan en el territorio nacional y, de esta manera, asegurar a los jóvenes del ámbito rural oportunidades de acceso a una Educación Secundaria de calidad.

En lo que respecta a las políticas pedagógicas y curriculares, aparecen como necesarias, entre otras, las siguientes acciones:

¹¹ “Las Mesas Socioeducativas constituyen un espacio plural conformado por escuelas, municipios y organizaciones sociales, donde la comunidad asume conjuntamente la responsabilidad de diseñar e implementar una propuesta que contribuya a garantizar las trayectorias escolares y educativas de los de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y adultos.” (Fuente: Argentina. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Para ampliar, acceder a <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/mesas-socioeducativas-para-la-inclusion-y-la-igualdad/>).

¹² Ciudad de Buenos Aires (Escuelas de Reingreso), Provincia de Buenos Aires (Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes), Córdoba (Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años), entre otras. En este sentido, podrían consultarse los trabajos realizados en la Línea Educar en Ciudades que promueven la OEI y EuroSocial.

¹³ Por ejemplo, en las provincias de Córdoba, Buenos Aires, Entre Ríos, entre otras.

- evaluar la apropiación de los NAP del Ciclo Básico y de Formación General del Ciclo Orientado en las jurisdicciones.
- avanzar en las discusiones respecto de los regímenes académicos de la Educación Secundaria;
- establecer un sistema federal de monitoreo de coherencia curricular que permita efectuar un seguimiento de las decisiones que en cada jurisdicción se van adoptando, a los fines de lograr unidad en la diversidad; afianzar las acciones de asesoramiento a las provincias en la elaboración de sus respectivos diseños curriculares.

Con referencia a la formación docente, es necesario impulsar todas aquellas políticas que tiendan a jerarquizar, profesionalizar y mejorar las condiciones materiales y culturales de los docentes. Para ello, el sistema formador deberá no sólo atender la formación inicial, sino también abordar la formación continua en el marco de las políticas de desarrollo profesional docente. En este sentido, se debería afianzar una mayor articulación entre el Instituto Nacional de Formación Docente y las políticas de cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo.

Respecto de la Formación Inicial, se debería continuar debatiendo en profundidad dónde, cómo, en qué y con qué recursos se formarán los docentes. En este sentido, se impone continuar incentivando la apertura –en los Institutos Superiores de Formación Docente y en las Universidades- de carreras (profesorados) cuyos títulos habilitan para el desempeño de la docencia en aquellos campos (materias y/o espacios curriculares) que más lo requieran, en virtud de que la demanda supera ampliamente la oferta. Además, a los fines de dar respuesta a un importante grupo de técnicos superiores y profesionales que se han incorporado (ante la ausencia de perfiles con títulos docente) o desean incorporarse como profesores, se debería ampliar la oferta de ciclos o trayectos de formación pedagógica para este tipo de agentes, como complemento de la formación epistemológica y en disciplinas que ya poseen, a fin de que los titulados en distintas especialidades puedan obtener una certificación o título que valide sus competencias profesionales docentes¹⁴.

Respecto de la Formación Continua, y tal como ya se ha enfatizado en el nivel de las jurisdicciones, se debe afianzar el desarrollo de una política que incluya, entre otras acciones, una definición conjunta, por parte del Ministerio Nacional y de las provincias, de planes, programas y/o proyectos de formación para los docentes en ejercicio en el marco de los Planes de Apoyo a la Educación Inicial,

¹⁴ Las Universidades, por lo general, se han hecho cargo de la formación docente de los campos no tradicionales (Comunicación Social, Ciencias Políticas, etc.).

Obligatoria y Modalidades. Dichas acciones deberán contemplar las exigencias, necesidades y prioridades del sistema educativo que provienen de las instituciones, de los proyectos o de las características de comunidades educativas particulares y de las inquietudes personales de los docentes en un área o problemática socioeducativa determinada. Esta construcción –que ya viene desarrollándose- entre la Nación y cada provincia, debería perfeccionarse a los fines de contemplar las particularidades regionales y respetar los ritmos de implementación de la transformación en cada uno de los contextos jurisdiccionales, en el marco de los Acuerdos Federales.

En esta línea, aparece como un claro desafío la puesta en marcha del Programa Nacional de Formación Permanente 2013- 2016, que se propone articular *“la jerarquización de la Formación Docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la unidad escuela; como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia”* (Anexo Resolución CFE N° 201/13, p. 2). Constituye un reto relevante el cumplimiento efectivo de la intención de atender, a la vez, la integralidad del sistema educativo nacional y la construcción de los consensos necesarios con los gobiernos educativos de las jurisdicciones en relación con las prioridades de formación.

La premisa es que el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio (maestros, profesores, directores, supervisores, tutores de curso, coordinadores o jefes de departamentos) supone un trabajo que debe favorecer la autonomía y la participación, profundizar el acrecentamiento de sus aprendizajes, capacidades y competencias profesionales a partir de un trabajo *in situ* (en la escuela), con estilo colaborativo (no sólo individual), abierto al aporte de saberes externos, el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva sobre los hechos y las cuestiones pendientes, a los fines de contribuir con su desarrollo personal, social y profesional en contexto. En este marco, será necesario revisar las acciones desarrolladas y potenciar el desarrollo profesional a través de otras estrategias –más allá del curso tradicional-, como por ejemplo: capacitación centrada en la escuela¹⁵, participación en redes de formación e intercambio¹⁶, ciclos de formación¹⁷, postgrados y postítulos.

¹⁵ Asesoramiento pedagógico a las escuelas, elaboración y desarrollo de Proyectos Curriculares e Institucionales, grupos de innovación en y entre las escuelas, ateneos pedagógicos para la discusión de casos, documentación de experiencias pedagógicas, seminarios de profundización teórica, pasantías en otras instituciones, apoyo profesional mutuo entre colegas y con la colaboración de expertos, tutorías de un docente experimentado con amplia trayectoria, entre otros

¹⁶ Mesas redondas, jornadas de presentación y discusión de experiencias, talleres o seminarios con especialistas sobre un tema de interés de los docentes de la red, publicación de materiales didácticos, secuencias de enseñanza y recursos elaborados por la docentes de la red; boletín electrónico con noticias

En el marco de la formación, también se debería seguir propiciando un trabajo articulado entre las jurisdicciones y los Institutos de Formación Docente y Universidades para el desarrollo de actividades ligadas a la investigación de temáticas referidas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; al asesoramiento pedagógico a las escuelas, a la preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión, al acompañamiento de los primeros desempeños profesionales, a la formación para el cumplimiento de distintas funciones, a la producción de materiales para la enseñanza, entre otras posibilidades.

Corresponde al Ministerio Nacional continuar potenciando el desarrollo de estrategias integrales de evaluación de la calidad y el uso integral de la información que circula en el sistema, articulando los dispositivos nacionales con los jurisdiccionales (Relevamientos Anuales, Operativos Nacionales y Provinciales de Evaluación de la Calidad, Informes mensuales, Cédulas escolares¹⁸, entre otros). Pensar en una evaluación auténtica supone diseñarla tomando como punto de partida el *derecho de todos a aprender*; en este sentido, no se trata de establecer estándares como parámetros de control de estudiantes, docentes y escuelas ni como mecanismos para clasificar instituciones educativas, sino de fijar unas metas a alcanzar -currículum común- y valorar su grado de consecución en los centros educativos, en contexto, atendiendo a la variabilidad y particularidad de cada escuela (Darling Hammond, 2001; Bolívar, 2003 a y b). Esta estrategia de “establecer estándares sin estandarizar” concierne, como sostiene Bolívar (2003 a)

...a asegurar una equidad en la educación (...) el foco se cambia ahora de la cantidad a la calidad, del control al apoyo, del rendimiento burocrático a la responsabilidad pública (a la comunidad) por el trabajo desarrollado. De este modo, las decisiones tomadas con motivo de la evaluación pueden tener mejor potencial para mejorar la calidad de los aprendizajes (p. 8).

Por otra parte, es fundamental continuar apoyando el desarrollo de estrategias de trabajo conjunto entre Nación, Jurisdicción y escuelas a los fines de que los sujetos involucrados se apropien de los dispositivos de evaluación de los

de interés para la comunidad docente, eventos y reseñas bibliográficas, foros electrónicos para el debate sobre temas que preocupan a los docentes, entre otros.

¹⁷ Análisis de casos, estudios de incidentes críticos y propuesta de cursos alternativos de acción, lectura y discusión de bibliografía, conferencias y paneles a cargo de expertos, presentaciones, explicaciones y desarrollos a cargo de formadores; elaboración de planes de trabajo y proyectos a cargo de los participantes, entre otros.

¹⁸ Se sugiere recuperar la experiencia que está desarrollando la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (véase <http://abc.gov.ar/escuelas/consultas/cedulaescolar/default.cfm>; fecha de consulta: 25/05/2015) y la microexperiencia puesta en marcha por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el año 2002-2003 (véase <http://ieo.wikispaces.com/file/view/Modelo+de+Cedula+Escolar.pdf>).

aprendizajes y a partir de sus resultados puedan generar acciones que potencien la mejora. Además, posibilitar el desarrollo de investigaciones de los distintos programas y proyectos, como así también la socialización de experiencias innovadoras con el propósito de reorientar los procesos de generación de políticas de mejora en las distintas escalas/territorios que conforman el sistema educativo nacional.

De lo que se trata, en definitiva, es de consolidar un Ministerio de Educación Nacional con alta capacidad profesional, dinámico y a la vez eficiente, que a partir del respeto de las particularidades regionales apoye las necesidades de los equipos técnico-políticos de las distintas jurisdicciones para hacer realidad la centralidad de las políticas de inclusión, justicia e integración; pedagógicas y curriculares, de docencia e investigación, instaurando una visión que, superando los acotados límites de los tiempos políticos, proyecte y actúe en los amplios tiempos de la educación.

En esta etapa de *resignificación* de la Educación Secundaria el desafío es doble. Por un lado, seguir profundizando el papel del Estado en el diseño y gestión de Política Educativa desde una perspectiva relacional tendiente a generar condiciones de igualdad para todos los adolescentes y jóvenes del país, lo que supone -entre otras cuestiones- consolidar los procesos de concertación y participación social tomando decisiones para el sector que tiendan a dar unidad al sistema educativo nacional, respetando el federalismo y las condiciones particulares de cada una de las jurisdicciones y de sus escuelas. Por otro, concentrar esfuerzos y acciones orientados a que los cambios concertados en el nivel federal puedan ser realmente apropiados por los sujetos (personas e instituciones) que dan vida a la educación: las jurisdicciones y las escuelas.

Reflexiones finales

En Educación -decimos con Terigi (2005)- “vamos aprendiendo a lo largo de la historia, en el curso de las prácticas...” (p. 66), aprendiendo *con y de* otros, compartiendo dudas y hallazgos, abiertos a la escucha y al diálogo, con el empeño y las expectativas siempre puestos en la *innovación educativa*, en la *escuela* y en los *derechos de los estudiantes*. Se trata, entonces, de sumar oportunidades para seguir pensando, investigando y aprendiendo con otros, en un intento de *conocer más* para contribuir a la posibilidad de *hacer mejor*.

Resignificar la Educación Secundaria desde esa nueva lógica de círculos concéntricos cuyo núcleo son los estudiantes requiere de la articulación de políticas que refuercen y sostengan la centralidad de escuela atendiendo a su sentido, su contexto, su crecimiento y mejora:

- **En cuanto al sentido:** escuelas donde se enseñe y se aprenda implementando diversidad de estrategias, utilizando intensivamente variados recursos didácticos, contextualizando las propuestas formativas sin perder de vista los aprendizajes considerados prioritarios o imprescindibles. Escuelas donde los adultos de la comunidad escolar ubiquen el ingreso, reingreso, permanencia, progreso y egreso de todos los estudiantes en el centro de sus preocupaciones y ocupaciones; donde se confíe en que todos los adolescentes y jóvenes pueden aprender, se alienten y fortalezcan sus logros, se actúe institucionalmente en la búsqueda de alternativas superadoras de sus dificultades (precariedad socioeconómica, problemáticas familiares o personales, privación cultural, entre otras posibles).

- **En cuanto al contexto:** escuelas donde se trabaje intensamente en un clima cooperativo y solidario, en un ambiente con identidad, donde se valoren las producciones de estudiantes y docentes; escuelas en las que el espacio institucional -material y simbólico- “haga lugar” a los mensajes que se quieren transmitir, a las obras que se desea compartir, a las situaciones que son importantes para la comunidad educativa.

- **En cuanto al crecimiento y la mejora:** escuelas en las que las capacidades profesionales se acrecienten a partir de la práctica cotidiana cooperativa, el aporte de saberes externos, la reflexión sobre lo construido y sobre los desafíos pendientes. Escuelas donde se acumule e integre el “capital pedagógico y didáctico” de la experiencia de todos los docentes, de modo de ampliar el repertorio de propuestas de enseñanza que permitan atender la diversidad de los estudiantes. Escuelas inclusivas, comprometidas, dispuestas a dar y recibir aportes de su entorno.

En definitiva, la escuela secundaria deberá asumir a la educación como una práctica social emancipadora que *“cataliza la realidad socio-educativa”*, con la intencionalidad de que las personas aprendan a comunicarse, trabajar y participar como ciudadanos (con derechos y obligaciones) y no como meros habitantes en la sociedad actual. Esto supone *vivir la escuela* en un proceso permanente de aprendizaje situado.

Dejamos así planteados algunos desafíos de la Educación Secundaria en Argentina, convencidos de que las transformaciones necesarias y posibles son tareas de la sociedad en su conjunto. Los adolescentes y jóvenes argentinos esperan respuestas que les permitan no sólo conocer, sino ser, hacer y vivir mejor. Garantizarles el derecho a la educación ofrece la oportunidad de hacer posible la realización de todos los otros derechos humanos.

Referencias bibliográficas

Blanco, R. (2009). Educación de calidad desde un enfoque de derechos humanos. En Eroles, D. e Hirmas, C. (coords.) *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO - OEI Chile. Recuperado el 28 de mayo de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>

Bolívar, A. (2003 a). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas: el papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. En *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, V.7, N° 1- 2, 79-94. Recuperado el 15 de enero de 2014, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56770205.pdf>

Bolívar, A. (2003 b). Evaluación de centros: ¿Estándares para una mejora interna? En Moreno, J.M. (coord.) *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, España: Ariel.

Ferreyra, H. (coord), Cingolani, M., Eberle, M., Ferreyra, H., Gallo, G., Larrovere, C., Luque, M., Pasut, M., Peretti, G. y Rimondino, R. (2009). *Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Academia Nacional de Educación

Ferreyra, H. (coord.) (2012). *Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la Educación Secundaria en la Argentina (2000-2010)*. Córdoba, Argentina: Comunic-Arte-UCC.

Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 27, 18-19.

México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México DF: Autor.

OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* Madrid: Autor. Recuperado el 28 de mayo de 2015, de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

Terigi, F. (2005). Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

UNESCO (2007 a). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Buenos Aires. Recuperado el 27 de mayo de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

UNESCO (2007 b). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: EPT/PRELAC. OREALC/UNESCO.

Los profesores de una escuela pública pre-universitaria

Prácticas y saberes sobre la evaluación

Martha Ardiles¹⁹

José Ignacio Rivas Flores²⁰

*“Mi memoria me espera en las cosas
para demostrarme que no existe el olvido...”*

Roberto Juarroz

“Toda vida está hecha de otras vidas”

Edgardo Cozarinsky

Resumen

El trabajo es parte de los resultados de la investigación Vida y Escuela (SECyT, UNC) cuyo trabajo de campo se realizó entre los años 2012 y 2013. El estudio focalizó las prácticas evaluativas de los profesores de la escuela secundaria, caso en estudio, en escenarios de escolarización. La teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu fue una herramienta útil a la hora de estudiar la escuela secundaria y en ella, el trabajo de los profesores y sus prácticas. Dicha teoría nos permitió hacer inteligible la pregunta que orientó el trabajo, y que estuvo vinculada con los esquemas de pensamiento, percepción y acción que guían las prácticas evaluativas de los profesores en la escuela. Del universo de las prácticas escolares, se recortaron las prácticas evaluativas, por considerarlas uno de los nudos centrales del sistema de enseñanza y más específicamente de esta escuela, donde la evaluación cobra un significado especial dado que sus alumnos ingresan mediante un sistema de examen. El estudio se realizó con un enfoque cualitativo y, desde él, se ubica en la investigación narrativa para acceder al relato que el sujeto hace de lo vivido. Se finaliza con el análisis y discusión de las posiciones que asumen los profesores en relación con sus prácticas evaluativas, el lugar de la tradición y de las prácticas heterodoxas.

¹⁹ Magíster en Ciencias Sociales. Especialista en Currículum. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de Didáctica de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mardiles@arnet.com.ar

²⁰ Doctor en Educación. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España. Coordinador del grupo de Investigación: “Profesorado, cultura e Institución Educativa” (HUM619) de la Junta de Andalucía. Correo electrónico: i_rivas@uma.es

Palabras clave

Escuela Pre-universitaria- Profesores- Departamentos- Narraciones- Prácticas Heterodoxas

Introducción

El presente trabajo reflexiona acerca de las prácticas de los profesores en una escuela pública pre-universitaria, miradas desde su trabajo pedagógico institucionalizado y sus concepciones evaluativas. Más específicamente, focalizamos los esquemas de pensamiento, percepción y acción que sostienen los profesores sobre sus prácticas evaluativas en escenarios de escolarización.

El presente texto se elabora a partir de los resultados del proyecto de investigación: "*Vida y Escuela. La experiencia escolar del profesorado*", radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. El trabajo de campo se realizó entre 2012 y 2013.

Como principal referencia teórica tomaremos los postulados de Pierre Bourdieu, en particular los conceptos de *campo*, *hábitus* y *estrategias*. La escuela, dice Bourdieu y agrega en sus escritos, especialmente en *La miseria del mundo* (1999) "es un lugar difícil de 'describir y pensar'" (p.9). Es por ello que entendemos necesario abandonar el punto de vista único en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes y, a veces, diametralmente rivales; éste es el desafío de quien intenta comprender ese mundo. Las instituciones escolares suelen presentarse como "fuente de una inmensa decepción colectiva: como el horizonte, esta tierra prometida muchas veces retrocede a medida que se avanza hacia ella" (Bourdieu, 1999 a, p.365).

Desde este lugar, vamos a intentar recuperar la idea de "*la disolución de la compactitud del mundo*", tal como escribe Italo Calvino (1972, p.71) cuando recupera el texto de Lucrecio Caro, *De Rerum Natura*; ahí cuando quiere describir la realidad de la materia y advierte que la misma está hecha de corpúsculos invisibles. Esta "*disolución de la compactitud*" nos permite considerar los agentes, sus prácticas y sus producciones situados en campos específicos de relativa autonomía y nos permitirá desvíos de las líneas consideradas "razonables". Esta forma de hacer investigación socioeducativa es un modo de pensar las prácticas de los agentes y sus instituciones, un modo relacional, donde es posible reconstruir una red, como así también una configuración de relaciones objetivas entre posiciones.

Interesa en este punto indagar, recurriendo al enfoque teórico-metodológico de Pierre Bourdieu y tomando su metáfora espacial de *campo*, cómo es la dinámica del campo escolar, quiénes son estos profesores, cómo juega su *hábitus* en la reproducción de ese campo escolar, qué esquemas de pensamiento, percepción y acción sostienen los profesores sobre sus prácticas escolares. En este caso, nos situamos en una escuela –considerada por la sociedad cordobesa como “de prestigio social”- que selecciona mediante examen de ingreso a sus alumnos y que tiene entre sus objetivos fundamentales formarlos para el ingreso a la universidad. Aproximarnos a los profesores que forman a estos estudiantes, se funda en un intento de recobrar la mirada sobre un fragmento de los profesores del sistema: quienes educan a los sectores más favorecidos de la sociedad. Tiramonti y Poliak, (2004) explican la condición fragmentada del sector docente y cuestionan junto a otros investigadores la concepción de “cuerpo docente” como totalidad compacta.

Aquí adherimos a la idea de “dinámica del campo” en su sentido relacional, tal como la entiende Bourdieu, quien expresa que la misma: “no puede comprenderse como el conjunto de las evoluciones separadas y paralelas que [...] se desliza en el molde cómodo de la metáfora biológica: nacimiento, juventud, grandeza, decadencia” (Bourdieu, 1999 b, p. 248). El campo se entiende como una “configuración relacional” y simultáneamente un “espacio de conflictos y competición” que se presenta como una estructura de probabilidades, recompensas, ganancias o sanciones.

Antecedentes

Para ahondar en este tema, vamos a recuperar como antecedentes los trabajos de Tiramonti (2004) y su equipo, cuando hablan de la condición fragmentada del conjunto de las instituciones y del trabajo de los agentes que circulan en ellas, junto al desarrollo de múltiples espacios de sentido en los que se articulan estrategias institucionales y familiares. Las mismas,

resultan de las lecturas que las familias hacen de su situación social y de los recursos que esperan que la escuela aporte para conservar o mejorar sus posiciones sociales. En las estrategias escolares confluyen las demandas de las familias, las historias institucionales y la particular lectura que las instituciones hacen de su función en relación a los grupos que atienden (p.35).

Coinciden en este aspecto con el trabajo de Rivas, Leite y Cortés (2011), cuando plantean la experiencia escolar como un espacio de confluencia de la acción de las familias, el profesorado y el alumnado, conformando un escenario social y

político particular, en el que acontecen las prácticas profesionales. Destacan, en particular, tres dimensiones que actúan en este escenario: la tradición (cultura social y familiar de la escuela), la reproducción (la experiencia escolar construida en el tiempo y las expectativas (qué esperan los diferentes colectivos de la escuela). En parte, las relaciones que se generan entre estas dimensiones suelen convertirse en arena de conflictos diversos y modos particulares de configuración social, política y cultural.

Por otra parte, Ziegler (2014) ha indagado sobre la organización del trabajo pedagógico que desarrollan profesores de escuelas a las que acuden sectores de elite, en tanto operadores simbólicos. Especialmente se centra, en uno de sus textos, en cómo se organizan los profesores y el papel que estos desempeñan en la dinámica y articulación del sistema de exámenes del circuito internacional, donde hay una estandarización externa de los procesos de trabajo docente, y las multirregulaciones que involucran. Por otra parte, Ziegler junto a Nobile (2014) ponen en diálogo procesos de escolarización de sectores que se encuentran muy distanciados en el espacio social. Estudian escuelas que privilegian el desarrollo de un currículum internacional bilingüe junto a otras que sostienen experiencias de reingreso en la ciudad de Buenos Aires, en escenarios dispares y desiguales. Señalan que estas escuelas reinventan estrategias de “personalización” con sentidos diferentes para intervenir en el sistema escolar, encauzando las trayectorias escolares.

También recuperamos como antecedente el trabajo de Donaire (2012), cuando estudia la posición de clase de los docentes y expresa en su investigación que los docentes del siglo XXI se encuentran transitando un proceso de cambio en su posición social. Refiere que suele caracterizarse a los docentes formando parte de la clase media, pero que esta especificación pierde de vista, entre otros aspectos, “la falta de control del docente sobre aspectos importantes de su proceso de trabajo” (p.46). Ello aun en tiempos de ampliación de los derechos a la educación con intensos procesos de diferenciación y segmentación.

Ahora bien, las permanentes relecturas de la obra de Bourdieu y el progresivo desarrollo de la misma nos permite leer años más tarde en *Respuestas* (1995), que

los agentes sociales no son partículas mecánicamente arrastradas y empujadas por fuerzas externas. Son más bien portadoras de capital y, según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su dotación de capital (volumen y estructura) propenden a orientarse activamente, ya sea hacia la conservación de la distribución del capital ya

sea hacia la conservación de la distribución del capital, ya sea hacia la subversión de dicha distribución (p. 72)

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado en algunas de las investigaciones revisadas y siguiendo al autor mencionado, consideramos que en la escuela los profesores ocupan una posición en la estructura del campo vinculada con la conservación, distribución y subversión del capital en juego, lo que está relacionado, siguiendo a Lahire (2004), con las disposiciones –que son inobservables, pero que se pueden reconstruir, en tanto están en el principio de las prácticas observadas- ligadas a su posición y a la trayectoria que lo ha conducido a ese lugar.

El problema

El debate acerca de la educación y la equidad social en el último siglo y en los inicios de éste ha transcurrido, entre otras cuestiones, vinculado con las reformas educativas y a las posibilidades de cambio. Los profesores son actores sociales claves en el proceso escolar. Según investigaciones de Tiramonti (1994) el sistema educativo en los últimos años se ha “fragmentado” y se han conformado espacios que han sido denominados de cierre social, autorreferenciados y al interior de los mismos se “pueden distinguir continuidades y diferencias; Mientras las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios” (p. 13). En este escenario, los profesores construyen un lugar particular enlazando su práctica escolar con el trabajo de sus alumnos y con sus relaciones de saber.

En este contexto y siguiendo a Bourdieu (2008), nos interrogamos acerca de cómo se impone el reconocimiento de “lo legítimo” y qué se reproduce en esa acción de reproducción, legitimación e imposición. El autor nos llama la atención en relación con la idea de que la escuela no actúa sobre una tábula rasa, por lo que considera interesante auscultar la relación entre las competencias, disposiciones o esquemas, *habitus*, formados en el ámbito familiar y el trabajo pedagógico, dinámica que se desarrolla en escenarios de la estructura escolar.

En este punto, vamos a tomar un atajo, para repensar estas cuestiones en el marco del concepto de cultura escolar y en el del currículum. Sabemos que el debate pedagógico se ha enriquecido en estas últimas décadas con el aporte de nuevos enfoques provenientes de diversas disciplinas que nos permiten pensar en este caso la cultura escolar desde otra perspectiva.

En relación con la “cultura”, observamos que ésta dejó de ser comprendida como sinónimo de “cultura (cultiva)”, la que era privativa de los sectores altos y que debía ser distribuida con el objetivo de educar a las masas y refinar sus costumbres. En este punto, el aporte de Viñao (2002) es significativo ya que ayuda a identificar aspectos que conforman la cultura escolar, tales como los actores, los discursos, cuestiones organizativas e institucionales, el entorno material, en el seno de un entramado conflictivo y luchas por el poder que tienen impacto en las propuestas pedagógicas. De este modo, se ponen en cuestión los lazos de identidad, formas y estilos de vivir en estrecha cercanía con diversos lenguajes e historias construidas. Esto da lugar a diversas formas culturales y a situaciones complejas, entre ellas la construcción de jerarquías culturales, conformadas en las luchas al interior del campo.

El contexto clasificatorio y de elaboración de jerarquías es amplio en la sociedad. Las escuelas también han sido encasilladas por los padres. Las investigaciones de Van Zanten (2008), en Francia, sobre la reflexividad y la elección de la escuela por padres de la clase media muestran el proceso de evaluación de la calidad relativa y utilización del conocimiento científico en la elección, lo que los lleva a clasificarlas a partir de los estudios que ellos mismos hacen. En el mismo sentido apuntan los resultados de la investigación de Santos Guerra (2003) y su equipo, en España, acerca de los criterios de calidad para los diferentes actores escolares y las decisiones relacionadas con la elección de centros educativos por parte de los implicados.

También hay que comprender que estas tipificaciones no están exentas de conflictividad y se amalgaman aquí diversas lógicas. En las escuelas, las propuestas formativas se fragmentan, y quedan expuestas diferencias profundas también al interior de las instituciones.

Los criterios clasificatorios también se efectivizan en el escenario que nos ocupa, una escuela de “elite cultural” dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, creada en 1938 y de la que han egresado muchos que hoy son importantes investigadores y científicos de trayectoria académica nacional e internacionalmente destacada. El ingreso a esta escuela se realiza mediante un examen, operación de *separación y admisión* análoga a los ritos de pasaje de los que habla van Gennep (citado en Bourdieu, 2008, p. 99), una acción de transformación en la que los alumnos ya no serán lo que eran. Siguiendo a Bourdieu (2013),

seleccionando a aquellos que designa como los más calificados, es decir los mejor dispuestos hacia ella (los más dóciles, en el verdadero sentido del término) y los mejor dotados en propiedades que reconoce, la escuela

afianza esas disposiciones mediante la consagración que les confiere al obrar su separación...suerte de marcación que insta una frontera mágica...entre los incluidos y los excluidos". (pp. 145-146)

Esta escuela involucra tanto a una red de familias conocidas y amigas como a los "nuevos", provenientes de diversos lugares y estratos de la sociedad y el gran Córdoba, cuyas familias no necesariamente han transitado la escuela. Así, "herederos" y "recién llegados" se reconfiguran en un espacio-tiempo ahí cuando el examen -rito de pasaje- les facilita comenzar a vivir un destino "prefigurado" a partir de su "consagración". No obstante ello, advertimos que el trabajo pedagógico sigue al interior de la escuela, tanto la lógica exclusión-inclusión como la creación de nuevas jerarquías, imponiendo así la legitimidad de esas clasificaciones, especialmente cuando los alumnos son evaluados. En este caso en estudio, desde segundo año se advierte un bajo rendimiento en los alumnos, cuestión que no pasa inadvertida en la institución, ya que es un tema de discusión con y en los distintos equipos y estamentos de la escuela. El problema se complejiza cuando cada año ingresan a la escuelas nuevos docentes. En este punto es que consideramos necesario indagar las estructuras generadoras de preferencias y que permiten tomar decisiones didácticas en las acciones de enseñar y evaluar, y también cómo se va construyendo el *habitus* profesoral.

Entendemos que el *habitus* no es el destino, como muchas veces se ha querido ver en él; "siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable más no inmutable" (Bourdieu, 1995, p. 92).

Si bien Lahire (2004) discute con Bourdieu sobre la idea de "sistema" en esta definición y prefiere hablar de un "*patrimonio de disposiciones*", la mayoría de las veces heterogéneas, nos interesa destacar aquí la idea de Bourdieu: es "*perdurable, más no inmutable*".

Análisis del problema

La teoría de los campos sociales puesta en práctica por el sociólogo francés Pierre Bourdieu es una herramienta útil a la hora de estudiar el campo de la escuela secundaria y en ella el trabajo de los profesores y sus prácticas. La intención en este apartado es construir un marco teórico conceptual que ayude a hacer inteligible nuestra pregunta, vinculada a los esquemas de pensamiento, percepción y acción que rigen las prácticas evaluativas de los docentes que trabajan en la escuela para estudiarlos en su escenario y, de esta manera,

realizar un aporte al conocimiento científico en el campo de las ciencias de la educación o, como dice Tenti Fanfani (2007, p.2), “al campo de los conocimientos científicos acerca de la educación”.

A los fines de este trabajo, vamos a tomar posición en relación con las teorías sociales. Hoy advertimos el fin de la hegemonía de los paradigmas funcionalistas y estructural marxista (enfoques con dificultad para atender lo diverso, los particularismos espaciales y temporales, lo indiciario), para dar lugar a teorías sociológicas contemporáneas, más fértiles y creativas, tales como la teoría de la estructuración de Giddens (1995) y el constructivismo estructuralista de Bourdieu, más sensibles a la diversidad, menos deterministas.

La categoría de campo, dice Chihu Amparán (*s/f*), sólo adquiere su significado si se las relaciona con categorías complementarias de *habitus* y de *capital*. El mismo autor explica que el modelo de análisis de Bourdieu observa a la sociedad como un conjunto de campos relacionados entre sí y relativamente autónomos. En el campo actúan agentes ubicados en distintas posiciones y jerarquías distribuidos según el volumen global de capital que poseen bajo diferentes especies y según su estructura de capital. Entran en juego cuatro clases del mismo; capital económico, social y cultural y el capital simbólico que surge de la interacción entre los tres primeros.

En relación con los agentes que “juegan” “en el campo podemos mencionar: quienes se inclinan por estrategias de conservación y que tienden a defender la ortodoxia; mientras que otros se inclinan a usar estrategias de subversión, las de la herejía, las de la heterodoxia como ruptura crítica” (Bourdieu, 1990, p. 19) de las acciones sobre la práctica.

Esta propuesta analítica rechaza el reduccionismo que considera que las prácticas sociales de los actores se derivan mecánicamente de sus posiciones sociales. Aquí, el concepto de *habitus* es entendido como un proceso de socialización a lo largo de la vida que es generado en esa historia y, a la vez, genera esquemas de percepción y acción. Esta posición nos permite comprender la matriz relacional de las construcciones y el rechazo al pensamiento sustancialista.

Esta perspectiva teórica recupera el agente social, por lo que se considera de importancia apelar a la noción de estrategia del autor ya que permite vincular lo micro y lo macro, lo estructural y la acción social. Para Bourdieu (1998) las estrategias de reproducción social son:

el conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente

a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clases (p. 122)

A los fines de este trabajo, vamos a recortar de las prácticas escolares, las prácticas evaluativas, por considerarlas uno de los nudos centrales en el sistema de enseñanza. Sabemos por investigaciones en el campo educativo en Argentina (Camilloni, Litwin, Paleau de Maté y otros, 1998; Anijovich y González, 2013) que en las representaciones sobre la evaluación opera una gramática que supone una apelación a la verdad y, en ese sentido, nos remite a pensar que “las cosas son”.

En contextos europeos, Perrenoud (2008), Allal (1980), Brookhart (2004), Hoffman (2013) y Mottier López (2013) han llevado a cabo investigaciones empíricas sobre el tema y, a contrapelo de esta idea de verdad sustentable y del idealismo de que la tarea de evaluar es una cuestión meramente técnica, trabajan la hipótesis, entre otras, de que el éxito y el fracaso escolar son el resultado de una fabricación humana, desnaturalizando así la neutralidad humana en el acto de evaluar.

Bourdieu nos dirá que el orden social debe su reproducción en parte a la imposición de ciertos esquemas de clasificación y calificación y que la escuela es un lugar privilegiado de imposición de un arbitrario cultural; no obstante, las prácticas sociales se encuentran mediadas por las estrategias de los agentes con “tanteos o fallas originadas por las contradicciones inherentes a las estructuras y por los conflictos y rivalidades entre los agentes implicados en ella” (Bourdieu, 1995, p. 96).

Ahora bien, ¿quiénes son los profesores de esta escuela a la que los alumnos ingresan por estricto orden de mérito, luego de haber rendido el examen de ingreso?

El conocimiento de las instituciones encuentra el mejor marco para su comprensión en la vida de los sujetos que viven en ellas. Más allá de los patrones estandarizados que caracterizan la visión estructuralista y funcionalista, los relatos de los participantes ofrecen una comprensión del funcionamiento institucional mucho más profundo. En definitiva, las narraciones de la experiencia de los sujetos representa el modo como estos han incorporado los contextos en los que viven. Siguiendo el planteamiento de Harré (1984), en la medida en que los sujetos participan en el colectivo social, se produce un proceso de privatización (hacen propio este entorno colectivo), a partir del cual se constituyen como sujetos y están en condiciones de actuar en ese mismo entorno.

La experiencia particular de cada sujeto es la que establece el modo como se apropia de lo colectivo, ya que supone un proceso de construcción personal. En este sentido, cada sujeto se constituye de una forma particular, como la lectura que hacen de sus contextos de vida. Asumimos aquí la perspectiva constructivista de la realidad, que en el caso de los relatos presenta un énfasis especial. Tal como establece Clandinin (2013), la realidad se construye a partir del relato que hacemos de la misma, eso sí, desde una perspectiva colectiva y compartida.

De acuerdo a esto es como entendemos el sentido de la investigación narrativa como forma de acceder al conocimiento social. Tal como apunta Rivas (2007 y 2012), la forma como cada sujeto narra su experiencia y el contenido de la misma nos permite conocer los diferentes contextos por los que ha transcurrido su vida, y el modo como se ha apropiado de ellos. El fin último de un relato es comprender la realidad social, cultural y política en la que vive y ha vivido el sujeto que lo cuenta, en tanto este relato es su aportación a la construcción de esta misma realidad.

Retomamos en este sentido la perspectiva de Benjamin (1991) sobre la relación entre experiencia, narración y sujeto. La experiencia no sería otra cosa que el relato que el sujeto hace de lo vivido, sin que podamos pensar que existe una realidad independiente de este relato del sujeto. Sobre esta base es que Lejeune (1984) construye su teoría del pacto autobiográfico, entendiendo que lo que el sujeto cuenta es la construcción que es capaz de hacer de su experiencia como un relato ficcional, en todo caso, de la misma, en la medida en que no tiene necesariamente un vínculo con algo "real". Aceptamos que este relato representa al sujeto que lo hace, sin que podamos pensar que existe algo independiente del mismo.

Así pues, los relatos de los sujetos que participan en la institución que investigamos en este estudio nos permiten comprenderla, ya que nos muestran el modo como cada uno de ellos ha participado en la misma, y la ha incorporado como algo propio. De este modo podemos conocerla desde una posición diferente, desde su actuación con y en cada una de las personas que transitan o han transitado por ella. No existe, por tanto, una realidad a descubrir, sino un proceso en constante reconstrucción a partir de las aportaciones de cada sujeto.

Proceso metodológico

Entendimos, por tanto, que los relatos serían el mejor camino hacia la comprensión, a partir del encuentro intersubjetivo que se produce con los

investigadores (Rivas, Leite y Cortés, 2011). Es desde aquí que tiene lugar la construcción de la realidad y del conocimiento institucional. No es tanto “la verdad” del sujeto investigado, sino la narración que se produce desde el encuentro investigador - investigado. O mejor dicho, desde los sujetos participantes en la investigación. Por tanto, hablamos siempre de un conocimiento situado y contingente, ubicado en un tiempo y espacio particular. Este encuentro, de alguna forma, provocó un proceso de “autoanálisis” de los profesores sobre sus prácticas, referidas éstas a un momento de su trayectoria profesional que representa el modo en que las han constituido en este momento particular de su historia personal e institucional.

Avanzando en términos metodológicos, se recuperaron relatos de once profesores que no llevaran más de seis años en la escuela (ésta viene renovando su plantel en forma sostenida) y al analizarlos, advertimos, entre otras cuestiones, las siguientes:

- Todos tienen título universitario. Entre ellos, sólo tres tienen título de profesor. Más de la mitad han tenido un contacto directo con la escuela, unidad de estudio. Menos de la mitad ha sido ex alumno, o alguno de sus padres o familiar asistió a la escuela. La mayoría se sigue formando en el área específica de su profesión y dos de ellos hacen cursos de post-grado relacionados con la docencia.

- Si bien la documentación de la institución refiere que el acceso a la misma es por concurso de títulos, antecedentes y oposición, en todos los casos se manifiesta haber ingresado por la convocatoria para cubrir vacantes y que el acceso ha estado relacionado de alguna manera con su experiencia en la escuela y docentes conocidos en la misma. Es decir, han actualizado redes individuales y relaciones informales o la combinación de ambas a la hora de ingresar a la escuela.

- La mayoría de los profesores con título docente trabaja en otras instituciones del Nivel Secundario y los que tienen título profesional lo hacen por fuera del Sistema Educativo.

Observamos que en la escuela, los profesores se agrupan para trabajar en Departamentos. Estos tienen una historia; son estructuras, no entendidas como objetos corpóreos, sino como trazos de memoria (Giddens, 1995) que delimitan el campo de acción de los agentes; delimitación que no es concebida –siguiendo al mismo autor- sólo en su aspecto coercitivo sino también como facilitadora de la acción. El tiempo dedicado a la preparación de materiales, separatas, guías –según explican los mismos profesores- es aún desorganizado y lleva tiempo de estudio de nuevos marcos teóricos. Según los decires de los profesores, la

asistencia a reuniones suele generar conflictos: *“el clima es difícil antes de empezar”; “nos reunimos una vez por semana”; “pero cuando estamos trabajando estamos muy metidos en eso”*. Buena parte de las producciones de la escuela proviene de los departamentos y, en general, se desarrolla en torno al replanteamiento de las *“innovaciones”, “el estudio de las nuevas reglamentaciones”, “las cuestiones de disciplina escolar”, “los sistemas de evaluación”, “las reformas al plan”*.

El departamento también *“muestra”* otra cara, cuando el coordinador dice: *“La tarea más nefasta, más difícil, la que muchas veces me hizo decir ‘yo dejo esto’ es escuchar a los profesores y compatibilizar sus opiniones”*. *“Cuando se convoca a reunión y se cruzan sus ojos, a veces pienso qué dicen esas miradas?”* A esto se suman otras preocupaciones: *“ponerse en juez de un docente cuando viene la época de las evaluaciones de ellos”*. También se producen luchas y conflictos por la antigüedad en la escuela o la profesión de los profesores: *“los nuevos son todos ‘doctores’ y lo que veníamos haciendo, de nada sirve”*.

Los departamentos están tanto física como organizacionalmente separados. Cada uno tiene un territorio, su espacio físico, su cultura, su lenguaje, sus atributos culturales, sus ídolos, en una compleja mixtura de unidad y diversidad, que se destacan en los lenguajes de sus *“tribus académicas”* (Becher, 2001). No obstante hay algo que los une: el nivel de autoridad formal sobre la enseñanza de las disciplinas.

El punto de partida de la reflexión son los problemas de la práctica, *“las pasantías”, “los alumnos que repiten”, “las materias que rinden a fin de año”; “el número creciente ahora desde primer año, antes eso no se veía”, “las formas de evaluar”*. Esto es lo que irá abriendo nuevas posibilidades alternativas de aprendizaje y de enseñanza, de descubrimiento y construcción de nuevos sentidos y significados.

Observamos que el trabajo departamental se va consolidando, según el relato de los profesores, como un fondo de saberes teóricos y experienciales y se va constituyendo, metafóricamente hablando, en lo que Mercer (2000) llama Zona de Desarrollo Intermental (ZDI), concepto que abreva en la teoría vigotskyana. Así, esta zona se reconstituye en forma permanente a medida que avanza el diálogo en el marco de un horizonte común.

Un juego, entre la tradición y las prácticas heterodoxas en las acciones evaluativas.

El análisis de los casos nos permite avanzar provisoriamente, poner en juego nuestra *“reflexividad”* y señalar que, en relación con los esquemas de percepción y acción en los que están involucrados los docentes, los podemos agrupar, para un primer análisis, en dos grandes categorías: por un lado, prácticas tradicionales y por otro, prácticas innovadoras y heterodoxas,

vinculadas a la “novedad”; sabiendo que estas últimas –con el tiempo y en un movimiento dialéctico entre las viejas y nuevas prácticas- podrían sufrir una nueva estructuración en el escenario de la “estructura estructurante” (Giddens, 1995) de la escuela.

Entendemos, para este trabajo, que las prácticas tradicionales se anudan en procesos reproductivos y que, en general, remiten a la biografía escolar de los profesores y en el caso en estudio, a la cultura escolar hegemónica. Asimismo, las prácticas heterodoxas innovadoras, abiertas a la novedad, para este trabajo refieren a unos procesos reflexivos y deliberativos de los docentes sobre su práctica, como así también a sus biografías escolares. Refieren, en un sentido, a lo expresado por Sennet (2012): “lentitud del tiempo artesanal, lo que resulta imposible cuando se sufren presiones para la rápida obtención de resultados” (p. 362). Se destacan en ellas una problematización acerca del “por qué y “para qué” de esas prácticas y se advierte una potencialidad innovadora mediante la modificación de las relaciones con el saber.

En este punto recuperamos, por su significatividad, el caso de un profesor que ha realizado su escuela secundaria en la institución. De su relato, rescatamos:

El ingreso como profesor se dio rápido: *“Yo entré a poco de recibido la escuela y me adapté rapidísimo”*; conoce el campo de juego: *“sé lo que es una celadora, sé cómo es la escuela, sé cómo son los chicos, sé cómo son las olimpiadas”*. La escuela dejó sus huellas: *“es lo que está en mí, es muy fuerte”*. Mira al resto de los profesores desde otro lugar: *“hay profes que por ahí entran y no saben lo que es una olimpiada”*. Tiene recuerdos claros de su tiempo de escolarización: *“sé cómo son las cuatrimestrales, cuáles son, cómo se rinden. Sé dónde queda la imprenta.”* Este recuerdo les facilita orientar a sus profesores en el departamento: *“por qué te digo, porque me tocó orientar profes que entraron a mi departamento, no conocen la tradición, no saben ni dónde se imprime, ni dónde está la imprenta. “¿Qué pasa en los cuatrimestrales?”, te preguntaban. “¿Venimos a dar clases o no?”. Esas son cosas que yo, al ser egresado, las manejo”*.

A partir de estas palabras, advertimos su identificación con la cultura escolar, cuestión que le permitió volver a adaptarse rápidamente a la institución cuando ingresó para enseñar, recuperando las experiencias vividas en su trayectoria formativa como alumno. Apela a la “conciencia práctica” (Giddens, 1998), a la rutinización como una dimensión importante para resolver los problemas de la vida cotidiana en la escuela reproduciendo modelos vividos.

Este saber proveniente de la “conciencia práctica” le permite, siguiendo a Bourdieu, moverse seguro en el campo, construir cierta regularidad de la vida social y, en este punto, hipotetizar que estos profesores han construido esquemas de percepción y de acción en relación con la evaluación, y también –a modo de hipótesis y recuperando de sus relatos “porciones significativas” de su

trayectoria- que sus prácticas se resuelven desde una perspectiva instrumental con una lógica administrativa, tomadas de su itinerario escolar.

Otro profesor recuerda el tiempo vivido en su escolarización cuando dice: *"Hay, a pesar de que ha pasado tanto tiempo, algunas cositas que han cambiado, veo que en otras hay una continuidad."* Además, aquí se condensa una figura sobre los profesores, cuando expresa: *"Y por ahí un profe que no fue alumno, no lo ve o lo ve. Toman lecciones orales a chicos que salen a las cuatro de la tarde de la escuela y por ahí esos alumnos no tienen tiempo en su casa para repasar los conceptos"*. En la formulación de este profesor quedan implicadas también concepciones acerca de la evaluación como "control" cuando enuncia: *"Es difícil controlar el aprendizaje así, para mí esto es importante."*

Se advierte aquí también la influencia de su biografía escolar, es decir, el período vivido en la escuela como alumno, que tiene impacto en la conformación de esquemas de pensamiento y acción. El "control", la continuidad en este caso, nos habilita a pensar que puede ser significado como "el camino" y estas experiencias se constituyen en una base formativa clave, disposiciones, resortes de acción, para pensar sus acciones didácticas. En este sentido, Alliaud (2005) expresa:

no es simplemente el recuerdo de un maestro o profesor especialmente valorado de la propia escolaridad. Es mucho más que eso, es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución (escolar) a la que regresan o de la que nunca se han ido, aunque posicionados ahora en el lugar del que le toca enseñar...es lo aprendido "informal" o implícitamente en la prolongada estadía que uno pasa por las instituciones escolares...Jackson (2002) lo llamó aprendizaje adicional a eso otro que se adquiere de los maestros y profesores mientras estos nos enseñan... (2005 p.1).

En el juego, la posibilidad de la heterodoxia

En los casos relevados, otro número significativo de profesores merece ser destacado por su apelación, en el discurso, a las características *"procesuales de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación"*, a la *"necesidad de discutir marcos teóricos"*, a la *"importancia de salir del formato"* en el que están *"encorsetados"* los alumnos. También expresa: *"veo que es complicado salirse de esto"*. La misma profesora que piensa que el eje de su clase está en los *"problemas"*, *"en los procesos cognitivos de los alumnos."*

Advierten *"desencuentros"*, dificultades para que las mentes entren en sintonía y las contradicciones no enteramente satisfactorias se retoman especialmente en las reuniones de departamento, donde son revisados esos postulados. También explican que hay instancias en que es necesario *"negociar"* o *"entregar algo de uno"*, un

“re-pensar”, especialmente cuando se trata de las formas de evaluar “que en los Talleres de este Plan de estudios son bien difíciles”. “Además, un Taller de primer año no es lo mismo que uno de 5° o de 8°”. Nos cuesta “acordar criterios, somos muchos profesores, con historias diversas” – dice otra profesora-; es también “una cuestión de tiempos y espacios. “Soy nuevo esto es un mundo de reglas desconocidas para mí “y muchas veces me dejo llevar por algo que ya está en mi²¹”, en el sentido de, como dice Jackson (1999), tomar esa imagen especular que remite a cómo afecta mi historia como enseñante, en el presente de cada día; mi historia incorporada, al momento de ejercer la profesión.

Este me dejo llevar... algo ya está en mí

Sabemos que es en el pasado escolar donde se encuentran componentes que permiten armar el presente. Las instituciones educativas y sus agentes están permeados por la historia, de ahí que consideremos que el pasaje por la escuela secundaria como alumno en el mismo lugar donde se es profesor, es un recurso inestimable para comprender las prácticas del presente. El pasado está en el presente, en este caso de los profesores, en sus productos simbólicos, sistema de ideas, representaciones, saberes. También entendemos, junto a Bourdieu (1999 b), que si no median procesos de “autosocioanálisis” es difícil advertir la actualización de “prácticas tradicionales” que, en este punto, propician la conservación del “capital cultural” y “social”.

Para el caso en estudio, en general, son los profesores que no han sido alumnos de la institución en el Nivel Secundario los que se permiten construir otros sentidos para la evaluación, alejados de la “repetición” de las formas. Esto conlleva densidad política ya que los profesores, al interior del campo, estarían mostrando una puja por el poder en la instalación de los discursos sobre los sujetos, la educación, la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación y es ésta también una lucha por la hegemonía. Es aquí donde el fragmento que atiende a sectores que apuestan a la conservación y aumento del capital cultural se quiebra y esa ruptura generalmente la promueven “los recién llegados”, es decir, los que tienen recorridos que se expanden por otros lugares del sistema.

El pasado, en este caso, pareciera ser un núcleo que resiste con fuerza en la escuela. La “tradición”, para Giddens (1995), tiene raíces lingüísticas provenientes del latín “trajere” que significa dar algo a alguien para que lo guarde. La tradición así entendida tiene un lugar relevante para toda la sociedad. Para el sociólogo mencionado, el pasado se constituye en estructurante de las acciones sociales. Expresa también que los trabajos de destradicionalización se orientan a una libertad de acción que puede impulsar

²¹ La negrita es nuestra.

la emancipación y, al decir de Hassoun (1996), es posible hacer algo con lo que ha sido transmitido.

Y aquí, en esta escuela, los profesores “recién llegados” apelan a otros modos, estilos y rutinas producto de su experiencia en el sistema y arriesgan producir la novedad, en tensión con otras investigaciones –en el país y en el extranjero– que, en la dimensión “integración a los centros escolares” y “aspectos relacionales”, muestran a los profesores novatos inmersos con un camino azaroso en el campo (Marcelo, 2008; Serra, Krichesky y Merodo, 2009; Maciel de Olivera, 2011 y otros). Estos profesores al haber transitado la escuela, por un lado, en el período de escolarización de secundaria y, por otro, por haber andado otras instituciones y experiencias en el sistema, parecen poder aventurar la invención y el descubrimiento; en este caso, en las prácticas evaluativas. En la escuela caso en estudio, el trabajo de coordinación de los departamentos, de “acompañamiento” de los coordinadores a los profesores, es una pista sustantiva del orden de la “cultura institucional” para poder pensar y deliberar sus producciones.

De lo que se trata, quizá, es de reconocer y reconstruir posiciones y tomas de posición y no de descalificarlos. Los profesores ponen en juego dimensiones simbólicas que se entrelazan y se mixturán en el trabajo cotidiano de cada día.

El trabajo de Donaire (2012) vuelve a nuestro encuentro para ayudarnos a pensar una de las dimensiones del trabajo docente, cuando muestra en su investigación la “falta de control” que los docentes tienen sobre aspectos importantes de su trabajo. Si lo pensamos aquí, con estos profesores, en una escuela de “elite cultural” dependiente de una Universidad Nacional, en clave de historias incorporadas, en resortes para la acción, “principios activos” de “percepciones pasivas”, quizá podamos pensarlo ahora en la línea de la “reflexividad” de los profesores en el marco de un “dispositivo” institucional altamente valorado como es el de los departamentos, quizá Zonas de Desarrollo Intermentales (ZDI) donde la reflexividad tiene un lugar central, entendiendo por tal la capacidad de los sujetos para reconocer, demostrar y dar visibilidad al carácter racional de sus prácticas. Por ello, podemos interpretar que, en el caso en estudio, las discusiones departamentales suelen “romper” con la historia hecha cuerpo, y aventurar –a partir de esos momentos de “reflexividad”, de revisión de hábitos ya instituidos– las prácticas heterodoxas.

A modo de cierre

Luego del análisis de conceptos centrales del programa de investigación de la obra de Bourdieu y de pensarlo en clave de las prácticas de los profesores de

secundaria en una escuela pre-universitaria, denominadas también de pregrado, podemos recuperar sus memorias en relación con el *habitus*. Advertimos que las relaciones que éste mantiene con el mundo social del que es producto se sostienen en una verdadera complicidad ontológica.

Ahora bien, el *habitus* también tiene una parte que se liga a lo impreciso. Una lógica práctica de ello y esta incertidumbre es lo que hace que los agentes no puedan remitirse completamente al *habitus*. Es aquí cuando la objetivación, la interrogación sobre el propio trabajo, que en este caso se da en el trabajo departamental, abre a otros registros, y a la posibilidad de la “reflexividad”. Esto parece permitir que se eviten juicios esencialistas y, mediante una inmersión creciente en la práctica, advertimos que se posibilita la conformación de otra visión para poder jugar el juego que se va construyendo en el campo; en otras palabras, para que se abra la posibilidad de la heterodoxia, al conformar puntos de vista, esquemas de pensamiento, percepción y acción, distintos de los de la cultura hegemónica. La llegada de los “nuevos” posibilita re-situar el trabajo y las jerarquías; ellos se topan con una cultura hegemónica que ordena las jerarquías y, en este punto, el diálogo y la argumentación juegan un papel importante.

Siguiendo a Ana Teresa Martínez (2007), podemos sostener que el capital en juego –en este estudio, las prácticas y los saberes sobre la evaluación– nos permite pensarlo no como algo que se tiene, sino como el hecho de tener algo que permite jugar en el campo y, de esta manera, producir efecto en las relaciones con los agentes; en este caso, entre los profesores y con los alumnos.

En este sentido, la teoría de Bourdieu es fértil para continuar el estudio de la complejidad de la escuela. Un imaginario integracionista (Tiramonti y Ziegler, 2008) surca el campo educativo desde mediados del siglo XX, puesto en crisis en varias oportunidades, como fue el caso del quiebre del orden constitucional en Argentina, con el golpe cívico militar, la experiencia hiperinflacionaria de 1989, hasta la crisis del 2001, habilitando en ese juego una dinámica de disputa abierta por las posiciones sociales y educativas. Este mito igualitarista, según las autoras mencionadas, dio rienda suelta a un juego de competencias individuales en el que las instituciones no quedaron afuera. Según Tiramonti (2004), escuelas para sostener el derrumbe, escuelas de elite, entre otras. También se evidenciaron las luchas al interior del espacio social por ocupar las mejores posiciones que fueron acompañadas por las peleas al interior del campo profesoral, ahí cuando las prácticas colisionan para conservar o transformar la relación de fuerzas instituida, reproducir el orden social vigente o atreverse a la heterodoxia y, con ella, al cambio en las percepciones, en las

posiciones, en las tomas de posición y en los modos de hacer de los agentes, en este caso, de sus prácticas evaluativas.

Estas prácticas atraviesan fuertemente la escuela caso en estudio: el examen de ingreso, las evaluaciones que dan la permanencia y egreso de los alumnos como así también los atravesamientos de las evaluaciones nacionales e internacionales sumadas a las definidas al interior de la escuela, tales como evaluaciones de plan de estudios, evaluaciones de docentes que tienen un peso específico muy fuerte a la hora de discutir e imponer puntos de vista. Los docentes usan estrategias al momento de la lucha, generalmente al interior de los departamentos, por imponer significados, y estas estrategias dependen de la posición de los profesores en el campo (por ejemplo, novatos o expertos) debiendo siempre enfrentarse a resistencias, discrepancias y a las definiciones políticas de los agentes que lo constituyen. Aquí nos quedan interrogantes; entre ellos, el poder analítico de esas discusiones y cómo se entretajan las perspectivas, enfoques y comprensiones sobre la evaluación de los alumnos.

Habilitar la heterodoxia es un gesto hacia la autonomía y emancipación de los sujetos. En una escuela que sostiene sus bases en la conservación del capital cultural y simbólico de las familias y de los alumnos que la habitan es una pelea fuerte, no exenta de caídas y de un “dejarse llevar” por las formas de lo que está instituido, estrategia probablemente “inconsciente” que se enlaza a la complejidad de la ZDI del trabajo departamental. En este punto, quizá debiéramos seguir profundizando el estudio de las experiencias de los profesores en relación con sus prácticas y saberes evaluativos en estas escuelas y recordar el epígrafe del trabajo: “Toda vida está hecha de otras vidas”; sabiendo, como dice Tenti Fanfani (2007), que la docencia no es una actividad neutra y tampoco una tarea individual sino una acción colectiva.

Bibliografía

Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aique.

Anijovich, R. y otros. (2013). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. En *Revista Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.

Alliaud, A. (2005). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 34/3.

- Ardiles, M. (2012). *Vida y Escuela. De experiencias, saberes y evaluaciones*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: FCE.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Brookhart, S.(2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. In *Teachers College Record*, 106, 429-458
- Calvino, I. (1972). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.
- Camilloni, A., Litwin, E., Paleau de Maté y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Chihu Amparán, A. (s/f). *La teoría de los campos en Pierre Bourdieu* [Mimeo].
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 1998
- Bourdieu, P (1999 a). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- Bourdieu, P. (1999 b). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*. México DF: Grijalbo.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (1994). *Las culturas populares en el capitalismo*. México DF: Nueva imagen.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Gessaghi, V. y Sendón, M.A. (2008). Entrevista a Bernard Lahire. En *Propuesta Educativa* N° 30, 71-74
- Harré, R. (1984). *Personal Being. A theory for individual psychology*. Boston: Harvard University Press.

- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Hoffmann, J. (2013). Evaluación mediadora. En Anijovich y otros. *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Leite Méndez, A. (2011). *Historias de vida de Maestros y Maestras*. Tesis de doctorado. Universidad de Málaga. España.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion.
- Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet, M. y Herrera, M. (2003). *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente*. Universidad Nacional del Comahue. Colección Educación.
- Marcelo, C (coord.).(2005). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona, España: Octaedro.
- Martínez, A. T. (2007). Para estudiar campos periféricos. UN ensayo sobre las condiciones de utilización fecunda de la teoría del campo de Pierre Bourdieu. En *Trabajo y sociedad*, IX (9) N° 9.
- Maciel de Olivera, C. (2011). Formación de los profesores principiantes: necesidad y problema para los sistemas educativos latinoamericanos. En *Revista Diálogos Pedagógicos*, IX (17), 49-63.
- Meirieu, P. (2011). *La opción de educar*. Barcelona, España: Octaedro.
- Méndez, A. (2013). *El colegio*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mottier López, L. (2013). Evaluación formativa de los aprendizajes. En Anijovich y otros. *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.

- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada, En Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.
- Rivas, J. (2007). Vida, experiencia y educación. La biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp.111-146). Buenos Aires: Noveduc.
- Rivas Flores, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores, I. y Herrera Pastor, D. (comps.) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Rivas, J.I., Leite, A.I. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar". En *Revista de Educación* 356, 161-183.
- Rivas, J. I. (2012). Sujeto, diálogo, experiencia: el compromiso del encuentro. En Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado el 30 de octubre de 2015, de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas, J.I. (2014) Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. En *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología*, 7(1), 487-494.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *La escuela sin muros*. Málaga, España: El Aljibe.
- Sennet, R. (2012). *El artesano*. Barcelona, España. Anagrama.
- Serra, J.C., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de los profesores de la UNGS". En *Cuadernos de Educación*. Revista del CIFYI, FFyH, UNC. VII (7) 301-312 .
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. En *Educación y Sociedad. Campinas*, 28 (99), 335-353.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Zanten, A. (2008). Reflexividad y elección de la Escuela por parte de los padres de la clase media en Francia. En Jociles y Franzé. *¿Es la Escuela el problema?* Madrid: Trotta.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid. Paidós.

Ziegler, S. (2012). Docentes de la elite, elite de docentes. En *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial -FLACSO.

Ziegler, S. (2014). Regulación del trabajo de los profesores de la elite. En *Cuadernos de pesquisa*, 44 (151), 84-103. Recuperado el 4 de junio de 2015, de <http://gx.doi.org/10.1590/198053142842>.

Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela Secundaria y Nuevas dinámicas de Escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), 1091-1115. Recuperado el 4 de junio de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016005>

Política de Agrupamiento Escolar en Portugal: nuevo modelo normativo de organización escolar y escolaridad obligatoria

*María Cecilia Bocchio*²²

Resumen

En Portugal, la política de Agrupamiento Escolar (AE) ha reconfigurado el modelo normativo de organización escolar de este sistema educativo. Desde el año 2010, un AE nuclea bajo un mismo proyecto educativo numerosas escuelas localizadas en proximidad geográfica y de todos los niveles de enseñanza obligatoria, desde el Jardín de Infantes hasta la Escuela Secundaria. Los AE son regulados a través de la Resolución del Consejo de Ministros N° 44/2010 y nacen amparados en discursos vinculados con la descentralización y territorialización de las políticas educativas.

Esta publicación se enmarca en una tesis doctoral en la que se analiza una nueva forma de organización escolar. La investigación se sustenta en la Teoría de la Regulación Social de Reynaud para estudiar los mecanismos de regulación institucional del trabajo del Director y, conjuntamente, los mecanismos de regulación situacional que el Director de AE desarrolla para orientar el Sistema de Acción Concreto (Friedberg, 1995), que posibilita el funcionamiento del ficticiamente denominado AE Margen.

Palabras clave

Portugal- Escolaridad Obligatoria- Agrupamiento Escolar - - Regulación Social

Introducción

La presente publicación se enmarca en una tesis doctoral desarrollada en el Doctorado en Educación, especialidad en Política y Administración Escolar de la Universidad de Lisboa. El componente contextual del inicio del cursado del

²² Becaria pos-doctoral CONICET-Universidad Nacional de Córdoba- Centro de Investigación Facultad de Filosofía Humanidades. Doctora en Educación. Doctorado en Política y Administración Educativa. Universidad de Lisboa. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba-Argentina. Adscripta cátedra Política Educacional y Legislación Escolar. Esc. de Ciencias de la Educación. FFYH.UNC. Correo electrónico: mcbochio@gmail.com

doctorado en Lisboa fue en septiembre de 2011, fecha cercana a la asunción del Primer Ministro portugués en junio de ese año. El contexto político me tornó “testigo” de los sucesivos “ajustes estructurales a la educación pública” promovidos a pocos meses de asumir su cargo. Rápidamente, a través de diferentes medios de difusión, resonaron discursos “familiares” en mi cabeza, “tristes coincidencias” entre la realidad argentina y la portuguesa, donde los Organismos Financieros Internacionales se constituyen en actores centrales de la política nacional y de la “reforma estructural del Estado”. Posteriormente, en el inicio del trabajo de campo en el año 2012, “escuché la crisis” desde las voces de los actores que entrevisté en contexto de crecientes presiones y precarización de las condiciones de trabajo docente.

Así, el nacimiento de esta investigación fue el resultado de un conjunto de preguntas sobre el agrupamiento de todos los niveles de escolaridad obligatoria en contexto de reducciones presupuestarias a la educación pública, como así también, de retóricas que se asocian tanto a la descentralización, como a la modernización de la administración escolar.

La investigación se titula "El Director de Agrupamiento Escolar: Regulado y regulador de las políticas educativas. Estudio de un Sistema de Acción Concreto construido en un Agrupamiento Escolar"²³. Se aborda el trabajo del Director de un AE, como actor regulado por el Ministerio de Educación y Ciencia y, a su vez, como regulador local de las políticas y prácticas educativas.

Los AE constituyen un nuevo modelo normativo de organización escolar, diseñado para la operacionalización de diversas políticas educativas y sociales, entre ellas la extensión de la obligatoriedad de escuela secundaria hasta su culminación y diversos programas de asistencia social que pasan a ser gestionadas desde la escuela donde se sitúa la ‘sede’ del AE. Por tanto, en esta investigación y con el soporte de otras investigaciones previas (Lima, 2011; Fernandes, 2011; Lirio, 2010), se entiende que a través de los AE se diseña una estructura organizacional que contribuye a la redefinición de los mecanismos de regulación del Ministerio de Educación y Ciencia sobre las escuelas agrupadas y sobre el trabajo del Director.

En el desarrollo de esta publicación, en primer lugar se introducen las reglamentaciones que definieron la política de AE y la extensión de la obligatoriedad escolar. Seguidamente, se plantea el enfoque teórico metodológico adoptado, la muestra de la investigación definida y los objetivos de la investigación. En tercer lugar, se profundiza en los sentidos atribuidos por

²³ El doctorado fue desarrollado con una beca doctoral Erasmus-Mundus (2011-2014). Tesis orientada por el Dr. Luis Miguel Carvalho. Aprobada con distinción y máxima calificación.

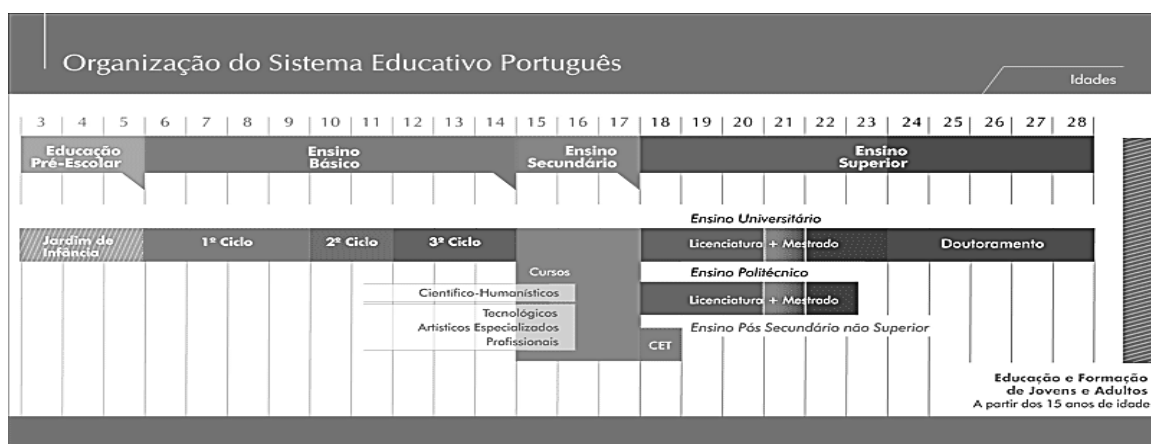
los actores escolares a la política de AE. Finalmente, en las notas conclusivas se analizan algunas de las principales transformaciones en la estructura burocrático-administrativa del AE investigado.

1. Los orígenes de la política de Agrupamiento Escolar

Los Agrupamiento Escolares (AE) constituyen un punto crítico y cada vez más relevante en las políticas gubernamentales para la administración de la educación en Portugal. Afonso (2005) sostiene que los AE nacieron como una iniciativa para responder a la necesidad de reordenar la administración escolar portuguesa, marcada por la existencia de una gran cantidad de escuelas de enseñanza básica con matrículas muy reducidas. Este proceso de reordenamiento tiene su correlato en un conjunto de legislaciones que se introducen a continuación

La figura legal de los AE adquiere presencia en el *Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Março*, que pone en vigor un nuevo régimen de dirección, administración y gestión de las escuelas públicas, en fase de experimentación, aprobado para ser implementado en cerca de treinta escuelas del país, pero que no llegó a ser generalizado. Este nuevo esquema se aplica a Escuelas Básicas de Segundo Ciclo (EB2), Escuelas Básicas de Tercer Ciclo (EB3), Escuelas Secundarias (ES) y en las denominadas “áreas escolares”, integradas por grupos de establecimientos Jardín de Infantes (JI) y Escuela Básica de Primer Ciclo (EB1) agrupados por zona geográfica, los cuales poseen órganos de dirección, administración y gestión comunes.

Organización del Sistema Educativo en Portugal



Fuente: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)

En el artículo 8 do *Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio*, se opta definitivamente por la terminología de AE. En este estatuto, un AE se define como *una unidad organizativa dotada de sus propios órganos de administración y gestión y constituido por establecimientos de educación preescolar y de uno o más ciclos y niveles de educación*. Los objetivos planteados en el *Decreto-Lei n.º 115-A/98* (artículo 5, punto 1):

- a) Favorecer el desarrollo secuencial y articulado de la educación obligatoria en una zona geográfica determinada;*
- b) superar situaciones de aislamiento de establecimientos y prevenir la exclusión social;*
- c) reforzar la capacidad pedagógica de los establecimientos educativos y el uso racional de los recursos;*
- d) garantizar la aplicación de un régimen de autonomía, administración y gestión;*
- e) valorizar y encuadrar experiencias es curso.*

Formosinho y otros (2010) sintetizan los objetivos de los AE del siguiente modo:

- Razones relativas a la red escolar: reestructuración de la red educativa, eliminación de situaciones de aislamiento, dispersión de escuela pequeñas y expansión de la educación pre-escolar.
- Razones organizacionales: la creación de unidades administrativas mayores, que podrían disponer de más recursos y mejores líderes y gestores.
- Razones pedagógicas: mejor continuidad pedagógica entre los diversos niveles de enseñanza, promoción de proyectos pedagógicos comunes entre ciclos, interacción entre niveles de enseñanza y ciclos.
- Razones sociales: mejor integración de los recorridos escolares de los alumnos, mejor control sobre el abandono escolar de los alumnos en la transición entre ciclos escolares.

El *Decreto-Lei nº 115-A/98* es el “punto de partida” decisivo para los AE. Simões (2003) reconoce que la institucionalización de los AE promueve el desarrollo de nuevas responsabilidades y relaciones de poder al interior y entre las escuelas. Por tanto, esta política modifica un terreno escolar que hasta la fecha carecía de cualquier tipo de articulación, y se caracterizaba por la presencia de escuelas cerradas en sus fronteras y rutinas. Así, por primera vez, acontece la confrontación con otras posibilidades de organización escolar.

Barroso (2003) explica que los nuevos formatos de organización escolar se promueven en contexto del “*ciclo de desencanto*” y reconoce en este ciclo una fase de “*crisis de soluciones*” promovida por el propio mito de la reforma educativa. El diagnóstico del Sistema Educativo muestra que tras 25 años de transformaciones incesantes, con fuertes inversiones financieras, el resultado obtenido redundaba en altas tasas de matriculación de alumnos pero, con magros resultados de desempeño en las evaluaciones efectuadas por los organismos internacionales. Bajo un aparente consenso apartidario, se diseminan discursos sobre el estado crítico del Sistema Educativo. Estos discursos operan como dispositivo para la aceptación y legitimación por parte de la opinión pública de propuestas de corte neoliberal, cuyas acciones defienden, principalmente, la privatización de la enseñanza, el impulso de la libre elección de escuelas por parte de los padres y la competencia entre escuelas.

Hacia 2003, el ascenso al poder de la centro-derecha agudiza, aún más, la adopción de políticas que implican la subordinación de la educación a las lógicas del mercado. El *Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho*, de la Secretaria de Estado de la Administración Educativa refuerza la apuesta del *Decreto-Lei n.º 115-A/98* e impone el reordenamiento de la red escolar bajo el modelo de *Agrupamiento Vertical de Escuelas*. Los mismos incluyen desde el Jardín de Infantes hasta la Enseñanza Básica de Tercer Ciclo (EB3). De este modo, queda definido el camino para la integración en un futuro, no muy lejano, de la escuela secundaria en los Agrupamientos Verticales. Este camino va a ser sustentado en una nueva reglamentación para la administración y gestión de las escuelas que se introduce a continuación.

En 2008 el nuevo Modelo de Administración y Gestión de las Escuelas Públicas introducido por el *Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril*, mantiene la definición de los AE como una unidad organizativa de gestión y administración. Una de las principales novedades legales es la definición del director como órgano unipersonal de gestión. Se promueve un cambio rotundo en la administración escolar portuguesa, signado por el retorno del Director a su condición de órgano unipersonal de gestión, esta vez, en contexto de gobierno democrático.

Los nuevos órganos de dirección, administración y gestión de los AE y escuelas no agrupadas son:

- **El Consejo General**, como órgano responsable por la definición de las líneas orientadoras de la actividad de la escuela, es garante de la participación y representación de la comunidad educativa: docentes, no-docentes, padres, alumnos, miembros de la Cámara Municipal, de la Junta

de Freguesía y de la comunidad, como instituciones religiosas, vecinales, entre otras²⁴.

- **El Director** es el órgano de administración y gestión en las áreas pedagógica, cultural, administrativa, financiera y patrimonial. Entre sus potestades adquiridas, detenta la capacidad para elegir el Equipo directivo (sub-director y adjuntos de dirección), a los coordinadores de las principales estructuras de coordinación y de supervisión pedagógica, y a los coordinadores de escuela. En el caso de los coordinadores de departamentos curriculares, posee la capacidad de sugerir tres profesores que considere más pertinente para dicho cargo.

- **El Consejo Pedagógico** es el órgano de coordinación, supervisión pedagógica y orientación educativa, no sólo en los dominios pedagógicos-didácticos de orientación y acompañamiento de los alumnos y de la formación inicial y continua del personal docente y no docente. Es presidido por el director e integrado por los coordinadores de departamentos curriculares, las estructuras de coordinación y de supervisión pedagógica, y por representantes de los padres y encargados de educación.

- **El Consejo Administrativo** es el órgano deliberativo en materia administrativo -financiera del AE o escuelas no agrupadas. Es presidido por el director e integrado, además, por el sub-director o uno de los adjuntos de dirección y por el jefe de los servicio de la administración escolar o quien lo represente.

Afonso (2009) sostiene que los objetivos explícitos definidos en el *Decreto-Ley n.º 75/2008* suponen el refuerzo de la participación de las familias y de las comunidades en la gestión estratégica de las escuelas, como así también el refuerzo del liderazgo y la autonomía escolar. Para las autoridades gubernamentales, estos objetivos serán alcanzados por medio de tres cambios principales:

- a. *El aumento de la participación formal de representantes parentales y comunitarios en el órgano colegial de administración escolar;*
- b. *La atribución de la función de gestor a un director escolar con competencias alargadas, que substituye el antiguo órgano colegiado compuesto por profesores;*

²⁴ La Cámara Municipal agrupa a diversas Juntas de Freguesía. Ambas poseen diferentes responsabilidades en cuanto a la provisión de financiamiento a los AE.

c. *El aumento del poder decisión de las autoridades escolares en lo que respecta a la propia estructura de la escuela.*

El Agrupamiento Vertical supone que en cada AE haya un director de AE que reside junto al equipo directivo (seleccionado por el director) en la escuela secundaria. Además, el director es quien elige a los coordinadores de escuela, quienes lo representan en cada una de las escuelas agrupadas. En otras palabras, desaparece la figura del director de escuela para transformarse en coordinador escolar que es seleccionado por el director de AE.

Finalmente, la *Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junio*, “culmina” el proceso de sanción de reglamentaciones que sientan las bases para la integración de la Escuela Secundaria en los AE. Se establece, así, la creación de AE que integren una escuela pública de enseñanza secundaria, la cual se constituye en escuela sede de AE.

Así, la resolución mencionada establece la constitución de agrupamientos que incluyen desde el Jardín de Infantes hasta la Escuela Secundaria. Esta política se articula directamente con una tendencia a nivel de Unión Europea: la ampliación de la obligatoriedad escolar para niños y jóvenes con edades de entre 5 y 18 años; la misma es legalmente reglamentada por el *Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto*, que tiene por objetivo la universalización de la escolaridad hasta culminar la enseñanza secundaria. En consecuencia, los principios orientadores de los Agrupamientos Verticales son tres:

- Adaptar la red escolar a los objetivos de una educación obligatoria de 12 años.
- Adecuar la dimensión y las condiciones de las escuelas a la promoción del suceso escolar y el combate del abandono escolar.
- Promover la racionalización de los AE con el fin de originar el desarrollo de un Proyecto Educativo común que articule los diferentes ciclos de enseñanza.

La “receta indicada” para la formación de Agrupamientos Verticales establece la vigencia hasta finales del año académico 2010/11 de escuelas no agrupadas, y de Agrupamientos Horizontales compuestos exclusivamente por el mismo nivel de la educación. Así, la culminación del proceso de agrupación de escuelas marca un hito que define un nuevo escenario para la administración escolar portuguesa.

2. Enfoque teórico-metodológico

Esta investigación se sustenta en la teoría de la regulación social. La aplicación de la teoría de la regulación en el análisis de las políticas públicas se vincula al

campo de la denominada “sociología política de la acción pública”, la cual propone dos abordajes posibles: la necesidad de estudiar el Estado a través de su acción y la acción del Estado a través de sus instrumentos (Reynaud, 1997, 2003; Maroy y Dupriez, 2000; Barroso, 2006).

Barroso (2005) toma el concepto de regulación de Maroy y Dupriez (2000, p.76) desde un enfoque centrado en el papel del Estado. El mismo es entendido como “el conjunto de acciones puestas en marcha por una instancia (gobierno, jerarquía de una organización) para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre las cuales poseen una cierta autoridad”. Por medio de esta definición, Barroso explica que cuando la regulación es aplicada a sistemas sociales se transforma en el resultado de la articulación entre una o varias regulaciones de control y que es la producción de “reglas de juego” lo que posibilita resolver conflictos de interdependencia y coordinación.

La investigación desarrollada estudia desde dos planos complementarios los mecanismos de *regulación institucional* que la política de AE impone al director; y, por el otro lado, los mecanismo de *regulación situacional* que el director de AE promueve sobre el trabajo de los diversos actores escolares.

Al aludir a los mecanismos de *regulación situacional*, nos encontramos en un nivel de análisis caracterizado por la presencia de una regulación activa y autónoma. En la misma se pone de manifiesto un proceso de producción de “reglas de juego” (Reynaud, 1997 y 2003). Allí se articulan no sólo la definición de reglas que orientan el funcionamiento del sistema, sino también el (re)ajuste de dichas reglas como consecuencia de la diversidad de estrategias y acciones de los actores que poseen un margen de autonomía relativa.

Por tanto, la puesta en acto de las normativas en la práctica compone el contexto que da cuenta, efectivamente, de los *márgenes de autonomía relativa* apropiados y recreados por los actores, traducidos en reglas autónomas legitimadas institucionalmente. Lima (2004, p.12) refiere a los principios que guían los márgenes de autonomía relativa de los actores de este modo:

Los actores escolares nunca se limitan al cumplimiento de las reglas jerárquicamente establecidas por otros, no juegan apenas un juego con reglas dadas, lo juegan con la capacidad estratégica de aplicar selectivamente las reglas disponibles, como así también con la capacidad de inventar y construir nuevas reglas.

El segundo enfoque teórico de referencia para este estudio es la sociología de la acción, principalmente desde los aportes de Crozier y Friedberg (1977) y de Friedberg (1995). Estudiar el AE como un fenómeno de la acción escolar organizada, implica la valorización de un meso-abordaje que pretende mediar

el diálogo macro-micro, banalizando la existencia organizacional, para entenderla desde el sistema de acción concreto que regula la interdependencia entre los actores escolares del AE.

Friedberg (1995) caracteriza los espacios de acción concretizados como órdenes locales desde una categoría central: **Sistema de Acción Concreto (SAC)**. A partir de este constructo, refiere a la interacción estratégica de los actores que contribuye al proceso de regulación del sistema. El autor define SAC como “estructuras de acción colectiva por las cuales son organizados los espacios de acción, es decir, son construidos y perpetuados los órdenes locales gracias a los cuales los actores estabilizan el accionar” (Friedberg, 1995, p. 11).

El SAC es siempre contingente (con respecto a las características del contexto), arbitrario y problemático. Por tanto, nos encontramos ante un campo de análisis que se inscribe en una concepción política de la acción social, ya que se basa en las relaciones de poder fundadas en juegos de intereses, conflicto y negociación.

Siguiendo los aportes del autor, la desnaturalización del AE supone poder estudiarlo desde las acciones concretas que los actores escolares promueven y objetivan a través de estrategias de regulación interna y de lógicas de acción que posibilitan a los actores organizacionales –y particularmente al director- la legitimación de su accionar en el AE.

En articulación con el enfoque metodológico de este estudio, Friedberg (1995) sostiene que para reconstruir las estructuras profundas del campo es factible complementar un enfoque inductivo con una hipótesis deductiva, la cual sólo puede ser comprobable a partir de los datos provenientes del trabajo de campo. Es decir, centrando la atención en la economía interna de diferentes lógicas de acción.

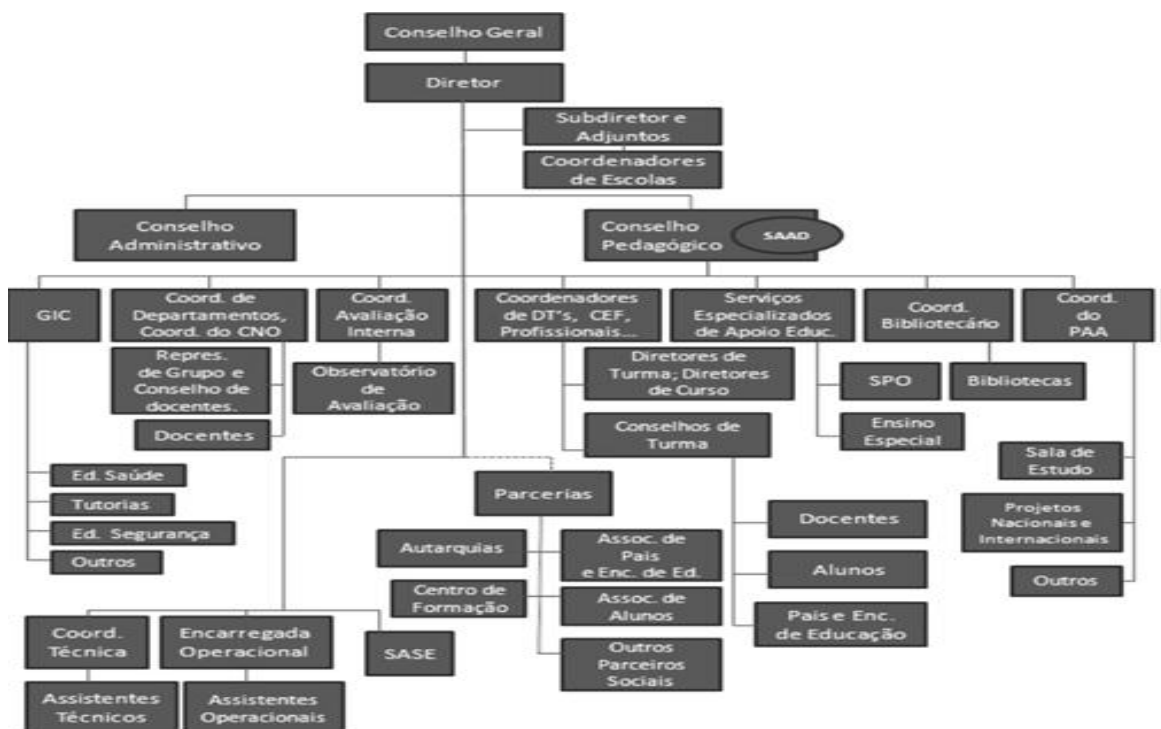
Adoptando una estrategia hipotética-inductiva, el abordaje organizacional parte de la vivencia de los actores para reconstruir no la estructura social general, sino las lógicas y las propiedades particulares de un orden local, esto implica la estructuración de la situación o del espacio de acción considerado en términos de actores, de apuesta, de intereses, de juego y de reglas de juego que dan sentido y coherencia a esas vivencias (Friedberg, 1995, pp. 300-301).

Por tanto, el objetivo es estudiar y desnaturalizar las acciones concretas que los ‘actores escolares’ promueven y objetivan en la regulación situacional del SAC. En la desnaturalización del *AE Margen* reside la posibilidad de poner en evidencia el proceso por el cual los actores organizacionales construyen la

legitimación colectiva del nuevo modelo normativo de organización escolar en AE.

El SAC en análisis de esta investigación está integrado por el Director y un conjunto específico de actores que contribuyen a la gestión del AE por iniciativa y elección directa del director. Los `actores escolares´ que conforman el SAC en estudio son: la Directora del AE; el Equipo Directivo: una Sub-Directora y tres Adjuntas de Dirección; tres Coordinadoras de las Estructuras de Coordinación Intermedia y Supervisión Pedagógica, denominadas por los propios `actores escolares´ como “Estructuras Intermedias de Gestión”: la Coordinadora del Gabinete de Inclusión Ciudadana, la Coordinadora del Gabinete de Evaluación Interna y la Coordinadora del Departamento Curricular Educación Básica. Se incluyen, además, los siete Coordinadores de Escuela y cuatro Interlocutores, que se desempeñan en las doce escuelas agrupadas del AE. A continuación, se presentan sucintamente las responsabilidades que a cada actor le competen. La siguiente figura corresponde al organigrama del AE Margen y posteriormente se describen las tareas que desempeñan sus integrantes:

Organigrama AE Margen



Fuente: Proyecto Educativo Institucional AE Margen

El director es definido en el Reglamento Interno del AE conforme al *Decreto-lei n. ° 75/2008 artículo n. ° 18* como “el órgano de administración y gestión del agrupamiento, abarcando las áreas pedagógica, cultural, administrativa, financiera y patrimonial.” Su labor se articula a la del sub-director y de los adjuntos de dirección. Entre las competencias del director, se destaca la capacidad para asignar responsabilidades al equipo directivo, conforme lo considere más pertinente. Se establece en el caso del sub-director la obligación de suplantar al director cuando éste no pueda desempeñar su cargo. En cuanto a los Adjuntos de Dirección, son quienes responden a las tareas que el Director de AE descentraliza.

La Directora del AE fue por electa por unanimidad en junio de 2011 para ejercer el cargo hasta el año 2015. Ella se desempeñaba antiguamente como Directora de la Escuela Secundaria. En tanto la Sub-Directora del AE también lo era en la Escuela Secundaria, al igual que la Adjunta de Dirección 3, quien también mantuvo el cargo que desarrollaba en la Escuela Secundaria. Estos tres `actores escolares´ poseen una trayectoria de 20 años de trabajo conjunto como profesoras y 7 años en cargos directivos. En tanto, con las Adjuntas de Dirección 1 y 2, el inicio del trabajo conjunto aconteció en el proceso de conformación del AE. Ambas profesoras pertenecían al nivel EB1 de enseñanza.

Los **Coordinadores de Escuelas** son definidos desde el Reglamento Interno como mediadores y transmisores de la información provista por la dirección del AE. Son elegidos por el director y el periodo de sus mandatos se corresponde con los 4 años que dura la gestión del director. Las principales responsabilidades delegadas radican en el ejercicio del control y apoyo al trabajo del personal docente y no docente del establecimiento. Constituyen un nexo entre la dirección de AE y el profesorado y representan la máxima autoridad de la escuela ante los padres y tutores de los alumnos, profesores, no-docentes y alumnos.

En el trabajo de campo, fue posible conocer la figura del **Interlocutor** (ausente en el organigrama del AE Margen). Se trata de una `actor escolar´ creado por la Directora del AE para dar respuesta a la imposibilidad legal de nombrar coordinadores de escuela en instituciones con menos de tres profesores en ejercicio efectivo de la docencia. El Interlocutor es el representante de la Directora en estas pequeñas escuelas. La asignación de este cargo es consecuencia de una valoración positiva y simbólica de la labor de los profesores que no implica incremento salarial y que, desde luego, no está regulada en ningún estatuto.

Finalmente, las **Estructuras de Coordinación Intermedia y Supervisión Pedagógica** son designadas de modo abreviado por los `actores escolares` como Estructuras Intermedias de Gestión. Las mismas son definidas en el Reglamento Interno (RI) del AE como aquellas que:

Actúan en el nivel intermedio de gestión escolar, engloban departamentos curriculares, grupos disciplinares, consejos de curso. (...) estas estructuras desempeñan de acuerdo con la ley, funciones destinadas a la articulación y gestión curricular, a la organización de las actividades y proyectos de los cursos (RI, p. 20).

Fueron entrevistados tres coordinadores seleccionados por la especificidad de las tareas que cumplen y la articulación que promueven entre las escuelas agrupadas y la escuela sede:

- La **Coordinadora del Gabinete de Evaluación Interna del AE**. Es quien dirige la estructura diseñada para el proceso de producción y evaluación de la ejecución del Proyecto Educativo de AE y el desarrollo de la auto-evaluación institucional. También denominado como Observatorio de Evaluación de la Calidad, este Gabinete organiza la información estadística recabada sobre las escuelas del AE. La estructura de gestión tiene por objetivo la disponibilidad de los datos recabados en las evaluaciones para la toma de decisión de los actores institucionales, y para la primera evaluación externa del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Esta coordinadora posee una trayectoria profesional de 20 años en la escuela secundaria y fue la principal responsable del equipo que construyó el Proyecto Educativo de AE.
- La **Coordinadora del Gabinete de Inclusión Ciudadana del AE**. Es quien dirige la estructura que opera sobre múltiples misiones, que incluyen el trabajo sobre el sistema de disciplina escolar del AE y la promoción de la articulación entre el profesorado de los diferentes niveles de enseñanza para desarrollar estrategias que contribuyan al suceso escolar. Además, se ocupa de la puesta en acto de programas y proyectos del MEC asociados a la inclusión escolar y social; la organización de actividades de prevención en materia de salud y educación sexual enmarcadas en un proyecto educativo específico; la coordinación de tutorías de apoyo a los alumnos y a las familias de la comunidad educativa.

En relación con la formación ciudadana como eje articulador del Proyecto Educativo del AE, prevalecen en el Gabinete funciones

vinculadas a dar respuestas a las crecientes demandas de la comunidad educativa sumida en procesos de pauperización social. La relevancia asignada a esta Estructura Intermedia de Gestión denota indicios de un perfil de gestión de AE en el cual la inclusión social ha adquirido una importancia sustantiva, como consecuencia del contexto en el que se localiza el AE.

- **La Coordinadora del Departamento Curricular EB1.** Es quien representa al nivel de enseñanza EB1 en el Consejo Pedagógico, desempeña actividades asociadas al apoyo pedagógico a las escuelas del nivel. Cabe destacar que esta Coordinadora es también responsable de la puesta en acto del *“Proyecto Aliceres”* (Proyecto Cimientos, en castellano), cuya ejecución se inició en el ciclo lectivo 2011-2012. El proyecto está orientado a elevar los niveles de promoción escolar en lengua portuguesa y matemática en el nivel EB1 donde, a partir del año 2011, se aplica la evaluación externa del MEC al finalizar el primer ciclo de la enseñanza básica (EB1), siendo esta evaluación decisiva en la transición al nivel EB2 de enseñanza. Es, por tanto, el nivel EB1 un objeto de crecientes presiones sobre los resultados escolares del alumnado, y la Coordinadora del Departamento un actor central para la traducción del conjunto de políticas que el MEC define.

Tras aclarar quiénes son los actores implicados en la investigación, se plantea el objetivo general que guía este estudio. El mismo puede definirse del siguiente modo: **describir, analizar e interpretar el Sistema de Acción Concreto construido en la interacción entre la Directora del AE, su Equipo Directivo, las Estructuras Intermedias de Gestión, los Coordinadores de Escuela e Interlocutores.** Específicamente, se pretende describir, analizar e interpretar: (a) los procesos organizativos internos del SAC (re)creados por los `actores escolares´ del AE; (b) las lógicas de acción regulatorias legitimadas en el SAC por los `actores escolares´ del AE; y (c) los efectos del SAC en los `actores escolares´ del AE.

La principal técnica de recolección de datos fue la realización de entrevistas de tipo semi-estructuradas al conjunto de actores escolares antes presentados. Otras fuentes de recolección de información fueron los diversos documentos escolares, entre ellos, el Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, el informe de la Evaluación Interna de los centros, el Reglamentos Interno y la observación participante en diversos eventos institucionales, entre otros.

Los doce establecimientos de enseñanza que constituyen el AE Margen se sitúan en un radio de distancia que oscila los 10 kilómetros con respecto a la Escuela Sede y nuclean a un total de 2900 alumnos. En líneas generales, el contexto de localización de las escuelas del AE Margen se caracteriza por una creciente pauperización socio-económica. Los datos acerca del apoyo económico provisto por el Servicio de Acción Social Escolar (SASE) para el ciclo lectivo 2012-2013 indicaron que 645 alumnos desde el segundo ciclo de enseñanza básica hasta la enseñanza secundaria han recibido dicha asignación económica. Es un hecho significativo que, en que todos los Jardín de Infantes (JI) y Escuela Básica de Primer Ciclo (EB1), se desarrollen programas compensatorios del MEC. En el nivel JI se denomina Componente de Apoyo a la Familia, en tanto en el EB1 se denomina Actividades de Enriquecimiento Curricular. En ambos casos las actividades se desarrollan en horario extra escolar e implican la entrega de un suplemento alimentario a los alumnos.

Asimismo, desde el Gabinete de Inclusión Ciudadana se ejecutan numerosos proyectos de solidaridad que contribuyen al apoyo de las familias más carenciadas, proveyendo de ropa y alimentos. A los problemas socio-económicos que afectan al alumnado, se añaden conflictos vinculados con la reducción del financiamiento proveniente de la Cámara Municipal y de las cinco Juntas de Freguesias que abarca el AE Margen, además del peligro, siempre presente, de cierre de cuatro escuelas como consecuencia de la reducida matrícula de alumnos que poseen.

3. Avances interpretativos: ¿Qué sentido tiene el AE Margen para los actores escolares? ¿Contribuye el AE a garantizar la articulación entre los diferentes niveles de la escolaridad obligatoria?

En las palabras de la Sub-Directora se pone de manifiesto el sentido que le atribuye al AE, al tiempo que sintetiza los problemas que la puesta en acto de la política presenta en el AE Margen. Así lo expresa:

“Que decir, creo que la nueva estructura, para nosotros mega estructura que implica escuelas dispersas. Yo creo que lo mejor está en el resultado para el alumno para seguir su proceso, creo que eso estaba en la filosofía de nuestros gobernantes, también hay un principio economicista pero yo quiero creer que por sobre todo el alumno es el centro. Las evaluaciones daban cuenta que los principales problemas estaban en los pasajes de ciclos y que los profesores trabajan por ciclos aislados. Es necesario que los profesores se articulen, crucen información. (...)Tenemos problemas, la distancia sobre todo las Escuelas Básicas Integradas están lejos del resto, es difícil somos muchos, no están los hábitos, pero creo que estamos en el buen camino quizás sigue lo de luchar por nuestras sardinas, pero creo que la Directora ha conseguido transmitir ciertas adaptaciones” (SD, p. 1).

En el testimonio es posible diferenciar tres núcleos de conflictos que operan conjuntamente en el discurso y en la práctica de los `actores escolares` del AE Margen: lejanía entre las escuelas agrupadas, reducción de presupuesto, promoción de trabajo articulado entre un profesorado con tradiciones profesionales diferentes.

En el AE Margen, la distancia geográfica entre escuelas se conjuga con la falta de recursos económicos para desarrollar actividades conjuntas. El festejo de carnaval en el año 2012 fue la única actividad efectuada con la presencia del alumnado de todas las escuelas agrupadas (actividad que no fue reiterada posteriormente). Un Coordinador de Escuela manifiesta de este modo las dificultades para desarrollar actividades conjuntas:

“Quisimos hacer aquí un encuentro de fútbol, pero no se pudo, no hay dinero. No tenemos actividades interrelacionadas. Acá yo estoy en un proyecto de salud y en la otra de tics” (E8, p.1).

Otra problemática en cuestión es la diversidad de culturas profesionales que están ahora agrupadas. Este es un factor fundamental que entra en discusión cuando lo que se pretende es articular niveles de enseñanza que históricamente se han desempeñado de modo separado. En relación con la articulación entre niveles de enseñanza y escuelas, la Coordinadora del Gabinete de Inclusión Ciudadana manifiesta:

“Yo creo que es complicado, primero porque no estamos habituadas a trabajar en conjunto, y sucede hasta en la Escuela Básica Integrada [Escuela10] que están todas juntas imagínate en las que están dispersas” (CGIC, p. 3).²⁵

La afirmación de la Coordinadora expone con claridad la complejidad y el trabajo que demanda promover una política de coordinación pedagógica entre niveles de enseñanza (aun compartiendo un mismo edificio escolar).

El Agrupamiento Vertical de las escuelas supuso la unificación de dos Agrupamientos Horizontales formados por Jardines de Infantes (JI) y Escuelas Básicas de Primer Ciclo (EB1)²⁶. Estos agrupamientos poseían una estructura de gestión pequeña y cercana no sólo físicamente, sino también por los problemas y las características del alumnado que reciben las escuelas. Así lo manifiesta una Coordinadora de Escuela:

“Yo creo que si no fuera tan grande [el AE] funcionaría mejor, creo que la idea es buena, pero nosotras cuando éramos 4 escuelas en el agrupamiento horizontal funcionábamos muy bien. Hacíamos actividades conjuntas. Pero cuando se amplió el horizonte y se incorporaron

²⁵ En la EBI comparten edificio un Jardín de Infantes, una Escuela Básica de Primer Ciclo, una Escuela Básica de Segundo Ciclo y una Escuela Básica de Tercer Ciclo. Esta escuela tiene una matrícula de 858 alumnos en el ciclo lectivo 2012-2013.

²⁶ Reglamentados por el ya citado *Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julio*.

escuelas con características diferentes eso se perdió casi. Los alumnos y familias son muy diferentes” (E2, p.1).

Las escuelas EB1 y los JI que se localizan en proximidad efectúan actividades de forma conjunta, que no demandan de montos de dinero significativos. Son recurrentes las referencias a mantener los vínculos entre las escuelas que formaban el Agrupamiento Horizontal. Algunos de los ejemplos de trabajo conjunto desarrollado entre escuelas aledañas son los siguientes:

“Nosotros con la Escuela 4 hacíamos muchas actividades conjuntas, estamos muy cerca, teniendo en base el PE de AE, Navidad, San Martín, carnaval, día del niño. Antes estas dos escuelas estaban muy separadas e incluso los padres cooperaban con eso, que mi hijo es de esta o de aquella y uno de las cosas que rompimos por el trabajo conjunto y cuando inicié la coordinación fue eso. Procuramos adaptar las actividades nuestras a los del AE. Hacemos un “ciclo turismo” y eso ya está institucionalizado, lo hacemos juntas y eso ya forma parte de nuestra rutina, los niños lo adoran. El año pasado vino el diario del Municipio a hacernos una nota.”(E3, p.2)

“Nosotras acá planificábamos con las tres escuelas y la zona para hacer actividades conjuntas, teníamos problemas porque no hay recursos para movernos. Este año planificamos conjuntamente pero cada uno trabaja en su escuela” (E5, p.2).

La persistencia de la articulación entre los Agrupamiento Horizontales se ve fundamentalmente favorecida por la proximidad geográfica entre las escuelas y por poseer los profesores una misma cultura profesional. Estos aspectos viabilizan el saneamiento de la escasez de recursos económicos para gestionar las escuelas.

Ante la imposibilidad de financiar actividades conjuntas, profesoras y Coordinadores de Escuelas o Interlocutoras planifican conjuntamente, pero trabajan luego en sus respectivas escuelas. Esto da cuenta de una estrategia sustentada en el vínculo entre los profesores y en dinámicas de trabajo que, a pesar de la disolución de los Agrupamiento Horizontales, hacen posible el desarrollo de actividades específicas.

Las apreciaciones positivas de los Coordinadores de Escuela e Interlocutores hacia la política del AE se asocian, principalmente, al desarrollo de actividades que se planifican conjuntamente entre las escuelas. De este modo, el AE Margen es asimilado, a veces, al trabajo ocasional entre escuelas aledañas y en otras, al apoyo que reciben en su labor por parte del Equipo Directivo.

En el discurso de miembros del Equipo Directivo, el trabajo de coordinación pedagógica entre niveles es el objetivo principal para elevar los índices de promoción escolar en la transición al nivel EB2. Las Adjuntas de Dirección hacen referencia de este modo a la coordinación pedagógica entre niveles de enseñanza:

“Es ese uno de los objetivos del AE, estuvimos sujetos a una evaluación externa y ese es el punto más flaco. No entre JI y EB1 sino entre EB1 Y EB2. Empezamos a crear mecanismos de trabajo conjunto”. (AD2, p.2).

“No hay una estructura creada sino reuniones creadas con los profesores, sobre todo con primer y segundo ciclo. Para definir conjuntamente las competencias que deben tener los alumnos. Entre JI y EB1 ya existía. Es en segundo ciclo donde tenemos los mayores problemas de retención” (AD1, p.2).

En los sentidos que los `actores escolares´ del AE Margen han construido es factible encontrar vestigios de formas organizacionales que si bien por decreto han desaparecido, en la práctica continúan estando vigentes y sujetas a interpretaciones funcionales a las condiciones objetivas y a las capacidades autónomamente construidas por los `actores escolares´. Este margen de autonomía relativa (Lima, 2002) contribuye a responder situacionalmente a las problemáticas que la puesta en acto de la política de AE está promoviendo.

Metafóricamente, los `actores escolares´ refieren a un *camino en construcción* como AE. La Directora es un actor central en la construcción discursiva asociada a la centralidad del alumno en el AE. Esta construcción es legitimada por los Coordinadores de Escuela e Interlocutores quienes avalan, además, el Proyecto Educativo del AE. Así lo manifiestan:

“Yo creo que los gobernantes pensaron en la parte económica porque se ahorra en estructura pero sobre todo en los alumnos y es allí donde está la filosofía de nuestra directora y pensar que sólo va a estar el AE efectivamente instalado cuando exista esa colaboración entre profesores” (SD, p. 1).

“Bueno sólo conozco éste y creo que tiene aspectos positivos y negativos y sirvió para aplicar algunas directrices desde el JI al secundario. Estamos formando niños que siempre han sido nuestros alumnos, esta año fue la primera vez que alumnos del séptimo año venían ya del AE y los profesores notan diferencias porque ellos crecen con una misma filosofía” (E10, p.1).

En suma, es posible identificar el proceso embrionario de conformación de nuevas modalidades de trabajo. A pesar de las problemáticas reconocidas en la puesta en acto de la política de AE, el trabajo que está promoviendo la Directora y su “equipo de confianza” está permitiendo el mantenimiento de las dinámicas de articulación, ya existentes, entre el JI y el EB1 y, a su vez, está originando nuevas instancias de trabajo conjunto con el resto de los niveles de enseñanza. Quedan manifiestas las problemáticas que la política de AE promueve *in situ* y las estrategias voluntarias del profesorado y del equipo directivo para responder a las nuevas y crecientes demandas que este modelo normativo de organización escolar en AE supone.

4. Notas conclusivas: “Reciclado” de actores escolares para un nuevo y complejo modelo normativo de organización escolar

La Directora del AE es quien selecciona a los actores que integran el SAC “diseñado” para gestionar el AE Margen. El equipo directivo radicado en la Escuela Sede se relaciona con las escuelas agrupadas a través de un *continuum* de dinámicas de articulación que se originan en la Directora y llegan a los Coordinadores de Escuela e Interlocutores, como consecuencia del “oficio mediador” que desempeñan las integrantes del “equipo de confianza” de la Directora: las tres Adjuntas de Dirección y la Sub-Directora. En la mediación con las escuelas agrupadas intervienen, además, y respondiendo a otras funciones específicas, las Coordinadoras del Gabinete de Inclusión Ciudadana, del Gabinete de Evaluación Interna y del Departamento Curricular EB1.

Como ya fue referido, el Equipo Directivo y las Estructuras Intermedias de Gestión definen un nuevo contexto, de acción organizada, a través del cual es gestionado el AE. La compleja desconcentración de funciones efectuada por la Directora en su “equipo de confianza” posibilita responder con celeridad a los conflictos emergentes en las escuelas agrupadas del AE Margen.

En respuesta al primer objetivo específico de este estudio, es factible considerar que *los procesos organizativos internos que constituyen el SAC (re)creado por los ‘actores escolares’ del AE Margen* posibilitan la construcción de redes de comunicación para la articulación entre las escuelas agrupadas y la Escuela Sede. Estas redes facilitan la resolución de los conflictos emergentes y garantizan la presencia de un actor mediador que represente a la Directora en las zonas potenciales de disputa (Gomes, 1993; Hanson, 1981). El apoyo de las Adjuntas de Dirección en la resolución de las situaciones dilemáticas que acontecen en las escuelas agrupadas (antes de que se transformen en un problema) es la principal estrategia para sostener el orden interno.

De este manera, *las lógicas de acción reguladoras legitimadas en el SAC por los ‘actores escolares’ del AE Margen* (segundo objetivo específico de investigación) se sustentan en la trayectoria profesional de la Directora del AE, quien con el apoyo del Equipo Directivo promueve la construcción de consenso como estrategia de regulación interna. El “*consenso estratégico*” legitimado por el Equipo Directivo, como forma de regulación post-burocrática (Barroso, 2006), posibilita la regulación conjunta entre los extremos del *continuum* estudiado: el Director de AE y los Coordinadores de Escuela.

En la descripción, análisis e interpretación de *los efectos del sistema de acción concreto en los ‘actores escolares’ del AE Margen* (tercer objetivo específico de esta investigación) queda manifiesta la centralidad del Ministerio de Educación y

Ciencia en los sucesivos niveles de traducción local de la política de AE. Al tiempo que define los límites en las prestaciones de recursos que provee, el MEC regula las políticas que deben ser ejecutadas y delega la responsabilidad a los actores escolares sobre la gestión y los resultados alcanzados en la puesta en acto de las mismas.

Con la conformación del AE, el Gabinete de Inclusión Ciudadana (que ya existía en la escuela secundaria, hoy escuela sede de AE) abandonó su estatuto de proyecto para transformarse en el Gabinete responsable de interpretar las numerosas políticas socioeducativas que se ejecutan en articulación interinstitucional con diversas organizaciones. Este Gabinete y su “filosofía inclusiva” es, desde luego, una expresión del proceso de sedimentación de las políticas educativas (Ball y otros, 2012) que, en la conjunción entre el texto político y un determinado perfil institucional, sirven a la redefinición situacional del sentido de las políticas definidas por el Ministerio de Educación y Ciencia. En este Gabinete cobra relevancia la “identidad inclusiva” del AE Margen. Una serie de principios institucionales del AE se aglutinan en su estructura: la formación ciudadana, el cuidado integral del alumno, el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, la igualdad de oportunidades, la integración del alumno en la comunidad local, el control de la asistencia regular a clases, la valoración positiva del mérito y desempeño escolar del alumno, la vigilancia sobre el sistema disciplinar. Tales principios no son una invención del Gabinete de Inclusión Ciudadana, sino una actualización de los principios generales y organizativos que la *Lei de Base do Sistema Educativo* regula desde 1986. La “novedad” reside en la gestión de estos objetivos desde una nueva estructura, que en el AE Margen contribuye a gestionar el conjunto de políticas sociales que el Estado ejecuta a distancia en doce escuelas. En el caso del Gabinete de Inclusión Ciudadana adquiere preponderancia la ejecución de funciones asistenciales que, en contexto de pauperización social, han sido colocadas en el seno de la gestión del AE. La inclusión pasa a ser asumida como el “deber-ser del AE Margen”.

Por su parte, el Gabinete de Evaluación Interna es el responsable principal del diseño de un Proyecto Educativo de AE que debe responder a la inclusión de “nuevos públicos escolares” y, a su vez, a la evaluación de los resultados académicos que obtienen los “incluidos”.

En este contexto, inclusión y evaluación se han tornado el centro de las cuestiones que ocupan y preocupan a la gestión escolar y, particularmente a la Directora del AE, quien debe promover las articulaciones interinstitucionales y rendir cuentas a través de una sumatoria de evaluaciones que las estructuras pericentrales del Ministerio de Educación y Ciencia le demandan. Así, en el AE

se deposita la responsabilidad de cumplir con un “contrato contradictorio” de cohesión social y de *performance*, difícil de alcanzar en contexto de crecientes reducciones presupuestarias, y de administrar las escuelas agrupadas y generar nuevas dinámicas de articulación entre las mismas.

Las principales conclusiones de este estudio, articuladas a los objetivos específicos de la misma, muestran que el SAC construido por los ‘actores escolares’ del AE Margen representa al “buen alumno” para poner en acto la política de AE. Esta afirmación surge de la consideración de dos cuestiones centrales que la investigación evidencia: a) el protagonismo de los ‘actores escolares’ situados en la escuela sede del AE en la definición de lógicas de acción reguladoras del SAC, y b) la importancia de la comunicación en las dinámicas de gestión que regulan internamente el SAC. En consecuencia, el SAC conformado por los ‘actores escolares’ para recontextualizar la política de AE está dando respuestas a las demandas ejecutivas que el Ministerio de Educación y Ciencia ha desconcentrado. Frente a esta aseveración, se torna necesario definir a la Directora del AE Margen como ‘regulador técnico’ de la arquitectura de gestión del AE. Es ella quien gestiona eficientemente la desconcentración de tareas en su “equipo de confianza”. Por lo tanto, es posible reconocer que la Directora cumple una tarea operacional de regulación situacional del AE, que se articula a la representación del Ministerio de Educación y Ciencia en la Escuela Sede del AE.

En contexto de reducciones presupuestarias y salariales, el profesorado se constituye en un factor determinante para procurar alcanzar con los recursos y voluntades disponibles, los objetivos declarados por la política de AE. En palabras de Viñao Frago (2007), se debería defender que las políticas tienen éxito porque no alcanzan los objetivos manifiestos en sus textos legales, sino la ideología que transmiten e introducen en el contexto de la práctica. De este modo, a pesar de las críticas de los ‘actores escolares’ hacia las instancias centrales de gobierno de la educación, los presupuestos teóricos de la política de AE son reivindicados localmente, lo que da cuenta del triunfo de la política.

Portugal afronta una coyuntura política donde, al igual que en Grecia y España, la izquierda, en sus diferentes variaciones políticas, está adquiriendo mayor protagonismo. Seguramente uno de los principales desafíos que afrontará este país ante la masificación de la escuela obligatoria es la lucha contra el modelo económico neoliberal promovido por la Troika²⁷. Hay esperanzas de reivindicar una escuela portuguesa obligatoria y más democrática.

²⁷ Troika es la triple alianza entre a Comisión Europea, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Central Europeo. Su funcionamiento se inició en mayo de 2011 y culminó el 17 de mayo de 2014.

Bibliografía

Afonso, N. (2005). Prefácio. En G. Simões, *Urdindo a teia: as linhas e lógicas de acção na emergência e construção do Agrupamento "vertical" de Escolas de Figueiró dos Vinhos* (págs. 9-11). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Afonso, N. (2009). *A direção das escolas públicas em Portugal: Dinâmicas do contexto e lógicas de ação dos gestores escolares*. En G. Barzanò, *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal* (pp. 15-24). Vila Nova da Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ball, J. S., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.

Ball, S. (2002). Textos , discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la educación*, 2(2 y3), 19-33.

Barroso, J. (2013) A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação- Temas e Problemas* (13 e13), 13-27.

Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2005a). *Liderazgo y autonomía de los centros educativos*. *Revista española de pedagogía*, L63(232), 423-441.

Barroso, J. (2003). *A escola pública, regulação, desregulação, Privatização*. Porto: ASA.

Crozier, M. y Friedberg, M. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.

Fernandes, F. (2011). *Centros e periferias de um Agrupamento por inventar: narrativas de um Conselho Geral Transitório*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Machado, J., y Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova da Gaia: Fundação Manuel Leão.

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra- Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hanson, E. (1981). *Organizational control in educational system: a case study of governance in schools*. En S. B. Bacharach, *Organizational behavior in schools and school districts* (pp.246-276). New York: Praeger Publishers.

Lima, L. (2011). *Administração Escolar:Estudos*. Porto: Porto Editora.

- Lima, L. (2004). Construindo modelos de gestão escolar. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, 2(2), 53-86.
- Lima, L. (2002). Modelos organizacionais de escola. En Machado, L., *Políticas e Gestão da Educação* (págs. 33-53). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Lirio, A. (2010). *Agrupamento de escolas: imposição normativa, ambiguidades, micropolíticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Maroy, C. y Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, 73-87.
- Reynaud, J. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin.
- Reynaud, J. D. (2003). Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. *Recherches*, 103-113.
- Simões, G. (2003). *Urdindo a teia: as linhas e lógicas de acção na emergência e construção do Agrupamento "vertical" de Escolas de Figueiró dos Vinhos*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Viñao Frago, A. (2007). *Sistemas educativos, culturas escolares e reforma*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Legislaciones

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho,*
- Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto,*
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril*
- Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho*
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio*
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Março*

Experiencias escolares indígenas en México y las políticas innovadoras para la Educación Secundaria Técnica

Padua Karina Herrera Cruz ²⁸

Elizabeth Martínez Buenabad ²⁹

Resumen

A partir del trabajo etnográfico se documentaron los diferentes métodos y maneras de enseñanza en la Secundaria Técnica Agropecuaria N° 118, de Rincón Chamula, ejido³⁰ habitado por indígenas tsotsiles, con énfasis en las asignaturas *Español*, *Matemáticas*, así como las actividades de Ganadería, para posteriormente contrastarlas con las políticas educativas implementadas al paso de la historia en México; en particular, aquellas concernientes a las secundarias generales, y considerando –a la vez– dos marcos jurídicos: uno internacional y otro nacional: el Convenio 169 de la OIT y la Ley General de Derechos Lingüísticos, sin excluir la Ley General de Educación, respectivamente. En suma, el objetivo del presente artículo persigue mostrar –a partir de algunos momentos históricos claves– el desarrollo que ha tenido la Educación Secundaria mexicana, y también plantear algunos vacíos y dificultades que, a pesar de las reformas en las políticas educativas, enfrenta hoy en día, no sólo en el plano del diseño de la reforma, sino y sobre todo las que se advierten para su implantación y desarrollo futuro.

²⁸ Licenciada en lingüística y literatura hispánica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Fue Becaria del proyecto “Retos de la educación intercultural en contextos escolares y extra-escolares” (2011-2013), perteneciente al subprograma Apoyo al Desarrollo de la Investigación, de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP-BUAP). Actualmente es asistente de investigación en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

²⁹ Doctora en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-DF). Cuenta con una estancia posdoctoral en El Colegio de Michoacán. Es profesora-investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es autora de distintos artículos y capítulos especializados en educación indígena e intercultural. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

³⁰ Ejido que se ubica en el municipio de Pueblo Nuevo Solistahuacán, Chiapas, México, perteneciente a la región socioeconómica de Los Bosques. Sus habitantes son desplazados de San Juan Chamula, comunidad ubicada en la región Altos tsotsil-tseltal.

Palabras clave

Educación Indígena- Secundaria Técnica- Interculturalidad- Etnografía- Marco Jurídico.

Un poco de historia para comprender el presente

En México, la Educación Secundaria se define como “el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, la cual está conformada por los niveles de preescolar (4 a 6 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años)” (Zorrilla, 2004, p.1). Las secundarias generales tienen su origen después de la Revolución mexicana, en el año 1925, “como un nivel educativo dirigido exclusivamente a atender a la población escolar entre 12 y 15 años de edad” (SEP, 2006, p. 5).

Sus orígenes más remotos se encuentran en el siglo XIX, como ocurrió en la mayor parte de los países de América Latina. Sin embargo, la secundaria adquirió carta de ciudadanía en el sistema nacional de educación en los años posteriores a la Revolución Mexicana (1921) y se estableció su obligatoriedad hasta los primeros años de la última década del siglo XX (Zorrilla, 2004, p.1).

De este modo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó este nivel educativo en noviembre de 1926, con la intención de que México formara parte del debate mundial sobre la naturaleza de la enseñanza secundaria.

En 1935, el presidente Cárdenas propuso que el gobierno federal regulara toda la educación secundaria pública y privada, por lo que ninguna institución educativa ajena al sistema podría impartir la educación secundaria sin autorización expresa de la SEP. Por otro lado, con el propósito de atender la formación del personal docente de las escuelas secundarias, se creó en 1936 el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria. En 1937, se acordó que la secundaria fuese gratuita y una vez más se modificó su plan de estudios. Sin embargo, entre 1939 y 1940, surgió la denominada Secundaria General que duraría tres años, después de que el Departamento de Educación Secundaria se convirtiera en Dirección General de Segunda Enseñanza. Luego de este suceso, se generaron las reformas más importantes en Educación Secundaria:

1. Reforma educativa³¹;

³¹ Esta reforma surge en el sexenio (1970-1976) de Luis Echeverría, expresidente de la república mexicana, derivada de los Acuerdos de Chetumal de 1975. Durante la reunión que dio pauta a los acuerdos mencionados, se elaboraron resolutivos cuyo fin sería guiar la educación secundaria (Cruz Ramos, 2011).

2. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) 1989-1994;
3. Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES);
4. Reforma a la Educación Secundaria (RES).

A partir de esos cambios, argumenta Meneses (1998, citado en Zorrilla, 2004), se persiguió la formación de jóvenes para fomentar la justicia social, así como la responsabilidad y solidaridad hacia clases trabajadoras, a fin de que –al terminar sus estudios- se orientaran al servicio comunitario. De este modo, una de las obligaciones primordiales de sus egresados era formar parte de las cooperativas de consumo y producción.

A través del Programa Nacional de Educación (ProNae) 2001-2006, “se propuso realizar una Reforma Integral en el nivel secundario, “con el objetivo de lograr la continuidad curricular y la articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares previos” (Cruz Lara, 2011, p. 4). Al respecto, Zorrilla (2004) sostiene que desde el 2002 se puso en marcha “el complejo proceso de reforma de la educación secundaria mexicana cuyo propósito es atender distintas dimensiones y sea calificada de ‘integral’” (p. 16).

Cabe destacar que no es sino hasta el año 1993 que, tras una serie de propuestas para incluir los estudios de secundaria en la educación básica, se reformaron los artículos 3 y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, decretándola como obligatoria y reconociéndola “como la etapa final de la educación básica” (SEP, 2006, p. 5).

A partir de estos postulados y reformas jurídicas y educativas, revisaremos a lo largo de este escrito los impactos y deficiencias que ha tenido la Secundaria Técnica en una localidad indígena perteneciente al estado de Chiapas.

Secundarias Técnicas

En México, se han modificado tanto los modelos como las modalidades educativas; asimismo, se han implementado opciones alternas para continuar con la educación básica, como es el caso de las Secundarias Técnicas (ST), que si bien no es una modalidad antigua tampoco es de reciente creación. Hacia 1967, en el periodo de Agustín Yáñez como secretario de educación pública, “las escuelas normales rurales y prácticas de agricultura se convirtieron en secundarias agropecuarias y, dos años más tarde, se incorporan a la Dirección General de Escuelas Tecnológicas” (Santos, 2000, citado en Zorrilla, 2004, p. 6).

Según la misma autora, la Reforma educativa permitía dar continuidad a los estudios de educación primaria y, “promovía la formación humanística, científica, técnica, artística y moral” (p.3).

Aunque este evento fue un acercamiento a las secundarias técnicas, se reconoce que se instituyeron a fines de los setenta. Se presumía que cada estudiante de este tipo de secundarias sería capacitado en una actividad tecnológica y al egresar obtendría un diploma que lo acreditaría como técnico especialista en determinada actividad, además del certificado de secundaria.

La idea de instituir secundarias técnicas en el país surgió gracias a la globalización y al avance de la tecnología. Para implementar esta nueva modalidad educativa, una de las bases fue la Ley General de Educación, ubicada dentro del Diario Oficial de la Federación de 1973; principalmente se consideró el artículo 24, fracción I, que indica que “la función educativa comprende: promover, establecer, organizar, dirigir y sostener los servicios educativos, científicos, técnicos y artísticos de acuerdo con las necesidades regionales y nacionales (...) entre otras” (Vera y Zapata, 1982, p. 14). Así también, se tomó en cuenta el artículo 73 constitucional, fracción XXV, que indica que “el Congreso tiene facultad para establecer y sostener en toda la República, escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica; escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios” (Vera y Zapata, 1982, p. 14).

De ahí que una de las principales intenciones de los hacedores de políticas públicas se incline a la cultura tecnológica para darse a conocer como un país “actualizado”, a través de actividades tecnológicas, contratación de personal, etcétera, con el propósito de responder, según Burgos (2007), con un servicio educativo de pretensiones hacia la producción y la formación integral.

Por otro lado, una de las tantas preocupaciones que actualmente manifiesta la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), encargada de las ST, para mantener esta modalidad educativa en el nivel básico, es proporcionar una formación técnica a los estudiantes que no continúen con sus estudios después de la secundaria, a fin de que una vez que egresan puedan emplearse como técnicos en trabajos prácticos, ya sea como carpinteros, electricistas o –en el caso de la zona indígena- para que “aprendan” a cultivar, criar ganado, o se desenvuelvan en el cuidado avícola, entre otras actividades.

El plan de estudios de las ST originalmente había contemplado ocho horas a la semana para la modalidad industrial y de servicios, doce horas en la modalidad agropecuaria y dieciséis horas en la modalidad pesquera. Ahora bien, en lo que respecta a las modalidades propuestas por las ST, se imparten diferentes talleres: en lo que concierne a modalidad agropecuaria, talleres como conservación e industrialización de alimentos, unidades porcinas, unidades

avícolas, unidades bovinas y unidades apícolas. En el ámbito de la modalidad industrial y de servicios, se encuentran la industria del vestido, secretariado, contabilidad, electricidad, mecánica automotriz, computación, soldadura, electrónica, dibujo industrial, aire acondicionado y refrigeración, preparación e industrialización de alimentos, así como servicios turísticos en hotelería. Por último, en la modalidad de pesca, se ubican los talleres de operación y mantenimiento de equipo marino, de pesca, de procesamiento de productos pesqueros; así como de maquinaria, equipo y herramientas que permitieran responder al propósito original del proyecto. A pesar de que parecen llamativos y muy importantes en el proyecto educativo, la infraestructura física de los talleres para el desarrollo de veintidós actividades representa demasiado dinero, por lo que han quedado sin utilización o son semiutilizados.

Es importante mencionar que, con base en la Reforma a la Educación Secundaria (RES) de 2006, las asignaturas que los alumnos estudian en la secundaria son:

- Español (I, II y III).
- Matemáticas (I, II y III).
- Segunda lengua (inglés I, II y III).
- Ciencias (I, con énfasis en Biología; II, con énfasis en Física; III, con énfasis en Química).
- Geografía de México y del mundo (para primer grado).
- Historia (I para segundo grado y II para tercer grado).
- Formación cívica y ética (I para segundo grado y II para tercer grado).
- Educación física (I, II y III).
- Tecnología (CIA o Comercialización e Industrialización de los Alimentos).
- Agricultura y Ganadería (cualquiera de esas asignaturas se imparte durante los tres niveles de Educación Secundaria).
- Artes (I, II y III. Puede ser música, danza teatro o artes visuales).
- Asignatura estatal (Geografía e Historia de Chiapas).
- Orientación y tutoría.

Secundaria Técnica Agropecuaria N° 118

Etnografía de la escuela

La Secundaria Técnica de Rincón Chamula se fundó en 1989, según los informantes, aproximadamente 10 años después de que se estableciera en México esta modalidad educativa. La institución se encuentra en el barrio Centro de Rincón Chamula; aparentemente es de fácil acceso, pero para muchos

alumnos es un poco complicado llegar a la escuela porque deben caminar varios kilómetros, ya que está retirada de sus hogares, aunque, recientemente, los estudiantes que viven en el barrio llamado la Florida ya no acuden a la secundaria 118, pues tienen una telesecundaria más cerca que les evita caminar por mucho tiempo. La escuela tiene tres grupos de primer grado, tres de segundo y tres de tercero. Existe un total de 294 alumnos: 36 en 1° A, 37 en 1° B, 36 en 1° C; 30 en 2° A, 34 en 2°B, 30 en 2°C; 26 en 3°A, 30 en 3°B y 35 en 3°C. El rango de edades en el que se encuentran los alumnos es entre 12 y 16 años.

La escuela cuenta con servicios de agua potable y luz eléctrica; dos baños, uno para varones y otro para mujeres, una oficina para la dirección, una pequeña plaza cívica, una cancha de basquetbol, un laboratorio y seis salones, contruidos con material de concreto; algunos de ellos no tienen cristales o persianas, o éstos están rotos a la mitad. Evidentemente el número de salones no es suficiente para el total de alumnos, por lo que utilizan el laboratorio como salón de clases todos los días de la semana y han improvisado tres aulas rústicas, de madera, con piso de tierra.

Esta modalidad educativa ofrece actividades tecnológicas, y dedica a sus módulos sólo un aproximado de tres horas a la semana, en la modalidad agropecuaria.

La escuela secundaria se ubica en una zona de indígenas desplazados por acontecimientos político-religiosos y desastres naturales. El idioma que se habla en la región es una lengua derivada del maya, conocida como tsotsil, que entre sus hablantes y algunos no hablantes se llama *batsi' k' op*. Cabe mencionar que en el plano lingüístico, hay estudiantes bilingües que se comunican en dos lenguas -tsotsil, su lengua materna (LM) y español (L2)-, quienes, según Podestá Siri (2000), reflejan costumbres hogareñas al experimentar situaciones en las que el maestro da instrucciones en español y los estudiantes optan por comunicarse en su LM sin importar la presencia del docente, demostrando resistencia y vitalidad lingüística.

Desempeño docente y aprendizajes de los estudiantes en clases

Los maestros de la secundaria, claves para esta investigación, son profesionistas con licenciaturas distintas (Antropología, Diseño Gráfico, Psicología, etcétera) o ingenierías, en el caso de las asignaturas Física o Matemáticas. La mayoría de ellos residen en Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas, o cabeceras municipales cercanas a la capital. Por tal razón, viajan cada fin de semana para ver a sus familias y los días lunes parten de madrugada para llegar a su centro de trabajo, lo cual es un motivo de cansancio y probablemente bajo rendimiento

al inicio de la jornada laboral. Tanto los estudiantes como los maestros tienen un horario de entrada y de salida (de las 7:00 am a las 2:00 pm) y un receso para comer dentro de la escuela, particularmente en la caseta que atiende una familia que radica en la cabecera municipal, aunque no todos los alumnos acuden a comprar sus alimentos ahí pues algunos desayunan en su casa o llevan algo para comer dentro de la escuela. Ninguno de ellos tiene permiso de retirarse hasta que llega la hora de salida, ya que según los docentes y personal de la institución, si dejan salir a sus alumnos antes de la hora indicada, algunos de ellos se van “de pinta” a beber o a drogarse. Es común observar esto en los lugares más distantes de la secundaria (algunos estudiantes se van hacia la colonia Tejería, pasando la carretera; otros se van a las lomas que están cerca de San José Rincón), aunque hay quienes deciden quedarse en un terreno poco poblado de la secundaria, corriendo el riesgo de ser vistos por los docentes e intendentes.³²

En lo que respecta a los intendentes, son profesionistas en carreras distintas (Pedagogía, Psicología, entre otras), que sólo ocupan el puesto como un peldaño para acceder a la categoría de docentes. Estos últimos consideran que el aseo de los salones es de suma importancia en la secundaria antes de terminar la clase, como sucede en otras escuelas aun citadinas. Los maestros ordenan a sus estudiantes limpiar el aula, sin participar con sus propios alumnos en esta tarea, lo cual evidencia la falta de colaboración y compromiso del docente con el grupo, además de que ni ellos, ni los intendentes se preocupan por hacer un trabajo colaborativo, sino de intereses personales que, ante un grupo indígena, se puede leer como forma de discriminación y sometimiento.

A continuación, presentamos dos clases de muestra de distintas asignaturas, que explican el desarrollo de la didáctica utilizada dentro del aula y la impresión que deja en los estudiantes indígenas.

La clase de Español

La asignatura Español es la de mayor importancia tanto para los alumnos como para los padres de familia. Para ambos, el aprendizaje del español es primordial porque les facilita la obtención de trabajo y ser aceptados, parcialmente, entre los mestizos. En consecuencia, la asignatura es vista como una clase “castellanizante”:

E: ¿Qué módulos te gustan más?

³² Personal de limpieza de las instalaciones educativas. Su trabajo consiste en el aseo de los salones, las áreas comunes y los baños.

I1: Artes, educación física, español y formación cívica y ética.

E: ¿Y español por qué te gusta?

I1: Porque habla más o menos del español.

Las clases de español implican la participación activa de los estudiantes, tanto en lecturas como intervenciones en debates o mesas de discusión. Cuando algún estudiante participa con lecturas en voz alta, regularmente es objeto de burla por parte sus compañeros, debido a que su lectura puede presentarse lenta, pausada, o hay tartamudeo porque se le dificulta pronunciar algunos términos del español, sobre todo aquellos conceptos o nombres de cosas a las que difícilmente tienen acceso. A continuación, proporcionamos un fragmento de una transcripción en la que los informantes 1 y 2 (I1 e I2, respectivamente)³³ son parte de esta experiencia:

*I1: “No obstante los esfuerzos que se hicieron para robar a la nueva España, de **nue**, de nuevos y mejores cambios.”*

Interviene el maestro y corrige diciendo que es “camino” en lugar de cambios.

*I2: “Por eso así la, la escritura, **escritura** es muy importante para comunicar, es muy importante **por** esa persona y no importa **los, los** lejos que esté... por eso es muy, pero muy importante.”*

La situación anterior denota que los docentes se encuentran ante un grupo con bajo dominio de proficiencia lingüística³⁴. Dicho de otro modo, los estudiantes de esta secundaria carecen de dominio oral de la lengua, así como de una adecuada lectoescritura.

En la Secundaria Técnica N° 118, también nos encontramos ante eventos en los que la maestra de español carece de didáctica en la enseñanza, puesto que si bien es cierto que la lengua de instrucción no motiva a los estudiantes, las clases son monótonas y aburridas, ya que aún usa una estrategia de enseñanza muy tradicional que consiste en dictar, hablar, que incita a la desmotivación de los alumnos.

Algunos estudiantes tienen una perspectiva muy directa sobre la clase de español; hay quienes opinan que es una clase aburrida y, de manera general, han llegado a argumentar que los módulos o clases son totalmente innecesarios. La maestra de español, por su parte, se queja de la poca eficiencia y escaso

³³ Utilizamos esta nomenclatura con la finalidad de proteger la identidad de los informantes que colaboraron en esta investigación.

³⁴ Grado en que un individuo exhibe control sobre el uso de las reglas de una lengua en uno, algunos o todos sus numerosos y diversos aspectos.

interés de los alumnos, y considera que esto es una consecuencia de los problemas familiares, la desidia y la falta de colaboración de algunos docentes del plantel. Por otro lado, para ella la deserción o el desinterés académico se deben a la cultura indígena, al dominio del hombre sobre la mujer, y a las actividades que realizan en la comunidad (fiestas tradicionales como el día de San Pedro o el carnaval chamula), a cuya preparación dedican el tiempo necesario, sin importarles la asistencia a la escuela.

Con relación a lo anterior, se puede argumentar que la maestra carece de estrategias para instruir a un grupo indígena, ya que no estimula a sus alumnos a lograr el aprendizaje; sus clases son aburridas y no van más allá de los libros de texto, ni de los dictados y las lecturas. Al respecto, Gasché (2008) señala que una de las mayores debilidades del sistema educativo, justamente, tiene que ver con las historias de formación de los formadores y cómo al paso de las décadas estas prácticas continúan presentes. Por un lado, ocurre que el maestro tiene un conocimiento sólo fragmentario y limitado de su propia cultura y, por el otro, que sobre este conocimiento pesa el juicio negativo que le confieren las relaciones de dominación entre la sociedad nacional envolvente y la sociedad indígena y la sobre-valoración de la ideología dominante.

De hecho, los maestros indígenas han pasado por una escuela primaria que los tenía encerrados y apartados de las actividades productivas y sociales de sus propias comunidades. Como dice Gasché (2008), por si fuera poco, “los padres de familia han delegado a esta escuela la totalidad de tareas educativas, limitándose a impartir a sus hijos un mínimo de reglas de conducta que aseguren relaciones familiares armoniosas según su propia visión de respeto y obligaciones” (p. 291). Además, después de la primaria y la secundaria, en contados casos la mayoría ingresa a colegios ubicados en un centro urbano que los aleja aún más de su entorno sociocultural y los coloca a diario con la sociedad mestiza, donde se ven en la necesidad de adoptar sus discursos y lengua, valores y formas de conducta, conocimientos y habilidades si quieren sustraerse al trato discriminatorio habitual de este medio social y satisfacer las exigencias escolares que acondicionan su ascenso social. Esto es lo que Gasché señala como “un mimetismo inducido por las relaciones sociales de desigualdad y de dominación y que reposa sobre la negación del universo socio-cultural indígena” (p. 284).

De este modo, los 40 minutos de español son para escribir, reproducir lo que dicen los libros, para tener una buena pronunciación, una lectura fluida en lengua española y para aclarar qué significa algún concepto que los estudiantes desconocen. Por otro lado, si bien es cierto que estar frente a grupo es complejo, tratar con alumnos de secundaria, considerados como adolescentes, resulta

mucho más, ya que a esa edad cualquier persona puede encontrarse más sensible; si sumamos esto a los perfiles indígenas (culturales y territoriales) de los estudiantes, desde nuestro punto de vista, el estado de complejidad aumenta. Es en este renglón donde hacen falta más investigaciones de corte interdisciplinario y humanístico en el país.

La clase de Matemáticas

La maestra de matemáticas favorece el idioma de la región y lo emplea en clase, aunque sea como estrategia de enseñanza. De hecho, cuando comenzó a hablar en la lengua de sus estudiantes, aunque de manera somera o escueta, éstos se sorprendieron y señalaron la mala pronunciación de su lengua. Esa situación hasta cierto punto es comprensible porque el idioma es muy gutural y las palabras más difíciles de pronunciar son aquellas que tienen una glotal (ʔ) como *sí'* (leña), *k''ok''* (fuego), *pek'* (mecapal), *cho'* (metate), *ek'en* (tabla para poner el metate), *mats'* (pozol), etcétera.

Para conocer las preferencias de los alumnos por algunas asignaturas en particular, fue necesario realizar entrevistas comparativas en las que ellos pudieran afirmar qué clase les gustaba más y por qué. Al respecto, los resultados derivaban, en mayoría, hacia las asignaturas Historia o Cívica, Matemáticas e incluso Artes, las mismas que son impartidas por docentes cuya práctica incluye los conocimientos de la región, los privilegia y rompe con la práctica educativa tradicional. Esto demuestra que para que la modalidad de la ST en las escuelas indígenas sea próspera, se necesita de gente capacitada pero sensible a la diversidad en cualquiera de sus formas para instruir de manera retroalimentaria. Desafortunadamente, muchos docentes ingresan al sistema educativo para tener seguridad y solvencia económica, sin importar el verdadero objetivo en la educación que es el de formar con vocación plena, incluyente y concedora de los saberes propios de la región o cosmovisión indígena a los que cada docente se enfrenta al momento de impartir una materia a un grupo de alumnos de diferente cultura étnica.

Actividades del área tecnológica de las ST

Dentro de la currícula educativa de secundarias técnicas, uno de los principales objetivos, como se mencionó con antelación, era implementar actividades que se practicaran en las comunidades; por ello, se incorporó en el modelo educativo la actividad ganadera, entre otras. En la secundaria de Rincón Chamula, se practican algunas de esas actividades por imposición de un modelo educativo

establecido, pero con algunas deficiencias, inconvenientes o limitaciones, tales como la presencia de maestros que no cuentan con el perfil para impartir algún módulo (ganadería, agricultura, electrónica, o comercialización e industrialización de alimentos), ya que no todos los docentes que llegan a impartir una de esas asignaturas cumple con el perfil (por ejemplo, el maestro de ganadería de la secundaria tenía la profesión en Ciencias de la Educación y nunca había desempeñado la actividad ganadera).

En México, durante mucho tiempo ha funcionado que el ingreso al servicio docente, en numerosos casos, se dé por acomodo laboral ya sea por parentesco o *amiguismo* sindical. Pero hay que admitir que los que se han profesionalizado para ello, tampoco representan una garantía en su sistema de enseñanza. Por lo que respecta a las relaciones personales e interétnicas con los alumnos, prácticamente no hay un vínculo más allá que el que demarca la relación profesor-alumno; no hay una mayor convivencia o compromiso con los alumnos que presentan dificultades para aprender, ni con aquellos que muestran una indiferencia absoluta a lo largo de la jornada escolar.

En la recopilación de datos, mientras conversaban dos alumnos, registramos que esos estudiantes no tienen oportunidad de elegir la actividad que desean practicar pues, a través de un sorteo, el cuerpo académico decide la actividad que cada grupo de nuevo ingreso llevará durante los tres años de secundaria. Esa situación no es agradable para los estudiantes porque se ven obligados a practicar actividades que ni siquiera se desarrollan en la comunidad, una de ellas es la ganadería y, en parte, la producción cunícola³⁵. Algunos estudiantes de tercer grado opinan que les hubiera gustado cursar las tres actividades que se imparten en la escuela (ganadería, comercialización e industrialización de alimentos y agricultura), pues consideran que tal vez hubiera sido de más provecho cursar estas tres asignaturas, incluso aquella actividad que no se desarrolla en la comunidad por falta de ganado.

Lo anterior es una muestra más de los erróneos modelos educativos que se destinan a las comunidades indígenas en la educación general, los cuales reflejan la falta de diagnósticos sobre la zona de aplicación de políticas y propuestas educativas, así como de la inclusión de los pueblos indígenas, lo cual contribuye a la deserción escolar y al fracaso educativo a nivel nacional, evidenciando que mucho menos se considera la multi y pluriculturalidad del país.

³⁵ Cría de conejos.

Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB): distintas perspectivas sobre educación

En México, la práctica educativa se basa principalmente en la RES. El PND 2007-2012 presenta un discurso conveniente para proveer la educación en comunidades indígenas y, de cierto modo, la preservación lingüística. Parte de un sistema de educación indígena con deficiencias en la calidad de los servicios, presume que no hay suficientes maestros bilingües y plantea esa situación como un problema obstaculizador, así como la presencia de distintos hablantes de lenguas originarias en un mismo grupo, que sin duda han llegado a confluír producto de las migraciones, por lo que establece el objetivo de elevar la calidad educativa a través de estrategias como:

- El impulso de “mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores, jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión de todo el sistema educativo”.
- “Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles”. Así como el fortalecimiento de “programas de capacitación de la planta magisterial, de manera que se pueda contar con más profesores certificados y comprometidos con la docencia en todos los niveles educativos”.

El PND plantea una educación como impulso del crecimiento económico y de innovación, por lo que argumenta que los programas de estudio deben estar de acuerdo con los cambios y necesidades del sector productivo y de las expectativas de la sociedad. Se inclina sobre todo al desarrollo científico y tecnológico e indica contenidos de enseñanza capaces de “incorporar el conocimiento que se genera constantemente gracias a las nuevas tecnologías de la información”.

Podemos rescatar el objetivo 15 de este plan, que consiste en incorporar a los pueblos y comunidades indígenas al desarrollo económico social y cultural del país con respecto a sus tradiciones históricas.

Rescatando los mandatos de la Constitución acerca de que la enseñanza debe ser impartida en la lengua originaria de cada región, en cada nivel de la educación básica, en el PND no se toma en cuenta ese apartado legal, pues aún separa la educación primaria de la secundaria. En sus lineamientos, se compromete sólo a proporcionar becas para ayudar a las familias mexicanas y apoyar a más indígenas para que se preparen como maestros bilingües,

argumentando que “ésta será, sin duda, una de las maneras más eficaces para contribuir al enriquecimiento de las culturas autóctonas y al mejoramiento de su calidad de vida” (p. 208). Al respecto, consideramos que las becas son medidas paliativas con la finalidad de cubrir temporalmente algunas de las necesidades básicas de los indígenas; no son acciones ni mecanismos que les permitan garantizar, al paso del tiempo, sus ingresos de forma permanente, y tampoco podríamos hablar de óptimos resultados educativos porque intercede también, en la mayoría de los casos, una mala praxis al proporcionar las becas a todos los estudiantes, incluso a los desertores. Simplemente se trata de justificar que se está atendiendo mediante programas compensatorios a las poblaciones indígenas con las cuales el Estado nacional ha tenido una deuda histórica por décadas.

Por otra parte, en el marco de la RIES se transformó el diseño curricular, la actividad docente y el funcionamiento de la escuela secundaria, adoptando como referencia básica la interculturalidad, es decir, se pasó de plataformas de educación indígena a una intercultural con el objetivo de “buscar que los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diversas culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias” (SEP-RIES, 2005, citado en CGEIB-Salmerón Castro, 2010). La propuesta de la CGEIB en cuanto a objetivos se vislumbra viable; sin embargo, a quince años de su puesta en marcha todavía no cumple con el mandato de los marcos legales y se encuentra estancada en lo que Hamel (2000) llama educación *asimilacionista*.

Si verdaderamente pretendemos poner en marcha modelos educativos interculturales, tendríamos que empezar por integrar el trabajo escolar con las actividades que se llevan a cabo en la comunidad.

Lo actuado, lo observado y lo apuntado (en lengua indígena), en un segundo tiempo, en el aula, se sistematiza, se reflexiona, se explica e interpreta con las categorías del mismo pueblo y en eso reside el carácter intercultural de la escuela, con las categorías sociales y científicas de la sociedad nacional (Gasché, 2008, p. 297).

“Desde abajo y desde adentro”, ¿correlación entre propuestas y prácticas cotidianas educativas?

Después de atender todo un marco teórico sobre políticas educativas en Educación Secundaria, pretendemos reforzar el trabajo con propuestas de algunos autores: Bastiani Gómez, Ruiz-Montoya, Estrada Lugo, Cruz Salazar y Aparicio Quintanilla (2012) concluyen en que la definición de políticas públicas educativas y su manera de operar deben crearse a partir del “entendimiento del

funcionamiento y cosmovisión de las comunidades indígenas, para que puedan realmente impactar en el desarrollo social de las mismas” (p. 9).

Con base en Bertely (2006), si los maestros continúan utilizando un método educativo *desde arriba*, sin duda todos los esfuerzos por mejorar la educación se irían al fracaso. Una manera de fomentar el aprecio a la diversidad lingüística, es lo que propone Bertely (2006) con una educación *desde abajo*, en la que los propios indígenas sean partícipes en el diseño de políticas públicas y modelos educativos a fin de no sólo obtener mejores resultados en la educación indígena, sino también de preservar el patrimonio plurilingüístico y pluricultural de México. Es decir, la escuela tiene que romper con sus formas ortodoxas, obsoletas y añejas para la transmisión de conocimientos, sobre todo la escuela indígena, que queda anclada a un contexto muy ajeno a los saberes locales. Por ello, insistimos en los postulados de Gasché y Bertely (2008) cuando proponen sacar la escuela del aula hacia los lugares de trabajo y de actividades socialmente significativas para que los niños participen en ellas, actúen, observen y aprendan. Con ello, la escuela incluye lo que hasta ahora ha excluido: el aprendizaje práctico y discursivo de los saberes de la comunidad, en otras palabras, estos especialistas proponen la construcción de un modelo de escuela que parta de los conocimientos nativos “*desde abajo y desde adentro*” (Bertely, 2006, p. 13).

Otros especialistas como Hamel (2000) proponen la reincorporación de los maestros a sus comunidades, una vez concluidos sus estudios, además de la inclusión de las siguientes medidas pedagógicas y lingüísticas:

- Formación y autoformación de los docentes como investigadores de su comunidad y escuela.
- El aprendizaje y desarrollo de nuevas prácticas y técnicas pedagógicas.
- El fortalecimiento de su dominio de la lengua indígena en sus cuatro habilidades, especialmente la lectura y escritura.
- Su entrenamiento para la enseñanza de las materias básicas en lengua indígena y en español como segunda lengua (p. 161).

En suma, conocer la historia de la formación de las secundarias generales nos ha permitido dar seguimiento a las políticas educativas que actualmente se están enfrentando en la educación básica, principalmente en Educación Secundaria. No profundizamos en las reformas que se implementaron antes de 1993, pero sí reconocemos que a lo largo de la historia de la Educación Secundaria, sólo en 1926 la SEP expresó ideas que se acercaban más a escuchar y considerar la opinión de lo que hoy se conoce como los pilares de la

educación; sin embargo, la Secretaría estaba muy lejos de la educación indígena en secundaria.

En el trabajo etnográfico, hemos criticado la dinámica de las clases de la maestra de español y su opinión sobre el desempeño académico de los estudiantes, pero no mencionamos que en su labor como docente sólo pretende alcanzar lo que el estudiante debe desarrollar, según el Plan de Estudios 2006 de la RES: utilizar el idioma español de manera fluida y clara para realizar discursos orales y escritos.

Ese plan es el primero que incluye el término *interculturalidad* que, como ya mencionamos, está demasiado lejos de su verdadero significado. Incorpora la interculturalidad para comunicar la existencia del plurilingüismo y multiculturalismo de manera homogénea, contradiciéndose a sí misma, olvidando que dentro de su propuesta educativa de “inclusión”, reconocimiento y consideración de las necesidades de los distintos alumnos, hay miles de estudiantes indígenas cuyas necesidades no son atendidas como el mismo plan lo marca. Es una contradicción a la que los estudiantes deben enfrentarse dentro de la escuela y que influye en su comportamiento respecto de su lengua y cultura.

La CGEIB también apoya la idea de la RIES, por lo que, siendo la instancia con más conocimiento sobre el tema de la interculturalidad en la educación, recae en la contradicción y en la *utopía angelical* (Gasché, 2008), pues en cada reforma, plan de estudios y propuesta educativa, se incluye el reconocimiento, pero no al indígena.

El trabajo etnográfico nos permitió conocer un panorama de la praxis educativa que no respeta los lineamientos de los modelos que la rigen, los cuales –a su vez- tampoco respetan los instrumentos jurídicos en cuanto a la instrucción en las lenguas indígenas.

Las faltas al estatuto jurídico internacional: Convenio 169 de la OIT

Tanto la práctica educativa como la modificación de las políticas en educación indígena, no respetan adecuadamente uno de los estatutos jurídicos de mucho peso en educación, como el Convenio 169 de la OIT, en el que el artículo 27 no es respetado debido a que los programas de educación y la práctica educativa no responden las necesidades específicas de los alumnos de la secundaria de Rincón Chamula, pues la enseñanza media superior está sustentada en la RES 2006, donde las asignaturas que los alumnos deben cursar son totalmente occidentales. Para empezar, en la enseñanza del español, los maestros no tienen

técnica pedagógica y son muy tradicionalistas, pues hay que recordar que la docente encargada de esta asignatura recurre a los dictados, el abuso de la expresión oral sin recurrir al dinamismo en clase y/o a otras formas de expresión, las lecturas en voz alta por parte de los alumnos como únicos recursos pedagógicos.

La identidad étnica es subyugada por políticas centralistas de una cultura occidental. Es cierto que en ST se tiene el interés de implementar la enseñanza de la actividad apícola, ganadera o cunícola, pero se excluye la información sobre si realmente esas actividades son parte de la comunidad. Con base en los resultados de investigación, como ya se mencionó, no todos tienen ganado y tampoco se dedican a la producción de conejos, sí ejercen la producción apícola, la cría y producción de gallinas; si bien es parte de la dieta de algunas familias indígenas, los alumnos sostienen que: “para qué aprender algo que ya sé”.

Derivado de lo anterior, en las entrevistas formulamos la pregunta “¿Qué cambiarías de tu escuela?” a la que dos de las informantes de primer grado respondieron:

I3, I4: *La clase de ganadería porque apesta; porque los pollitos son granjas no son de rancho. Qué se cambiaran los pollos, que sea de rancho.*

I3: *No que se crece con alimento y con todas las vitaminas, así no.*

E: *Ahh, acá les dan alimento especial para pollo.*

I3: *Sí sólo alimento*

I4: *Aunque sea ya grandes pero le dan alimento.*

E: *¿Y el alimento es muy malo?*

I3: *Sí.*

I4: *Huele muy feo.*

I3: *No es como rancho.*

E: *Y el pollo de rancho, ¿de qué se alimenta?*

I4: *De maíz, de maíz solo*

I3: *Sólo le damos alimento cuando nace.*

E: *Entonces cambiarían eso, la clase de ganadería. ¿Qué más cambiarían de la secundaria?*

I3: *Yo quiero que cambiaría los dos maestros, porque a veces se enojan y a veces dejan mucha tarea.*

I4: *Sí porque a veces también deja de usar, de computadora.*

Otra opinión en contra de la práctica de la actividad agropecuaria es la del alimento, ya que una alumna en desacuerdo dijo que además del mal olor del alimento, “es malo porque tiene hormonas”. ¿Serán esas las necesidades en las que debería reparar la política educativa mexicana? Respecto de ese tema, en el fragmento de la conversación citada, otro de los puntos para analizar el vacío en la educación de las zonas indígenas, es que de manera homogénea se ha incorporado la tecnología sin considerar si los padres de familia tienen dinero suficiente para tener Internet en casa o para enviar a sus hijos a un ciber café. Es esto una contrariedad al artículo mencionado, que quebranta las leyes ratificadas.

Es totalmente claro que en los planes y modelos educativos que hemos presentado hasta este momento, se abarca la historia como información contextualizante pero no como base para crear un buen proyecto educativo que realmente beneficie a las comunidades indígenas. La identidad lingüística de una comunidad indígena no es respetada, motivada ni propiciada en el sector educativo, desde que se implementan escuelas cuyos maestros encargados no conocen la lengua ni la cultura del lugar donde laboran. Además, la reforma revisada en este trabajo únicamente proyecta lo que Gasché llama, como ya señalamos, “utopías angelicales” al reconocer la multiculturalidad y plurilingüismo de México.

Ahora bien, el artículo 28 se ha contemplado, aunque un poco tarde, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB), como una herramienta que permitiría apoyar a las distintas entidades en el diseño de los programas de estudio de la asignatura estatal que se imparte en primer grado de Educación Secundaria, el mismo que incluye aspectos específicos de interés de los Estados, relacionados con la sociedad, la cultura y la naturaleza del entorno del que forman parte los estudiantes.

En las escuelas secundarias públicas y privadas, “independientemente de la modalidad en que ofrezcan sus servicios, que se ubican en localidades con 30 % o más de población indígena, se impartirán con carácter obligatorio programas de estudio correspondientes al campo temático 4. Lengua cultura y sociedad” (SEP, 2011, p. 8).

En esos lineamientos se reconoce una vez más, como en otros documentos o reformas educativas, la necesidad de que el alumno de educación básica comprenda las distintas culturas y lenguas indígenas nacionales. Esto, por tener el objetivo de incorporar los contenidos regionales que atiendan las necesidades de formación de los adolescentes de la entidad.

La asignatura estatal que se ha implementado en la Educación Secundaria se encuentra sustentada por los artículos 4 y 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos; el segundo artículo mencionado manda a las autoridades educativas ser las encargadas de la educación bilingüe. Con este sustento normativo, los lineamientos cobran, definitivamente, un valor fundamental en la educación básica en comunidades indígenas, pero las autoridades educativas omiten aún la importancia de implementar escuelas secundarias donde el alumno pueda recibir clases tanto en su lengua materna, como en la lengua vehicular. Con esta asignatura y los lineamientos para el diseño de los programas de estudio correspondientes, se cumple lo dictaminado por el artículo 13, aunque de manera parcial, ya que, como hemos dicho, hay docentes que desconocen la cosmovisión del lugar indígena donde trabajan y están ahí para mantener su familia y obtener ingresos que garanticen calidad de vida.

El campo temático 4 en los lineamientos es el aspecto clave de la inclusión de las culturas indígenas; para poder ejecutarlo, es importante ubicar el número de escuelas secundarias con 30% o más de población indígena, incluyendo las lenguas y variantes, así como su localización y distribución.

Este campo temático exige que cada docente sea hablante de una lengua originaria y que la selección considerará que se sientan comprometidos con su tarea y con sus estudiantes, y que posean suficientes conocimientos. Sin embargo, en las secundarias aún hay plantas de docentes que, por vocación o distintas necesidades, deciden adquirir una plaza y dar clases en zonas indígenas, sin tener conocimiento de la lengua y cultura de la región, ni de los derechos indígenas y lingüísticos, como es el caso de los maestros de la Secundaria Técnica N° 118.

En general, para no detenernos más en este campo, sólo argumentaremos que es la propuesta más cercana al concepto de educación intercultural (EI); en su enfoque didáctico se ve la lengua de la región como parte de la riqueza del trabajo en el aula; asimismo, busca formar al alumno bajo su cultura, lengua y tradición. Sin embargo, aún en muchas escuelas hay prácticas occidentales en actividades externas a las aulas como los bailables o shows que presentan en los festivales para el festejo del día de las madres o clausuras de fin de ciclo escolar. Por último, el papel del docente es relevante dentro de estos lineamientos, pues es el actor fundamental que debe respetar al alumno dentro del aula y, de esa manera, coadyuvar en la preservación de las lenguas y culturas indígenas, consideradas patrimonio cultural. Lo anterior nos permite hacer evidente que esas prácticas poco acertadas retrasan la puesta en marcha de la educación intercultural que se pretende, así como la total obediencia al párrafo I del artículo 13 de la Ley General de Derechos Lingüísticos.

Conclusiones

Es indiscutible que en México se han generado un sinnúmero de proyectos, programas y políticas concernientes a la educación escolarizada de las poblaciones indígenas; las dirigidas a las secundarias Técnicas no son la excepción. Sin embargo, es innegable que pocos han sido los cambios de fondo a la hora de sus aplicaciones, pues la práctica educativa cotidiana evidencia los vacíos y retos que aún debe afrontar el sistema de enseñanza. Un buen ejemplo de ello lo constituye la Secundaria estudiada en este texto. Su práctica agropecuaria es nula y no cumple con las necesidades de los alumnos, no hace "inclusión" indígena. La realidad es que estas escuelas están estructuradas de manera homogénea.

En esa dirección, la EI tiene que ser más pretenciosa y no acotar su mirada sólo a la escuela y las aulas, sino que tendría que impactar en una acción en la que se coordinen, además de las instituciones y autoridades educativas, el resto de las instituciones así como los poderes del Estado Mexicano para formar a ciudadanos con identidades culturales heterogéneas, pero con valores comunes que hagan posible la convivencia pero también la cohesión social. Por otro lado, si bien es cierto que es desde la escuela donde se debe luchar contra la exclusión social, el racismo, la discriminación, las diferencias económicas, entre otras, también lo es que habrá que educar en la diversidad a toda la sociedad.

Hacer valer los derechos que el Estado ha ratificado parece una tarea imposible, ya que aun en estos tiempos las escuelas que siguen instituyéndose en las comunidades tienen planes occidentales, como si todos los estudiantes compartieran el mismo tipo de vida que los alumnos que viven en las urbes. Si bien es cierto que ha habido muchas reformas concernientes a este nivel de instrucción, aún falta mucho por explorar y hacer y entender de una vez que no por pertenecer a un sistema de educación -como, en este caso, "educación técnica"- todas las escuelas en el país deben mandarse bajo los mismos reglamentos. Por el contrario, hay que reparar en la diversidad que da particularidad a cada institución, atendiendo a su territorio, sus cosmovisiones, sus saberes milenarios propios, para -de esa manera- proponer etnocontenidos y materiales didácticos que respondan a sus propios contextos geográficos, a procesos históricos y sociales en los que esté representada la participación y las voces comunitarias y no sólo la puesta en práctica de modelos y paradigmas diseñados desde "arriba y desde afuera". El panorama se ve complejo; sin embargo, esos son los retos y desafíos que debemos enfrentar quienes estamos preocupados y ocupados en el quehacer de la investigación educativa mexicana.

Bibliografía

Bastiani Gómez, J., Ruiz-Montoya, I. Estrada Lugo, E., Cruz Salazar, T. y Aparicio Quintanilla, J. A (2012). Política educativa indígena, práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. En *Perfiles educativos XXXIV* (135). Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n135/v34n135a2.pdf>

Bertely Busquets, M. (2006). La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En Todd, L. E. y Arredondo, V. (coords). *La educación que México necesita. Visión de expertos* (pp. 29-41). México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica y Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León.

Burgos, R. V. (2007). *Servicios educativos para Chiapas. Departamento de Educación secundaria técnica. Escuelas Secundarias Técnicas del Siglo XXI en el Estado de Chiapas.* Recuperado el 29 de octubre de 2015, de <http://www.geocities.ws/rvburgos/htm/proyetec.html>

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Salmerón Castro, F. I. (2010). *Interculturalidad para todos. La interculturalidad y la CGEIB en México.* México: CGEIB. Recuperado el 12 de mayo de 2013, de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/interculturalidad-para-todos?format=pdf>

Cruz Ramos, L. (2011, noviembre). *La reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros.* Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, Nuevo León. Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1935.pdf

Cruz Lara, Xavier. (2011, noviembre). *La Reforma Integral de Educación Básica-RIEB: Una mirada de sus docentes en escuelas de organización multigrado.* Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, Nuevo León. Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/2391.pdf

Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-366). Quito: Abya-Yala.

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

Hamel, E. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, (pp. 130-167). Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2000b%20Políticas%20del%20lenguaje%20y%20estrategias%20culturales%20en%20la%20educación%20indígena.pdf>

Herrera Cruz, Padua Karina. (2013). Los derechos lingüísticos y la práctica educativa en México. Reflexiones desde una escuela Secundaria Técnica de la comunidad de Rincón Chamula, Chiapas. [Tesis de licenciatura no publicada]. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Martínez Buenabad, E. (2009). *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla* [Tesis de doctorado no publicada]. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.

Organización Internacional del Trabajo, Oficina Regional para América Central, Panamá y República Dominicana (2002). Educación y Medios de Comunicación. *Convenio n°169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* (5a. ed.). San José, Costa Rica: Autor. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de <http://white.oit.org.pe/ipec/documentos/169.pdf>

Podestá Siri, R. (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. Puebla, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP)-Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe. (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas*. México DF: Autor.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Historia*. México: Autor. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de

<http://www.secundariasm.com.mx/sites/default/files/pdfs/fundamentaciones/historia.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) Subsecretaría de Educación Pública-Dirección General de Desarrollo Curricular (2007). *Educación básica secundaria. Plan de estudios 2006*. México: Autor. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de <http://efmexico.files.wordpress.com/2008/04/planestudios2006.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Lineamientos para el diseño de los programas de estudio correspondientes a la asignatura estatal de secundaria*. México: Autor. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/SEPLINEAMIENTOSPARAELDISEODELOSPROGRAMASDEESTUDIO.pdf>

Vera y Zapata, R. (1982). *La educación secundaria técnica en México: estructura, administración, supervisión y evaluación*. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000487/048752SB.pdf>

Zorrilla, M.(2004).La educación secundaria en México: al filo de su reforma. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2(1), 1-22. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

Legislación

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Última reforma publicada en el DOF: 2012, 4 de septiembre). Recuperado el 29 de octubre de 2015, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>

Ley General de Educación. (Última Reforma publicada en el DOF: 2013, 11 de septiembre). Recuperado el 30 de octubre de 2013, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

De las trayectorias ideales a las reales: problemáticas y desafíos en el Instituto Secundario Manuel Belgrano.

Brinkmann, Córdoba

*Natalia Bosio*³⁶

*Marisol Núñez*³⁷

Resumen

Las trayectorias formativas de los estudiantes del Instituto Secundario Manuel Belgrano se han convertido en un desafío que lleva a los docentes, al equipo de gestión, padres y tutores a poner en marcha distintos dispositivos de acompañamiento para lograr que éstas sean continuas y completas. Es por eso que se han dispuesto –a través de los profesores tutores y de diversos espacios de diálogo con padres y docentes, como así también empresas de la ciudad- una serie de propuestas para lograr la mejora de los aprendizajes y, a la vez, estimular el desarrollo de valores tales como el esfuerzo, el respeto y el compromiso para con la propia trayectoria.

Palabras clave

Trayectorias Educativas -Trayectorias Formativas. Alumno Ideal /Alumno Real- Gestión Situacional

Cuando recorremos las aulas, la sala de profesores o asistimos a las reuniones plenarias, solemos escuchar comúnmente frases del estilo de “*los chicos no estudian*”, “*a los adolescentes nada les interesa, no los motivás con nada*”, pero

³⁶ Ingeniera Química (UNC). Licenciada en Enseñanza de Ciencias del Ambiente (UTN). Técnica en Seguridad e Higiene de los Alimentos (UNL). Trayecto Técnico de Formación Docente (Instituto Superior del Profesorado Manuel Belgrano). Post grado en Bromatología (UCC). Postítulo en Gestión Educativa (Ministerio de Educación Córdoba.). Directora Suplente y Docente del Instituto Secundario Manuel Belgrano de Brinkmann. Capacitadora del PNFP cohorte 1. Vicepresidente primera del Concejo Deliberante de la Municipalidad de Brinkmann. Correo electrónico: natibosio@hotmail.com

³⁷ Profesora de Lengua, Literatura y Comunicación Social (Instituto Joaquín V. González- Rafaela), Licenciada en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNL), Magíster en Español como Lengua Extranjera (Universidad de León, España), Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y Diplomatura Superior en Educación, Imágenes y Medios (FLACSO). Especialista de Nivel Superior en Educación y TIC (Instituto Nacional de Formación Docente). Docente de Lengua y Literatura en el Instituto Secundario Manuel Belgrano, vicedirectora y profesora en el Instituto Superior del Profesorado Manuel Belgrano. Publicación de tesis de maestría en la revista del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España: [Redelehttp://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Trimestre/MarisolFany.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Trimestre/MarisolFany.html). Capacitadora del PNFP, Componente II, Módulo “*Literatura Infantil y Juvenil y TIC*”. Correo electrónico: agusjulio@hotmail.com/ marisolnalito@gmail.com.ar

también nos encontramos con discursos mucho más alentadores que proponen modificar las prácticas de enseñanza, apuntando no sólo a cambiar las estrategias áulicas, sino a pensar que los modos de aprender pueden ser diferentes de acuerdo con la historia personal, la capacidad o la experiencia vivida por nuestros estudiantes. Sin embargo, nos cuesta pensar que la realidad se puede transformar, sentimos que muchas de las propuestas que provienen de las políticas educativas son apenas “lindos discursos abstraídos de realidad”.

Es cierto también que el colectivo docente que forma parte de una escuela está constituido por una diversidad difícilmente reductible a un todo homogéneo. Por tanto, es imposible pensar que nuestros discursos o creencias en relación con nuestros alumnos puedan ser similares. No obstante, es precisamente en esa diversidad que ciertos conceptos comienzan a cobrar relevancia, no sólo porque aparecen en discursos que provienen de la política educativa, sino porque empiezan a convertirse en una demanda que nace de los mismos estudiantes. Ellos, desde su singularidad, nos interpelan y nos problematizan, nos obligan a replantearnos el lugar de adultos que queremos asumir y nos llevan a pensar en que cada situación amerita ser abordada desde esa singularidad. En este sentido, los aprendizajes que estos estudiantes puedan construir dependen quizás más de la posibilidad que les demos de construir lazos y caminos que nos permitan entender su trayectoria formativa que de la mera repetición de contenidos que se encuentran en libros o que la misma Internet divulga.

Por otra parte, está claro que en las aulas no tenemos el 100% de alumnos ideales.

Todo se desbarata cuando el aula muestra que conviven en el mismo espacio educativo, sujetos, que son aquellos que esperábamos en virtud de las trayectorias teóricas, con otros que claramente se alejan de esa expectativa. Mucho de lo que nosotros sabemos acerca de cómo enseñar es lo que sabemos acerca de cómo enseñar bajo los supuestos de las trayectorias teóricas (Terigi, 2010, p. 20).

Es decir que contamos con estudiantes reales que viven cada uno su propia experiencia³⁸; por lo tanto, la manera de aprender no se convierte en un hecho

³⁸ El Instituto Secundario “Manuel Belgrano” cuenta con 348 alumnos, de los cuales 201 corresponden al Ciclo Básico y 147, al Ciclo Orientado. La población escolar posee un nivel socioeconómico medio. El mayor porcentaje de alumnos tiene padres que son empleados de comercio y el menor porcentaje, profesionales. Las expectativas de los alumnos están condicionadas en parte por el nivel educativo alcanzado por sus padres y en parte por el ambiente sociocultural en el que viven, conformado por el barrio y el grupo de pares. La situación económica no es impedimento para el acceso a la educación, ya que la cuota mensual de la Institución es accesible y se crean sistemas de becas para los alumnos desde la Fundación Social y Cultural San Jorge, entidad que nos representa legalmente.

generalizable y universal. Ahora, se nos hace difícil a los profesores descentrarnos, pensar que la educación ya no gira en torno al docente, a su vivencia y a sus modos de concebir la realidad y el hecho educativo. Entonces, ante la pregunta que nos interpela en el marco de este nuevo paradigma que nos pide contemplar las trayectorias formativas como *trayectorias reales*, que muchas veces no coinciden con las propuestas por el cronosistema escolar, tal como las llama Flavia Terigi (2007, p. 4) , no hay respuesta... hay silencio. Aunque

no es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema: los datos suministrados por la estadística escolar muestran hace tiempo este fenómeno (Terigi, 2007, p.1).

Y por más que sea una evidencia que nuestros estudiantes recorren caminos “desacoplados” desde nuestra perspectiva, en el colectivo docente suele aparecer un cierto mutismo que proviene de la pregunta por *dónde queda el docente en este paradigma que centra al alumno y su singularidad en el foco de la escena*. Entonces, entre ambos lugares se abre un abismo que nos pide un pararse para dejarse alterar por un problema y, a la vez, supone un moverse de lugar, un desbordar las medidas usuales para analizarlo.

Es por eso que creemos que el compromiso para poder trabajar en la construcción de trayectorias escolares completas y continuas de los estudiantes de Educación Secundaria depende de una gestión pensada como situación (Duschatzky, S: 2014, p. 4). Es preciso articular con los distintos actores de la comunidad educativa para que cada uno pueda ser acompañado en su singularidad y en su propia experiencia de aprendizaje.

Cuando Terigi refiere al sistema educativo actual, recupera la idea de la obligatoriedad propuesta por la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* y en ella enmarca la hipótesis de que las cronologías de aprendizaje no son monocrónicas, pero el saber pedagógico construido que subyace a éstas sí lo es. Es decir, “el aprendizaje sigue un ritmo que es el mismo para todos” (Terigi, 2010, p. 3), como si el acto de aprender pudiera ser similar en todos los casos y atendiera a la repetida idea de las etapas piagetianas. En contraposición a esta concepción, la autora propone las “trayectorias escolares” caracterizadas por ser “continuas y completas”, que preparen a los alumnos para vivir en sociedades más complejas y plurales.

Dicotomías y cambios

Estos presupuestos nos conducen a no seguir pensando la escuela, ni a los alumnos, como hace cien años. Los cambios culturales han sido tan profundos

que si no los preparamos para ese mundo que los rodea, corren el riesgo de ser excluidos o relegados a lugares poco reconfortantes. En la construcción de su propia trayectoria educativa, se juega entonces la dicotomía trayectorias ideales/trayectorias reales, mediadas por el supuesto que la escuela sostenga acerca de esos estudiantes.

Entonces, si una escuela se posiciona en el primer paradigma, se despoja al alumno de su condición identitaria, por lo que su capacidad de decidir, elegir y responsabilizarse plenamente por su propia vida se difiere para más adelante. A esta institución no le importará entonces si hay un alto grado de repitencia o los estudiantes construyen saberes precarios, que les alcanzan para “pasar de curso”. Así, muchas veces amparados en “el paradigma de la selectividad” (Devalle de Rendo y Vega, 2006, p. 98), que propugna la calidad desde un lugar elitista, se contempla que unos pocos lleguen, accedan a la Universidad y completen sus estudios.

En relación con este tema y esta postura, la UNESCO (2002) sostiene que, si “las propuestas educativas se caracterizan por ofrecer respuestas homogéneas a personas, necesidades y realidades diversas” (2002, p.17) -y con trayectorias diferenciadas, agregaríamos nosotros-, seguramente habrá altos índices de repetición, de deserción y bajos niveles de aprendizaje. También es cierto que la problemática de atender a las trayectorias se agudiza porque debido a la gran expansión lograda en la Educación Secundaria se ha abierto el acceso a una diversidad creciente de alumnos que no encuentran respuesta a sus necesidades educativas y características específicas, y son marginados y excluidos de forma más o menos explícita de las oportunidades educativas. Es necesario, entonces, que desde la gestión se logre la implicación para con esas trayectorias, que necesitan ser pensadas en su particularidad, no porque la ley lo requiera, sino porque la experiencia ética³⁹ lo presupone. Así

el hombre no es ni ha de realizar ninguna esencia, ningún destino. Sólo por esto puede existir algo así como una ética, pues si el hombre fuese o tuviese que ser esta o aquella sustancia no existiría experiencia ética y sólo habría tareas que realizar" (Agamben,1996, 31)

El acto de educar como experiencia ética nos habilita a pensar en posibilidades y potencialidades. Es decir que no se trata de generar falsos discursos que encuadren en la Ley sino de vivir la experiencia de implicación, no como mera exterioridad en la que se debe actuar, sino como una potencia con capacidad de afectación a todos los que participan de una situación.

³⁹ El discurso sobre la ética, entonces, parte de reconocer en esos alumnos y en sus trayectorias, los posibles que pueden construir con el acompañamiento de un adulto comprometido.

El dilema existente entre estos dos paradigmas podría resumirse así "serás lo que debas ser o si no, no serás nada" –en las trayectorias ideales- o, por el contrario, "no sé lo que serás pero haré lo posible para que tu decisión tenga lugar" –en las trayectorias reales-. Las trayectorias de nuestros alumnos están marcadas por huellas muy profundas que dan cuenta de la exclusión, de la apatía y del desinterés por aprehender lo que esta escuela les ofrece. Sin embargo, viviendo cada experiencia educativa sin preconceptos es posible generar un diálogo sincero y profundo entre alumnos, preceptores, docentes y directivos, para repensar el lugar que a cada uno le compete.

La experiencia de la implicación

El cambio que proponemos necesita de todos los actores, de modo tal que se impliquen, porque el acto de educar es un acto ético (Larrosa, 2013, p. 4) que supone reconocer al otro desde su condición de "otredad", con su propia historia de vida. De este diálogo que intenta encontrarse con los alumnos desde su singularidad salen respuestas tales como "Sí profe, me tengo que portar bien", "usted tiene razón, me tengo que poner las pilas y estudiar más". En este sentido, y respecto de la primera cuestión, se propuso desde la institución la construcción de los Acuerdos Escolares de Convivencia para poner énfasis en este "encontrarnos con los alumnos", fundamentalmente para que el diálogo reflexivo atendiera al contexto de cada uno y resignificara la experiencia de estar con otros. A su vez, esto generó los vínculos necesarios para avanzar en la tarea de lograr trayectorias escolares continuas, permitiéndoles a ellos mismos redoblar el esfuerzo para transformar un fracaso en éxito. Para que esto sucediera fue necesaria la intervención y la participación democrática a través del Centro de Estudiantes, un órgano de larga data en la Institución. A partir de éste, los alumnos pudieron expresar sus ideas y darle forma a las normas que ellos consideraban esenciales para poder convivir con "otros", participando también en el Consejo Asesor (*Resolución Ministerial 93/09*) y tomando protagonismo en sus propias trayectorias y contexto.

En torno a la segunda cuestión, que pone en eje el tema del estudio – "tengo que estudiar más"-, se habilitaron lugares alternativos de acompañamiento para dar respuesta a las necesidades de los alumnos. Si bien era difícil despertar el interés de éstos por los diversos contenidos que la escuela intentaba transmitir –aun considerando que la transmisión es imposible (Duschatzky, Aguirre y Farrán, 2014, p. 4)-, hubo mediaciones que habilitaron la palabra, tal es el caso de la figura del tutor como *medium* entre el profesor de la cátedra y el alumno.

La puesta en marcha de este proyecto les dio la posibilidad a muchos alumnos

de reafirmar sus saberes y de construir aquellos que la escuela demandaba. Es así como distintos docentes del Instituto Secundario Manuel Belgrano asumieron la tarea de orientar a los estudiantes del Ciclo Básico que manifestaban dificultades en las áreas duras tales como Matemática, Física y Química y también en aquellas que requerían de una organización diaria, como Inglés, Lengua, Historia y Geografía. Los resultados de este seguimiento demostraron que sobre un total de tres primeros años, se bajó el índice de repitencia y deserción, tal como se vislumbra en el siguiente cuadro.

PLANILLA - ABANDONO Y REPITENCIA - ALUMNOS - 2014

Grado/Curso	REPITENTES	Total	Apellido y Nombre del Alumno ⁴⁰	ABANDONÓ	Total
2º ' A' M C.B.	0	0			1
			Varón	1 -	
2º ' B' M C.B.	0	0			
2º ' C' M C.B.	1	1	Varón		2
			Mujer	1	
			Mujer	1	
3º ' A' M C.B.	0	0			5
			Varón	1	
			Varón	1	
			Varón	1	
			Varón	1	
			Varón	1	
3º ' B' M C.B.	1	1	Mujer		4
			Mujer	1	
			Mujer	1	
			Varón	1	
			Varón	1	

⁴⁰ Por cuestiones de resguardo de la identidad, se preserva el nombre y apellido de los alumnos que han repetido por año. Se especifica que de un total de 25 alumnos por división se ha presentado el siguiente índice de repitencia. Este resultado data del año 2014, ciclo en el que descendió la cantidad de alumnos que han repetido -respecto de periodos anteriores- debido a la implementación de estrategias de acompañamiento.

Este resultado fue acompañado, además, por el trabajo de la gestión directiva y los tutores en la realización de reuniones entre padres y docentes para que, planteando las necesidades pedagógicas, se lograra el compromiso de las familias en las trayectorias escolares de sus hijos, no sólo como espectadores de resultados de instancias evaluativas, sino como protagonistas conjuntos del cambio. Es decir que la presencia de dispositivos de acompañamiento puso en marcha un proceso de aprendizaje reflexivo que finalmente se vio reflejado en la promoción de los estudiantes.

Aunque podría argumentarse que esto se ha logrado “bajando la calidad educativa”, “facilitando los exámenes”, este cuestionamiento pierde valor cuando se advierte que en realidad los exámenes que los alumnos realizaron fueron de la misma complejidad que en años anteriores, sólo que en esta ocasión ellos habían estudiado, y que, decididamente, la escuela confió en sus posibilidades. En este sentido, conocer a través del diálogo reflexivo las expectativas de cada alumno, para reconocer juntos los factores que provocan el desinterés, la falta de estudio, permite asumir, como colectivo, compromisos en pro de metas comunes: “trayectorias continuas y completas.”

Mediante el proyecto de tutorías y la participación de un equipo de gestión que ha pensado la problemática “en situación”, se ha logrado tejer una fuerte red entre docentes tutores, docentes de aula, padres y preceptores. Todos ellos, coordinados por la directora y la vicedirectora, reflexionan permanentemente sobre la problemática de las trayectorias. Dicha red es tan impactante a nivel institución que muchos padres asumen su rol de educadores en el hogar, quizás no ayudando en los contenidos que los chicos tienen que estudiar, pero sí en la reafirmación y en la puesta en valor de lo que la escuela ofrece.

El desafío de habilitar la palabra

De estos resultados se deduce que si bien existe una gran circulación de bienes culturales que condicionan la escuela real y los alumnos que tenemos, es posible encontrar vías alternativas para lograr los aprendizajes que pretendemos y es una cuestión ética trabajar en ello. Por eso es que debemos enfrentar el desafío de que todo ser humano tenga la posibilidad de cambiar, aprender y estar en condiciones de mejorar su vida.

Entonces, más que negar lo que se nos presenta para intentar retornar a la imagen idílica del adolescente y admitir como un error lo ocurrido, hay que crear condiciones para contribuir a que se inscriba subjetivamente su trayectoria educativa quizás discontinua o incompleta, llena de baches y, por tanto, cuestionable desde la concepción tradicional de “alumno”. Por otra parte, en

este “crear condiciones” juegan un rol muy importante los miembros del colectivo docente que se animan a asumir que no todo está dicho, que a veces los procesos de cambio necesitan de tiempo y orientación. Es por eso que la puesta en marcha de proyectos que acompañen estas trayectorias no sólo apunta al “hacer” propio de una institución, sino que intenta brindar espacios de diálogo, reflexión y aprendizajes. En este sentido, la experiencia de haber incluido las TIC como parte del proceso de aprendizaje y como vía que afianza los lazos entre el par docente, preceptor y alumno, ha producido algunas modificaciones en las relaciones entre el par docente-alumno y alumno-docente y conocimiento.

En aquellas situaciones en que los profesores han implementado como vía de acompañamiento el mail, el Facebook y el Whats-App, se han generado otros canales que habilitaron la palabra desde un lugar más cercano, más simétrico, aun estando enmarcado en un contexto pedagógico. Pero fundamentalmente se advierte que hubo implicación por parte del alumnado, interés no sólo por aprender sino por manifestar una presencia que siempre estuvo pero que la gramática escolar convencional acalló. En esta situación en particular, cada docente pudo experimentar no sólo los beneficios de la ubicuidad del conocimiento sino las distintas subjetividades que existen en el aula y que ameritan ser repensada a la luz de un nuevo paradigma.

Por otra parte, estas experiencias trajeron “luz” al grupo de docentes que se resistía a innovar, a experimentar con las nuevas tecnologías. Demás está decir que los resultados de los aprendizajes reforzados a través de sitios colaborativos y vías de producción grupal, tales como las wikis, el google drive o blogs, dieron cuenta de una potencialidad existente en nuestros alumnos–potencia que necesita ser despertada por la institución toda-, que nos decía que aquellos chicos “sí podían”, “sí querían aprender”.

Una escuela que convoca

Está claro que la escuela sola no puede modificar el curso de las trayectorias formativas en soledad. Es por eso que es preciso convocar a los padres y/o tutores para que puedan conocer y acompañar las trayectorias de sus hijos desde el lugar que les compete. Para esto, desde la institución se los ha convocado, en el marco de la Propuesta Nacional *Escuela, Familia, Comunidad*, para entablar acuerdos que permitan acompañar desde un lugar genuino. Sin dudas que la lectura de los textos “Mafalda y la Familia”, “Mafalda y la Escuela”, “Mafalda y sus Amigos” habilitaron reflexiones acerca de las trayectorias formativas. Pero más allá de la lectura se intentó abrir la escuela y

convocar a esos padres y tutores para que puedan formar parte del proceso iniciado en los jóvenes. Es así como el acercamiento de éstos a la escuela fue uno de los desafíos planteados en cada reunión, en cada charla de pasillo y en la sala de profesores, porque reconocíamos que solos no podíamos ayudar a nuestros alumnos. Además, era sustancial manejar el mismo idioma entre escuela y familias, porque ello nos permitía enfocarnos en la concreción de metas comunes y obtener mayor cantidad de herramientas, recursos y estrategias.

Surgió así otra de las propuestas: la entrega de informes de progreso escolar, como llamado a la reflexión, como indicador directo de la trayectoria de nuestros alumnos. La ocasión favorecía el encuentro personal con esos padres y la puesta en valor de lo actuado por cada parte durante ese periodo escolar, redoblando la apuesta de seguir trabajando en pos de nuestro objetivo común.

Escuela y mundo laboral

Los ejemplos concretos que hemos brindado muestran que toda escuela, para funcionar dentro de una comunidad, necesita del trabajo conjunto con los padres y por qué no con el mundo laboral. Tal como lo afirma la UNESCO (2002), “las personas aprenden durante toda su Vida en los diferentes ámbitos de la comunidad a la que pertenecen”(p. 18). Por eso, la comunidad en su conjunto ha de asumir la responsabilidad de la educación de sus miembros, ya sea mediante un diálogo constante con la institución escolar, o contribuyendo a la educación de las personas en el marco de las actividades que en ella tienen lugar. Entendemos que el mundo laboral es un espacio diferente del educativo, pero con el cual la escuela debe tener relación. Esto es fundamental porque permite la formación de las personas, de allí la importancia de avanzar “hacia una mayor incorporación de la dimensión del trabajo en la educación y una articulación entre el sistema educativo y el mundo laboral” (UNESCO, 2002, p.18). Para evitar que las escuelas sean instituciones aisladas en sí mismas, hay que integrar a la comunidad para lograr la conexión no sólo con el entorno cercano sino también con el mundo global, a través de la participación en redes.

En este sentido, el Instituto Secundario Manuel Belgrano cuenta con un sistema de pasantías laborales no rentadas que trabaja fundamentalmente a partir de las decisiones que los estudiantes toman respecto de su futuro. Esto implica haber acompañado su trayectoria formativa para conocer sus habilidades y sus anhelos profesionales y, a la vez, brindarles las herramientas para que tomen contacto con el mundo del trabajo. De esta manera, se trata de romper la concepción “escuela-isla”, proponiendo un espacio de formación académica y, a la vez, para el mundo profesional, sin dejar de atender a la identidad y la

trayectoria de cada alumno.

A partir de estas experiencias, los estudiantes con trayectorias discontinuas pueden encontrar en sus padres, en la escuela y en el mundo laboral, una posibilidad para construir y resignificar el estudio, la perseverancia y el esfuerzo. Quizás el fruto de un año de estudio junto a los tutores se vea recién coronado en los coloquios, cuando tienen que defender ese proceso realizado durante el ciclo lectivo. Tal vez, la posibilidad de acceder al trabajo en forma de pasantías, sea el resultado de unos años de formación, pero en sí la experiencia sirve como motivadora para tomar conciencia de la importancia del estudio. Es decir que, en todas estas situaciones, el esfuerzo conjunto de los alumnos, los padres y la escuela se plantea en el marco de la construcción de la formación en valores, atendiendo específicamente al valor del esfuerzo, la dedicación y el respeto por uno mismo y por los demás.

Para que todo esto pueda suceder es preciso que la escuela, el mundo laboral y los padres hablen “en un mismo idioma”, pero asumiendo cada uno su rol: los adultos desde el lugar de responsabilidad y de acompañante en este “educar en valores”; los adolescentes, en carácter de “constructores de identidad y, en el caso particular de docentes y equipo de gestión, en su función de guías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, el sector empresarial debe brindar a la escuela la posibilidad de conocer las habilidades que los estudiantes deberían adquirir para insertarse en el mundo laboral.

Conclusiones

En definitiva, es nuestra obligación ética tomar conocimiento de las trayectorias escolares, “empaparnos” del entorno de cada alumno y abrirles un espacio de diálogo para lograr compromisos reales. Estamos educando seres humanos, futuros ciudadanos del mundo, que necesitan de metas alcanzables, no sólo para que puedan incluirse en el contexto social amplio, sino también porque tienen expectativas –aunque a veces no las visualicemos-. Es preciso afrontar el desafío constante de romper estereotipos, a fin de poder acompañarlos en la maduración de los hechos para que sean los protagonistas del cambio, para que puedan apasionarse por el conocimiento como forjador de su futuro.

Pero estas metas son difícilmente alcanzables si no logramos acercar la familia a la escuela. Quizás éste es nuestro gran problema y el que, en general, encuentra la escuela, que para mejorar la dimensión escolar en lo referido a las trayectorias de los alumnos, necesita contar con este otro pilar. Es por eso que, permanentemente, se implementan distintas estrategias para lograr el acompañamiento de las familias. Se viene advirtiendo que éstas han comenzado

a tomar conciencia de que las trayectorias de sus hijos se conforman a partir de experiencias y está claro que son bien diversas. Sin embargo, en todas es preciso que el adulto asuma su obligación como guía y acompañante, respaldando los acuerdos consensuados previamente o bien formando parte del Consejo Asesor (*Resolución Ministerial 93/09*) a través del/la presidente de la cooperadora escolar.

La tarea no puede ser abordada desde la soledad, sino desde el lugar que cada uno asume en la comprensión de lo real para transformarlo en la escuela ideal. Dicho compromiso debe pensarse en pro del desarrollo de las trayectorias de estos alumnos reales que tenemos. Para ello, hay que asumir una importante responsabilidad, de modo tal que se incluya como parte del debate a todos los implicados, propiciando la reflexión colectiva sobre las prácticas de enseñanza, sobre los sujetos que aprenden, el conocimiento escolar y el vínculo pedagógico que sostiene nuestro trabajo docente.

Bibliografía

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Devalle de Rendo, A. y Vega, V (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Duschastky, S (2015). ¿La gestión de la escuela o gestionar la escuela? En *Diploma Superior en Gestión Educativa*. FLACSO. Recuperado el 20 de junio de 2015, de <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=25204>
- Duschatzky, S, Aguirre, E y Farrán, G (2014). Lo que el saber ignora. En *Diploma Superior en gestión Educativa*.FLACSO. Recuperado el 20 de junio de 2015, de <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=25204>
- Larrosa, J. (2013). Palabras e imágenes para una ética de la mirada. En *Diploma Educación, Medios e Imágenes*.FLACSO. Recuperado el de agosto de 2015, de <http://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=1032>
- Argentina, Ministerio de Educación (2014). La Centralidad de la Enseñanza y el Conocimiento en la Configuración de las Trayectorias Escolares. En *Cuadernos de trabajo Serie Política Educativa*. Bloque 4. Buenos Aires: Autor.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia. Santa Rosa, La Pampa. Recuperado el 24 de junio de 2015, de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado el 24 de junio de 2015, de <http://agmerentrerios.com.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>

UNESCO (2002). *Modelo de acompañamiento, apoyo y monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Recuperado el 29 de junio de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131687so.pdf>

Saberes, creencias y actitudes en la construcción de autoridad en directivos de escuelas secundarias. Un estudio en la ciudad de Córdoba⁴¹

María Lucía Kohan⁴²

Resumen

El propósito de esta investigación es profundizar sobre una temática que se encuentra en los actuales debates educativos, como es el concepto de autoridad y, particularmente, la manera en que los directivos de escuelas secundarias conciben su construcción. Si bien sus cargos los instituyen formalmente en el lugar de autoridad, ello sólo no garantiza de por sí el ejercicio efectivo de esa autoridad, en un contexto histórico que da cuenta de los cambios sustanciales en las instituciones y que hoy están en proceso de nuevas significaciones. En el caso particular del Nivel Secundario, se retoma con especial importancia ya que a partir de la *Ley Nacional de Educación (Nº 26.206)* se modifica el contrato fundacional de la escuela secundaria, pasando de un modelo selectivo a un modelo inclusivo, con el impacto pedagógico e institucional que supone hacer efectiva la obligatoriedad en términos de ingreso, permanencia y egreso de la escuela secundaria. A través de esta investigación, se pretendió dar cuenta de los aspectos y componentes que intervienen en la construcción de la autoridad directiva a partir del discurso de los propios directivos escolares y, de manera complementaria, del Estado y sus representantes (funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba), a fin de profundizar sobre los obstáculos y desafíos que se plantean en estos nuevos escenarios.

Palabras clave

Autoridad- Directores -Educación Secundaria -Obligatoriedad

⁴¹ Este trabajo retoma información de la tesis de la Maestría en Investigación Educativa (UCC) *Saberes, creencias y actitudes en la construcción de autoridad en directivos de escuelas secundarias. Un estudio en la ciudad de Córdoba* de María Lucía Kohan. La tesis fue dirigida por la Mgter. Lucía Garay y codirigida por la Mgter. María Isabel Calnegia.

⁴² Magister en Investigación Educativa (Universidad Católica de Córdoba.) y Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba U) . Se desempeña desde el año 2000 en el Programa Convivencia Escolar del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Correo electrónico:mluciakohan@gmail.com

Introducción

El problema que motivó este estudio surge de la necesidad de conocer cómo conciben la construcción de la autoridad los directivos de escuelas secundarias, así como cuáles son los obstáculos y las dificultades que encuentran en ese proceso. La investigación tuvo como foco de interés el estudio de los saberes, creencias y actitudes que se ponen en juego en el desarrollo de prácticas de conducción, en relación con la construcción de autoridad del directivo de escuela secundaria. Para ello, se partió del discurso de los propios directivos escolares y, de manera complementaria, del Estado y sus representantes (funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). De esta manera, se comparó lo que se espera del rol directivo por parte de los funcionarios con el efectivo desempeño cotidiano de los directores escolares.

Se priorizó el discurso de los directores escolares ya que lo cotidiano es el nivel de la realidad en donde se condensan construcciones subjetivas, un escenario donde se viven las experiencias. Es decir, el acontecer cotidiano de la institución escolar, las prácticas y los significados que las organizan se presentan como una variable de análisis fundamental (Gallo, 2012). Entendemos que lo cotidiano es el camino para pensar las complejas interrelaciones entre las prácticas y representaciones escolares y las políticas educativas implementadas desde el Estado.

Sin duda, las instituciones son un espacio de convivencia y coexistencia, pero constituyen, al mismo tiempo, un espacio de encuentro conflictivo de experiencias individuales y de luchas por el poder. Las instituciones están conformadas y construidas por sujetos activos que desde sus biografías personales y desde diferentes posiciones frente al poder, sostienen relaciones sociales que oscilan entre la regulación y la disputa (Lionetti, Gallo y Noel, 2006).

Los estudios de las últimas décadas muestran que el directivo desempeña un lugar fundamental en la configuración institucional de la escuela. En investigaciones sobre los factores asociados con el rendimiento escolar de los estudiantes, se constata que las características del ejercicio del rol directivo presenta una importante incidencia en la posibilidad de promover aprendizajes.

Así, en algunas investigaciones surge con claridad que las características de la gestión directiva constituyen una clave relevante para entender por qué establecimientos que atienden a población del mismo origen socioeconómico con similares marcos de referencias e insumos materiales, funcionan de maneras diferentes.

En este sentido, el interrogante sería cómo concibe un directivo la construcción de su autoridad en el desempeño de su rol, para que los actores institucionales acepten y no sólo obedezcan esa autoridad como exigencia. En relación con ello, otra pregunta sería cómo lograr que el proyecto educativo se vehiculice y se haga efectivo con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, con buen clima institucional como condición indispensable para generar un ambiente favorable para el logro de los aprendizajes.

Es necesario señalar que no se consideró si construyen o no autoridad los directivos encuestados, sino indagar acerca de las percepciones de los propios directores acerca de la construcción de su autoridad, cuáles son las capacidades que se requieren para el ejercicio del rol, cuáles los obstáculos y las dificultades.

La investigación ha pretendido ampliar conocimiento sobre una temática que está en pleno auge en su problematización, en vinculación con cambios sustanciales en las instituciones y en las formas de autoridad. En el caso particular del Nivel Secundario, se retoma con especial importancia ya que a partir de lo establecido por la *Ley Nacional de Educación N° 26.206*, se pasa de un modelo selectivo a un modelo inclusivo, con el impacto pedagógico e institucional que supone hacer efectiva la obligatoriedad, lo que implica que todos los jóvenes ingresen y finalicen la escuela.

En este marco, el propósito del estudio es contribuir ofreciendo algunas respuestas y abrir nuevas líneas de investigación a preguntas por la construcción de autoridad, en un marco institucional y contexto histórico caracterizados por su crisis.

Marco teórico

La *Ley Nacional de Educación N° 26206/06 (LEN)* estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria. Declarar obligatoria a la escuela secundaria tiene significados y consecuencias para todos los actores institucionales: para el Estado, para los docentes, para los estudiantes, para las familias y para el conjunto de la sociedad. Además, impacta en múltiples dimensiones: en el diseño de las instituciones, en los contenidos curriculares, en las estrategias de enseñanza y los regímenes de convivencia que regulan la vida institucional (históricamente entendidos como los deberes y obligaciones sólo de los estudiantes).

El de obligatoriedad es un concepto clave que inspira las transformaciones que se están llevando a cabo en la escuela secundaria. La obligatoriedad tiene consecuencias sobre el modo de pensar las instituciones escolares y en el

seguimiento y orientación de las trayectorias de los estudiantes, por lo cual se hace necesario revisar los sistemas de evaluación y los reglamentos de disciplina en cuya lógica está la expulsión y el fracaso que sostuvieron el paradigma selectivo con que surgió el Nivel Secundario. Si el nivel es obligatorio, todos tienen que aprender y todos deben llegar hasta el final. La obligatoriedad interpela y obliga a realizar análisis profundos en todas las dimensiones de la actividad escolar

La LEN instala a la educación como un bien social y un derecho personal y social de todos los ciudadanos, con lo cual se pone en debate una aparente paradoja entre inclusión, igualdad y calidad educativa. Si la meta es contribuir a la construcción de ciudadanía, a partir de una justa distribución del conocimiento, esto supone garantizar no sólo el acceso a la escuela, sino también la permanencia y egreso de todos aquellos que la inician. Pero ello también implica posibilitar que todos los estudiantes se apropien de las herramientas y desarrollen las capacidades necesarias para comunicarse, trabajar y participar en una realidad social cada vez más compleja y mediatizada. Se trata no sólo de asegurar que niños y jóvenes accedan a la educación, sino también de que lo hagan en las mejores condiciones posibles; esto es, con alternativas educativas variadas, docentes que garanticen una buena enseñanza y propuestas pedagógicas desarrolladas en el marco de proyectos socioeducativos.

El contexto actual entonces se presenta como un escenario donde las condiciones de autoridad que caracterizan la vida moderna entran en suspenso. La educación implica siempre un ejercicio de poder, un acto de autoridad que conlleva una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos y darles herramientas culturales significativas para moverse en el mundo.

Una condición básica para que la escuela cumpla la función educativa de transmisión de saberes es que se la reconozca investida de autoridad legítima.

Dice Cornú (1999): Desde el punto de vista etimológico la palabra autoridad es a la vez: garantizar y hacer crecer, es decir, aumentar. La autoridad es aquello que permite, a aquellos que son menores, crecer y hacerse mayores. Por su parte, Sennett (1982) señala que en castellano, la raíz de autoridad es 'autor'; la connotación es que la autoridad entraña algo productivo [...] la autoridad puede dar garantías a otros acerca del valor duradero de lo que ella hace. Es decir, la autoridad es una dimensión insoslayable de la relación pedagógica y se construye con base en la creencia y la confianza como hipótesis de una conducta futura del

otro, de que existe una ley que da garantías de estabilidad en el espacio escolar y explicita lo justo y lo injusto, lo permitido y lo prohibido. Se trata –agrega Cornú– de sentirse en confianza con y en esta ley, y esto es una dimensión educativa de la ley muy importante (Alterman Bercovich, 2009, pp. 24-25) .

Greco (2007), por su parte, señala que “hablar de autoridad es también hablar de lazos, de relaciones, de dos o más de dos y de lo que ocurre en ese espacio del “vivir juntos” (p. 15). También agrega:

En este sentido, entendemos que la autoridad puede y debe ser puesta en cuestión, criticada, revisada y pensada de otra manera. Invitando desde su crítica, a un mismo tiempo, a imaginar una autoridad por venir. Una autoridad pedagógica que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones, del trabajo de inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo. Extraño trabajo a través del cual se sostiene la posibilidad de emancipación de quien depende, a su vez, de otro para ello. Una autoridad que sostenga y delimite lugares, trace líneas de continuidad entre generaciones y produzca las interrupciones necesarias de órdenes injustos, en el terreno de lo singular y de lo político.

Paradoja del devenir de un sujeto: anudar un lazo que pueda, a la vez y en cada momento, desanudarse. ¿Es posible llamar a ese alguien maestro/a, profesor/a, educador/a? (p. 4).

Kotin, Nicastro, Balducci, Fasce, García, Martiña y Volkind (1993), a su vez, indican que:

En el desempeño del rol directivo, la autoridad tendrá que ver, siguiendo esta idea, con el ejercicio de determinado poder legitimado por el resto de los actores institucionales y sociales. Podemos decir que el ejercicio del poder es legítimo en tanto acuerda con los modelos y la ideología institucional de la escuela. En la medida en que se respetan estas características, valores, normas y tradiciones (p. 133).

Las instituciones educativas, el conocimiento y el vínculo pedagógico son sedes de redes de poder. Por ello, la escuela deber ser un lugar autorizado, pero no “autoritario”, que no disuelva las asimetrías sino que las vuelva motor de trabajo y las ponga en diálogo y fricción con las otras formas de relación (igualdad, diferencia, autonomía) entre alumnos y docentes. El ejercicio de la autoridad supone una renuncia a la omnipotencia, a la totalidad, al control del otro, a capturar y cambiarlo según los propios deseos.

Hace muy poco tiempo que se evidenció el papel decisivo de los directivos en la configuración de cada institución y se comenzó a reflexionar acerca de la especificidad de su rol. En la Modernidad, la autoridad y la neutralidad aparecían como propias de las instituciones educativas y, en este sentido, las escuelas eran vistas como un lugar de amor, el segundo hogar, el templo del saber; es decir, sus componentes simbólicos naturalizaban la aceptación de la autoridad, tanto de la propia escuela como de sus funcionarios. El poder, encarnado en las jerarquías, sólo ingresaba a los establecimientos escolares cuando los visitaba un inspector, un ministro. Esto es, el poder era externo y solía imponerse por el temor a la sanción, sin modificar los fundamentos simbólicos de la autoridad de la escuela.

Ahora bien, es importante señalar que

El poder es una relación social e implica una manera de ver los procesos sociales. Es omnipresente y atraviesa todas las relaciones sociales. En este sentido, la relación entre autoridad y poder es sumamente compleja, porque si la autoridad tiene que ver con los contextos institucionales, el poder se juega en los vínculos entre los sujetos. No involucra a una posición o capacidad, sino al desempeño, a la realización. Si la autoridad es un presupuesto en cualquier organización, el poder es el resultado. No es formal, no es lo instituido, sino el resultado de un proceso instituyente, que se construye cotidianamente a partir de reconocer la pluralidad de poderes que circulan en la institución escolar (Caruso y Dussel, 1996, p. 63).

En la actualidad, los estudios definen a las instituciones como un constructo, esto es, permanentes construcciones en las que somos simultáneamente arquitectos y habitantes. Individuo e institución se construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio. De este modo, las formas como los directivos en tanto sujetos individuales construyen su autoridad influyen sobre las prácticas institucionales que ya no están estructuradas por un orden instituido como tradición.

La creciente complejidad de la vida escolar trae aparejados nuevos desafíos y responsabilidades para los directores de escuela. Ya no se trata de una tarea reducida a gestionar una institución desde el punto de vista burocrático o de garantizar que los lineamientos curriculares y pedagógicos centrales se implementen en las aulas. Los directores deben ser visionarios educativos, liderar procesos de cambio, inspirar y motivar a docentes, alumnos y padres, resolver conflictos entre las personas de la comunidad educativa, encabezar la planificación pedagógica integral de

la institución, coordinar equipos de trabajo, relacionarse con la comunidad, gestionar recursos y administrar la escuela (CIPPEC, 2011).

En relación con lo anteriormente dicho, podríamos considerar que las condiciones concretas de funcionamiento de las escuelas y de los mandatos sociales van a incidir tanto en las representaciones como en las prácticas y los resultados de la acción directiva y en el grado de autonomía que los directores tengan para estructurar su función y su proyecto directivo.

Los directores de escuela tienen una responsabilidad ineludible y juegan un rol clave en la calidad y la equidad de los aprendizajes de los alumnos. En primer lugar, tienen una importante influencia en las motivaciones de los docentes y pueden impactar en el desarrollo de sus prácticas profesionales. A su vez, también tienen una gran incidencia en los procesos de distribución de los alumnos entre y dentro de las escuelas, lo que los convierte en actores determinantes en los procesos de segregación educativa (Veleda, 2010; Gallart, 2006). Además, como líderes de las instituciones educativas, son una pieza fundamental en la construcción de un buen clima escolar, una de las variables que las evaluaciones internacionales han demostrado que tiene un claro efecto sobre los aprendizajes de los alumnos (CIPPEC, 2011).

En esta línea, gestionar una escuela secundaria significa repensar en forma integral cuáles son los nuevos desafíos para una escuela que pasó de ser para pocos a ser una escuela inclusiva para todos, parte de una educación básica y universal. Al no haber mayor transformación en el modelo escolar, definido inicialmente para educar una elite, junto al incremento de la matrícula, se produce el aumento del fracaso, la repitencia, el abandono, problemas cuya existencia se ha naturalizado. La obligatoriedad de la escuela secundaria ha remarcado la distancia que existe entre la cultura de los adolescentes y jóvenes y la cultura escolar. La conceptualización de tales culturas como nuevas y como juveniles expresa el desconcierto de los adultos frente a los adolescentes y jóvenes; esto es, frente a las formas de socialización, frente a sus estéticas, sus formas de diversión y consumo, las cuales son parte de los “nuevos problemas” de la escuela secundaria si no quiere ser funcional a la visión socialmente extendida de los adolescentes y jóvenes como abúlicos y desentendidos, o bien como peligrosos.

A modo de cierre, Nicastro (2007) sostiene que:

(...) Qué decimos cuando decimos gestión. En primer lugar, es una categoría controvertida que fue utilizada desde una versión instrumental y pragmática, desde un ánimo de neutralidad ideológica (...), como si se

tratara de trabajar, coordinar, generar condiciones para el trabajo de otros solo en un tiempo presente, solo pensando en términos de herramientas, procedimientos o estructuras. (...) En este sentido, se podría interpretar la existencia del paradigma del director como gestión administrativa burocrática. (...) En segundo lugar, y a partir de adherir a esta controversia, la gestión puede pensarse, en relación al carácter político de la educación, en tanto institución encargada de distribuir, de inscribir en la cultura a los que llegan. Si esta premisa organiza la idea de gestión, se reconoce el carácter político de las relaciones de poder en juego en los espacios escolares, y los distintos acuerdos que allí se dan unos y otros: Estado, sociedad, familias, escuelas.(...) Al hablar de gestión directiva se reconoce el carácter político del trabajo en las organizaciones educativas, en la búsqueda de lo común, no sin conflictos, no sin querellas, no sin cuestionar lugares habituales, destinatarios habituales, prácticas habituales. Es decir, que no se trata de buscar consensos ni complementariedades, sino de convivir con la inquietud que provoca un principio de igualdad como inicio y como organizador del funcionamiento de la escuela” (p.2).

Metodología

Para esta investigación se apeló a un enfoque cualitativo. En este sentido, Vasilachis de Gialdino (2009) propone la definición que da cuenta del enfoque que se pretende para la presente investigación: la investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994, p. 2) multimetódica, naturalista e interpretativa.

Se realizaron entrevistas a directivos de escuelas secundarias y funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. La muestra utilizada en el presente trabajo de investigación está conformada por 10 (diez) directores que tienen a su cargo 10 (diez) instituciones educativas ubicadas en Córdoba Capital. Se construyeron categorías conceptuales, la muestra es de carácter intencional. Asimismo, se tomaron 10 (diez) entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación.

La triangulación metodológica se realizó a través de distintos métodos de recolección de datos -primarios y secundarios- entre los que se encuentran: entrevistas abiertas a directivos de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba y funcionarios del sistema educativo; análisis de documentación, leyes y normativa oficial; análisis del material bibliográfico.

Unidades de análisis

10 (diez) directivos de escuelas secundarias de gestión estatal y privada, secundarias orientadas y técnicas de la ciudad de Córdoba.

10 (diez) funcionarios del sistema educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Por funcionarios del sistema educativo, se comprende: Ministro de Educación, Secretario de Estado de Educación, Subsecretarios de Estado de Educación, Directores Generales de Enseñanza Secundaria, Técnica y Privada, Inspectores Generales e Inspectores zonales.

Las instituciones se seleccionan a partir de los siguientes criterios:

- Instituciones escolares de gestión estatal (orientada y modalidad técnica).
- Instituciones escolares de gestión privada (orientada y modalidad técnica).
- Instituciones escolares de 500 estudiantes o más.
- Instituciones escolares de menos de 500 estudiantes.
- Instituciones escolares ubicadas en regiones geográficas de la ciudad de Córdoba de alta densidad poblacional.
- Instituciones escolares ubicadas en regiones geográficas de la ciudad de Córdoba de baja densidad poblacional.

Interrogante central

En los actuales contextos, ¿cómo conciben la construcción de autoridad los directores de escuelas secundarias según el discurso de los propios directivos y funcionarios del Ministerio de Educación provincial?

Interrogantes secundarios

¿Qué características o componentes del rol del directivo se expresan en la normativa educativa de la provincia de Córdoba?

¿Qué representaciones acerca de la autoridad directiva emergen en el discurso de los directivos y funcionarios? ¿Qué similitudes y diferencias se advierten?

¿Qué rasgos o atributos pedagógicos surgen en los mismos, como tarea propia del tipo de institución que dirigen?

¿Cuáles son los obstáculos y conflictos que surgen en el ejercicio de la autoridad del rol?

Objetivos

Objetivo general:

- Analizar cómo conciben la construcción de autoridad los directivos de escuelas secundarias a partir de los discursos de los propios directivos y, de manera complementaria, los funcionarios del Ministerio de Educación, estableciendo semejanzas y diferencias.

Objetivos específicos

- Revisar la documentación que norma las funciones del directivo de escuela secundaria.
- Analizar las huellas o manifestaciones de lo pedagógico en los diversos modos de gestión educativa.
- Indagar acerca de la relación entre autoridad y poder en el discurso de los directivos y funcionarios.
- Reconstruir, a partir del discurso de los directivos y de los funcionarios, los factores que facilitan u obstaculizan ejercer la autoridad atribuida a la función.
- Relacionar similitudes y diferencias en el discurso acerca del rol directivo entre funcionarios encargados de la conducción del sistema y los directivos de escuelas secundarias en ejercicio.

Categorías utilizadas

- **Trayecto profesional:** incluye años de antigüedad en la docencia y en el cargo directivo, así como el modo de acceso al mismo.
- **Trayecto formativo:** incluye la profesión de base y los distintos recorridos en relación con la capacitación realizada en relación al rol directivo.
- **Caracterización de la institución educativa que dirige:** incluye tipo de gestión (estatal o privada), orientación o modalidad, el número de alumnos y de docentes, así como la caracterización del contexto de donde proviene la población estudiantil.
- **Capacidades específicas que se requieren para dirigir una escuela secundaria,** según el discurso de Directivos de escuelas secundarias en ejercicio y de Funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- **Expectativas de los otros actores sobre el rol directivo,** según el discurso de Directivos de escuelas secundarias en ejercicio.

- **Abordaje del proyecto educativo institucional desde la gestión directiva**, según el discurso de Directivos de escuelas secundarias en ejercicio.
- **Organización del equipo directivo**, según el discurso de Directivos de escuelas secundarias en ejercicio.
- **Obstáculos y conflictos para ejercer la autoridad directiva**, según el discurso de Directivos de escuelas secundarias en ejercicio y de Funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- **Relación autoridad - poder**, según el discurso de Directivos de escuelas secundarias en ejercicio y de Funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- **Tensiones en la autoridad directiva**, según el discurso de Directivos de escuelas secundarias en ejercicio y de Funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Es importante señalar que en el análisis del discurso de los funcionarios se tuvieron en cuenta las preguntas que componen aquellas categorías que aportan a construir la visión que tienen acerca de lo que se espera de un director en el ejercicio de la función y su mirada acerca de la construcción de la autoridad. Éstas son:

- Capacidades específicas que se requieren para dirigir una escuela secundaria.
- Obstáculos y conflictos para ejercer la autoridad directiva.
- Relación autoridad - poder.
- Tensiones en la autoridad directiva

Reseña de los resultados

En función del interrogante central de este trabajo de investigación *-En los actuales contextos, ¿cómo conciben la construcción de la autoridad los directores de escuelas secundarias según el discurso de los propios directivos y de los funcionarios del Ministerio de Educación Provincial?-, se puede concluir que las capacidades que se requieren para dirigir una escuela secundaria, según el discurso de los directores entrevistados, son la capacidad de escucha y de negociación con todos o algunos de los actores educativos (padres, docentes, alumnos, funcionarios). Estas capacidades se ponen en relación con las de, por un lado, resolver los problemas que se plantean en el cotidiano escolar y, por el otro, con la posibilidad de formar equipos de trabajo. Sin embargo, el mayor peso se coloca en la capacidad relacional o vincular para resolver conflictos y no tanto en la de formar equipos. Quizás ésta sea una de las razones por las que en las*

respuestas de los directivos haya otro concepto que se reitera: el del esfuerzo y el trabajo. Bajo ese paraguas, que habla, de alguna manera, de compromiso y hasta sacrificio, subyace también la idea de que ello es necesario para dar el ejemplo al personal a su cargo. Pareciera que la preocupación fundamental de los directores es mantener bajos niveles de conflictividad en los establecimientos a su cargo, dejando en un segundo plano la función formativa de la escuela.

Finalmente, en relación con las capacidades, es de destacar que salvo en aquellos casos que se puede inferir una preocupación particular por el tema, los directores no expresan claramente como condición para ejercer su cargo una comprensión de las culturas juveniles y los nuevos desafíos que plantean para los procesos de enseñanza.

En relación con los obstáculos y dificultades para ejercer la autoridad del cargo, los directivos coinciden en identificar el origen de ellos en lo que puede englobarse como la falta de criterios comunes compartidos (ya sea que se trate acerca del funcionamiento institucional, de la manera de dar clases, de ejercer el cargo u otros), que involucran a docentes y directivos entre sí o con otros actores (estudiantes y padres).

También vinculadas con el personal docente aunque por otras causas, se señalan dificultades que se originan en la organización y funcionamiento estructural del sistema (alta rotación docente, falta de designación de directivos necesarios, falta de espacios y tiempos institucionales), lo que a su vez puede interpretarse como obstáculo para la convergencia de criterios. Asimismo, se señala de manera recurrente como un obstáculo la dificultad para formar equipos de trabajo. Finalmente, además de las citadas anteriormente, se señalan como dificultades para ejercer la función directiva aquellas problemáticas que sin ser específicas de la escuela ingresan a ella, ligadas a factores familiares, sociales, y económicos (variables contextuales).

En el análisis del contenido de las entrevistas a los funcionarios, la primera recurrencia que se encuentra en las respuestas dadas a la pregunta acerca de las capacidades que se requieren para dirigir una escuela secundaria es la que se puede englobar bajo el título de *liderazgo*, capacidad que es mencionada por los entrevistados como rasgo esencial que debe poseer un directivo, entendido no sólo como una característica personal sino como la capacidad para generar un trabajo colectivo intra e interinstitucional; esto es, el conocimiento de la tarea pedagógica propia de la escuela, el reconocimiento de la pluralidad de sentidos que circulan en ella de acuerdo con los actores de que se trate (docentes,

estudiantes, padres, comunidad) y, por tanto, la capacidad de escuchar y habilitar esas voces, así como una comprensión de las culturas juveniles.

En general, los funcionarios destacan que entre los obstáculos que encuentran los directivos están aquellos que se vinculan con la conducción de escuelas que han modificado su mandato fundacional y que están en etapa de gestación de nuevos sentidos –una secundaria para todos–. Los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria no sólo son más, sino que son otros, diferentes de los que frecuentaban las instituciones escolares hace más de unas décadas y por lo tanto requieren un abordaje pedagógico y cultural por parte de los docentes que atienda a la diversidad, distinto del histórico modelo homogeneizador de enseñanza. Y sin duda –afirman los funcionarios–, algunos docentes que sostienen no estar preparados para este nuevo escenario escolar, se resisten a las orientaciones que en ese sentido debiera sostener el directivo escolar. Por otro lado, también señalan que el modelo organizacional y laboral de la escuela secundaria tradicional actuaría como obstáculo para organizar la nueva propuesta planteada para el nivel

Conclusiones

En función de los resultados de esta investigación y recuperando sus marcos teóricos, así como los aportes de las distintas investigaciones consultadas, se puede inferir que entre los nuevos desafíos a tener en cuenta en la construcción de autoridad en el desempeño del cargo directivo en las escuelas secundarias se encuentra, en primer lugar, cómo pasar de un modelo de gestión burocrática (característico de la escuela secundaria tradicional) a un modelo de liderazgo distribuido. En este sentido, Bolívar (2013) señala en relación con el liderazgo y el rol directivo:

La capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, en un modelo burocrático agotado, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido (Harris, 2012). De enfoques gerencialistas, con el liderazgo pasamos a marcar unas metas consensuadas y a lograr el compromiso de los implicados en torno a ellas...

Esto plantea nuevas tareas y preocupaciones a los directivos, en el sentido de estimular el compromiso y cooperación de los profesores, a fin de lograr la mejora escolar que permita disminuir los niveles de repitencia y abandono por parte de los estudiantes y lograr aprendizajes de calidad.

Desde esta perspectiva, el segundo desafío que deberían asumir los directivos es la construcción de equipos de trabajo que promuevan un colectivo en el que estén reflejados las distintas voces y saberes que portan los docentes para así poder avanzar en un proyecto común que tenga como meta la mejora de los procesos de enseñanza.

Retomando a Bolívar (2013), se sostiene que:

Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “lógica de la confianza”, hablar de liderazgo pedagógico del director resulta escasamente significativo, dado que la estructura institucional, en principio, lo impide (Bolívar, 2012; González, 2011). (..) Una larga tradición, empotrada en la cultura escolar (particularmente en Secundaria), hace que el director de las escuelas públicas no suele saber lo que ocurre en las aulas, la información que puede tener le suele llegar por vías indirectas. Dado que el aislamiento es uno de sus principales enemigos de la mejora, una dirección pedagógica debiera contribuir a crear una visión compartida de la escuela.

En tercer lugar, se podría resaltar, entonces, la necesidad de contar con un director que pueda comprender y asumir el sentido político de su tarea. El desafío parece situarse en la capacidad de “construir sentidos” para el establecimiento en su conjunto, pero también para cada uno de los grupos y personas que lo integran. Quien ocupa una posición directiva tiene la función de coordinar la tarea con todos, exigiendo su vinculación con las intenciones educativas de la escuela. Es posible observar –directa o indirectamente– que es constante la tensión entre el modelo inclusivo que se abre paso y el modelo selectivo de escuela secundaria que resiste su retirada. Operar sobre este espacio de disputa requiere de una lectura política en relación con los jóvenes y su derecho a educarse que necesariamente debiera romper viejos esquemas.

Ligado a ese posicionamiento, se instalan las preguntas sobre qué se gobierna y con qué finalidad. Una escuela secundaria es hoy un lugar de prácticas complejas de sujetos que se encuentran en interacciones no siempre deseadas, por lo que conducir esos escenarios cotidianamente no es un trabajo sencillo. Parecería que de eso se trata ser director hoy: de ejercer una posición de encuadre, de apertura y de trabajo sistemático sobre los derechos y las obligaciones de quienes enseñan y quienes se educan.

El proyecto escolar tiene que ser el marco de referencia: contar con ello de manera explícita da confianza, en tanto es una apuesta fuerte a lo que puede venir, acontecer, porque hay personas que están trabajando para que eso

ocurra. En este sentido, el aprendizaje necesita de una relación hecha de confianza, de la convicción y la creencia de quien guía este proceso de la capacidad de aprender de los jóvenes. Es decir:

El rol del director, como garante del proyecto educativo de la escuela y sostén del trabajo de los docentes debe explicitar claramente su preocupación por la mejora escolar. De lo que se trata, en último extremo, como derecho y condición de la ciudadanía, tal como reclama Tedesco, es de garantizar una educación de buena calidad para el conjunto de la población, para lo que es necesario romper con el determinismo social de los resultados de aprendizaje (p. 218), pues una educación de calidad para todos constituye una condición necesaria para la construcción de sociedades más justas (p. 141). Para eso, no basta tener algunas buenas escuelas que funcionan bien, sino hacer que cada escuela sea una buena escuela (Bolívar, 2013).

Como dice Ball (2008), una buena escuela es “la que mantiene a todos los alumnos trabajando, comprometidos y con la sensación de que no fracasarán”.

Los directores son garantes de la ley, son los referentes de la política educativa dentro de la escuela. Vale aquí la distinción que Garay (2012) hace respecto de dos formas de autoridad que están presentes en la función directiva en la escuela. Una implícita, que denomina “autoridad de función”, y la otra “autoridad educativa o pedagógica”.

La primera, la autoridad de función, está implícita en el cargo directivo, está legalmente sostenida por la normativa: está prescripto que quien ocupa el cargo directivo puede exigirles a sus dirigidos que las normas, el trabajo escolar, las relaciones pedagógicas y de trabajo, entre otros, sean cumplidos. Siempre que los directivos administren este poder de función de modo justo y equitativo, los dirigidos deben cumplir con lo que se les demanda.

La otra forma de autoridad es, en verdad, una construcción que necesita el reconocimiento de los dirigidos hacia los directivos por sus conocimientos, valores o prácticas que los designan como una “verdadera autoridad educativa o pedagógica”, “alguien que hace escuela” y que marca un tiempo histórico en la institución. Sin embargo, cuando el director no tiene una autoridad legitimada o reconocida, se dificulta la construcción de un proyecto común. No basta solo el poder de función para que todos se sientan parte del proyecto educativo de la escuela: se necesita una autoridad que esté reconocida

(...) el mérito de Weber está en recordar que la autoridad es una relación –tan asimétrica como se quiera– y que, en tanto tal, es una coconstrucción de todos los actores implicados. Admitido esto, se vuelve imposible

entender la autoridad como una imposición unilateral y automáticamente efectiva de una instancia dominante sobre una subordinada. Si la dominación es para Weber la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas, esta probabilidad implica tanto a quien “manda” como a quien se espera que “obedezca” (Lionetti, Gallo y Noel, 2006).

Es en los sentidos que plantean los autores sobre la autoridad y en la comprensión de las capacidades que hoy requiere la tarea de conducir una escuela secundaria donde se podrían encontrar posibles respuestas a los obstáculos y dificultades que, en los actuales escenarios, plantea la construcción de autoridad. Parecería haber una tensión epocal entre sujetos que están situados en una transición entre el pasado y el presente muy significativo, donde los *habitus*, como diría Bourdieu, están fuertemente configurados sobre todo en el modelo de la escuela secundaria de la modernidad que no posibilita todavía la remoción de estas estructuras, más allá de que se incluyan muchos conceptos.

Abriendo interrogantes y posibles líneas de investigación

Cabría considerar los siguientes interrogantes que surgieron a partir de la presente investigación, que podrían dar lugar a nuevas investigaciones:

- Qué aspectos de la gramática escolar deberían ser modificados para favorecer el trabajo colaborativo de todos los actores instituciones en pos del proyecto institucional.
- Qué condiciones institucionales y laborales deberán replantearse para garantizar el trabajo en equipo del profesorado.
- Qué nuevos saberes y prácticas culturales deberán incorporarse en la formación docente inicial y continua para favorecer la comprensión de los nuevos sentidos de la escuela secundaria como etapa final de la educación obligatoria.
- Qué saberes y prácticas socioeducativas deberán priorizarse en la formación de aquellos docentes que aspiren a cubrir los cargos directivos en las escuelas secundarias.

Bibliografía

Alterman Bercovich, N. B. (s/f). *La gestión de un cambio de disciplina en una escuela de nivel medio: problemas y desafíos*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 17 Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas. Recuperado el 08 de septiembre de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1051-F.pdf

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.

Ball, S. (2008). *El sentido de las reformas educativas*. Entrevista. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38483>

Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En Medina, A. (coord.). *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED. Recuperado el 10 de octubre de 2015, de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103071614300.UNED%20Liderazgo_Mejora_y_Centros_Educativos.pdf

Bolívar, A. (2010 a). Liderazgo para el aprendizaje. En *OGE*, N° 1, 15-20. Recuperado el 10 de octubre de 2015, de www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgkhnld/IV/Lideranças/Bolivar_LiderazgoparaelAprendizaje.pdf

Bolívar, A. (2010 b). El liderazgo educativo y su mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2), 9-33. Recuperado el 10 de octubre de 2015, de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>.

Bolívar, A. (2013). *La dirección escolar en España. De la gestión al liderazgo*. Recuperado el 5 de octubre de 2015, de http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/La%20direccion%20escolar.pdf

Caruso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para la Educación Contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.

CIPPEC. Programa de Educación. Área de Desarrollo Social (2011). *Los directores de escuela: Debates y estrategias para su profesionalización*. Documento de trabajo N° 58. Buenos Aires: Autor.

- Doval D. y Rattero, C. (comp.) (2011). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*". Buenos Aires. Noveduc.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Gallo, A. (2012). De cómo se construye la autoridad. Políticas, representaciones, prácticas y discursos en escuelas primarias de Tandil (1945-1983). En *Cuadernos de Educación*, 4(4), 135-146. Recuperado el 10 de octubre de 2015, de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/696/657>
- Garay, L. (2012). Acerca de la autoridad en la escuela y la familia. En *Revista La Fuente*, XV (50).
- Greco, M.B. (2007). *La (autoridad pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*". Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Greco, M.B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democráticas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kotin, M. A., Nicastro, S., Balducci, M. R., Fasce, J., García, G., Martiñá, R. y Volkind, G. (1993). *Directores y direcciones de escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lionetti, L., Gallo, A. y Noel, G. (2006). *La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo*. Recuperado el 1 de octubre de 2015, de http://www.asep.org.ar/construccion_relaciones_autoridad_sist_educativo.pdf
- Nicastro, S. (1995). *Dinámica de los roles directivos. El impacto en condiciones adversas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura. Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI.
- Nicastro, S. (1998). El trabajo de la dirección escolar. Dificultades corrientes y modalidades habituales de respuesta. En *Revista Novedades Educativas*, 91, 28.
- Nicastro, S. (2006 a). Trabajar de director o un hacer en situación. En *XXI. Revista de Educación*, 8, 61-68. Recuperado el 10 de octubre de 2015, de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2023/b15167331.pdf?sequence=1>
- Nicastro, S. (2006 b). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. (2007, setiembre). *La gestión de las políticas educativas públicas inclusivas*. Conferencia en Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas FOPIIE. Puerto Madryn, Argentina.

Recuperado el 10 de octubre de 2015, de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Nicastro_conferencia.pdf

Tenti Fanfani, E. (2006). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. www.revistatodavia.com.ar/todavia07/.../txttenti.html

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

La Orientación de Educación Secundaria en Comunicación: construcción y recorrido en la provincia de Córdoba

Laura Giménez⁴³

Nancy Arias⁴⁴

Resumen

El presente artículo presenta los principales aspectos del diseño e implementación de la Orientación *Comunicación* en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria en la provincia de Córdoba desde el inicio del proceso en 2011. Se analizan en particular las decisiones de política curricular adoptadas desde el Ministerio de Educación de la provincia en coherencia con los Acuerdos Federales, en el marco de los procesos de transformación de la Educación Secundaria que comienzan a desarrollarse a partir de la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* y la *Ley de Educación Provincial, N° 9870*.

Se fundamenta la importancia de una Orientación en Comunicación en la Educación secundaria y se presenta una narrativa de las acciones de acompañamiento desarrolladas desde el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, a fin de orientar y sostener la implementación de la Orientación en las instituciones educativas. Hacia el cierre se presenta una evaluación contingente con base en la información relevada a través de las referidas acciones de acompañamiento y de los testimonios de los actores involucrados, con énfasis en los aspectos a fortalecer en los próximos años.

⁴³ Licenciada en Comunicación Social (UNC). Referente del Equipo técnico de Comunicación del área de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Docente de la Universidad Nacional de Córdoba - Escuela de Ciencias de la Información. Profesorado Universitario en Comunicación Social. Investigadora de la UNC-CONICET. Capacitadora de docentes. Trabaja en la producción de materiales de comunicación y educación.

⁴⁴ Licenciada en Comunicación Social (ECI-Universidad Nacional de Córdoba). Integrante del Equipo técnico de Comunicación rea de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Especializada en Educación y Tics. Docente de Educación Secundaria. Capacitadora de docentes, asesora; produce materiales de comunicación y educación.

Palabras clave

Educación Secundaria- Orientación Comunicación -Legislación Educativa - Didáctica de la Comunicación

Primeras decisiones. La importancia de una Orientación en Comunicación en Educación Secundaria

A partir de la sanción y promulgación de la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206(2006-2007) y de la *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba* N° 9870 (2010), se inicia la etapa de concreción de los acuerdos establecidos en el Consejo Federal de Ministros para orientar y acompañar las principales reformas del sistema educativo, en este caso, en Educación Secundaria. Un aspecto central para el segundo ciclo (Ciclo Orientado) de este nivel del sistema educativo es su transformación en obligatorio, definición que demanda una serie de ajustes progresivos en función de la realidad de la escuela secundaria en los actuales escenarios.

Un criterio fundamental fue considerar la potencialidad de instalar diversidad de opciones educativas para el ciclo Orientado, de allí la decisión del Consejo Federal (*Resolución N° 84/09*) fue aprobar la definición de 10 (diez) Orientaciones para la Educación Secundaria⁴⁵ con el objetivo de diversificar, enriquecer y profundizar la propuesta formativa de este nivel. El espacio de producción de los Marcos de Referencia para cada una de las Orientaciones significó un primer momento de intercambio y construcción entre los representantes de las provincias. Estos instrumentos de política educativa contienen las principales notas de identidad para cada Orientación, tanto en cuanto a los aspectos conceptuales como a los enfoques pedagógicos, disciplinares y didácticos de abordaje que se promueven.

En este contexto, la decisión política del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba fue adoptar e implementar todas las Orientaciones, situación que la diferencia de otras jurisdicciones. La decisión implicó un intenso proceso de construcción curricular y de acompañamiento a las instituciones, así como instancias de consulta participativa para monitorear las alternativas de implementación en las escuelas del sistema educativo provincial.

⁴⁵ Las Orientaciones propuestas son: Ciencia Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro y ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física, Arte-Artes Visuales, Arte-Música, Arte-Teatro, Arte-Danza, Arte-Audiovisuales, Arte-Multimedia.

Los primeros pasos incluyeron mesas de trabajo y consultas (presenciales y virtuales) con supervisores, directivos y docentes de las instituciones educativas de Nivel Secundario, familias, representantes de instituciones de Educación Superior (Universitaria y No Universitaria) y de gremios docentes. El proceso de construcción de un diseño curricular para cada Orientación incluyó espacios de validación en la práctica y, finalmente, aprobación -por *Resolución Ministerial N° 668* del Ministerio de Educación de Córdoba, de las estructuras curriculares correspondientes al Ciclo Orientado de Educación Secundaria (2012 - 2015).

En la actualidad y según el relevamiento anual de escuelas, existen 60 instituciones de gestión estatal y privada de la provincia que optaron por la Orientación *Comunicación* y la están implementando. Se puede decir que, en algunos casos, la selección de la Orientación se planteó como una suerte de continuidad de proyectos educativos que las escuelas venían desarrollando en el anterior Ciclo de Especialización en la Orientación Ciencias Sociales, pero fue necesario un reordenamiento y redefinición de los objetivos formativos de sus egresados. En otros casos, la demanda de la comunidad educativa se orientó hacia este perfil de egresado con la intención de promover en sus estudiantes la posibilidad de pensar, diseñar y realizar proyectos comunicacionales de baja escala, ya sea en la escuela, en distintos medios comunitarios, o en instituciones de su entorno inmediato, donde se puedan integrar en equipos de trabajo, además de continuar estudios superiores.

En la Orientación *Comunicación* se abordan y profundizan los saberes referidos al campo comunicacional y su relación con lo social. Se enfatizan los diversos aspectos de la comunicación interpersonal, comunitaria e institucional, y de la comunicación y los medios, a partir de la observación, el análisis y la producción, desde una perspectiva inter y multidisciplinar, con la finalidad de fortalecer en los estudiantes la comprensión y el involucramiento activo en relación con dichos procesos.

Esta Orientación enfatiza la condición de los jóvenes “como productores de sentidos, sujetos de una apropiación simbólica que es un paso de suma importancia para su conformación como ciudadanos, que se plasma en el doble acto de producir una voz propia y hacerla circular más allá del aula” (Córdoba, Ministerio de Educación, 2012, p. 3).

Construcción del Diseño Curricular y acompañamiento de su implementación en las escuelas

La construcción de un Diseño Curricular para la Orientación *Comunicación* en la Educación Secundaria recupera el campo de la comunicación como espacio académico interdisciplinar. Es un espacio que tiene sus principales avances durante la segunda mitad del siglo pasado, debiendo considerarse en particular los aportes de estudios de la comunicación latinoamericanos, desde una mirada contextualizada en las características propias de la historia y cultura de nuestros países.

Entonces, enseñar comunicación como un espacio de formación nuevo para el Ciclo Orientado permite significar la envergadura de las decisiones de política educativa, si consideramos con Gamarniky Margiolakis(2011) que “la comunicación es un campo crucial como espacio constitutivo de lo social y un lugar estratégico de la lucha cultural y de la producción simbólica en la actualidad” (p. 9).

Desde los espacios curriculares de formación específica, se orienta a la reflexión y producción en los distintos lenguajes gráficos, radiales y audiovisuales, con un énfasis en la realización a partir del conocimiento de las particularidades de cada lenguaje (estos propósitos se concretan en el espacio curricular *Producción en Lenguajes*, en 4°, 5° y 6° año). El Diseño Curricular también incluye el espacio de *Comunicación Cultura y Sociedad* (en los tres años del Ciclo Orientado) que reúne los desarrollos vinculados con las nuevas conceptualizaciones en el campo de las ciencias sociales y de la comunicación social específicamente. En el 6to año, se presenta en la estructura curricular la enseñanza de la *Comunicación Institucional y Comunitaria*, un espacio del campo de la comunicación ya consolidado, que proporciona elementos a los estudiantes para reflexionar e intervenir en el espacio de comunicación en las organizaciones, instituciones de su comunidad. La propuesta de formación específica se completa con *Formación para la Vida y el Trabajo*, que se desarrolla a lo largo del Ciclo Orientado con énfasis en Proyectos sociocomunitarios (4° año), Horizontes vocacionales y socio-ocupacionales (5° año) y Prácticas educativas en el mundo del trabajo (6° año), en directa articulación con los saberes y prácticas específicos de la Orientación.

El Diseño Curricular incorpora asimismo nuevos espacios de incipiente desarrollo, nuevas demandas que fueron recuperadas en los espacios denominados de Opción Institucional: *Lengua adicional, Emprendimiento en Medios, Arte y Comunicación, Comercialización y publicidad, Tecnologías de la Información y la Comunicación y Ciencia y Comunicación*. Para estos espacios

curriculares, se han formulado sugerencias de aprendizajes a lograr en vinculación con el Proyecto Educativo de la institución, que permiten ofrecer a los estudiantes recorridos de profundización en aquellos aprendizajes que la escuela considera esenciales en su contexto.

Respecto de la implementación de la Orientación en el sistema educativo, es importante destacar que un buen número de docentes que se desempeñan en escuelas de la Orientación tienen formación en Comunicación Social, lo que permitió aprovechar este potencial humano -resultado del trayecto de formación pedagógica para profesionales y la instauración del Profesorado Universitario en Comunicación Social- en el desarrollo del proyecto educativo de las escuelas.

Desde el Ministerio de Educación se iniciaron y continúan las acciones de acompañamiento a directivos y docentes a través de instancias de asistencia técnica a las escuelas, de asesoramiento a profesores, de capacitación e intercambio de experiencias de producción de materiales de desarrollo, así como de consultas para conocer avances en la implementación.

Las diferentes instancias de capacitación se realizaron en función de profundizar el trabajo de análisis y selección de los aprendizajes que el Diseño Curricular propone. En este sentido, se orientó hacia la revisión conceptual y metodológica para el abordaje de la comunicación en el Nivel Secundario, las posibles transposiciones en función de la particularidad del nivel. Una situación que implicaba, desde el inicio, la revisión y reformulación de materiales de consulta, y en algunos casos, hasta la producción de los mismos debido a que al ser una Orientación nueva, no se dispone de propuestas editoriales adecuadas al nivel.

Las asistencias técnicas a escuelas que optaron por la Orientación para acompañarlas en los procesos de implementación, fueron desarrolladas en distintas localidades de capital e interior, con la participación de docentes de los distintos espacios curriculares. Los encuentros se desarrollaban en una institución educativa que funcionaba como sede, pero se convocaba a directivos y profesores de otras escuelas de la misma localidad y de zonas vecinas, a fin de aprovechar el intercambio entre los docentes, e iniciar una dinámica de encuentro.

A fines del 2012, el equipo técnico realizó la lectura, análisis y sistematización de las planificaciones que enviaron los docentes de los distintos Espacios de Opción Institucional, a fin de relevar las principales características de su implementación. A partir de esta acción, se concretó el diseño del documento *Aprendizajes sugeridos* para cada uno de estos espacios curriculares, con el

objetivo de unificar su implementación. También se produjo el material de apoyo *Recomendaciones para la implementación de la Orientación*⁴⁶.

Las acciones de capacitación docente

Durante el año 2012 se diseñaron y concretaron diversos dispositivos de capacitación destinados a los docentes del Ciclo Orientado para fortalecer la implementación de los espacios curriculares específicos. De este modo, se desarrolló el Curso *Producción en Lenguajes* en un dispositivo conjunto con la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba, a cuyo cargo estuvieron docentes de distintas cátedras universitarias – *Comunicación Gráfica, Comunicación Radiofónica, y Comunicación Audiovisual*–; se contó con la participación de 10 especialistas (3 por cada lenguaje). Este curso permitió abordar conocimientos actualizados relativos a la enseñanza de los lenguajes de comunicación, con el aporte de los especialistas que, en cada encuentro, tomaron a su cargo temas en los que tienen amplia y reconocida experiencia. Así, se concretó el propósito de orientar a los docentes en posibles desarrollos de los espacios curriculares de *Producción en Lenguajes*, de la formación específica de la Orientación.

En el año 2013, se desarrollaron otras propuestas de capacitación. En el primer semestre del ciclo lectivo, tuvo lugar la Capacitación en Formatos no convencionales de Comunicación. Se realizó en tres encuentros presenciales en los que se abordaron, respectivamente, nuevos formatos: la *infografía* (con especialistas de la UNC), otros formatos radiales como el *paisaje sonoro* (los docentes debieron concretar sus propias producciones en el momento del taller) y *stop motion*, formato muy versátil que permite un trabajo muy interesante con los estudiantes de Educación Secundaria. Durante la segunda parte del año, se desarrolló una capacitación específicamente diseñada para los docentes de 6º año que mayoritariamente iban a asumir el espacio de *Comunicación Institucional y Comunitaria* durante el 2014. La propuesta se orientó asimismo a abordar junto con los profesores posibles recorridos y secuencias de trabajo en relación con este espacio curricular.

Durante 2015, el equipo abordó específicamente los Espacios de Opción Institucional:

⁴⁶ Ambos están disponibles en la página web de la Subsecretaría. Véase Tomo 13 y sus respectivos materiales de consulta en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/DiseniosCurricSec.php>

-*Emprendimiento en Medios*, a través de un material en video producido específicamente para esta capacitación con el testimonio de emprendedores en medios gráficos, radiales y audiovisuales de Córdoba.

- *Arte y Comunicación*: se realizó un encuentro con formato de ateneo, orientado fuertemente a promover un enfoque de comunicación pública del arte, con la participación de una periodista de arte perteneciente a un medio masivo de Córdoba.

Otra línea de trabajo fue la realización de Talleres con estudiantes de Educación Secundaria y Primaria, diferentes experiencias desarrolladas de producción audiovisual, y de celumetrajes, a partir del uso del celular y de netbooks; talleres de análisis y producción de imágenes fotográficas, orientados a la lectura y producción fotográfica promoviendo en los estudiantes la construcción de resoluciones icónicas novedosas.

Desde el equipo técnico curricular, se desarrollaron una serie de recursos digitales que tienen como objetivo principal organizar, indizar de alguna manera los contenidos disponibles en la web que pueden resultar de interés para los docentes y los estudiantes de la Orientación *Comunicación*. Este sitio digital (<http://educlyc.wix.com/comunicacion>) brinda información actualizada, recursos para el docente, material de consulta y un espacio donde se publican –para ser socializadas y compartidas– experiencias enviadas por las escuelas. Además, se presentan murales colaborativos, una biblioteca que reúne distintos tipos de textos organizados por espacios curriculares, presentaciones *on line*, entre otros materiales.

Esta red virtual ha permitido un contacto asiduo del equipo técnico con los docentes de la Orientación, así como la creación de puentes entre ellos, ya que a partir del uso de estos recursos intercambian opiniones, bibliografía y experiencias con colegas de toda la provincia.

La Orientación *Comunicación* en terreno. Un balance contingente

En relación con los avances logrados durante estos primeros años de implementación, en algunas respuestas a una encuesta aplicada por el equipo técnico⁴⁷, los docentes destacan como aspectos positivos: la especificidad en comunicación y cultura, la producción y reflexión en medios, el desarrollo de proyectos sociocomunitarios en articulación con distintas instituciones y

⁴⁷ Encuesta sobre la Orientación *Comunicación*. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación, remitida a todas las escuelas con la Orientación en diciembre de 2014.

organizaciones del barrio, el impulso y fortalecimiento de capacidades y destrezas para comunicar a través de diferentes lenguajes y formatos, el desarrollo del pensamiento crítico y análisis de la realidad en el contexto sociohistórico propio de los estudiantes.

Otras instituciones destacan que la Orientación propicia que los estudiantes se apropien de conocimientos y prácticas que les permitan convertirse en productores y consumidores de la comunicación con una actitud responsable, pensante, reflexiva, participativa y autocrítica, en un mundo caracterizado por la preeminencia de los medios de comunicación. A la vez, permite profundizar y diversificar las experiencias educativas de los estudiantes: desde la puesta en marcha de emprendimientos –como la radio y la revista- dos soportes de comunicación que se constituyen en canal de expresión de ideas, opiniones, cultura, según destacan algunas instituciones en la consulta.

En otras escuelas del interior provincial, ubicadas en zonas menos favorecidas, la comunidad educativa refiere la elección de la Orientación *Comunicación* con el objetivo de promover en los jóvenes una disposición para una ciudadanía activa, para desarrollar el potencial expresivo y comunicativo en su contexto inmediato, desde una mirada de la promoción humana y social. Consultados respecto del seguimiento de los egresados, las instituciones responden haciendo referencia a algunos estudiantes que continúan en el Nivel Superior el trayecto iniciado con esta Orientación y en algunos proyectos en medios de comunicación zonales o comunitarios, así como institucionales.

En la actualidad, atendiendo a los indicadores de dificultades y de progresos en su implementación, se pueden mencionar algunas cuestiones de actualización disciplinar y didáctica. Los docentes a cargo de los espacios curriculares, en algunos casos, sienten la ausencia de materiales específicos destinados al Nivel Secundario, que tratan de superar efectuando las “traducciones” necesarias a partir de los aportes del campo disciplinar desde el Nivel Universitario. Esto ha desafiado a los profesores en la producción de materiales y recursos de desarrollo curricular para el trabajo en el aula, a partir de sus propias búsquedas y las que el equipo técnico intenta aportar en las capacitaciones realizadas y en la producción de espacios de consulta e intercambio en su página Web.

Avances y desafíos

Tanto en las acciones de capacitación como en los espacios de consulta propuestos desde el equipo técnico, se intenta promover la centralidad de la comunicación en los estudios secundarios, profundizando en sus aspectos particulares, en la formación de un ciudadano crítico y activo partícipe de la realidad que protagoniza.

Se considera la necesaria formación en cuestiones ya consolidadas (como el conocimiento de y la producción en lenguajes gráficos, radiales y audiovisuales; la comunicación institucional, la publicitaria o la comunitaria, con amplias investigaciones y desarrollos en Latinoamérica), como así también aquellos espacios nuevos como la comunicación pública de la ciencia, o una comunicación pública del arte (antes periodismos especializados), tomando en cuenta los distintos ámbitos sociales donde la comunicación resulta relevante para lograr un intercambio productivo.

Quedan espacios de formación por significar, por construir, por desarrollar como las necesarias mediaciones que ofrece el campo de la comunicación en los distintos ámbitos sociales especializados, desde una mirada centrada en la vinculación con la comunidad, como la comunicación pública de la ciencia, del arte, de la salud y otros.

Estos son los desafíos de la Orientación que permitirán a los estudiantes secundarios conocer la potencialidad de la comunicación en distintas esferas de actuación, en instituciones comunitarias, en centros educativos, en la creación de nuevos contenidos para nuevos medios, en un espacio tan dinámico como es la comunicación social. Desafío para los docentes en la educación para estos medios y en la reflexión sobre las capacidades a desarrollar con los estudiantes.

Referencia bibliográfica

Gamarnik, C. y Margiolakis, E.(coords.) (2011) *Enseñar comunicación: dilemas, desafíos y posibilidades*. Buenos Aires, La Crujía.

Documentos y normativa

Argentina, Consejo Federal de Educación (2009). *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Resolución N°84/09 y sus Anexos. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Consejo Federal de Educación (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Resolución N° 93/09 y sus Anexos. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Consejo Federal de Educación (2011 a). *Marcos de Referencia Bachiller en Comunicación*. Resolución N° 142/11. Buenos Aires: Autor

Argentina, Consejo Federal de Educación (2011 b). *Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado*. Resolución N° 161/11. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007). *Ley de Educación Nacional N° 26.206: Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa*. Buenos Aires: Autor.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2010). *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Encuadre general de la Educación Secundaria 2011-2015*. Tomo 1. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. *Resolución N° 668 Aprobación de las estructuras curriculares Ciclo Orientado del nivel de Educación Secundaria (2012 - 2015)* Boletín Oficial AÑO XCIX - TOMO DLXII - N° 221 CORDOBA, (R.A.)

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012). *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Comunicación (2012-2015)*. Tomo 13. Córdoba, Argentina: Autor



ENSEÑANZA
Y CURRÍCULUM

Jóvenes y discursos: los sujetos dicen de sí con nuevas tecnologías

Cecilia Exeni⁴⁸

Florencia Molina⁴⁹

Tania Frankowski⁵⁰

Bethania Peralta⁵¹

Resumen

Este trabajo reseña la investigación en curso centrada en los educandos de escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba. El eje de reflexión reside en la inclusión que conllevan las TIC y las propuestas pedagógicas del Programa Conectar Igualdad que contempla la entrega de *netbooks* a estudiantes y docentes de las escuelas secundarias, y el uso de las mismas tanto en la escuela como en los hogares. A partir de la implementación del Programa surge la intención de conocer lo que los jóvenes dicen de sí con las nuevas tecnologías, desde una metodología cualitativa. Las voces de los estudiantes y las observaciones permitieron abordar las primeras conclusiones parciales que dejan entrever los cambios en las dinámicas culturales y los significantes de inclusión social relacionados con las tecnologías digitales.

Palabras clave

Estudiantes- Nuevas Tecnologías- Escuela.

Habla para que yo te vea

SÓCRATES

El presente trabajo surge en el marco del proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen de sí* radicado en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba), dirigido por la Magister Gloria Borioli. Entre otros ejes, en el transcurso del

48 Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Educación General Básica 1 y 2. Ganadora del Premio ABA 2010-11 con "La formación docente en perspectiva. Docentes en formación y formadores de docentes frente al desafío de las TIC". Docente e investigadora de la Universidad Empresarial Siglo 21 y de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: ceciexeni@gmail.com

49 Estudiante de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: flormolina@gmail.com

50 Estudiante de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

51 Profesora en Letras Clásicas.

trabajo de campo, actualmente en desarrollo, se aborda *la Comunicación mediada por tecnologías: la autorrepresentación en las redes sociales y el impacto del programa Conectar Igualdad en estudiantes de escuelas secundarias*. Algunas de las observaciones de esa tarea constituyen el punto de partida de este trabajo que se focalizará en prácticas educativas con TIC de estudiantes de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, beneficiadas con el Programa Conectar Igualdad.

Tanto en escenarios escolares como en todos los ámbitos educativos, el tema del uso pedagógico de las TIC resulta central. En este sentido, los trabajos de Martín-Barbero (*La educación desde la comunicación*), Dussel (*Aprender y enseñar en la cultura digital*), Bacher (*Tatuados por los medios*), Morduchowicz (*Los adolescentes del siglo XXI y Los adolescentes y las redes sociales*) y Sibila (*La intimidad como espectáculo*), entre otros, abordan atravesamientos y fricciones que signan hoy la educación de niños y jóvenes. Las prácticas educativas tradicionales, la brecha digital, el uso de las TIC desde un paradigma que emula las viejas tecnologías, el descontento del joven con producciones escritas que no reflejan su intención comunicativa y el impacto de las redes sociales en la reconfiguración de la construcción de subjetividad son algunas de las numerosas y complejas facetas que enlazan niños, jóvenes y educación con TIC y que orientan el propósito de esta propuesta.

El avance de las nuevas tecnologías en las dinámicas sociales y la significatividad que han adquirido en la última década han hecho que tuvieran un lugar en las Metas Educativas para el 2021 propuestas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Se espera que los países de la Región enfrenten los problemas educativos aún no resueltos, entre ellos el analfabetismo, el abandono escolar temprano y el bajo rendimiento de los alumnos. Pero son conscientes de que la inclusión educativa implicará ingresar en el manejo y aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En el documento final de la OEI (2010), se afirma el potencial de las TIC en la educación y se manifiesta: “no se reduce solamente a la alfabetización digital de la población. También se espera que estas se puedan introducir transversalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la formación de competencias modernas y mejorando los logros educativos del estudiantado” (p.116).

En Argentina, la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* (2006) explicita la inclusión de las TIC en la tarea escolar y en la formación de docentes. Así lo establece en el Artículo N° 100:

“El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley” (p.20).

En consonancia con las Metas Educativas para 2021 y la *Ley Nacional de Educación N° 26.206*, entra en vigencia hace cinco años el Programa *Conectar Igualdad* para estudiantes de Educación Secundaria, el Programa *Primaria Digital* para Educación Primaria y recientemente el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, dispositivos que también constituyen fundamentos orientadores del presente proyecto.

Marco teórico

El eje de reflexión del proyecto reside en la inclusión que conllevan las TIC y las propuestas pedagógicas del Programa *Conectar Igualdad* representadas a partir de las voces de los estudiantes secundarios. Es preciso aclarar que las experiencias de los docentes no serán parte de este estudio, centrado en el discurso de los adolescentes y jóvenes.

La experiencia de los niños y los significados de la infancia están muy determinados y definidos por los medios electrónicos, fundamentalmente desde las tecnologías conectadas a Internet. Esta interacción es un fenómeno significativo en la conformación y transformación de los procesos de subjetivación. La antropóloga Paula Sibila (2009) sostiene al respecto que los adolescentes y jóvenes tienen necesidad de participar en redes sociales, fundamentalmente en Facebook. Allí es posible observar un cambio en la subjetividad ya que abren su mundo interior a otros, pero al hacerlo a través de un medio digital de estas características, se modifican las prácticas sociales, fundamentalmente por la posibilidad que da la interactividad. Así, las TIC en conexión a Internet aumentan diariamente el flujo de las interacciones personales, crean nuevos vínculos con el saber y legitiman marcos interpretativos y referenciales, compartiendo con las instituciones educativas formales la construcción de conocimiento. Es por esto que aquellos que no acceden a las tecnologías digitales quedan excluidos. A respecto, sostiene Bacher (2007):

La sociedad de la información trae consigo una nueva concepción social, en la que los desconectados (sean niñas o niños en situación de calle, docentes que no se sienten seguros frente a sus alumnos o personas de la tercera edad que no acceden a las TIC) corren el riesgo de ser los nuevos segregados o más

aún de convertirse en testigos carnales de una profundización aún mayor de exclusiones ya existentes. Hoy no es posible hablar de una brecha digital sino de brechas digitales enmarcadas en brechas sociales (p.18).

Estas brechas y otras tantas desigualdades imperantes en nuestra sociedad nos obligan a revisar la educación en todos sus aspectos. Uno de ellos es el uso de las nuevas tecnologías para ampliar las posibilidades de inclusión social y disminuir el analfabetismo funcional de quienes egresan del sistema educativo formal. En relación con esto, el Ministro de Educación Alberto Sileoni (2010) plantea:

Estamos convencidos de que estas herramientas son, en la actualidad, absolutamente imprescindibles para lograr la igualdad de oportunidades y para reducir las brechas que hay en materia digital. Como decíamos, la exclusión digital profundiza la exclusión social en la medida que se ven restringidas las oportunidades laborales y de inserción en la sociedad (p.3).

Así surge el Programa Conectar Igualdad, creado en abril de 2010, para recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. Como una política de inclusión digital de alcance federal, Conectar Igualdad contempla la entrega de *netbooks* a estudiantes y docentes de las escuelas secundarias, y el uso de las mismas tanto en la escuela como en los hogares, impactando de este modo en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina. En este sentido, Conectar Igualdad se propone trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con posibilidades de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de las más diversas geografías, tanto rurales como urbanas.

Marco metodológico

Dados el objeto y el marco teórico de la investigación, que procura otorgar la voz a los protagonistas y a partir de allí inferir correlaciones, la metodología en principio es cualitativa, se inscribe en el paradigma interpretativista que piensa al investigador dentro del proceso y procura una representatividad tipológica y no estadística (Merlino, 2009 y 2012).

Se consideran dos fuentes en términos de trabajo de campo:

1-La voz y el testimonio de los informantes claves, es decir, de los estudiantes de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba, recogidas en

observaciones y entrevistas en profundidad orientadas a exponer el punto de vista del sujeto y las condiciones de producción en que se generan.

2- La voz de los estudiantes universitarios, miembros del equipo de investigación que discursivizan su experiencia.

Los jóvenes dicen de Sí, con tecnologías digitales

*Si mi voz muriera en tierra,
llevadla al nivel del mar y dejadla en la ribera.*

Henry Louis Mencken

Se realizaron 28 entrevistas a educandos de seis escuelas de gestión pública de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba. En relación directa con el Programa Conectar Igualdad los adolescentes y jóvenes entrevistados valoran positivamente que el Estado les haya entregado una computadora, pero igualmente registran dificultades en su uso. Por un lado, aseguran que de otra manera no hubieran podido acceder a esta herramienta y reconocen la extensión del beneficio a la familia.

Belén del IPEM 295 manifestó: *“Por una parte se modificó la vida de mi familia, a partir de la llegada de la computadora del Conectar Igualdad, como que nos sirvió a mí y a mis hermanos tener una computadora, mi mamá no podía comprarnos una, y nos ha ayudado bastante en los estudios.”*

Karen del IPEM 329 nos dijo: *“El programa Conectar Igualdad me ha gustado mucho, sobre todo, he entrado a los juegos de ahí, se los mostraba a mis hermanitos y se ponían a jugar, como que te enseña bastante”.*

Por otro lado, sostienen con firmeza que es un Programa que no sirve si los profesores no la usan. Lucas del IPEM N° 295 dijo con énfasis: *“Los profesores no fueron preparados para el uso de esta tecnología”.* En relación con el uso escolar, comentan que las utilizan para realizar sus tareas, buscar información por Internet, realizar presentaciones utilizando programas como Power Point, Word, o el recurso que utilice el profesor. Pero aseguran que en la mayoría de las materias los docentes no exigen su uso, siguen dando las clases con los recursos tradicionales: fotocopias, pizarrón, haciendo afiches, etc. A la hora de las tareas, Trinidad del IPEM N° 268 afirma: *“te facilita muchas cosas, yo hacía todos los trabajos ahí porque me llevo re bien con la tecnología y no me gusta escribir. Entonces todo hacía en la computadora. Me resultó súper fácil los dos años que la tuve... Es como que me solucionaba el tema colegio”.*

Un grupo importante de estudiantes no la tiene en uso; expresan que las máquinas son incómodas, se les traban, bloquean, rompen fácilmente, y que su arreglo demora mucho tiempo. A la vez, manifiestan dificultades a la hora de utilizar las computadoras, expresan que son muy lentas y que deben eliminar programas para liberar memoria. Por todo esto, es que las computadoras están quedando para ellos en un segundo plano y no las llevan a la escuela. Afirman que prefieren los celulares porque son más rápidos y tienen más aplicaciones que las *netbooks*.

Observamos que los dispositivos móviles son la tecnología que más valoran. David, del IPEM N° 295, nos dice: *“Un día normal mío es estar en mi casa, viendo televisión pero sobre todo estar más con el celular, esos son mis días... aunque trato de estar por ahí menos con el celular.... es difícil”*. Milagros, del IPEM N°329, afirma: *“Mi vida se basa en el celular y en la tele”*. Lo utilizan para comunicarse a través de WhatsApp, para participar en redes sociales y para enviar mensajes a sus familiares. A pesar de que durante la entrevista están todo el tiempo comunicándose a través de este dispositivo, son conscientes de que la comunicación “cara a cara” es más favorable porque evita malos entendidos e interpretaciones.

Además, reflexionan y aseguran que las tecnologías nos invaden y nos hacen dependientes de ellas. Sobre esto, Lucas -del IPEM N° 329- manifiesta: *“un día sin tecnología sería algo aburrido, porque ahora dependés de la tecnología”*. Kevin y David, del IPEM N°295, nos dicen: *“Con la tecnología es como que perdés contacto con la gente que te rodea (...) como que te olvidás con la gente que querés estar por el celular”*. *“Se pierde el contacto humano”*.

Conclusiones parciales

Las primeras conclusiones parciales a las que hemos arribado se focalizan en la significatividad que tiene el Programa Conectar Igualdad para los educandos. Consideramos que en un primer momento, la llegada de las *netbooks* a los estudiantes y por extensión a sus familias, posibilitó el acceso a recursos digitales y a una herramienta de inclusión social. En este aspecto, podemos afirmar que se cumplió con uno de los objetivos del Programa: el de reducir la brecha digital.

Las dinámicas sociales y las actualizaciones propias de las nuevas tecnologías hacen que hoy los dispositivos móviles sean las herramientas que determinan la inclusión y la valoración social de los estudiantes en sus contextos y que las

netbooks entregadas por el Programa Conectar Igualdad hayan quedado en segundo plano. En este punto creemos que sería interesante preguntarnos cómo articular el uso del celular con las *netbooks*. Si bien el programa y la escuela no deben ajustarse a las presiones de la sociedad de consumo, es menester que se replantee las dinámicas propias de las TIC para poder mantener vigentes los objetivos relacionados con la inclusión de los grupos sociales de menor poder adquisitivo.

En relación con los aspectos pedagógicos del Programa Conectar Igualdad es posible concluir que los educandos consideran que son pocos los docentes que utilizan las *netbooks* y que las prácticas educativas que proponen con ellas no les resultan significativas. Esto puede deberse a que los programas que usan emulan las viejas tecnologías, y que no modifican el modelo pedagógico que sigue asentado en la lógica de las viejas tecnologías.

Si bien la entrega de una *netbook* para cada estudiante está pensada desde una perspectiva de derechos y en pos de la inclusión, los estudiantes aún no perciben una mejora en la calidad educativa. Por lo tanto, y en consecuencia, sigue pendiente la deuda con la construcción de entramados sociales más justos y equitativos.

Bibliografía

Bacher, S. (2007). *La Infancia, ¿Conectada?* Entrevista La Nación. Recuperado el 1 de setiembre de 2015, de <http://silviabacher.com.ar/articulo3/>

Merlino, A. (coord.) (2009). *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Temas problemas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cengage Learning.

Merlino, A. (2012). *Comunicación personal*. Curso Investigación Cualitativa. Método y Técnicas. Maestría en Sociología, Centro de Estudios Avanzados, U.N.C.

OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Sibila, P. (2009). *La intimidación como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sileoni, A. (2010). Una potente herramienta para el trabajo por la igualdad. Aulas Conectadas. En *El Monitor de la Educación*, N° 26. Recuperado el 1 de setiembre de 2015, de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor26.pdf>

Legislación

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) *Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional.*

Desdibujando fronteras escolares

*Esther Haideé Matos*⁵²

*María Elena Quintero*⁵³

Resumen

La experiencia que se comparte hace referencia a un proyecto interinstitucional, en el que se plantea el desafío de atender a la diversidad escolar, promoviendo el placer por la lectura y el desarrollo de nuevas vinculaciones entre estudiantes, intentando favorecer el enriquecimiento recíproco a partir de la puesta en juego de las capacidades naturales de cada protagonista. Por tal motivo, se involucró a cuatro instituciones educativas de diferentes modalidades, ámbitos y niveles. Ellas son: el IPEM N° 345 -Anexo Punta de Agua: Rural pluricurso-, el IPET N° 132 Paravachasca - Escuela Técnica de gestión estatal-, el Colegio Anglo Americano -Escuela de gestión privada- y el ENS Alta Gracia - Instituto de Formación Docente, Profesorado de Educación Primaria-. Para enlazarlas, se pensó en homenajear a un grande, el escritor uruguayo Eduardo Galeano, seleccionándose relatos del libro *Memorias del Fuego, Los Nacimientos: Primeras voces*.

La propuesta de trabajo diseñada consistió en realizar adaptaciones para niños de primer grado y compartirlas a través de diversos lenguajes, en un evento cultural local: el Festival de la Palabra, organizado por la Municipalidad de la Ciudad de Alta Gracia. La intencionalidad de las acciones implementadas gira en torno a desdibujar fronteras escolares, aunque sea por un momento, propiciado por el encuentro entre “diferentes actores educativos”, donde se tensionen maneras de pensar, aprender, enseñar y ver el mundo, fomentando, al mismo tiempo, el espíritu colaborativo y el respeto a la diversidad. En síntesis, se trató de construir una nueva mirada de la educación, centrada en el hacer significativo, a partir del diálogo, el consenso, la acción y el acompañamiento del adulto que comparte y escucha permanentemente, dando lugar a la libre expresión según las capacidades naturales de cada uno.

⁵² Abogada con formación Pedagógica; Coordinadora Académica del ISFD de la Escuela Normal Superior Alta Gracia. Docente de Historia en Educación Secundaria Técnica y Común. Contacto: esther_h_matos@hotmail.com.

⁵³ Licenciada en Letras Modernas. Docente de Lengua y Literatura en instituciones de Educación Secundaria. Profesora de Lengua y su Didáctica I en ISFD. Contacto: maleq1701@gmail.com

Palabras clave

Proyecto Interinstitucional – Atención a la Diversidad –Fronteras Escolares – Adaptaciones -Eduardo Galeano

Introducción

El sistema educativo nos plantea divisiones tales como: escuelas privadas, escuelas públicas, escuelas técnicas, escuelas rurales, escuelas urbanas; Nivel Primario: primer ciclo y segundo ciclo; Nivel Secundario: ciclo básico y ciclo orientado/de especialización, Nivel Superior, entre otras tantas. Estas divisiones que se dan materialmente con paredes, diseños y propuestas curriculares, docentes que se comparten en algunas ocasiones..., nos enmarcan en formas particulares de trabajar, de estar, de vincularnos.

Cada institución tiene su cultura, su gramática, aquello que le da identidad. Y ante estas singularidades es que un grupo de docentes de diferentes escuelas, niveles y modalidades pensaron en cómo, temporalmente, “desdibujar fronteras escolares”, comprometiendo diversas capacidades en un mismo hacer. Es así como surgió la idea de rendir homenaje al escritor uruguayo recién fallecido Eduardo Galeano a través de un proyecto interinstitucional al que se tituló “*Sírvase Galeano para todos*”. Cabe aclarar que debe pensarse a Galeano como el escritor latinoamericano que tomando del mundo cotidiano las voces que muchas veces pasan desapercibidas – expresiones de la naturaleza, de la música, de los silencios-, construye a partir de ellas, una filosofía de vida, digna de ser considerada en el accionar diario, especialmente por los jóvenes.

El proyecto

La propuesta de trabajo consistió en seleccionar algunos relatos del libro *Memorias del Fuego, Los Nacimientos: Primeras voces* y, luego, trabajando en grupos heterogéneos, adaptarlos para niños de primer grado y, finalmente, compartirlos con ellos en el evento cultural local que se realiza anualmente.

La dinámica implementada fue:

- reuniones de trabajo periódicas en las diferentes escuelas implicadas en el proyecto;
- conformación de grupos entre los diversos estudiantes –lo más “mezclados” posible-;
- selección azarosa de un relato de los propuestos;

- lectura, interpretación y discusión del relato, para acordar la adecuación de su texto para escolares pequeños;
- reescritura incluyendo ilustraciones, previa decisión colectiva del portador del texto-libros, rompecabezas, canciones, obra de títeres- que hiciera posible algún tipo de interacción entre los autores y los destinatarios.

En los procesos señalados precedentemente, la intervención de los estudiantes del segundo año del Profesorado para Educación primaria fue muy valiosa, en tanto pudieron orientar las acciones de los estudiantes del secundario desde los saberes que van adquiriendo en su proceso de formación. No obstante ello, la tarea se vio sostenida por el permanente acompañamiento de los docentes de los diferentes niveles.

En este contexto de labores, jugó un rol destacado la presencia de una bibliotecaria que aportó, además de su experiencia, una variedad de cuentos de diversos formatos, exhibidos de forma incitante a ser tomados, hojeados, leídos, observados... ¡Una rica mesa de lectura! Esto tuvo lugar en el primer encuentro y se repitió en los dos siguientes, variando las presentaciones y el asesoramiento según las necesidades surgidas del estado de avance de las producciones. El estudiantado, sin distinción de edades, se dio cita masivamente en el sector de los textos infantiles. Se los percibía atraídos por tan colorido paisaje bibliográfico. Algunos tomaban un cuento, lo hojearon en soledad, otros lo leían y se sonreían, mientras que hubo quienes, con el libro en mano, cuchicheaban entre ellos o consultaban si podían sacarlos de la mesa y llevarlos al parque del salón parroquial, el espacio de trabajo colectivo proporcionado por la escuela Rural IPEM N° 345 - Anexo Punta de Agua-. Esto sucedió en una tarde de campo donde ¡todo era posible, aunque pareciera un sueño!

Ver el extenso llano que circunda la iglesia de Punta de Agua, cubierto por rondas de escolares –algunos sentados leyendo, aportando ideas, escribiendo y/o dibujando; otros, parados o caminando sin dejar de trabajar, observando el quehacer de los demás compañeros- y a la distancia, los educadores sin descuidar su rol –acompañar, incentivar, aclarar dudas, asesorar, sugerir...-, lleva a imaginar una gran aula de cátedra compartida que atiende intereses diversos, anima el placer por la lectura y permite expresar lo aprendido a través de múltiples lenguajes, acordes a las aptitudes naturales e individuales –relatar, redactar, dibujar, pintar, cantar, dramatizar...-. La foto del momento descripto muestra una situación de enseñanza, aprendizaje y evaluación sin límites materiales, donde el compromiso, la colaboración constante y el respeto menguaban la diversidad estudiantil. Ésta existía sólo en la formalidad organizativa de cada institución parte del proyecto: un colegio privado con dos

quintos años, una escuela técnica con un sexto año, una escuela rural con tres pluricursos y un segundo año del Profesorado de Educación Primaria.

En la experiencia comentada, las diferencias se complementan: pese a que los de la escuela privada tienen un vocabulario más fluido y no se inhiben para hablar, los de la escuela rural, más tímidos, realizan aportes oportunos, relacionados con el conocimiento de los animales y de la naturaleza que bordea la ciudad. Es bueno recordar que Galeano incorpora, en algunos relatos, animales que los chicos de primer grado quizás no conozcan. Entonces, sus sugerencias son valiosas en cuanto se relacionan con lo autóctono que es permanentemente considerado en las aulas infantiles.

En el primer encuentro, se conformaron los agrupamientos y se distribuyeron responsabilidades a concretar en las próximas reuniones, según el relato a trabajar: tipear borradores de la adaptación, bocetar ilustraciones, conseguir instrumentos musicales o recursos para colorear o hacer títeres, según la opción de socialización. En esta oportunidad, también se informó cómo sería la puesta en escena de las recreaciones de los relatos de Galeano: cada grupo de trabajo tendría un stand ambientado según lo que compartiría; la presentación sería colectiva, tendría lugar durante el desarrollo del Festival de la Palabra de la ciudad de Alta Gracia y la Murga del CAJ del IPET N°132 Paravachasca, engalanando el momento, actuaría en la apertura de la jornada.

La implementación del proyecto pudo concretarse en los tiempos y lugares previstos, sin mayores variantes a lo anticipado, habiendo favorecido su concreción la evaluación colectiva de cada jornada: la puesta en común de los avances como ocasión para revisar qué se hizo, cómo se hizo y luego diseñar cómo seguir; momento en el que todos aprendían y enseñaban. También fue significativa la presencia de la tecnología para alcanzar la meta: los chicos del colegio privado armaron con el grupo que les tocó -compañeros de la escuela rural y técnica- un grupo de WhatsApp por si alguno faltaba a los encuentros y no se enteraba de la tarea pendiente.

Conclusiones

Asumir el compromiso de realizar un trabajo en el que se potencian las diferentes capacidades de los estudiantes supone un cambio en la cultura pedagógica de la institución escolar y de los docentes. Implica aprendizajes cuya conquista no es responsabilidad exclusiva de una asignatura determinada, sino que requiere de estrategias que generen nexos y conexiones entre diferentes campos del saber y del hacer. Una condición básica del desarrollo y adquisición de capacidades es que se ofrezca al estudiante la posibilidad de

participación en variadas ocasiones de aprendizaje, tarea compartida: estudiantes, docentes, familias, adultos significativos de la comunidad.

La evaluación permitió a los estudiantes la toma de conciencia acerca de sus dificultades y sus logros y, al mismo tiempo, los alentó a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de avance y mejora. Nuestra agenda de trabajo para las tres jornadas tuvo un espacio, la puesta en común, donde vimos qué faltaba, hasta dónde se llegó, qué sería importante mejorar, y así poder pedir ayuda a los grupos que estaban más avanzados, fomentando constantemente el trabajo colaborativo.

Consideramos oportuno incluir el decir de Eduardo Galeano:

*La utopía está en el horizonte,
Camino dos pasos y ella se aleja,
Dos pasos y el horizonte se corre
Diez pasos más allá,
Entonces ¿para qué sirve la utopía?
Para eso sirve, para caminar.*

Bibliografía

-Ferreyra, H. A. Peretti, G. C. y Vidales, S. N. (2013). Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades. En Ferreyra, H.A y Vidales, S.N. (comps.) *Hacia la innovación en Educación Secundaria*. Córdoba, Argentina. Comunicarte.

Gardner, H. (2011). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Madrid: Paidós Ibérica.

Poggi, M. (2008), Evaluación Educativa. Sobre sentidos y prácticas. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 37-44. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2.pdf>

Southwel, M. (2014). Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes. En *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo*. Programa de Capacitación Multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Wanger, E. y Lavari, M. (2013). La integración curricular de las TIC en la escuela secundaria. En *Marco Político Pedagógico*. Clase 3 Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Webgrafía

¿Qué es trabajo colaborativo? Disponible en <https://tecnologia-educativa-ucr.wikispaces.com/QU%C3%89+ES+TRABAJO+COLABORATIVO> (Consulta do julio de 2015).

Pensando la retroalimentación como otra forma de evaluar. Disponible en <https://tackk.com/dmdxdx> (Consultado julio de 2015).

La Orientación *Educación Física* en la Provincia de Córdoba. Proceso de implementación con potencial inclusivo y sociocomunitario⁵⁴

*José Luis Danguise*⁵⁵

*Gustavo A. Stricker*⁵⁶

Resumen

A partir de lo establecido en la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* y de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación en relación con la obligatoriedad de la Educación Secundaria, es posible establecer lineamientos para la construcción de propuestas formativas orientadas específicamente a garantizar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes en el tramo final de este nivel del sistema educativo. Éste es el marco en el cual en Argentina se definen –en el orden nacional- 10 (diez) Orientaciones posibles para el último ciclo de la Educación Secundaria, entre las que se destaca el Bachillerato en Educación Física. El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba adhiere a la totalidad de las Orientaciones, inicia el proceso de construcción participativa de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales correspondientes e implementa diversos dispositivos de consulta, validación en las prácticas escolares y acompañamiento a las instituciones educativas y a los docentes para la correspondiente implementación.

La particularidad de la Orientación en Educación Física radica en la intencionalidad de promover el acceso igualitario a un conjunto de experiencias presentes en las prácticas corporales, motrices, expresivas y deportivas, considerando a los estudiantes como legítimos sujetos de derecho. En el tránsito de los jóvenes por el recorrido formativo previsto, se les ofrecen experiencias

⁵⁴ El presente artículo es una versión actualizada del publicado en el año 2011 en la Revista *Educarnos* (Año 1, Número 3), con el título “*El Bachillerato con Orientación en Educación Física en la Provincia de Córdoba. Una propuesta con potencial inclusivo y emancipador*”.

⁵⁵ Profesor y Licenciado en Educación Física. Integra el equipo de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. Contacto: jldanguise@hotmail.com

⁵⁶ Profesor y Licenciado en Educación Física. Integra el equipo de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. Contacto: gustavostricker@gmail.com

educativas orientadas a garantizar el ejercicio pleno de la ciudadanía, la continuidad de los estudios y la inclusión el mundo del trabajo.

Palabras clave

Educación Física - Legislación Educativa- Bachillerato- Espacios Curriculares- Inclusión.

Introducción

Los acelerados cambios culturales, económicos, sociales y tecnológicos que comienzan a producirse particularmente a mediados del siglo pasado contribuyen a configurar escenarios complejos para el desarrollo de adolescentes y jóvenes, especialmente aquellos de sectores sociales vulnerables; escenarios por los que transitan con dificultades de diverso orden, expuestos a marcados procesos de desigualdad en cuanto a sus posibilidades de efectivo acceso al disfrute de los bienes materiales y simbólicos y a experiencias educativas significativas y relevantes.

Si bien las instituciones, entre las que se incluye la escuela, fueron asumiendo (a veces tímidamente) la responsabilidad social que les compete, los intentos por contribuir a la superación de las difíciles y complejas situaciones de los sectores sociales más postergados no tuvieron un efecto considerable en la promoción de mejores condiciones en cuanto a la accesibilidad y apropiación de saberes necesarios para el desarrollo de las potencialidades de los adolescentes y jóvenes.

Ya a comienzos del nuevo milenio, las numerosas reformas de las que había sido objeto la Educación Secundaria no habían podido construir una propuesta superadora de la inflexibilidad característica del modelo tradicional, lo cual acentuó la crisis de sentido e identidad de este Nivel educativo. Así, un sistema caracterizado por la fragmentación, con escenarios dispares en cada una de las jurisdicciones del país, generó condiciones de notable desigualdad.

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) constituye un hito significativo en tanto establece que

“La educación es una prioridad nacional y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Art. 3).

Asimismo, expresa que

“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho” (Art.4).

En relación con la Educación Secundaria, la extensión de la obligatoriedad para este Nivel (expresada en el artículo 16 de la mencionada Ley), no sólo se convierte en una de las metas más ambiciosas en el marco de la política educativa nacional y de cada una de las jurisdicciones, sino que inaugura el debate y la discusión sobre el sentido formativo de este trayecto escolar y procura la concreción de un programa de acción tendiente a generar las condiciones para que todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria.

En este sentido, en su artículo 30, la LEN señala: *“La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/as adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de estudios”*. Y enumera a continuación una serie de objetivos orientados a promover una formación ética e integral; formar sujetos responsables, críticos, creativos, solidarios y respetuosos del patrimonio cultural y ambiental; desarrollar y consolidar capacidades de estudio, aprendizaje e investigación; de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, de iniciativa y responsabilidad; desarrollar competencias lingüísticas, orales y escritas y capacidades para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes de las tecnologías de la información y la comunicación; promover vínculos con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología; promover la formación corporal y motriz de los adolescentes; desarrollar procesos de orientación vocacional. Tales objetivos son plenamente asumidos por la *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870*, sancionada en diciembre de 2010.

En virtud de lo anterior, se evidencia el carácter orientador de la Escuela Secundaria, en cuanto a sus funciones de dotar a los estudiantes de aquellas herramientas necesarias para dar continuidad al proceso de construcción de su proyecto de vida. De este modo, la obligatoriedad de la Educación Secundaria es pensada para la inclusión efectiva en la sociedad y en la cultura de todos los adolescentes y jóvenes, poniendo en el centro de las preocupaciones sus trayectorias escolares. El logro de tales objetivos implica, necesariamente, la producción de cambios sustanciales al interior de las escuelas y sus propuestas.

El reconocimiento de la necesidad de un cambio que garantice las condiciones para una educación de calidad para todos y una nueva institucionalidad en la escuela secundaria amerita acuerdos y consensos sobre la propuesta educativa

y sobre la experiencia de la que se desea que los estudiantes participen, en su encuentro con los adultos y con los saberes.

Este conjunto de acuerdos en el que intervienen distintos actores de la sociedad y que ubica al Estado como el principal responsable y garante de una educación igualitaria para una sociedad más justa, se refleja en la *Resolución N° 84* del año 2009, emitida por el Consejo Federal de Educación y que da lugar al documento *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria* que, en calidad de anexo, forma parte de dicha Resolución. En ella, y en razón de la decidida intención de superar la fragmentación del sistema y de contribuir a la unificación de la escolaridad secundaria en el país, se definen en el artículo 5 las ofertas educativas de la Educación Secundaria en el marco de la LEN:

<i>Ley de Educación Nacional N° 26.206</i>			
Ofertas Educativas de la Escuela Secundaria			
Educación Secundaria Orientada	Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional	Educación Secundaria Modalidad Artística	Educación Secundaria Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

En el artículo 6 de la *Resolución 84/09*, se establece que las diversas ofertas educativas existentes y las que se acuerden para la Educación Secundaria Orientada, se definirán en orden a las siguientes Orientaciones:

Educación Secundaria Orientada		
ORIENTACIONES	1	Ciencias Sociales/ Ciencias Sociales y Humanidades
	2	Ciencias Naturales
	3	Economía y Administración
	4	Lenguas
	5	Arte
	6	Agraria/ Agro y Ambiente
	7	Turismo
	8	Comunicación
	9	Informática
	10	Educación Física

Por lo tanto, la oferta de Educación Secundaria Orientada, conforme a las finalidades propias del Nivel, garantizará una formación tal que posibilite a sus

egresados capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, para la continuidad de los estudios superiores, para la inclusión en el mundo del trabajo y para participar en la vida ciudadana. Este propósito se concretará a través de una organización curricular que garantice una experiencia educativa amplia y variada para los adolescentes y jóvenes, y les brinde una sólida formación general que enfatice, en el Ciclo Orientado, una determinada esfera de saber, una actividad productiva y/o de la cultura.

Si bien en la mencionada Resolución se expresa que *“las jurisdicciones no quedan obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas, sino aquellas que consideren relevantes y pertinentes para su contexto”*, el Gobierno de la provincia de Córdoba, a través de su Ministerio de Educación decide –en virtud de la experiencia construida en los diversos campos y de los numerosos proyectos educativos institucionales que así lo prueban– adoptar todas las Orientaciones acordadas, según el siguiente detalle: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte (Música, Artes Visuales, Teatro y Danza; Audiovisuales y Multimedia), Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física.

En 2015, son doscientas dos (202) las instituciones de Educación Secundaria del país que están implementando el Bachillerato con Orientación en Educación Física (OEF), dieciséis (16) de ellas en la provincia de Córdoba.

Los Marcos de Referencia para la Educación Secundaria Orientada

Los Marcos de Referencia para la Educación Secundaria Orientada constituyen la manifestación del acuerdo federal acerca de la formación específica para cada una de las Orientaciones y, en este sentido, *“son una de las herramientas clave para gestionar la unidad nacional en un contexto de variados procesos y normativas curriculares jurisdiccionales vigentes en el nivel”* (Argentina, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Secundaria, 2010, p. 20). Estos Marcos permiten ajustar la propuesta formativa en su conjunto, toda vez que constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que definen cada Orientación y su alcance, en términos de propuesta metodológica y profundización esperada; detallan los saberes que se priorizan para los egresados de la Orientación, los criterios de organización curricular específicos y las opciones de formación para la Orientación.

En primer término, y en el contexto de construcción federal de acuerdos curriculares entre el Estado Nacional y las jurisdicciones, se constituyó una Comisión Federal integrada por autoridades educativas de las distintas provincias, a fin de avanzar en la definición de un *Núcleo Común de Formación*

para el Ciclo Orientado de todos los bachilleratos. El documento en cuestión se pronuncia acerca de las finalidades de la Educación Secundaria en el Ciclo Orientado, las experiencias educativas y los propósitos formativos comunes. Esta sería la base sobre la cual instalar cada uno de los Marcos de Referencia.

En el año 2010, el Ministerio de Educación de Nación, a través de la Dirección Nacional de Gestión Educativa, procede a la convocatoria de comisiones conformadas por técnicos y referentes de distintas jurisdicciones, según la naturaleza de las Orientaciones, con el propósito de encomendarles la elaboración de los *Marcos de Referencia de la Educación Secundaria Orientada*. Para esta tarea se dispone la concreción de una serie consecutiva de Seminarios Federales en distintos lugares del país. El trabajo de las comisiones en el ámbito de estos seminarios se llevó a cabo a la luz de las consideraciones del referido *Núcleo Común* y de la *Resolución 93* del año 2009 emanada del Consejo Federal de Educación -*Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*- en relación con la propuesta educativa para el Nivel y el régimen académico. Enuncia, además, recomendaciones para la reformulación y/o elaboración de las regulaciones jurisdiccionales.

Marco de Referencia para el Bachillerato con Orientación en Educación Física: acuerdos y decisiones iniciales

En el seno de la Comisión Federal conformada a los fines de delinear el Marco de Referencia para el Bachillerato con Orientación en Educación Física, los dos documentos anteriormente mencionados se constituyen en referentes organizativos que permiten el esbozo de un plan de trabajo. Por otra parte, los acuerdos previos de los integrantes de la comisión orientan la tarea hacia el análisis del Documento Preliminar producido por la Coordinación Nacional.

El punto de partida lo constituirá el reconocimiento de todos y cada uno de los estudiantes como legítimos *sujetos de derecho* que puedan acceder a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas que se derivan de las configuraciones propias del campo disciplinar: la gimnasia y el movimiento expresivo, el deporte y sus diversas manifestaciones, el juego y la recreación, las actividades en el ambiente natural y en otros, y que se incorporan a los espacios curriculares de la Orientación. El propósito es, esencialmente, que la escuela secundaria ponga en práctica un proyecto de enseñanza para todos y cada uno de los jóvenes que concurren a ella, que haga evidente la presencia de una diversidad de propuestas institucionalizadas y de alternativas seleccionadas por su potencial inclusivo y emancipador y que garantice trayectorias escolares continuas y completas.

Por otro parte, la intencionalidad es que la Orientación en Educación Física se constituya en una oportunidad de aprendizaje y de acompañamiento a los adolescentes y jóvenes en la construcción de sus propios proyectos de vida. En este marco, también se asigna un peso superlativo a las prácticas en las cuales el protagonismo tanto individual como colectivo de los estudiantes tienda a fraguarse de manera solidaria en proyectos sociocomunitarios. Otro fundamento acordado, de necesaria consideración en la tarea de definición de la Orientación en Educación Física, es el reconocimiento de los saberes portados por los adolescentes y jóvenes, que conforman sus bagajes sociales y culturales y que redefinen la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje.

En su conjunto, la propuesta es que el Bachillerato con Orientación en Educación Física constituya una oportunidad educativa propicia para la profundización de conocimientos y el desarrollo de habilidades y capacidades requeridas desde y para la Educación Física, en su amplia diversidad y complejidad, y en el marco de los avances y redefiniciones disciplinares que atienden a los emergentes culturales en términos de demandas y de expresión genuina de los actores sociales involucrados.

En otro orden, y siempre en el marco de los debates suscitados al interior de la comisión específica, los referentes representantes de la Jurisdicción Córdoba sostuvieron con firmeza la necesidad de incorporar a la discusión las temáticas referidas a la salud y su vinculación con las prácticas corporales, motrices, deportivas y expresivas. También se enfatizó, en virtud de la inclusión de nuevas prácticas y nuevos espacios en la formación específica, la necesidad de un desarrollo paralelo en el análisis de la normativa que regula el campo disciplinar.

Núcleos temáticos que se identifican en el Marco de Referencia

Como resultado de los debates y progresivos acuerdos en el seno de la comisión, se arribó a una enunciación consensuada en torno a núcleos temáticos que le otorgan solidez académica a la propuesta de formación en Educación Física y que, en consecuencia, se constituyen en referentes ineludibles de los procesos de construcción curricular de cada jurisdicción. En este sentido, se sostiene que:

- Se ofrecerá a los estudiantes **variadas prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas**. Esto supone la profundización de aquellas que hayan sido experimentadas en la escolaridad previa y la promoción de otras que se caractericen por ser novedosas, diferentes y

desafiantes para los jóvenes. Estas prácticas, propias de cada contexto, podrán surgir de la propuesta institucional, de la indagación y experiencia de los propios estudiantes y de la construcción conjunta entre docentes y estudiantes.

- Se promoverá la **apropiación de los conceptos del campo disciplinar** que permitan la fundamentación, el análisis y la resignificación, en contexto, de las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas.
- Se posibilitará la **aproximación e indagación sobre prácticas sociocomunitarias** centradas en prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas y se preverán estrategias y formatos pedagógicos apropiados para la gestión de las mismas, en función de diferentes destinatarios.
- Se abordará el diseño e implementación de nuevas prácticas basadas en la participación, la inclusión y en un planteo atravesado por la problemática de la salud.

Bachillerato con Orientación en Educación Física: definiciones de la jurisdicción Córdoba

En el año 2011, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba –en concordancia con lo dispuesto en la legislación vigente y en el marco de los acuerdos federales- presenta el Diseño Curricular de la Orientación *Educación Física* y su correspondiente proceso de validación escolar, desde una perspectiva situada. El documento da cuenta de la fundamentación correspondiente, la intencionalidad formativa, la estructura curricular y el diseño de los espacios curriculares

Se sostiene que, como oferta educativa y en el marco de la obligatoriedad de la Educación Secundaria y de sus finalidades, la Orientación deberá garantizar una formación tal que posibilite a los egresados la adquisición y desarrollo de capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, los habilite para la participación en la vida ciudadana, les facilite la continuidad de estudios superiores y la inclusión en el mundo del trabajo. Esta Orientación (al igual que las restantes), además de focalizar, integrar y desarrollar los contenidos⁵⁷ de los espacios propios del campo de la Formación General, garantizará a los estudiantes la apropiación de saberes agrupados en el Campo

⁵⁷ La definición de los aprendizajes prioritarios para la Formación General del Ciclo Orientado es también producto de un Acuerdo Federal (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Formación General del Ciclo Orientado).

de la Formación Específica de referencia, definidos en un conjunto de espacios curriculares diferenciados, donde se abordarán saberes relacionados con las prácticas corporales y motrices de la cultura corporal, incluidas las prácticas emergentes, propias de las nuevas configuraciones juveniles. En estos espacios curriculares, se ponderará el abordaje sociocrítico, desde un enfoque saludable, de los contenidos específicos establecidos para cada uno de ellos.

Esta propuesta educativa adquiere especial significación en dos sentidos. Por un lado, trata de generar en los estudiantes procesos de comprensión, apropiación, profundización y recreación de prácticas corporales y motrices de manera crítica y reflexiva, reconociendo, en su realización, la construcción de la propia corporeidad y la de los otros. Por otro lado, pretende ofrecerles herramientas para la elaboración de propuestas de intervención sociocomunitaria orientadas a la democratización del acceso a un repertorio de actividades físicas-lúdicas y deportivas- al ponerlas a disposición de **diferentes grupos y sectores sociales** (niños/niñas, adolescentes, adultos, personas de la tercera edad, entre otros), en **diferentes escenarios sociales** (clubes, Centros Vecinales, gimnasios, Centros de Educación Física, etc.). Esto propicia la participación ciudadana y la vinculación con el campo laboral al permitir que los estudiantes identifiquen y asuman roles como actores sociocomunitarios; además, los jóvenes pueden apropiarse de conocimientos e instrumentos que contribuyen a perfilar sus horizontes vocacionales y ocupacionales.

Para que tales logros e innovaciones sean posibles, resulta necesario contar con una escuela situada como herramienta fundamental de promoción de los procesos de reproducción y muy especialmente de transformación cultural, que permita una mejor construcción de la socialización y subjetivación de los estudiantes, con eje en un concepto de vida activa, reflexiva, solidaria, participativa y saludable. Este concepto surge como una contrapropuesta al comportamiento de carácter consumista, individualista, alienante y sedentario que caracteriza a importantes sectores de la sociedad actual y comprometen su salud, considerada en su más amplio sentido.

Los espacios curriculares específicos y sus particularidades

El **Bachillerato con Orientación en Educación Física** como propuesta educativa de la Educación Secundaria tiene su justificación en una serie de aspectos que constituyen, en su conjunto, una unidad teórico-práctica que da lugar a una

formación que promueve la apropiación democratizada de conocimientos y prácticas en relación con la Educación Física. Tales aspectos, traducidos en el diseño, organización y vivencia de experiencias sociocomunitarias, anticipan el ejercicio de una ciudadanía plena, encaminado a la mejora de la calidad de vida propia y la de diferentes sectores sociales, en procura del bien común.

Uno de esos aspectos destacados es el “enfoque saludable” que se le asigna a cada uno de los espacios curriculares de la formación específica. Se intenta, de este modo, y mediante un necesario abordaje interdisciplinar, promover en los estudiantes el reconocimiento crítico y reflexivo, así como la experiencia de los beneficios que -en términos de salud física, mental y social- representa la práctica de actividades corporales y motrices, incluidas las prácticas emergentes.

Configuraciones de movimiento como los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza, los juegos motores, la danza, entre otras, son problematizadas y pedagogizadas en el espacio curricular *Educación Física*. Entre los objetivos de esta unidad teórico-práctica, se espera que los estudiantes serán capaces de:

- desarrollar de manera crítica y reflexiva la sensibilidad estética y la apreciación de las distintas manifestaciones de la cultura corporal, así como los hábitos de cuidado y salud integral;
- resolver problemas con autonomía y creatividad;
- trabajar en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar;
- construir expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje y progreso en los planos, personal, laboral, profesional y social;
- adquirir los conocimientos necesarios e indispensables y aquellas técnicas, destrezas y habilidades vinculadas al campo, que les permitan ampliar los atributos para el ejercicio de la ciudadanía.

Práctica Deportiva, Práctica Gimnástica y Práctica Expresiva constituyen espacios curriculares dirigidos a fortalecer la identidad de la Orientación, al expresar un conjunto de saberes profundamente específicos y un modelo didáctico pedagógico que particulariza el abordaje de los contenidos disciplinares de ambos espacios, tanto para su aprendizaje, como para su enseñanza.

- El espacio curricular *Práctica Deportiva* incorpora a los estudiantes en un proceso de participación para la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute. Se propone la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos desde estrategias que favorezcan una participación caracterizada por la equidad, la interacción entre los géneros y la atención a la diversidad. Se intenta superar

aquellas prácticas de enseñanza que emulan los modelos deportivos hegemónicos y se reconocen por la exigencia de responder a ciertos patrones técnicos, bajo caminos exclusivos, escasamente pedagógicos.

- La *Práctica Gimnástica* como espacio curricular se orienta a propiciar la configuración de la corporeidad y la disponibilidad corporal en los estudiantes a partir de la gimnasia, entendida como práctica corporal y motriz y resultado de la construcción social, cultural e histórica. Sus diferentes expresiones -la Gimnasia Artística, la Gimnasia Rítmica, entre otras- serán abordadas con estrategias que permitan prácticas inclusivas, destacando la necesidad de respetar la biografía motriz de los públicos específicos a los que estén dirigidas.
- La *Práctica Expresiva* intentará, a través de sus propuestas, superar las formas restrictivas de disponer de las capacidades perceptivas vivenciadas en los gestos, posturas, modos y dinámicas de la motricidad humana. Estas estrategias abren la posibilidad no sólo de mantener la reproducción cultural que reflejan determinadas prácticas expresivas, sino también de modificarlas en procesos de invención y creación. Estas propuestas se destacan por la consideración del contexto como marco referencial e insumo para la creación, desarrollando la capacidad corporal de componer en el tiempo, en el espacio y con los otros.

Si bien no pertenecen a la Formación Específica, los espacios curriculares *Psicología* y *Biología*, que a continuación se consideran, cobran relevancia a la hora de fortalecer la comprensión del enfoque saludable que identifica la Orientación en nuestra provincia; también los saberes que al interior de cada espacio se prescriben, resultan ineludibles para favorecer el proceso de articulación entre estos y otros espacios curriculares, tanto de la Formación General como de la Formación Específica.

- El espacio curricular *Psicología* se incluye con la finalidad de que los estudiantes se apropien de los elementos conceptuales que forman parte de configuraciones psicológicas actuales y de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje, desde una perspectiva vinculada a lo social, con el propósito de facilitar la comprensión de las conductas, intereses, posibilidades de los sujetos participantes de los proyectos sociocomunitarios en la diversidad de escenarios característicos de las instituciones sociales.
- *Biología* constituye una unidad curricular considerada prioritaria para la Orientación, ya que favorece la resignificación de aprendizajes relacionados con el conocimiento del cuerpo humano, partes,

constitución orgánica, principios fisiológicos, entre otros, en función de los conceptos de salud y actividad física, calidad de vida, nutrición y problemáticas actuales que los incluyan.

En síntesis, el conjunto de saberes ofrecidos a los estudiantes en estos espacios curriculares contribuyen a la adquisición de capacidades que favorecen la formación para la ciudadanía, la continuidad de estudios superiores y la inclusión laboral.

Los espacios de opción institucional. Aprendizajes sugeridos

Destinados principalmente a la contextualización y profundización de los aprendizajes y contenidos de la Formación Específica, los Espacios de Opción Institucional (EOI) constituyen el complemento necesario que tiende a perfilar la identidad del Proyecto Pedagógico de cada escuela con esta Orientación.

Un significativo repertorio de alternativas de estos EOI, orientados a satisfacer las demandas y particularidades de cada contexto, así como las posibilidades, necesidades e intereses de los estudiantes, permitirán a cada escuela establecer la propuesta institucional en el marco de su proyecto pedagógico y de las prescripciones establecidas, considerando las siguientes opciones:

1. ACTIVIDAD FÍSICA, SALUD Y CALIDAD DE VIDA

Compuesto por saberes que responden a diferentes demandas de la salud poblacional. Este espacio favorece que los estudiantes problematicen estos saberes, particularmente en el diseño, gestión y organización de prácticas inclusivas tendientes a la promoción y prevención de la salud de diferentes grupos sociales, al tiempo que –desde la perspectiva personal- dichos saberes se orientan a la construcción y perdurabilidad de hábitos saludables.

2. EDUCACIÓN FÍSICA Y AMBIENTE

Los aprendizajes sugeridos en este espacio procuran promover en los estudiantes la comprensión de procesos de planificación, implementación y evaluación sobre diversas actividades (jornadas, campamentos, acantonamientos, entre otros), para propiciar su participación e intervención en diferentes ambientes. Desde la perspectiva del desarrollo sustentable, se tematizan contenidos que abordan la problemática ambiental con sentido ecológico en el marco del mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

3. PRÁCTICAS CORPORALES Y CULTURAS

El conjunto de aprendizajes sugeridos en este espacio se proponen para que los estudiantes construyan y den significado a las diversas expresiones corporales y motrices de su propia cultura y también de otras del entorno cercano y distante. En este marco, es deseable que los estudiantes reflexionen críticamente sobre los modelos de cuerpo y movimiento vigentes, recuperando además estos conceptos para el análisis, desde una perspectiva histórica. De este modo, el espacio intenta fortalecer en los estudiantes la disponibilidad de herramientas conceptuales y actitudes que permitan un abordaje adecuado de la gestión de acciones de orden sociocomunitario.

4. GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES DEPORTIVAS Y RECREATIVAS

La tematización pedagógica de los saberes propuestos en este espacio permite que los estudiantes se apropien de ellos con la finalidad de interpretar en profundidad el funcionamiento de las organizaciones deportivas y recreativas, incorporando además una visión más amplia respecto de las diversas relaciones que desde éstas pueden establecerse con otras organizaciones de la comunidad. Saberes que abordan el planeamiento, la coordinación, la dirección, el control, los procesos administrativos, la responsabilidad civil de las organizaciones deportivas y recreativas, entre otros, caracterizan este espacio e instalan trayectos de aproximación al mundo laboral.

5. LENGUA ADICIONAL “ _____ ”

Este espacio propone abordar el aprendizaje de una lengua adicional (extranjera -no Inglés-, clásica, originaria, regional, de herencia, de inmigración -antiguas y recientes-, entre otras) con el propósito de enriquecer el conocimiento de los estudiantes y que se aproximen a su dominio comunicacional. A tal fin se prevé el desarrollo de aprendizajes a través de dos ejes: Prácticas de comprensión oral y Prácticas de Lectura. De esta manera, se enriquecen los saberes considerados para la Orientación Educación Física a partir del desarrollo de capacidades de lecto-comprensión y/o interacción conversacional y de una aproximación intercultural que contribuya a ampliar las expectativas culturales de los estudiantes.

6. RECREACIÓN Y TIEMPO LIBRE

Los saberes y aprendizajes sugeridos para este espacio se vinculan con las perspectivas actuales acerca del tiempo libre y la recreación en distintas franjas

etarias. El tránsito por este espacio ofrece a los estudiantes un bagaje de conocimientos que los habilita para el manejo analítico de un conjunto de conceptos centrales del campo –“tiempo libre”, “ocio”, “recreación”, “esparcimiento”- desde una mirada sociocrítica, que nutre los proyectos sociocomunitarios diseñados e implementados, como resultado de la articulación con otros espacios curriculares de la Orientación.

7. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Los aprendizajes sugeridos en este espacio son propuestos a los estudiantes en sintonía con los saberes y prácticas propios de la Orientación en Educación Física. Para el conjunto de estos aprendizajes se sostiene la necesidad de favorecer un abordaje reflexivo del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de modo tal que los estudiantes superen una apropiación meramente instrumental y profundicen sobre las concepciones y debates actuales sobre las TIC como dispositivos y como prácticas sociales, sobre los nuevos lenguajes y medios para comunicar información, sobre los modelos y componentes del proceso comunicativo digital, sobre los componentes y funciones de diferentes espacios virtuales, entre otros aprendizajes.

Caracterización del proceso de implementación de la Orientación

A partir del año 2011, son cuatro las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba que inician el proceso de implementación de la Orientación en Educación Física, proceso que –por decisión de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa- comienza con el inmediato acompañamiento y asesoramiento del equipo técnico de Educación Física. En este marco, se instituyen las *visitas de asistencia técnica* a las escuelas, a fin de intentar, en primer lugar, que los actores implicados, en particular equipos directivos y docentes, se muestren proclives a participar comprometidamente en la construcción colectiva y progresiva de un proyecto pedagógico que dé respuesta significativa a las expectativas de estudiantes y familias, como culminación del trayecto escolar obligatorio y en el tránsito por esta Orientación.

En esta etapa y frente a un escenario novedoso, de cambio, prevaleció la sensación de incertidumbre y ansiedad, según funciones y roles, en los actores mencionados. Por lo tanto, las decisiones de la primera hora en torno a la implementación de la Orientación provinieron principalmente de esquemas y rutinas heredadas de dispositivos escolares rígidos y verticalistas, que han

caracterizado buena parte de la historia de la Educación Secundaria en la provincia y el país.

De este modo, las instituciones educativas experimentaron dificultades en la construcción de una propuesta pedagógica de la Orientación en Educación Física, y focalizaron sus esfuerzos en dar cumplimiento a aspectos administrativos y organizativos, relegando la producción de las definiciones pedagógicas - didácticas desde una participación colectiva, conforme a un marco teórico general consensuado e identitario de la Orientación. Asociada a esto, la conformación de los colectivos docentes que estarían a cargo de los diferentes espacios curriculares, en especial los correspondientes a la Formación Específica, no fue tarea sencilla en el marco de la cobertura de horas cátedras. Los tiempos en tal sentido en muchos casos se extendieron más de la cuenta, con lógicas consecuencias adversas para las trayectorias escolares de los estudiantes.

En este contexto, el equipo técnico de Educación Física, con acento en las prescripciones curriculares jurisdiccionales, y con base en acuerdos federales, Marco de Referencia de la Orientación, Resoluciones del Consejo Federal de Educación y otros documentos de apoyo, promovió reuniones de trabajo con equipos directivos y docentes de los diferentes espacios curriculares, tanto de la Formación General como de la Formación Específica, con la intención de fortalecer el proceso de implementación de la OEF en las escuelas, en sus contextos particulares.

Los años subsiguientes, tras el devenir de los ciclos lectivos y en la continuidad de las visitas de asistencia técnica, estas escuelas y las que se fueron incorporando, hasta llegar en la actualidad al número de dieciséis (16) instituciones educativas de Educación Secundaria que han optado por esta Orientación, modificaron progresiva y favorablemente la situación inicial, cobrando mayor protagonismo al interior institucional los debates e intercambios entre los diferentes actores, respecto de la enseñanza y el aprendizaje, a partir del reconocimiento de ejes o núcleos temáticos definidos en el proyecto pedagógico de la Orientación, a la luz de lo expresado en el Diseño Curricular Jurisdiccional.

Estos ejes, por un lado, otorgan identidad a la propuesta pedagógica de cada escuela y por otro lado, constituyen el norte a considerar para favorecer los aportes de cada espacio curricular (FG - FE⁵⁸) y consolidar los procesos de articulación entre ellos, atendiendo a las capacidades expresadas conforme al perfil del egresado establecido.

⁵⁸ Se hace referencia a los espacios curriculares de la Formación General y los de la Formación Específica.

El contexto actual es promisorio respecto de este proceso de implementación de la OEF; no sin dificultades se consolidan institucionalmente los colectivos docentes, acompañados por sus equipos directivos. En este terreno, cobran mayor sustancialidad las propuestas de enseñanza y, consecuentemente, los estudiantes avizoran concretas posibilidades de esbozar su proyecto de vida a tono con las finalidades de este trayecto educativo.

En este sentido y más allá del necesario compromiso y profesionalidad de los equipos directivos y docentes para trabajar en equipo, el acompañamiento a las instituciones educativas desarrollado por el equipo técnico de Educación Física, los espacios de capacitación y actualización específicos –materializados principalmente en la propuesta de *“Encuentros de Docentes y Estudiantes de Escuelas Secundarias con OEF”*, tanto en el nivel provincial como nacional-, la dotación de recursos por parte del Estado nacional para proveer de equipamiento de educación física y deportiva a las escuelas, significan progresos y mejoras relevantes que fortalecen, jerarquizan y arraigan la Orientación en Educación Física en la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba.

A modo de conclusión: el valor de la experiencia escolar de los estudiantes en el Bachillerato en Educación Física

El Bachillerato con Orientación en Educación Física se inscribe en la propuesta formativa para la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba proponiendo un modelo curricular y organizacional que contempla nuevos escenarios de desempeño y experiencia escolar, próximos a las posibilidades e intereses de los estudiantes y con amplio campo para su protagonismo en clave de derecho. Existe en ella y en los escenarios pensados y por construir una cultura corporal y de movimientos con una marcada presencia social; cultura que debe ser objeto de revisión y recontextualización por parte de la escuela, a fin de proveer a los jóvenes de conocimientos, valoraciones y actitudes de prevención que favorezcan una relación saludable y crítica con los elementos visibles y aquellos que se encuentran invisibilizados en dicha cultura.

En la constitución subjetiva de los sujetos, las experiencias corporales dejan huellas indelebles. En este rumbo, la escuela secundaria con Orientación en Educación Física procura el diseño y desarrollo de un cúmulo de experiencias educativas caracterizadas por:

- ser de acceso igualitario para todos y cada uno de los estudiantes;
- desarrollarse en contextos de inclusión social, de interacción entre géneros, de disfrute;

- propiciar la puesta en acto de expresiones diversas de la cultura local y popular;
- constituirse en oportunidades para la apropiación de conocimientos y el desarrollo de acciones solidarias que puedan enriquecer la perspectiva individual y del colectivo social.

El propósito de hacer factibles las intenciones precedentes convoca a construir una nueva mirada sobre las prácticas educativas, entre otros aspectos, que se enuncian a continuación en términos de desafíos.

Desafíos

El recorrido producido por las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba con Orientación en Educación Física, en el marco de su implementación desde el año 2011, habilita la consideración de algunas cuestiones de diversa índole de cara al futuro.

Las instituciones educativas que han optado por esta Orientación y las que definan hacerlo de aquí en adelante, tendrán en cuenta:

- Consensuar un marco conceptual en su proyecto pedagógico que dé cuenta claramente de un enfoque de Educación Física que otorgue centralidad a los estudiantes en su relación respecto de las prácticas corporales y motrices, desde la disponibilidad de sí mismo, con los otros y con el ambiente, generando procesos de enseñanza en los que los aprendizajes y contenidos de los diferentes espacios curriculares sean problematizados y tematizados desde una perspectiva inclusiva, con reconocimiento de la heterogeneidad y diversidad de los grupos de estudiantes.
- Conceder, desde el primer momento, el protagonismo a los estudiantes – más allá del marco pedagógico y disciplinar, trascendiendo hacia espacios de participación democrática-, con el propósito de formar colectivos de jóvenes con pertenencia institucional y comunitaria, favoreciendo el ejercicio de una ciudadanía comprometida.
- Propiciar mayor articulación entre los espacios curriculares, de modo tal que se impida la fragmentación entre la Formación General y la Formación Específica, responsabilidad que recae, principalmente, en los equipos directivos de las instituciones educativas, que deberán promover múltiples estrategias que faciliten el encuentro entre docentes. No quedan exentos de esta responsabilidad los estamentos ministeriales y los actores de pertenencia, que deberán también habilitar los espacios

institucionales necesarios que hagan posible el fortalecimiento de los procesos de transformación de la escuela secundaria, orientados a una mayor calidad educativa.

- Instalar la recreación permanente de las alternativas de enseñanza que definen la propuesta institucional del trabajo pedagógico, de manera de favorecer y diversificar los modos de apropiación de los saberes por parte de los estudiantes en cada uno de los espacios curriculares. El propósito es superar un modelo homogéneo de vincularse con los estudiantes, en donde el conocimiento sea accesible por múltiples caminos y en diferentes contextos, y nutriente de experiencias escolares y de vida que se traduzcan en reales oportunidades con valor agregado.
- Poner en tensión los ejes o núcleos del proyecto pedagógico institucional que otorgan identidad a la Orientación y, por lo tanto, a la escuela. La revisión y discusión sobre la vigencia del enfoque en cuyo marco se consideran estos ejes en términos de núcleos estructurantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionales, debieran abordarse en instancias de trabajo colectivo, como lo constituyen las *Jornadas de Profundización Temática*, cuya organización permitiría la necesaria problematización de los mismos.
- Dar protagonismo a las familias en por lo menos uno de los Proyectos sociocomunitarios que la escuela se propone impulsar. Convocar a los diferentes actores del núcleo familiar asegurando su participación efectiva. Asumir responsabilidades y funciones concretas sitúa en otro lugar a la familia; un lugar muy diferente del que se le asigna desde los requerimientos escolares habituales en relación con la formación de sus hijos. Ofrecer experiencias compartidas entre estudiantes y familias, que posibiliten otros lazos y perspectivas nuevas en torno a la modificación de la realidad, es clave para confiar en una sociedad capaz de albergar a todos con esperanza de un futuro mejor.

Bibliografía

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Áreas Curriculares (2011). *Marcos de Referencia. Educación Secundaria Orientada. Bachiller con orientación en Educación Física*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. Comisión Federal Permanente para Marcos de Referencia (2010). *Nivel Secundario: Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado*. Buenos Aires: Autor

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Secundaria (2010). Marcos de Referencia para la Educación Secundaria Orientada: una construcción federal. En *Secundaria en el Bicentenario. Revista digital*. N° 3 19-20.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012). *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Educación Física 2012-2015* Tomo 15. Córdoba, Argentina: Autor.

Marco legal

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206 "Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa"*.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2010). *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870*.

Conocimiento profesional docente desde la Naturaleza de la Ciencia, la Tecnología y el Ambiente en docentes de Secundaria

*Rosa Nidia Tuay Sigua*⁵⁹

*Andrés Julián Carreño Díaz*⁶⁰

*Víctor Hugo Duran Camelo*⁶¹

*Fredy Gregorio Valencia Valbuena*⁶²

Resumen

La formación docente conlleva una forma de entender la profesión e interpretarla articulando en la definición de políticas aspectos sociales y educativos (González, 2008), tales como la identidad profesional, la organización docente, formas de participación, la evaluación y aspectos referidos a la carrera docente.

Las respuestas frente a la calidad educativa y los principios, propósitos y decisiones políticas tomadas hacia la formación de maestros en ejercicio tendrían un mayor impacto si se partiera de la significación de los saberes y la indagación sobre la naturaleza del conocimiento. En este artículo, se plantean las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA) y la Naturaleza de la Ciencia, la Tecnología y el Ambiente (NCTyA), como perspectivas hacia un giro epistemológico sobre el conocimiento profesional de docentes de secundaria de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia.

⁵⁹ Doctora en Lógica de las Ciencias. Magister en Docencia de la Física. Licenciada en Física. Docente investigadora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia adscrita al Departamento de Física. Correo electrónico: rtuay@pedagogica.edu.co.

⁶⁰ Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Docencia de las Matemáticas. Licenciado en Física Docente Fundación Universitaria los Libertadores. Correo electrónico: anjucadi@gmail.com.

⁶¹ Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación. Licenciado en Educación Física. Profesor ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, vinculado al Departamento de Educación Física. Correo electrónico: vhduran@pedagogica.edu.co.

⁶² Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Docencia de la Química. Licenciado en Química. Profesor catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, vinculado al Departamento de Física. Correo electrónico: fvalencia@pedagogica.edu.co.

Palabras clave

Desarrollo Profesional Docente- Relaciones CTSA- Naturaleza de la Ciencia- Tecnología y Ambiente

Introducción

La pregunta por el saber docente desde las políticas de formación de maestros se vincula al aumento de la calidad educativa y a la necesidad de generar un impacto significativo sobre la escuela, principalmente sobre los estudiantes, en términos de rendimiento escolar y mejoramiento de los resultados evaluativos ya sean institucionales o en pruebas estandarizadas en el nivel nacional o internacional.

A partir de reflexiones recientes, se plantea que el rol y saber del docente debe contemplar la comprensión de los marcos políticos sobre la formación, la mirada sobre la calidad educativa y el papel que cumple el maestro en este propósito del sistema educativo, la re significación del saber del maestro y sus pilares en el marco del sistema de formación docente continua y, por último, la apuesta por la mejora de la calidad educativa basada en la reflexión del docente y la naturaleza de su conocimiento.

En cuanto a la política de formación de maestros, se observa que los distintos documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2013) hacen referencia a las tensiones que obligan a la formulación de una política nacional de formación. Entre ellas se señala: 1) las investigaciones nacionales dan cuenta del bajo perfil académico y socioeconómico de quienes optan por ingresar a las carreras magisteriales, lo cual incide posteriormente en los resultados de las pruebas profesionales de egreso, conocidas como pruebas Saber Pro; 2) la existencia de brechas de formación entre modalidades y niveles presentes en el sistema educativo; 3) las estrategias asumidas frente a la formación docente y d) la asignación presupuestal para la formación.

Los documentos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) coinciden en reconocer al maestro como eje, tanto de la transformación educativa como del aumento de la calidad del aprendizaje que impacta en las pruebas masivas de evaluación. Asimismo, reconocen que las condiciones sociales, culturales y pedagógicas forman parte del rol y el saber de los maestros, desde los cuales se asume su desarrollo profesional; “garantizar las mejores condiciones sociales y escolares, que permitan más y mejores desarrollos integrales. Docentes y educadores bien formados, altamente

motivados y en condiciones dignas para el desarrollo de su oficio, seguramente contribuirán a la garantía de este derecho” (González, 2008, p.11).

En la resignificación del saber del maestro y su lugar en la mejora de la calidad educativa se pueden identificar transformaciones relacionadas con aspectos sociales, económicos, políticos y culturales amalgamadas en la política educativa. Ahora, resulta muy común que el discurso institucional desplace al docente como transmisor de conocimiento disciplinar - logocéntrico, asignaturista- a considerarlo como un sujeto de conocimiento, actor y agente principal de la formación integral del ciudadano.

Un buen profesor es: una persona culta que combina conocimientos científicos y didácticos, capaz de utilizar recursos para transformar esos conocimientos en elementos de aprendizaje, que tenga conciencia social para educar en valores democráticos a ciudadanos críticos, que sepa incorporar el entorno como parte activa del territorio educativo y que tenga capacidad afectiva (González, 2008, p.30)

Además, implica encontrar nuevas lógicas que atribuyan al docente la condición de intelectual y lo ubiquen como constructor de conocimiento, que expliquen de una manera distinta la relación entre el saber escolar y el saber disciplinar, y reconozcan, como principio, que existen fundamentos epistemológicos que tienen sus orígenes en la praxis del maestro.

El conocimiento profesional docente

Siguiendo los planteamientos de Pachón y Perafán (2013), es preciso reconocer que el conocimiento profesional docente tiene diferencias radicales con el conocimiento producido en las comunidades académicas científicas, en tanto acontecen procesos de reelaboración, representación o creación que -en términos de Chevallard (1991)- bien pueden plantearse, desde sentidos diferentes, como transposiciones didácticas. El conocimiento profesional docente, según estos autores, comprende en primer lugar, el conocimiento didáctico de contenido, segundo, el conocimiento profesional mayoritario; en tercer lugar, el conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas y, por último, el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a la construcción de categorías particulares.

Como punto de partida, la teoría del conocimiento didáctico de contenido (CDC), desarrollada por Shulman (1986), hace énfasis en la enseñanza como saber particular y pilar de la profesión docente, orientándose hacia el reconocimiento de los profesores como productores de un corpus complejo de

conocimiento, en contraposición a la mirada técnica que se ha tenido sobre ellos.

En concordancia, toman mayor importancia las reflexiones de Chevallard (1991) sobre la relación entre el “saber sabio” y el “saber enseñado”, con su teoría de la trasposición didáctica, concebida como estrategia de modelación o representación de saberes. Se reafirma, así, que la enseñanza conlleva una construcción y resignificación de saberes por parte del maestro, que difiere del conocimiento sabio del mundo académico científico, constituyéndose –como lo expresan Pachón y Perafán (2013, p. 125), citando a Chevallard (1991)- en “transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica”.

En el *conocimiento profesional mayoritario* (Porlán y Rivero, 1998, p. 60), se reconoce la construcción del conocimiento profesional de los profesores como una aproximación de saberes epistemológicamente diferentes, haciendo énfasis en la diferencia epistemológica entre el conocimiento académico - científico y el saber construido por el docente en su práctica profesional de enseñanza. Este conocimiento construido sería el resultado de la yuxtaposición de cuatro tipos de saberes: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y las rutinas y guiones. En términos de Pachón y Perafán (2013, p. 126) son “de naturaleza diferente, generados en contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en las memorias de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o pre-profesionales”.

En consecuencia, se daría lugar a tres sujetos de conocimiento distintos presentes en el mismo individuo, lo cual se encuentra en contraposición a lo planteado por Pachón y Perafán (2013, p. 128), cuando proponen que el conocimiento profesional docente es un sistema de ideas –que “se encuentra integrado, en la unidad mínima del aula que se denomina acción de enseñanza de una categoría o saber particular”- que no dan lugar la fragmentación del sujeto docente y su conocimiento.

En términos de la formación docente, de lo anterior se desprende la premisa que apunta a que los procesos de cualificación del profesorado deben integrar de manera articulada el fortalecimiento de cada una de las categorías. En otras palabras, la política de formación de maestros debe atender de manera simultánea a la reflexión y cualificación de a) saberes académicos, b) saberes basados en la experiencia, c) teorías implícitas y d) rutinas y guiones.

Una mirada general al contexto investigativo acerca del conocimiento profesional (CP) de los profesores muestra que dicha teoría ha sido abordada por distintos autores y grupos de investigación, pero las primeras referencias se remiten a Shulman (1986). Las categorías planteadas por Shulman (1986) para dar cuenta de dicho conocimiento base para la enseñanza son, en primer lugar, el conocimiento del contenido; en segundo, el conocimiento del currículo; en tercero, el conocimiento didáctico del contenido (CDC); en cuarto, el conocimiento de los estudiantes; en quinto, el conocimiento del contexto educativo, y finalmente, el conocimiento de los fines, propósitos y valores de la Educación.

Si se analizan las políticas actuales en formación docente, es posible observar un énfasis en aspectos relacionados con aquellos saberes que se le atribuyen al docente como parte de su conocimiento base para la enseñanza, entre ellos, la formación en currículo, las didácticas específicas que se proyecten a las experiencias de aula y las políticas educativas, que se vincula directamente con el conocimiento del contexto educativo, y de los fines, propósitos y valores de la educación, formulados por Shulman (1986).

Retomando la reflexión sobre el conocimiento profesional docente, su comprensión se ha asumido de formas diversas desde los distintos autores. Elbaz (en Zamudio, 2003), por ejemplo, se refiere a él como un conocimiento práctico, es decir, se le atribuye un contenido, un saber complejo que guía la práctica de los profesores en el oficio de la enseñanza. Así, es preciso aclarar que el oficio de la enseñanza no se puede reducir a un saber hacer en el aula, sino que se le reconocen fundamentos teóricos, didácticos, técnicos y pedagógicos que fundamentan sus acciones y decisiones, y que regulan u optimizan su actuación.

Lo anterior conduce a pensar el conocimiento profesional (CP) como una estructura cambiante y dinámica, dependiente de las interacciones entre actores del campo educativo como lo son los estudiante, los docentes, la comunidad académica y sus múltiples experiencias, con posibilidad de transformación, lo cual se articula a la intencionalidad institucional, para dar vía a un sistema de formación que fortalezca aquellos aspectos susceptibles de ser cambiados en dicho conocimiento.

Según Porlán, Rivero y Martín (1997a), el conocimiento profesional (CP) plantea investigaciones centradas en la descripción y análisis del contenido de sus concepciones. Los investigadores resaltan tres tipos de estudios que permitan aproximarse a la epistemología de lo escolar que sustentan los profesores: en primer lugar, los que se centran en las ideas de los profesores acerca del

conocimiento científico (naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc.); en segundo lugar, los que se refieren a las creencias pedagógicas y, por último, los que tratan de establecer relaciones entre el conocimiento y su construcción y transmisión en el contexto escolar.

Como se menciona, Porlán, Rivero y Martín (1998) ubican el conocimiento profesional como el resultado de la yuxtaposición de cuatro saberes distintos, presentes en la memoria de los sujetos y manifiestos en sus situaciones profesionales. Éstos son: 1. Los saberes académicos. 2. Los saberes basados en la experiencia. 3. Las rutinas y guiones de acción y 4. Las teorías implícitas.

- **Los saberes académicos**, relacionados con concepciones disciplinares y meta disciplinares de los maestros.
- **Los saberes basados en la experiencia**, referidos al conjunto de ideas conscientes desarrolladas y compartidas por los maestros en el ejercicio de su profesión, las cuales presentan un alto poder de socialización dirigido a establecer las conductas de la profesión.
- **Las rutinas y guiones de acción**, presentes en el docente a manera de esquemas tácticos, que determinan las situaciones en el aula y establecen formas estándar de abordar estas situaciones.
- **Las teorías implícitas** (Rodrigo, 1985; Rodrigo y otros, 1994) explican el porqué de las creencias y prácticas de los maestros. Sin embargo, parece ser que éstos no tienen conciencia de las posibles relaciones entre sus manifestaciones y los marcos conceptuales formales.

Una mirada completa muestra que –de forma complementaria– los saberes implícitos dan cuenta del contexto sociocultural de desarrollo personal del maestro y de la cultura institucional en la cual fue formado. A su vez, el saber implícito propicia el reconocimiento de la subjetividad del docente como factor fundamental en la enseñanza; la escuela y sus actores generan interacciones mediada por los imaginarios, las preconcepciones, las ideologías, esquemas de acción y marcos valóricos y éticos adquiridos en la interacción con los otros.

Por lo tanto, se puede plantear que existe una estrecha relación entre la comprensión, indagación y difusión de la teoría del conocimiento profesional docente, las políticas y sistemas nacionales de formación continua del profesorado en términos generales y disciplinares y la búsqueda de la calidad educativa, principalmente en los indicadores que se sustentan en la cualificación y acción del docente.

Con el fin de indagar, con estos referentes teóricos, sobre la formación continua de docentes desde los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas, se plantea la

Educación de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Medio Ambiente (CTSA) como un campo de estudio primordial para la comprensión y construcción de una visión de mundo más compleja en la formación docente, a partir de diferentes niveles de formulación, dentro de los cuales se puede centrar el análisis de la progresión del conocimiento profesional del profesor, avanzando hacia objetivos que rebasan las políticas. Todas las fuerzas sociales se deben comprometer, pero sus bases y principios deben establecerse en el ámbito escolar, apuntando hacia una formación permanente y autónoma.

Diversos artículos relacionados con la Educación en Ciencias –por ejemplo, Vásquez (2014); Aduriz-Bravo, Didarboure e Ithurralde (2013)- coinciden en establecer que un elemento básico dentro de los procesos de formación docente es la Naturaleza de la Ciencia y la Tecnología (NdCyT), con la cual se busca abordar los diferentes aspectos vinculados a la construcción del conocimiento científico y tecnológico, la historia, la filosofía y la sociología de la ciencia. Por tanto, la NdCyT se constituye como una de las bases fundamentales para promover la formación inicial y continua del profesorado en ciencias.

La formación del profesorado desde la Naturaleza de la Ciencia, la Tecnología y el Ambiente (NdCTyA) (Tuay 2012) es un aspecto crucial de la educación en ciencias y dadas las múltiples tareas y variedad de estudiantes que el profesor debe enfrentar en el ejercicio de su profesión, se requiere que él sea cada día más un profesional cualificado en condiciones de establecer un ambiente de aprendizaje efectivo y promover una mejor alfabetización científica desde la NdCTyA.

De esta manera, se deben fomentar e investigar procesos de formación que procuren que los profesores de ciencias desarrollen capacidades y actitudes que les permitan realizar un conjunto de juicios de valor bien informados durante los procesos de enseñanza (Duschl, 1997).

El presente escrito muestra la primera fase de una investigación que busca identificar las diferentes construcciones de los profesores de ciencias sobre la Naturaleza de las Ciencias, mediante la elaboración y aplicación de una entrevista semiestructurada que utilice la técnica de *clasificación múltiple de ítems*, de tal forma que nos permita interpretar y contribuir a la Educación en Ciencias Naturales.

Metodología

La *clasificación múltiple de ítems* es una técnica de tipo cualitativo de recolección de información que se emplea como un tipo de entrevista semiestructurada, “la cual facilita la emisión de constructos por parte de los entrevistados. Cada

constructo personal refleja las formas de entender el mundo a partir de los elementos que tiene para ello quien lo interpreta” (Pacheco , 2010, p. 26). De igual manera, Páramo (2008) señala que es una entrevista que se fundamenta en el surgimiento libre y espontáneo de criterios realizado por el entrevistado para realizar clasificaciones cualitativas sobre un tema en particular.

El empleo de esta técnica obedece a la gran importancia que tiene el identificar, a través de sistemas clasificatorios, los modos en los que los docentes están orientando su actuar, desde lo que ellos creen que son los fines de la educación en ciencias, es decir, desde los trasfondos actitudinales, procedimentales y conceptuales, los cuales son difíciles de indagar con instrumentos cerrados como encuestas, cuestionarios o escalas de actitudes, ya que sólo muestran, estadísticamente, las tendencias de las personas.

Participantes

La muestra se encuentra conformada por 10 profesores de básica secundaria de Ciencias Naturales, 6 mujeres y 4 hombres pertenecientes a diferentes colegios públicos de la ciudad de Bogotá, Colombia. Todos los profesores tienen más de 10 años de experiencia profesional; son, por lo tanto, expertos y pertenecen a una convocatoria realizada por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), denominada “Reflexionemos y Sistematicemos Nuestras Prácticas. El Profesor de Ciencias como Sujeto de Conocimiento”, cuyo propósito es sistematizar diferentes experiencias de aula o proyectos educativos que se encuentren desarrollando los profesores.

Instrumento

Se utilizaron 28 tarjetas con palabras relacionadas con la Segunda Guerra Mundial, sus orígenes y consecuencias, ya que la temática debía ser común para todos los docentes, de acuerdo con la Taxonomía de los temas Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente propuesta por Vásquez (2014). Una vez iniciada la entrevista se realizan los agradecimientos al docente por su colaboración y, de acuerdo con el protocolo que se establece en Páramo (2008), se le informa al entrevistado el objetivo de la investigación.

Luego, se dan las siguientes instrucciones: se le entregarán 28 tarjetas que contienen diferentes palabras, las cuales se pueden clasificar en diferentes grupos, de manera que tengan algo en común. El criterio de clasificación que se elija es libre y se pueden formar tantos grupos como se considere necesario. Se

recuerda que no existen clasificaciones correctas o incorrectas, sólo es importante el criterio de clasificación que se le asigne.

Se solicita al entrevistado que organice las clasificaciones realizadas en un formato. En la Tabla 1, se muestra –a manera de ejemplo- la información suministrada por un docente que participo de la entrevista. Toda la información se organizo de acuerdo con los criterios y sub grupos propios de cada profesor, mediante la asignación de un código a cada grupo creado por él; por ejemplo, el código P8C2 corresponde a la clasificación realizada por el profesor 8 y el segundo criterio aplicado por él. De esta manera, a las tarjetas (8, 14, 21, 1, 27, 11, 3, 26, 16) se les asigna el subgrupo 1 y las demás tarjetas son del subgrupo 2.

Tabla 1. Registro de información de docente 8

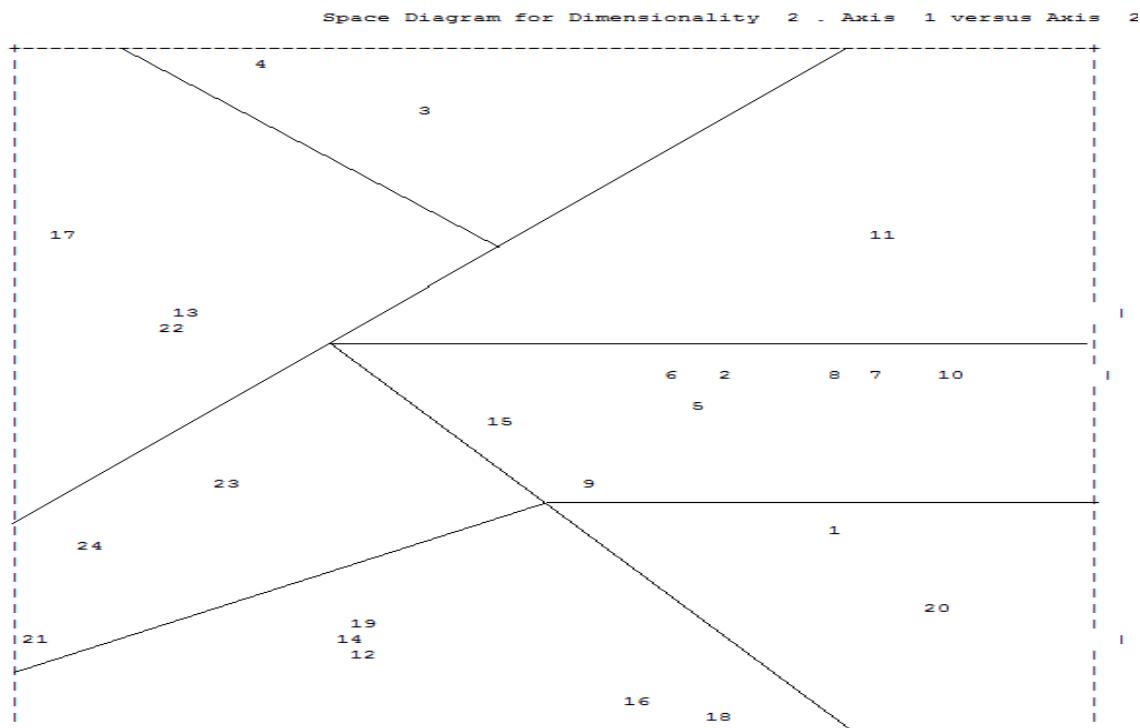
Docente	Criterio	Subgrupos	Tarjetas
Profesor 8	Semejanzas – relación temática	Científicos (1)	10, 17, 14, 20
		Descubrimiento bomba atómica (2)	5, 7, 2, 4, 12, 15, 3, 14, 8, 16, 27, 21, 1, 24, 26, 11, 28
		Otras (3)	6, 9, 22, 23, 25, 18, 13
	Contextos sociales	Potencias mundiales (1)	8, 14, 21, 1, 27, 11, 3, 26, 16
		Colegio (2)	13, 22, 10, 17, 25, 19, 12, 4, 20, 15, 7, 2, 5
	Áreas de enseñanza	Química (1)	7, 10, 4, 22, 17, 12, 14, 23, 5, 25, 20, 15, 2, 6
		Ciencias Sociales (2)	11, 8, 14, 1, 3, 24, 9, 26, 28, 18, 21, 27, 16, 9
	Campos de conocimiento	Ciencias Naturales (1)	5, 10, 14, 6, 3, 19, 15, 2, 7, 12, 1, 11, 20, 17, 24, 4
		Ciencias Sociales – Historia (2)	8, 27, 16, 21, 18, 22, 13, 18, 23, 9, 26, 25

Análisis de información

Esta información se analizó mediante un Análisis de Escalogramas Multidimensionales (MSA, por su sigla en inglés), por medio del software HUDAP8, programa que fue alimentado por una matriz sobre las distintas clasificaciones que hicieron los profesores, donde la fila principal lleva el código creado (ejemplo, P8C2), la primera columna el número de la tarjeta y las demás columnas el número del sub grupo creado por el docente; de igual manera, se realizó el análisis de manera independiente para cada uno de los dos grupos. El programa arrojó como resultado dos gráficos que muestran en un espacio bidimensional una serie de puntos que representan los conceptos que fueron objeto de la entrevista por cada uno de los grupos de profesores (Gráfico 1 y Gráfico 2).

El diagrama que se presenta en el gráfico 1 corresponde a los 10 profesores de básica secundaria, en un espacio en el que la cercanía entre una y otra tarjeta indica su grado de correlación, a partir de la distribución espacial de las categorías 6 a través de trazos que realizaron los investigadores, para hacer la interpretación a partir de marcos de referencia, en particular desde Vásquez (2014), con la intención de dar sentido a estas correlaciones de tarjetas, así en el diagrama emitido del análisis procesado por el software HUDAP8.

Gráfico 1. Distribución de las 28 tarjetas encontrada en los 10 profesores de básica secundaria



De acuerdo con Escorcía, Gutiérrez y Figueroa (2009) resulta muy útil representar conceptos multivariados como espacios físicos con una extensión ya que la contigüidad representa las relaciones empíricas entre los grupos creados y los conceptos, los cuales pueden ser representados en el espacio de conceptos y, de acuerdo con ello, el investigador determina la naturaleza de la proximidad conceptual con la cual está relacionado. Frecuentemente, tales regiones geométricas (subconjunto del espacio) corresponden a subconceptos bien formulados de los conceptos (Escorcía, Gutiérrez y Figueroa, 2009). Este principio es utilizado en la presente investigación.

Resultados y discusión

Como primeros resultados, cabe destacar que mediante el uso del programa (ver Tabla 2), se logra determinar cuáles categorías tienen los profesores frente a

la NdCTyA. En el grupo 2 las palabras: Japón y Segunda Guerra (Id. 4), Hombre y Mujer (Id 8), Fusión, Fisión y Radiación (Id 13). El programa le asigna un mismo Id, lo cual puede ser interpretado como que los docentes usan estas palabras en las mismas categorías, situación que no se presenta en el grupo, por lo cual no se puede determinar una diferencia o relación entre ellas.

Tabla 2. Correlación Id entre grupos de profesores

PALABRA	Número de tarjeta	Id Grupo 1	Id grupo 2
APLICACIÓN CIENTÍFICA	1	15	16
FISIÓN	2	14	13
PRUEBAS	3	18	9
FUSIÓN	4	7	13
TEORÍA ATÓMICA	5	27	17
DISCIPLINAR	6	11	14
LABORATORIO	7	24	12
POLÍTICA	8	5	11
MULTIDISCIPLINAR	9	13	20
CIENTÍFICOS	10	17	21
DESARROLLO TECNOLÓGICO	11	3	18
ÁTOMOS	12	20	22
ESCUELA	13	12	7
AVANCE CIENTÍFICO	14	9	19
RADIACIÓN	15	2	13
JAPÓN	16	1	4
ROOSEVELT	17	16	15
CAUSAS	18	6	5
EINSTEIN	19	26	23
HEISENBERG	20	25	24
SOCIEDAD	21	19	10
HOMBRES	<u>22</u>	22	8
VIDA	23	23	2
MUERTE	24	4	6
MUJERES	<u>25</u>	28	8
SEGUNDA GUERRA	26	10	4
EEUU	27	8	3
EFFECTOS	28	21	1

En cuanto al gráfico bidimensional que genera el programa, se identificaron 6 regiones (Ver tabla 2), por la proximidad en el espacio, de la siguiente manera:

Tabla 2. Regiones interpretadas en el grupo de profesores

	GRUPO 1	GRUPO 2
REGIÓN 1	Política, átomo, desarrollo tecnológico.	Laboratorio, disciplinar, desarrollo tecnológico, aplicación científica, avance científico
REGIÓN 2	Aplicación científica, fisión, pruebas, teoría atómica, fusión, laboratorio, científico,	Fisión y fusión, teoría atómica y átomos.
REGIÓN 3	Disciplinar, multidisciplinar, escuela, Roosevelt, Einstein Heisenberg, sociedad.	Científicos, Einstein y Heisenberg.
REGIÓN 4	Hombres, vida, mujeres	Muerte, vida, causas, hombre y mujer, escuela, sociedad, Roosevelt y política
REGIÓN 5	Radiación, causas, muerte, Segunda Guerra, efectos	Estados Unidos, Japón y Segunda Guerra
REGIÓN 6		Efecto y multidisciplinar.

Consideraciones finales

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación –el estudio en torno a la Naturaleza de la Ciencia, la Tecnología y el Ambiente que evidencian profesores de ciencias de Bogotá participantes en este estudio-, se deduce que algunas de las interacciones entre los subsistemas científicos, sociales y culturales y biofísicos, que se analizan a través de la *clasificación múltiple de ítems*, trascienden el dominio material, para posicionarse en lo simbólico, el significado y el sentido de la realidad. De esta manera, queda clara la necesidad de pensar en un proceso de formación de profesores en ejercicio desde los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas.

Resulta significativo para los docentes en ejercicio que reconozcan la influencia que tienen la ciencia y la tecnología en los procesos socioambientales, por lo que elementos relacionados con los valores, la ética y la moral son considerados relevantes a la hora de determinar el impacto de estos dominios en la vida cotidiana. En consecuencia, la realización de estudios sobre el impacto de la ciencia y la tecnología, que incluyen aspectos socialmente relevantes en las agendas educativas, políticas y económicas, tales como aquellas que ponen en riesgo los equilibrios ambientales, la seguridad alimentaria, la salud, la identidad, la interculturalidad, etc., invitan a asumir la perspectiva CTSA, como

una alternativa que pretende reconocer la complejidad de las relaciones humanas y de éstas con el entorno.

Desde la perspectiva CTSA, resulta prioritario reconocer la manera en que los docentes, bien sea en formación o en ejercicio, elaboran socialmente el conocimiento científico y ambiental, es decir, qué de la NDyTA, saberes, normas, comprensiones, planteamientos, discursos se anidan en los grupos sociales, con el objeto de entender la manera en que se viven, perciben, plantean y solucionan los problemas de su entorno. Desde esta mirada compleja de los acontecimientos científicos, tecnológicos y ambientales, es menester promover una cultura en este campo.

La formación de profesores en ejercicio centrada en la dimensión CTSA es un proceso que debe tener en cuenta factores sociológicos (que engloban situaciones del profesorado según países, regiones, contextos educativos, etc., lo que no posibilita diseñar un único tipo de formación), de contexto y factores psicológicos (en la medida en que el aprendizaje se relacione con necesidades sentidas y vinculadas con el análisis de su propia experiencia), las características personales de los sujetos implicados; pero también factores escolares y de diseño curricular, en los que se articulan contenidos académicos, dentro de una formación pedagógica y didáctica, teniendo en cuenta los cambios en la concepción del papel del profesorado como investigador y dinamizador de la cultura, capaz de asumir retos, para adaptarse a las nuevas realidades.

El *método de clasificación múltiple de ítems* resulta ser una técnica de recolección de información muy innovadora y pertinente en el momento de explorar las creencias y concepciones de las personas y en particular de los profesores, ya que se parte de las clasificaciones que el entrevistado realiza y no de las que el entrevistador quiere explorar. De igual manera el entrevistador no interfiere en gran medida con estas categorías, lo que permite tener una mejor percepción de lo que el entrevistado piensa acerca del tema en particular. Aplicar esta técnica de recolección de información, contribuye significativamente al trabajo de investigación sobre la NCTyA, ya que brinda los medios por los cuales se pueden comprender las diferentes formas en que los docentes perciben los fines de la educación en ciencias.

Referencias bibliográficas

Acevedo, D. (2009a). Conocimiento Didáctico del Contenido para la Enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia (I). El Marco Teórico. En *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. Vol. 6, N° 1, 21-46.

- Acevedo, D. (2009b). Conocimiento Didáctico del Contenido para la Enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia (II). Una Perspectiva. En *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. Vol. 6, N° 1, 164-189.
- Aduriz-Bravo, A., Didarboure, M. e Ithurrealde, S (2013). *El quehacer del científico al aula. Pistas para pensar*. Montevideo: Fondo Editorial Queduca.
- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Duschl, R. (1997). *Renovar la Enseñanza de las ciencias*. Madrid: Narcea.
- Escorcía, C., Gutiérrez, A. y Figueroa, R. (2009). Concepciones de los estudiantes sobre la clase académica. En *Educación y Sociedad*, Vol. 30, N° 106, 238-260.
- González, M. (comp.) (2008). *Paradojas en la formación docente*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE - Formación de docentes y educadores.
- MEN (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Recuperado el 30 de octubre de 2015, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720_documento_final.pdf
- Pacheco, J. (2010). La Clasificación Múltiple de Items y el análisis de escalogramas Mmultidimensionales. En *Suma Psicología*, 25-37.
- Pachón, J.O. y Perafán, G. A. (2013). El conocimiento profesional del profesor de educación física. En *Lúdica pedagógica*. Vol. 2, N° 18, 123-131
- Páramo, P. (2008). La clasificación múltiple de ítems (CMI). En Páramo, P. (comp). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información* (pp. 161-170). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. Net Educativa.
- Porlán, R. (1995). Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. En *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 3(1), 7-13.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. En *Serie Fundamentos*. N°9. Sevilla, España: Díada.
- Porlán, R., Rivero, A y Martín, R. (1997 a). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. En *Enseñanza de las ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores II: Estudios Empíricos y Conclusiones. En *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), 271-288.

Rivero, A. y Porlán, A. (1999). La naturaleza y organización del conocimiento profesional "deseable" del profesorado. Dpto. Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla.

Rodrigo, M. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. En *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 145-156.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1994). Introducción. "Así es si así os parece". En Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (coords.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 17- 29). Madrid: Visor.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In *Educational Researcher* (February), 4-14.

Tuay, R (2012).La Construcción y uso de los modelos en las Ciencias Naturales y su Didáctica. En *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*. Cooperativa Editorial Magisterio v.57.

Vásquez, A. (2014). Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación en la Formación de Docentes en Educación CTS en el contexto del siglo XXI. En *Uni-pluri/versidad*. 14(2), 37-49 .

Zamudio, J (2003). El conocimiento profesional del profesor de ciencias sociales. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* Universidad de los Andes, Venezuela, N° 008, 87-103.

Marco legal

LEY 115 DE 1994. Ley General de Educación. Recuperado el 30 de octubre de 2014, de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Intercambiando Cultura

*María Elena Dutto*⁶³
*Liliana María Juárez*⁶⁴

Resumen

El Proyecto *Intercambiando Cultura* se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2014 en el Instituto Manuel Belgrano, a partir de la visita de los jóvenes del Estado de Pernambuco, Brasil, a la localidad de Sacanta. Las docentes vieron la necesidad de integrarlos con proyectos y actividades conjuntas. El 27 de junio de ese año se realizó un acto bilingüe, con la presencia de autoridades municipales, del Cónsul General de Brasil en Córdoba y comitiva, del vocal de la Agencia Córdoba Cultura, autoridades de instituciones educativas de la localidad y región, padres, alumnos, docentes y público en general. También llegaron desde otras localidades jóvenes participantes del mismo Programa de Intercambio. El proyecto fue declarado de Interés Educativo por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, según Resolución N° 410/2014.

Palabras clave

Interculturalidad- Currículum- Prácticas de Enseñanza-Innovación Educativa

Fundamentación

En el Instituto Manuel Belgrano hemos recibido, en el marco del Programa de Intercambio Cultural "Ganhe o Mundo", que realiza la Fundación EduQuality Argentina, conjuntamente con el gobierno del Estado de Pernambuco de nuestro país hermano, Brasil, a cuatro adolescentes ávidos de conocimientos. Por medio de este Programa, jóvenes con los mejores promedios de colegios estatales, luego de rendir exámenes de idiomas, son destinados a diferentes

⁶³ Profesora de Castellano, Literatura e Historia (Instituto Gustavo Martínez Zuviría - Las Varillas, Córdoba). Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Literatura e Historia (FLACSO - Buenos Aires). Licenciada en Educación (Universidad Siglo 21- Sede Las Varillas). Profesora de Lengua y Literatura en el Ciclo Básico y de Teatro en el Ciclo Orientado. Correo electrónico: mariaelena-dutto@hotmail.com

⁶⁴ Profesora de Castellano, Literatura e Historia (Instituto Gustavo Martínez Zuviría - Las Varillas, Córdoba); Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Literatura e Historia (FLACSO - Buenos Aires); Licenciada en Educación (Universidad Siglo 21- Sede Las Varillas). Profesora de Lengua y Literatura en el Ciclo Básico y en el Ciclo Orientado; de Psicología en el Ciclo Orientado. Correo electrónico: profesoradelengualili@hotmail.com

familias de países de habla hispana o habla inglesa, de acuerdo con su formación. Los chicos que arribaron a Sacanta –localidad de la provincia de Córdoba- en el mes de febrero, tras la firma de un convenio con las Entidades del Ministerio de Educación de Pernambuco, están alojados en casas de familia, comparten actividades sociales y culturales e intercambian saberes, creencias y conocimientos.

Los objetivos y acciones recogidas en este proyecto se han diseñado desde el convencimiento de que los centros educativos son el medio idóneo para enseñar a convivir con los alumnos que frecuentemente nos visitan, desde la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, lo que sólo es posible si tiene lugar un proceso en el que todos pueden aportar y donde los aportes son objeto de intercambio y valoración crítica. Ello obliga a pensar las relaciones culturales dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social, que supone hacer efectiva la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.

La interculturalidad supone poner el acento en una educación que se dedica a la generalidad de la población y no sólo a minorías nacionales o inmigrantes. Por tanto, no se concibe la educación intercultural como las actuaciones que hay que realizar con uno de los grupos culturales en contacto, sino que supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa, cómo se siente y entender que desde la educación intercultural se obtiene un beneficio que afecta a todos los sujetos. El proyecto plantea el problema de la interculturalidad, los vínculos de reconocimiento y los lazos de fraternidad entre países latinoamericanos.

Se trata de concientizar, sensibilizar, formar y educar a los alumnos y alumnas en valores de paz, solidaridad, interculturalidad, diversidad, justicia, igualdad, cooperación, tolerancia, respeto y convivencia. Todo sin dejar de lado lo expresado en la *Resolución N° 103/10* del Consejo Federal de Educación:

En todos los casos en que se implementen diferentes momentos de ingreso, durante el ciclo lectivo, diseñar espacios receptivos para lograr mejores condiciones de inclusión: seguimiento tutorial individual, identificación de pares en situaciones similares para avanzar hacia la conformación de pequeños grupos, acompañamiento a los estudiantes en la inserción en grupos ya establecidos de adolescentes y jóvenes, favoreciendo la valoración de su incorporación.

Objetivos generales

- Favorecer la integración de los jóvenes de Brasil, en un adecuado marco de intercambio.
- Facilitar el trabajo interdisciplinar, a través de la coordinación y cooperación con profesores, padres y mediadores sociales, sobre la base de una educación intercultural.

Objetivos específicos

- Apoyar el aprendizaje de los contenidos curriculares.
- Fomentar el conocimiento de la cultura argentina sin perder lazos con la de origen.
- Dar a conocer los diferentes ámbitos culturales sacantinos en todas sus vertientes.
- Implicar a familias y profesores en el proceso de inserción educativa.
- Fomentar la participación social en un verdadero proceso de integración.

Metas

- Llevar a cabo diferentes actividades y fomentar los intentos de lograr un intercambio enriquecedor entre todos los involucrados, fomentando la participación social.
- Integrar a estos alumnos al proceso cotidiano de enseñanza aprendizaje y a la sociedad en sí.

Localización

Las actividades se organizaron y realizaron en el local escolar, proyectándose a Sacanta en general y a pueblos y ciudades vecinas.

Actividades

Participación de los estudiantes brasileños, alumnos argentinos, docentes y autoridades en:

- ✓ Organización de actos escolares en la institución y en la plaza local.
- ✓ Recorridos por los distintos cursos con el fin de contar algo sobre su idiosincrasia.
- ✓ Presentación de Power Points para diversas materias.
- ✓ Caminata por las calles del pueblo por la Jornada Mundial de la Actividad Física.

- ✓ Participación en Jornadas deportivas y torneos.
- ✓ Producción de textos para enviar a diarios locales (soporte papel) y de Las Varillas (soporte digital), así como también para ser leídos en la radio local.
- ✓ Entrevistas concedidas al canal televisivo local.
- ✓ Práctica y presentación de obras de teatro escolares.
- ✓ Participación en el Proyecto *Viajando con los libros* y en el subproyecto *Mi planta de naranja-lima*, así como también en el Proyecto *Dilemas actuales* de Filosofía y Psicología.
- ✓ Participación en las Olimpiadas de Lenguas y de Matemáticas y en la Maratón de la lectura.
- ✓ Desarrollo de muestras plásticas, como observadores o participantes.
- ✓ Reuniones, en charlas educativas, en conferencias dadas por distintos profesionales sobre temáticas diversas, ya sea como oyentes o como participantes.
- ✓ Visita el Hogar de Ancianos San Martín de Porres y presentación de obra de teatro leído.
- ✓ Visita a Academia de inglés local, con el fin de completar el intercambio.
- ✓ Visita a Academia de Portugués de Las Varillas, con el fin de intercambiar experiencias y conocimientos.
- ✓ Visitas al Banco de la Provincia de Córdoba, a la Municipalidad de Sacanta, la Cooperativa de Servicios Públicos y demás instituciones locales con el fin de que los alumnos aprendieran acerca de su funcionamiento.
- ✓ Viajes educativos a Córdoba y a Las Varillas, con diferentes objetivos temáticos.
- ✓ Visitas al Centro Educativo Ituzaingó, al Jardín de Infantes, a la Guardería Municipal, al Centro Educativo para Adultos y a la Escuela rural Maipú, para expresarse a través del canto, el baile y la lectura.
- ✓ Participación como oyentes en el Taller de la Memoria que se realiza en el Centro de Jubilados.
- ✓ Visitas a la Biblioteca Popular José María Paz para realizar lecturas en portugués y en castellano.
- ✓ Desarrollo del Taller de lectura que se lleva a cabo en la Biblioteca Popular y en la Feria del Libro.
- ✓ Involucramiento en actividades recreativas fuera del ámbito escolar.
- ✓ Colaboración en la preparación del acto a llevarse a cabo para festejar el día de San Juan.

Recursos humanos

Se contó con la participación de las profesoras y alumnos, la supervisión de la señora directora y la colaboración del público en general.

Destinatarios

Las autoridades, los alumnos de otros cursos y docentes, instituciones y público en general.

Evaluación

No podemos hablar de una evaluación cuantitativa, pero sí de una cualitativa, porque de la calidad de sus participaciones y del grado de implicación en las tareas realizadas, dependían las calificaciones que obtenían los estudiantes. Las profesoras realizaron el seguimiento del Proyecto con los visitantes e hicieron las observaciones que fueron necesarias.

En este caso se trabajó con los alumnos de Brasil, pero el proceso de inclusión se aplicará también con los alumnos "golondrina" (los que viene con los parques, los circos, los que por cuestiones de trabajo de los padres emigran rápidamente, etc.)

Dado que las docentes son evaluadas constantemente por las autoridades escolares, se tuvo en cuenta para ello el desarrollo del proyecto y su grado de impacto.

Las autoridades del Programa de Intercambio Cultural "Ganhe o Mundo" tuvieron en cuenta las actividades realizadas y el logro de los objetivos propuestos. Cabe acotar que dos de los alumnos, actualmente están dando clases de castellano en Brasil.

Bibliografía

De Vasconcelos, J. M. (2010). *Mi planta de naranja-lima*. Buenos Aires: El Ateneo.

Di Segni De Obiols, S. (2007). *Psicología .Unos y los Otros*. Buenos Aires: AZ Editora.

Ferrero de Ellena, I. y Delgado, M. (2011). *Aprendamos Lengua*. Córdoba, Argentina, Comunicarte.

Vélaz de Medrano, C. (2005) Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. *En Cuadernos de Pedagogía*, N° 348.



ENTORNOS
EDUCATIVOS

Construyendo ambientes de convivencia escolar para la formación de los adolescentes

*Juan José Burgos Acosta*⁶⁵

*Rosalba Osorio Cardona*⁶⁶

Resumen

La adolescencia representa una etapa vital para el desarrollo de la vida humana, lo que hace necesario procesos de intervención escolar que ofrezcan posibilidades de desarrollo integral al interior de las instituciones educativas encargadas de formar a esta población para el ejercicio de la ciudadanía, lo cual implica que las distintas problemáticas que suelen presentarse a nivel académico y convivencial, sean abordadas de manera multidisciplinar y dentro de ambientes escolares de confianza y respeto de todos los que participan de las dinámicas formativas. En este sentido, se hace necesario fortalecer el logro de cambios a través de la educación emocional que articule, al mismo tiempo, la capacidad de empoderamiento de los estudiantes y la construcción de proyectos de vida como posibles garantes de procesos de cambio en las escuelas.

Palabras clave

Adolescencia -Emociones- Empoderamiento, Proyecto de Vida

Introducción

La escuela enfrenta hoy dilemas muy complejos, entre ellos, por nombrar algunos, el de la convivencia, los currículos muchas veces no ajustados a las

⁶⁵ Doctor en Educación, Universidad Santo Tomás. Doctor HC en Filosofía de la Educación, otorgado por el Consejo Iberoamericano. Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Teología, Pontificia Universidad Javeriana y Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás. Profesor Investigador Universidad la Gran Colombia. Correo electrónico: Juan.burgos@ugc.edu.co y chasjba14@yahoo.es

⁶⁶ Candidata a Magister en Derecho Administrativo. Especialista en Docencia, Universidad Antonio Nariño. Licenciada en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín. Gerontóloga, Universidad Católica de Oriente. Abogada, Universidad la Gran Colombia y Maestra Normal Superior de Marinilla, Antioquia. Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad la Gran Colombia y Rectora del Liceo de primaria y secundaria Julio Cesar García. Correo electrónico: decano.educacion@ugc.edu.co

necesidades de los estudiantes, la aplicación de las normas institucionales, el acoso escolar y la democracia, entre otros, que han venido sumergiendo a muchas instituciones en tensiones que se hacen visibles porque el decir de los Proyectos Educativos Institucionales contradice, muchas veces, el hacer, deslegitimando a la escuela como territorio ético-político donde se sientan las bases de las nuevas ciudadanías. El asunto cobra más importancia aún si se tiene en cuenta que especialmente la Educación Secundaria es el escenario social en el cual la etapa de la adolescencia se hace visible, con todas las complejidades, conflictos y tensiones propias de esta población. No obstante, estas crisis de diversa índole se convierten en retos para las instituciones educativas a lo largo y ancho de América Latina, en términos de crear ambientes escolares que favorezcan los diferentes aprendizajes interdisciplinarios, y al mismo tiempo, diseñar ambientes cotidianos de convivencia escolar con toda la comunidad educativa.

En razón de las consideraciones anteriores, este artículo tiene el propósito de hacer un aporte que sirva para repensar las escuelas en su interior y promover ambientes escolares que ayuden a afrontar los desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI, en el paradigma de las sociedades del conocimiento y el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información, fuertemente arraigados en las culturas juveniles y que originan grandes interrogantes sobre cómo debe educarse a estas nuevas generaciones. En ese sentido se propone, en primer lugar, lograr un acercamiento a algunos debates sobre el concepto de adolescencia y todas las complejidades que comporta. Para un segundo momento, se intenta abordar la dimensión emocional, desde una perspectiva científica y pedagógica, como un componente fundamental para lograr cambios significativos en los individuos. Se abre así una tercera puerta a la apuesta por la importancia de un proyecto de vida que permita encaminar a los adolescentes hacia el cumplimiento de metas bajo el criterio de la corresponsabilidad social, que se inicia en la escuela y se prolonga en los demás escenarios sociales. De esa manera, se crea un puente que permite abordar un cuarto aspecto que está en relación con las posibilidades que ofrecen los ambientes cotidianos de las escuelas para empoderar a los individuos a través de múltiples estrategias que poco a poco vayan creando cambios que contribuyan con los aprendizajes socioculturales de convivencia escolar. Finalmente se plantean unas conclusiones que recogen los aspectos más importantes para tener en cuenta a la hora de orientar procesos de formación.

1. Acercamientos al concepto de adolescencia

En el año 2011, la Unicef –al informar sobre *el estado mundial de la adolescencia*– estableció tres factores problemáticos para definir el concepto, que siguen siendo válidos pensando en los contextos actuales que han venido reconfigurándose en estos primeros 15 años del tercer milenio. El organismo internacional consideró a ésta como una etapa compleja y trágica que millones de seres humanos en el mundo deben sufrir, por múltiples problemas que hunden sus raíces en aspectos como las tradiciones culturales, las distintas normatividades, el proceso de industrialización occidentalizado y, especialmente, las guerras en que están sumergidos algunos países del planeta, en donde muchos adolescentes no son sólo víctimas, sino victimarios.

De acuerdo con lo anterior, en estos momentos históricos por los que atraviesa la humanidad, definir la adolescencia con precisión es problemático por varias razones, según este organismo mundial. Primero, es importante considerar que rasgos como la madurez física, emocional y cognitiva, entre otros factores, están en relación con la manera en que cada persona experimenta este momento de la vida. Por ejemplo –advierte el organismo–, la experiencia de la pubertad comienza en tiempos diferentes para las mujeres respecto de los hombres, e incluso es relativo dentro del mismo género. Estableciendo un promedio, las niñas comienzan a experimentar esta etapa entre 12 y 18 meses antes que los niños; y, aunque hay una tendencia a que las mujeres tengan su primera menstruación hacia los 12 años, pueden, sin embargo, empezar su primera menarquía a los 8 años. Por otra parte, los niños, según coinciden la mayoría de los estudios, manifiestan su primera eyaculación a los 13 años, aunque evidentemente con variaciones que tienen que ver también con la cultura. En este sentido, para la Unicef (2011), existen suficientes razones para sostener que el inicio de la pubertad ha venido empezando con más antelación. Al parecer, esa iniciación ha sufrido un descenso en tres años, en los últimos doscientos años, por razones relacionadas con mejoras relativas en la salud y nutrición.

El segundo tópico que hace más compleja la definición de la adolescencia son precisamente las distintas variaciones en las leyes de los países sobre la edad mínima para realizar ciertas tareas consideradas propias de los adultos, como casarse, votar, etc. Esto, unido a la concepción de lo que cada región considera como “mayoría de edad”, hace aún más difícil definir dicha etapa, dado que reviste una serie de prácticas que, muchas veces, no discriminan entre adolescentes y adultos. Y, finalmente, quizá el factor que más afecta el análisis de esta etapa sea aquel que está en relación con el desarrollo de esta población

en ambientes de guerra, de violación a los derechos humanos, trabajos forzados, prostitución, violencia social y falta de educación, entre otros.

Las consideraciones anteriores permiten que emerja el concepto de *adolescencias*, más que el de adolescencia propiamente dicho y que, en general, es el que se ha heredado tradicionalmente. No obstante, algunos de los estudios y reflexiones centran su atención en la categoría sujeto, alrededor de la cual ponen a girar una serie de componentes de tipo psicológico, sociocultural y normativo que permiten un acercamiento a una mejor comprensión de esta compleja etapa de la vida; y sobre todo, el papel que cumple la escuela en ese proceso de decodificación y resignificación en una triple relación: formación de la conciencia crítica, la cultura y las interacciones sociales, en términos no tanto de preparar a la persona para ser adulto (visión adultocéntrica), sino fundamentalmente para que se vaya identificando como sujeto capaz de integrarse de manera autónoma con la sociedad, en un aquí y en un ahora. De esa manera, los estudios cuestionan fuertemente la visión tradicionalista, tan arraigada en el imaginario de las escuelas, según la cual éstas son campos hechos solamente para formar a los nuevos ciudadanos para que se integren al sistema y, de esa manera, los adolescentes se constituyan en buenos imitadores de los comportamientos de los adultos, cuya experiencia acumulada “garantiza” supuestamente a las nuevas generaciones, el orden del sistema hegemónico.

Uno de los desarrollos al respecto se refiere a lo que se ha llamado “el agotamiento de la infancia y adolescencia”. Así lo advierte Luciani (2010):

Puedo decir que hoy se acabó la infancia y adolescencia sobre la cual pesaban las sólidas tradiciones de la primera modernidad. El imaginario social contemporáneo produce otra forma de infancia y adolescencia, coherente con el debilitamiento de las significaciones imaginarias sociales producidas por los mitos dominantes de la modernidad” (Luciani, 2010, p. 893).

Según el autor, la concepción sobre el adolescente de lo que llama “la primera modernidad” lo ha definido dentro de unos parámetros lineales cuyas relaciones sociales debían ir de menos a más, lo cual permitía que evidentemente el premio y el castigo se constituyeran en uno de los pilares de la formación como futuro ciudadano, dado que, en el fondo, aún no era un hombre socialmente terminado según los modelos establecidos. En la “segunda modernidad”, en cambio, ocupa un lugar importante el tratamiento del adolescente como sujeto de derechos dentro de escenarios sociales más

complejos y llenos de continuas tensiones, al interior de los cuales va adquiriendo su propia identidad.

En sintonía con los análisis de Luciani, Tuñón (2010) piensa que no solamente el adolescente es comprendido hoy como sujeto, sino que también, al lado de ello, aparecieron otras formas de interacción tanto local como global mediadas por las diferentes formas de interacción virtual que marcan comportamientos y hábitos que antes eran restringidos o limitados. Es así como “en la adolescencia, la familia y la escuela comienzan a compartir espacio con otras redes de relaciones y espacios sociales-virtuales que establecen vínculos intersubjetivos que amplían la concepción sobre el mundo en el que viven” (Tuñón, 2010, p. 903).

De acuerdo con lo anterior, en ese mundo globalizado y virtual, el adolescente es concebido como sujeto y objeto a la vez. Como sujeto, por cuanto tiene más libertades frente a las instituciones sociales, culturales y familiares que le permite un espectro más amplio de flexibilización y movilización de ideas, acciones y resistencias en procesos de interacción. Como objeto, por cuanto está atrapado en las nuevas tecnologías de la información y comunicación que lo sumergen en un mundo digitalizado y globalizado que lo convierte en un consumista compulsivo y que, al mismo tiempo, le crea sucedáneos para apartarlo de los problemas del entorno en el cual interactúa.

Alvarado, Martínez y Muñoz (2009), miembros del grupo de investigación del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), piensan que otra de las formas de comprensión del sujeto adolescente en el mundo globalizado es su condición de *cronotopo*, es decir, su capacidad constructora de espacios vitales. Para estos investigadores:

La noción de cronotopo es mucho más que un término feliz; es un concepto que se resiste a ser pensado, y que insiste en ser vivido, vivenciado, experimentado. El sujeto adolescente entendido como un cronotopo, comporta las siguientes características: Posicionamiento del sujeto, configuración de espacios sociales y movilización en el tiempo (Alvarado, Martínez y Muñoz, 2009, p. 98).

Para los autores mencionados, la configuración del adolescente surge como un escenario intersubjetivo en el que confluyen diferentes significaciones dentro de las cuales el espacio y el tiempo marcan pautas fundamentales en los procesos de socialización. Esto implica que las incertidumbres hacen parte de las distintas formas como los adolescentes afrontan la vida cotidiana que se refleja en una concepción y práctica de la categoría “tiempo” como relativa. Las

acciones son vividas, disfrutadas en el momento y sin ningún tipo de programación cronológica, sólo la necesaria. Por otro lado, según su configuración de los espacios sociales, éstos son asumidos como escenarios de reconocimiento, tanto individual como grupal, y la tradicional supuesta fragilidad que la sociedad les otorgaba queda en el olvido, para dar paso al reconocimiento y la fortaleza grupal, al interior de la cual se tejen una trama de significaciones que van configurando la identidad del adolescente.

Al respecto dicen los mismos autores:

La trashumancia en el tiempo implica la movilización del sujeto por diferentes tradiciones y perspectivas, así su figura mosaica conlleva al paso por diferentes visiones del mundo. La hibridación en el tiempo consiste en el sincretismo de posturas temporales, de formas de ver el mundo, las cuales entran en diálogo para producir versiones emergentes, complejas y temporales de la “realidad social y subjetiva” (Alvarado, Martínez y Muñoz, 2009, p. 99).

Finalmente Vásquez y Cardona (2009) advierten que nadie ha dicho la última palabra para definir y entender exactamente lo que ocurre en la etapa de la adolescencia, más en un mundo complejo, globalizado y contradictorio como en el que se vive hoy, donde muchos adolescentes ya son adultos por cuanto en el medio social en el que crecen, así se los exige; otros tantos se convierten en padres a estas tempranas edades, mientras que algunos deben afrontar las secuelas psicosociales que producen los entornos de guerra y violencia, que nos dan tiempo para pensar en otra cosa que no sea sobrevivir en un mundo inseguro.

De ahí que esta categoría sujeto-adolescente se crea y recrea permanentemente de acuerdo con las demandas e intereses del medio. En razón de ello, estos autores plantean:

No es posible ubicar una denominación específica o totalizante sobre lo que significa ser adolescente cuando se encuentran implícitos elementos que transversalizan su cotidianidad, tal como son las diversidades culturales, espaciales, la realidad social que se construye de acuerdo con el momento histórico, entre otros elementos que inducen a la manifestación de diversas formas de entender la juventud (Soto Ospina, Vásquez Jaramillo y Cardona Loaiza, 2009, p. 404).

Estos desarrollos permiten comprender por qué la adolescencia no es simplemente un periodo de cambios sicosociales que equivocadamente se intenta universalizar, sino que hace parte de un momento fundamental de socialización muy complejo, y que constituye un reto para las escuelas. No obstante y a pesar de las complejidades que presenta esta etapa, también aparecen dimensiones o componentes que constituyen factores fundamentales que hay que tener en cuenta en los procesos de socialización que se nutren en los ambientes escolares y que las escuelas deben considerar para obtener cierto éxito en los procesos de formación. Entre ellos aparecen, por ejemplo, la vida emocional, el proyecto de vida y la capacidad de empoderamiento, como tres ejes de articulación que influyen en la construcción de convivencia escolar. A continuación, se realiza un tratamiento de ellos que puede servir como ruta en el diseño de ambientes estratégicos de formación en la secundaria.

2. Abordando la dimensión emocional

Respecto de la dimensión emocional, los estudios realizados en la universidad de Harvard por parte del profesor e investigador Gardner (1983) arrojaron que los seres humanos aprenden a desarrollar la inteligencia de maneras diversas, rompiendo de esa forma el mito consuetudinario de que sólo la inteligencia cognitiva es la locomotora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde estos hallazgos científicos se abren una serie de líneas de investigación, por ejemplo en el campo emocional; esto, a partir de lo que el científico mencionado denominó en su momento inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal; términos que hacia los años 90s del siglo pasado, los también científicos Salovey y Mayer (1990) denominaron inteligencia emocional, y que marcaría una ruta fundamental para la enseñanza en las escuelas, y que adquiere forma definitiva, especialmente con la publicación del libro que llevara el mismo nombre del psicólogo Goleman (1995/1996) de la universidad de Yale; cofundador de *la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (Sociedad para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional), cuya misión fundamental fue precisamente introducir en las escuelas la educación emocional⁶⁷, como herramienta pedagógica necesaria para lograr cambios, tanto en aspectos de ajuste psicológico, como en lo académico y convivencial.

⁶⁷ Los estudios han mostrado avances significativos en algunos países de Europa como el *Reino Unido*, Christopher Clouder (2008); *Suecia*, Bo Dahlin (2007); *Países Bajos*, René F.W. Diekstra (2008); *Alemania*, Harm Paschen (2008) y *España*, Fernández Berrocal y Bisquerra (2008). Por su parte, *Estados Unidos* ha canalizado su investigación al respecto a través de la doctora Linda Lantieri (2008) y de Daniel Goleman (2012), los cuales resaltan algunos aspectos: está surgiendo una fuerte demanda por parte de la sociedad civil para que las escuelas implementen modelos educativos eficaces que promuevan no sólo el éxito académico, sino que además mejoren la salud y prevengan problemas de conducta. En 2007, un conjunto

La misma Unicef (2002) ha recogido estudios científicos de especialistas en el campo de las neurociencias que confirman el hecho de que está siendo superado el concepto aquel que consideraba que ya en la infancia las conexiones cerebrales quedaban estructuradas definitivamente, de manera que el papel de la escuela era garantizar la consolidación de las mismas. Sin embargo, advierte que:

Ahora se dispone de estudios que muestran que el cerebro experimenta un ciclo continuo de crecimiento cada pocos años y que, a partir de aproximadamente los 11 años de edad, se produce una explosión de actividad eléctrica y fisiológica, que reorganiza drásticamente miles de millones de redes neuronales que afectan a las aptitudes emocionales y a las habilidades físicas y mentales. La cantidad de materia gris en algunas zonas del cerebro puede casi doblarse en sólo un año. Luego, desde la mitad de la segunda década hasta mediada la tercera, se purgan las células que no se necesitan y el cerebro continúa reorganizándose. Durante la primera adolescencia, se produce un avance fenomenal en el pensamiento abstracto. El córtex pre-frontal (situado detrás de la frente) desarrolla nuevas e importantes funciones y no madura totalmente hasta la edad de 18 años. Actúa como comandante en jefe, responsable de la planificación, organización y juicio, encargado de resolver problemas y del control emocional. Además, áreas del cerebro asociadas con funciones como la integración de la vista, el olfato y la memoria se desarrollan durante la adolescencia, al igual que el área cerebral que controla el lenguaje. A medida que el cerebro se reorganiza, se crean modelos que servirán de base para reforzar las conexiones mediante una actividad física o mental. Los científicos creen que la época que media entre los 10 y los 20 años puede ser clave para ejercitar el cerebro y que los adolescentes que aprenden a poner en orden sus pensamientos y dar un manejo adecuado a sus emociones haciendo uso crítico de la razón, pueden establecer bases neuronales importantes que perdurarán a lo largo de sus vidas. (Unicef, 2002, pp. 6 -7).

Por otra parte, el ambiente social precario, los traumatismos, el maltrato, la falta de cuidados y la exclusión, entre otros factores, pueden cambiar el sistema sináptico del cerebro, confundiendo tanto su arquitectura como su química. Debido a que estas influencias afectan de forma importante y negativa al

de votantes registrados en Estados Unidos, afiliado al programa de Asociación para las Capacidades del Siglo XXI, informaron de que el 66% de ellos opinaba que los alumnos necesitan adquirir un conjunto más amplio de competencias, más allá de la lectura, la escritura y las matemáticas. El 80% indicó que las competencias que los alumnos necesitan actualmente de cara a los trabajos del siglo XXI son muy diferentes de las requeridas hace tan sólo 20 años. Es así que en la Unión Americana el 59% de las escuelas tienen alguna práctica de aprendizaje social y emocional en sus currículos.

funcionamiento del cerebro y a la capacidad de aprendizaje, pueden en última instancia limitar las opciones y oportunidades del adolescente en el futuro y en ese sentido afectar una sana convivencia (Ortiz de Maschwitz, 2003).

De acuerdo con las consideraciones anteriores, los científicos y pedagogos coinciden en afirmar que el desarrollo emocional de los adolescentes es una de las claves más importantes para generar marcas de comportamiento que benefician notablemente la convivencia, y en esta tarea la escuela constituye un escenario de grandes oportunidades para aportar al desarrollo integral de esta población que se encuentra en una de las etapas más vitales de la vida humana, en tanto que participa considerablemente en la configuración de lo que, a corto plazo, será un ciudadano (Bisquerra, 2000; Fernández Berrocal, 2008; Maturana, 2002; Goleman, 2012; Maya y Pavajeau, 2007; Palmero y otros, 2002, Altable, 2010).

En razón de lo anterior, se ha venido ratificando al mismo tiempo que la vida de los adolescentes es una constante manifestación de innumerables experiencias emocionales que superan con creces aquellas que se presentan en la misma adultez⁶⁸. Y es que, según lo sostienen autores como Urresti (2000) y Papalia (2000) es una puerta que se abre para dar paso a nichos sociales más amplios, complejos y problemáticos, que poco a poco van desplazando la familia y provocando, a su turno, más procesos de autonomía e independencia que, en cierto sentido, van posicionando al adolescente como sujeto, capaz de pensarse a sí mismo, pero que al mismo tiempo entra en una serie de crisis constantes en las que la vida emocional se congestiona notoriamente y, por lo tanto, requiere de inteligencia emocional para afrontar los problemas de convivencia escolar, inscripta en unos parámetros y horizontes de desarrollo que bien pueden situarse en las posibilidades que puede ofrecer un proyecto de vida, como una forma de situarse en el mundo.

3. Proyecto de Vida: asignando sentidos para la convivencia

El proyecto de vida⁶⁹ deviene como un puente de articulación dentro del cual se enmarcan el diseño de ambientes emocionales para la construcción de

⁶⁸ Lampman y Larson (2009) han encontrado, mediante una serie de investigaciones, que en la vida cotidiana los adolescentes son más vulnerables emocionalmente que los adultos, y en razón de ello, toda la actividad está volcada más hacia fuera que hacia dentro, en tanto que de los conflictos personales dependen las formas cómo afronta el desarrollo social.

⁶⁹ Desde la perspectiva de D'Angelo (1998), *el proyecto de vida* se concibe aquí como aquello que articula la identidad personal y social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro. Se comprende, entonces, como un sistema principal de la persona en su dimensionalidad esencial de la vida, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. El proyecto de vida, precisamente, es la

convivencia en los adolescentes. Esta dimensión aparece articulada con elementos propios que exigen compromisos de participación en la construcción de la convivencia que se inician desde la escuela, y que involucran no solamente componentes sociológicos o antropológicos, sino también biológicos, y que las escuelas están llamadas a tener en cuenta como ejes transversales de los procesos de aprendizaje en la convivencia.

Aunado a lo anterior, otra relación importante, es el hecho de que, hay que tener en cuenta que el proyecto de vida en los adolescentes hace parte de una apuesta fundamental de mayor envergadura, que ya Heidegger (1947)⁷⁰ anunciara de forma general para los seres humanos: la manera que elige de estar en el mundo. Los valores que hacen parte de dicha dimensión, son estas formas de estar en el mundo, unos espacios en común, que son compartidos y construidos en procesos de socialización.

Para poner en marcha el proyecto de vida de los adolescentes en la escuela, se debe tener en cuenta que existe una conexión entre éste y la motivación⁷¹ en el cumplimiento de metas, tanto personales como comunitarias. Y para ello es necesario fijarse, ante todo, en lo que ocurre en el cerebro humano, como lo sostienen Le Deoux (2005) y McClelland (2003). De acuerdo con las investigaciones de estos científicos, se ha encontrado que el hemisferio izquierdo se reviste de una dinámica de continua actividad cuando los individuos están envueltos en ideas que los conducen a proponerse objetivos importantes en la vida. De esa manera, el fijarse metas no es solamente una cuestión sociocultural, sino también cerebral; es decir, biológica. Este proceso, al mismo tiempo, está relacionado con tres motivadores principales que

estructura general que encauzaría las direcciones de la personalidad en las diferentes áreas de la actividad y la vida social, de manera flexible y consistente, en una perspectiva temporal que organiza las principales aspiraciones y realizaciones actuales y futuras de la persona.

⁷⁰ "La Carta sobre el Humanismo" escrita por Heidegger en 1947, es una respuesta del filósofo alemán a la carta de su alumno francés Jean Beaufret, en la que le pregunta: ¿Cómo dar un nuevo sentido al humanismo? (Cortés, 2007). Heidegger no se limita a constatar que el hombre está en el mundo, afirma que es un ser-en-el-mundo. Afirmación que no debe entenderse como una mera localización en un espacio, como si se estuviera señalando el lugar en el que se desarrolla la existencia, sino como un rasgo fundamental del modo de ser del hombre, como algo que constituye su existencia. Así pues, no es posible pensar separadamente el hombre y el mundo, porque la mundanidad es un rasgo de la existencia.

⁷¹ Aunque muchos son los desarrollos que sobre *motivación* se han trabajado, para este caso se asume la propuesta de Bisquerra (2000), en tanto está más enfocada a lo educativo. Para este autor es un proceso complejo que causa la conducta, en el cual intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas. La motivación podría verse, pues, como la fuerza, el impulso, la energía, el deseo, la buena disposición que activa o mueve al sujeto hacia el logro de un objetivo o fin, y que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. De acuerdo con ello, las relaciones entre motivación y emoción están en relación con, al menos, los siguientes aspectos: las emociones desencadenan una acción, por lo tanto constituyen una motivación para hacer algo. No se puede expresar una sin la afectación de la otra. Se reacciona emocionalmente cuando algo está en juego, es decir, motiva o mueve las emociones. Y, finalmente se puede decir que la emoción es un camino hacia la motivación y el aprendizaje.

gatillan cambios en el comportamiento de los adolescentes, y que configuran el tipo de emociones para generar o dificultar la convivencia.

El primero es la necesidad de poder –en el sentido de influir en otras personas –, que comporta al mismo tiempo dos expresiones emocionales: por un lado, el egoísmo, en donde no importa si el efecto sobre los demás es bueno o malo; y, por el otro, comporta un beneficio social, en tanto el individuo siente placer en influir en los demás positivamente o en favor del bien común; esto crea un estado emocional que se expresa en el sentimiento de empatía⁷². Ésta es una expresión que comienza en la infancia y se consolida en todo el periodo de la adolescencia. En esta etapa, en consideración de Goleman (1995-1996), aflora la capacidad de ponerse en el lugar del otro con un nivel de más conciencia, que al mismo tiempo, lleva a la preocupación por las consecuencias de los propios actos generando sentimientos de compasión frente al sufrimiento del otro; es decir, emergen los juicios morales.

El segundo motivador está en relación con necesidad de afiliación que es el placer que se desprende de estar con los otros, con los cuales se siente a gusto en colaborar para lograr metas comunes. De esta manera, los individuos movidos por la afiliación encuentran energía emocionalmente satisfactoria al pensar lo bien que se sentirán todos aquellos con los que se construye convivencia, cuando se alcance dicho objetivo.

Finalmente, en tercer lugar, está la necesidad de consecución, de alcanzar un objetivo significativo común, que hace que los adolescentes participantes en un proyecto se esfuercen al máximo para alcanzar las metas deseadas⁷³.

Este camino anteriormente descrito abre las puertas a dos momentos fundamentales que favorecen transformaciones importantes que redundan creativamente en la convivencia escolar. El primero está en relación con el control de los niveles de conciencia que el joven adolescente va alcanzando y que representa un terreno fértil para construir el proyecto de vida; es decir, el sentido que reviste cada una de las actividades positivas que fortalecen la convivencia. Y el segundo, lo constituyen las aportaciones de los estudios hechos por Csikszentmihalyi (1997), quien sugiere que cuando se van alcanzando niveles cada vez más altos de conciencia, las personas puede llegar a cultivar estados permanentes de gratificación, en los cuales las tareas que se

⁷² El término *empatía* se asume aquí desde los desarrollos de Salomón (2007) y Damasio (2009), quienes la definen como aquellos sentimientos compartidos que favorecen la cooperación y el interés por los otros; es decir, comprender lo que siente otra persona e identificarse con ella. Este mecanismo de cooperación es uno de los rasgos fundantes de la evolución humana que permanece como parte de la información que históricamente guarda el cerebro.

⁷³ La emoción asociada está en relación con el orgullo; es decir, sentirse orgulloso al cumplir determinadas metas.

cumplen dentro de un proyecto determinado están motivadas por un estado emocional permanente, sin esperar premios a cambio de lo que se ejecuta, dado que se entra en un alto nivel de espontaneidad, sinceridad y cooperación que vincula siempre tareas conjuntas.

Esa experiencia es lo que el autor mencionado denomina *Flujo*⁷⁴ y que requiere el diseño de ambientes emocionales cotidianos de interacción positiva y acogedora, tanto de los compañeros como de la institución, para que los adolescentes lo experimenten y de esa manera generen cambios significativos. En ese sentido, emerge el hecho de que el cumplimiento de las normas no esté relacionado con mecanismos de castigo o premio, sino que envuelven sentimientos motivadores, que promueven valores sociales o que, eventualmente, pueden disfrazar comportamientos egoístas de autointerés, aspecto fundamental que las escuelas deben tener en cuenta, por cuanto “a veces la gente invoca una norma social para racionalizar un autointerés emocional que lo mueve a referenciar tal estatuto” (Elster, 2006, p. 150). De ahí la necesidad de diseñar ambientes emocionales que faciliten la asunción de comportamientos gratificantes, en donde las normas se conviertan en acuerdos sociales cuyo cumplimiento no produce sufrimiento sino satisfacción.

En el sentido anterior, como lo sostiene Chóliz (2005), dado que una de las principales funciones de las emociones es permitir la emergencia de conductas prosociales en un contexto cultural determinado, al expresarlas se logra predecir ciertos comportamientos asociados a ellas, lo que se convierte en oportunidades continuas para el tejido de la convivencia.

Es importante desarrollar habilidades de autonomía e independencia que permitan situar al joven adolescente en una posición crítica ante los estímulos negativos que lo pueden rodear. Mediante dispositivos pedagógicos de meditación⁷⁵ y reflexión crítica es posible lograr el flujo (estado de gratificación) permanente en los adolescentes, lo cual abre altas posibilidades para que la convivencia escolar sea vivida espontáneamente, y no porque es impuesta

⁷⁴ Se asume desde los desarrollos de Csikszentmihalyi (1997), que lo define como una experiencia óptima de motivación, como un esfuerzo voluntario para conseguir algo que comporta felicidad interior. Las personas llegan a involucrarse tanto que sienten una profunda satisfacción, sin importar si recibirán un premio por lo que hacen. Ello tiene que ver con estados de conciencia en los cuales las normas o deberes pasan a un segundo plano, en tanto todo comportamiento es fruto de la espontaneidad y el placer en su ejecución.

⁷⁵ Para Lafuente (2011), la meditación es una herramienta excelente para aprender a manejar las emociones y los conflictos surgidos en la convivencia, encauzando la energía de cada situación. La idea de enseñar a meditar a los niños y adolescentes es bastante nueva en el mundo occidental, aunque en Oriente hace muchísimo tiempo que constituye parte esencial de los primeros niveles de educación escolar, brindando a los niños una serie de técnicas que les serán beneficiosas a lo largo de toda la vida fomentando el aprendizaje, la memoria, la autoconciencia, el equilibrio emocional, la capacidad de concentración y la creatividad y, por encima de todo, su sentido de armonía, paz interior y control del stress.

desde una institución, por un líder dominante o un manual de convivencia que la regula.

De acuerdo con lo anterior, uno de los aspectos emergentes es, por ejemplo, la articulación entre educación de emociones como la ira⁷⁶, la meditación como dispositivo pedagógico y la capacidad de aprender a convivir con los otros en armonía, como parte del proyecto de vida, especialmente en el periodo de la adolescencia, el cual es uno de los momentos de la vida de los seres humanos en el que se presenta más vulnerabilidad emocional.

Según Altable (2010), la ira es una de las emociones que más problemas suele presentar para la convivencia, y que comienza a acentuarse precisamente en el periodo de la adolescencia. Ciertamente, esta emoción es producida por una herida interna, una carencia o una frustración que se produce en las dinámicas de interacción como producto de conflictos personales, como ofensas, discriminación, señalamiento, etc. Muchas veces esas situaciones se presentan dentro del mundo de los adolescentes como amenazas. Químicamente, según especialistas como Garrido (2000) y Palmero, Fernández, Martínez y Chóliz (2002), se genera una carga de adrenalina para poder permanecer en el estado de alerta y defenderse. Esto se entiende cuando el individuo se siente personalmente agredido, de ahí la importancia de que se creen los mecanismos educativos para canalizar esta energía negativa, por cuanto, si no hay expresión y afrontamiento del estado de ira frente a los otros, aparece el resentimiento y el rencor, o también puede aparecer la tristeza.

En ese sentido, asumir al enfado con la creencia de que es una emoción a la que es necesario responder con lucha, evasión o venganza, lleva a un malestar, tanto al interior del individuo como hacia los demás; y, por tanto, la convivencia se afecta. De acuerdo con ello, el camino de meditación y la escucha constituye una estrategia básica para lograr el manejo de ésta y otras emociones en el proceso de mejorar la convivencia, para lo cual incentivar en los adolescentes ejercicios como respirar profundamente, ejercitar el cuerpo físicamente para lograr relajarlo, crear espacios de apertura y expresión de lo que se siente y fomentar los compromisos y negociaciones entre los grupos, conforma una estructura fundamental básica, que favorece al mismo tiempo la práctica de valores democráticos como el pluralismo y el respeto al otro. Al respecto Altable (2010), plantea que:

⁷⁶ Según autores como Arnold (1969), Ekman (1982), Fernández-Abascal y Díaz (1995), Goleman (1995/1996), Lázarus (1991), Weiner (1986) y Plutchinck (1980), la *ira* es una de las emociones básicas que conforman al ser humano constitutivamente; es decir, no se aprende sino que se hereda.

Estas rabietas son frecuentes en los adolescentes y a ellas debemos responder con palabras que escuchen su frustración y malestar, pero que a la vez los haga reflexionar y encontrar sus propias palabras, con el fin de que puedan expresar su emoción y pedir lo que necesiten...si al enfado reaccionamos con insultos, desprecios y críticas descalificadoras, tampoco resolveremos el enfado (p. 201).

De lo dicho anteriormente, se deduce que quienes tienen formados estos rasgos motivacionales y han sentido que se los escucha, son personas con las que se pueden alcanzar transformaciones importantes para lograr convivencia escolar.

Dadas las consideraciones anteriores, entonces, es importante tener en cuenta que la participación en la construcción de convivencia escolar, desde la educación emocional, como eje trasversal del proyecto de vida, no sólo requiere ser entendida desde su relación de empoderamiento respecto del sector adulto, sino que deben reconocerse las formas propias de empoderamiento que construyen convivencia y las transformaciones que son posibles desde los mismos sujetos adolescentes en el ejercicio de una nuevas relaciones emergentes que se constituyan en altas posibilidades para el tejido de la democracia, como una forma de vida al interior de la escuela, que también prepare a los jóvenes para ejercer la ciudadanía en condiciones de equidad e inclusión.

4. Empoderando al adolescente desde la escuela

Las neurociencia, que se desprende de la biología, se ha venido posicionando desde la última década del siglo pasado como uno de los campos científicos del conocimiento que ha realizado aportaciones supremamente importantes, especialmente en estudios sobre el cerebro humano que han permitido comprender cada vez mejor cómo funciona y, a su turno, la configuración de las relaciones sociales que comporta. Uno de los hallazgos significativos es la gran plasticidad que lo conforma, lo cual conlleva a quebrar aquel paradigma consuetudinario, heredado por filósofos como Parménides, a quien se le considera el padre de la metafísica, cimentada en el pensamiento occidental, desarrollada por una multiplicidad de pensadores clásicos - modernos, y según la cual los seres humanos están determinados.

Pues bien, gracias a los estudios científicos realizados por autores como Boden (2004), Llinás (2005), Siegel (2007) y Damasio (2009), entre otros, se ha logrado comprobar que evidentemente una de las características del cerebro es su altísima plasticidad, en dos sentidos. El primero está en relación con el hecho de que todas y cada una de las experiencias que el ser humano pueda tener en la vida cotidiana interactuando con los demás, están continuamente

modificando las conexiones neuronales y, por lo tanto, alteran el sistema nervioso, y ello provoca posibilidades infinitas que rompen la pretendida linealidad de la vida y de la historia que muchas escuelas racionalistas han defendido.

El segundo elemento de gran envergadura es que precisamente esas dinámicas complejas no lineales en las que se sumerge el cerebro hacen que éste se vaya reorganizando de diversas formas, de tal suerte que zonas que antes no cumplían ciertas funciones pueden pasar a asumirlas ahora sin dificultad, logrando que los niveles de creatividad adquieran matices infinitos y se vayan reconfigurando a medida que los individuos interactúan con los otros y con el entorno sociocultural que les asiste.

Según Echeverría (2010), esta concepción de plasticidad cerebral, fruto de experimentos empíricos de largos años, demuestra que el ser humano no es inmutable, al menos desde los resultados que arroja la biología, por cuanto cada experiencia genera cambios que no están necesariamente dentro de una relación –si A entonces B–, sino que implican relaciones de A entonces C, C entonces A, B entonces A, A entonces A o B entonces B, etc. Es decir, son relaciones complejas que van creando patrones, pero no definitivos, sino con constantes reconfiguraciones. Lo que implica, como consecuencia, establecer que el ser humano está revestido de una alta capacidad de poder para construir los mundos que desee y asignarles sentido para crear posibilidades con autonomía.

El poder aquí emerge como una fuerza interna y autónoma que permite acciones transformadoras que no dependen de fuerzas externas, “espíritus” o “diosecillos” que pudieran determinar hasta dónde pueden llegar las acciones humanas. De ese modo, el poder –que para este caso coincide con la perspectiva de Nietzsche⁷⁷ - surge como un dispositivo que está dentro del ser humano y no afuera, sin negar que otros con los que se convive ejercen también acciones o fuerzas de poder que eventualmente pueden ser cuestionadas y ante las cuales el individuo puede resistirse.

⁷⁷ Para Nietzsche (1997), la libertad de la voluntad, que en sí misma no es otra cosa que libertad del pensamiento, está limitada de la misma manera que la libertad de pensar. El pensamiento no puede ir más allá del horizonte hasta el que se extienden las ideas; sin embargo, éste se basa en las percepciones que se van adquiriendo y puede ampliarse conforme lo hace. Asimismo, la libertad de la voluntad puede expandirse también hasta ese mismo punto, si bien, dentro de tales confines, es ilimitada. Otra cosa distinta es el obrar de la voluntad; la facultad de hacerlo se nos impone de manera fatalista. En la medida en que el *fatum* se le aparece al hombre en el espejo de su propia personalidad, la libre voluntad y el *fatum* individual son dos contrincantes de idéntico valor. Nos encontramos con que los pueblos que creen en un *fatum* destacan por su fortaleza y el poder de su voluntad, y que, en cambio, hombres y mujeres que dejan fluir las cosas tal y como van, ya que «lo que Dios ha hecho bien hecho está», se dejan llevar por las circunstancias de manera ignominiosa. En general, “la entrega a la voluntad de Dios” y la “humildad” no son más que las coberturas del temor de asumir con decisión el propio destino y enfrentarse a él.

En este sentido, la convivencia escolar tiene también una base de poder que transforma continuamente las relaciones y cada vez se puede contagiar y expandir más en el seno de la vida cotidiana. La capacidad de poder es un dispositivo que permite que la comunidad se invente a sí misma, las veces que sea necesario, con el propósito de lograr una forma de vida más armoniosa, que se va recreando y rehaciendo todos los días en cada uno de los adolescentes que participan de ella.

De lo anterior, se puede señalar que los adolescentes enfrentan dos grandes retos y que la forma como respondan a ellos representa, en el futuro, una de las fuentes principales de la capacidad de conferirle sentido a su existencia, en sus proyectos de vida y, por ende, de responder a la crisis de sentido en que los complejos contextos los sumergen, igual que a sus crisis psicológicas propias de este periodo.

En primer lugar, está la misión de transformarse a sí mismos en un proceso de aprendizaje conviviendo con los otros. En segundo lugar, está la meta de transformar el espacio relacional que habitan, de hacer una diferencia con su existencia, con la capacidad de acción, de dejar una huella, de producir escenarios capaces de trascenderlos. Ambos horizontes se complementan entre sí: el aprender dispone a los jóvenes emocionalmente para acometer nuevos cambios en el mundo de la convivencia; y éstos, a la vez, los van cambiando a ellos mismos.

Según lo anterior, entonces, se puede decir que no es posible la convivencia escolar en la formación de los adolescentes si no se desarrolla en cada uno de ellos todas sus capacidades y potencialidades de poder que hacen parte de su misma esencia como humanos y que guardan como reserva permanente, en espera de que otro ser humano (un compañero, un padre de familia o un maestro) con más experiencia, le pueda ayudar a hacer aflorar el ejercicio de poder y, por lo tanto, el oficio de la transformación para la convivencia. En este sentido, cuando un adolescente niega que tiene capacidad de poder, y se lo otorga a otro o a otros, se convierte en un objeto manipulable y sumiso que reduce las probabilidades de participar en los juegos de poder, no como dominación de unos sobre los otros, sino como potencial para las acciones transformadoras. En esa medida, cuando no se forma a los adolescentes para participar como fuerzas de poder encaminadas a la construcción de convivencia, emerge el hecho de que quienes participan de la convivencia vivan en la resignación, desde la cual no es posible que ninguna acción tenga sentido.

Y si bien los adolescentes pueden legítimamente cuestionar y oponerse a la forma como el poder se juega al interior de la escuela, en el sentido de los

fundamentos sociales o institucionales que le confieren poder a unos y se los restringen a otros, no por ello pueden sustraerse a ser partícipes del juego de poder que representa la misma vida y que permite acumular aprendizajes y proyectarlos. El poder emerge aquí, entonces, como un hecho de la vida, en tanto no hay ser humano que pueda privarse de él, y eso tiene que ver también con la estructura misma del cerebro, en tanto los seres humanos influyen de forma constante en el estado cerebral de los demás; además, por supuesto, del propio. De ahí que de algún modo, todos son responsables de cómo determinan los sentimientos de las personas con que interactúan en el ejercicio del poder, para construir o dificultar la convivencia.

Sin embargo, en todo caso, todos los adolescentes como seres humanos contienen en su esencia biológica, fuerza de poder; eso es común a todos. Al respecto, hay dos aspectos importantes que se deben considerar y que nutren esta forma de concebir el poder para la convivencia en el mundo de los adolescentes, y que afecta enormemente el proyecto de vida y los procesos de identidad. Por un lado, según lo expresa Goleman (2012)⁷⁸, el individuo más poderoso emocionalmente es quien envía las señales y en cierta manera puede “arrastrar” o influir en los demás en la toma de decisiones. Y, por el otro, ello no significa que los demás no puedan desarrollar altas capacidades de poder a través del diseño de ambientes emocionales que los formen para ello.

La única igualdad que resulta coherente dentro de este proceso de individuación es aquella que garantiza a todos condiciones básicas para participar en los juegos sociales de poder, como lo expresa Echeverría (2010). Es la igualdad de oportunidades para que los adolescentes puedan participar en tales juegos. Es aquella que también cuestiona, desde bases éticas, que las dinámicas de poder de algunos les nieguen la participación a otros.

Foucault (2005) ha sido uno de los pensadores contemporáneos más importantes que ha mostrado cómo el poder permea, sin excepción, el conjunto de la vida social. Su gran contribución ha sido precisamente la de revelar cómo el poder está presente en toda institución, en todo discurso, en toda relación social. Sin embargo, en estas nuevas relaciones, el poder es más que denuncia y señalamiento; es capacidad de transformar, y en ese sentido no es solamente negativo, sino positivo en tanto procura la convivencia.

Sin embargo, esta comprensión aquí expuesta, no resiente el poder –como sí lo hace Foucault-, sino que lo magnifica, en cuanto no tener poder, tal como se ha explicado, genera impotencia y configura emociones como la ira, que origina

⁷⁸ La última publicación del norteamericano Daniel Goleman (2012) lleva por nombre *el cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos* y está dedicado a estos últimos hallazgos.

sentimientos de venganza, resentimiento o rencor, y no contribuye a cultivar la convivencia. Además, genera un imaginario social en los adolescentes que los conduce a situar el poder solamente como categoría de opresión, vigilancia o castigo. Esta nueva concepción origina la superación de la resignación que niega la posibilidad de que los adolescentes ejecuten acciones y compromisos relevantes para la convivencia escolar.

Por lo tanto, aceptación y convivencia se identifican con el compromiso de expandir lo posible e incrementar el poder de acción. Requiere complementarse con un nuevo concepto de ambición que surge y que está en relación con la motivación y el empoderamiento de cada participante en acciones colectivas emocionalmente contagiosas y expansivas de las posibilidades en la vida cotidiana, que comprometen el futuro inmediato de la comunidad educativa y dentro de las cuales se configuran emociones que se expresan, por ejemplo, en sentimientos de solidaridad y de compasión.

Ésta es una característica fundamental del aprendizaje para la convivencia. Cuando se afirma que en una comunidad escolar que convive puede realizar acciones efectivas para lograr convivir mejor en un momento determinado de su proceso de desarrollo -acciones que esa misma comunidad no podía consolidar antes-, se afirma que ese grupo aprendió y, por lo tanto, logró avanzar en el camino de la convivencia y la cooperación. En este sentido, el aprendizaje es también una instancia de poder en el sentido de transformar al individuo y al grupo.

De acuerdo con ello, no hay aprendizaje, como no hay saber, que no remita, de una u otra forma, a la capacidad de acción efectiva que se desarrolla en los adolescentes a través de estrategias pedagógicas que lo permitan. Saber hacer, en esa línea, es aprender, y aprender es saber hacer lo que no se podía hacer antes. Pero este aprendizaje tiene en cuenta todas las narrativas e historias que traen los adolescentes; es decir, es aprendizaje acumulativo y fuerza de poder de la acción; pero, al mismo tiempo, puede ser también fuerza destructora de la convivencia; por ello, la importancia del desarrollo de la conciencia emocional⁷⁹.

En ese sentido, como señala Romero (2002), educar la conciencia emocional implica abrir puertas a diversidad de emociones, poner cuidado a sus señales para detectar posibles desencadenantes y de esa manera poder socializar libremente lo que se siente para internalizarlo, evaluarlo y actuar con responsabilidad. La capacidad de conocerse puede y debe aprenderse; y quienes dirigen los procesos formativos al interior de las escuelas son una pieza

⁷⁹ Romero (2002), define la *conciencia emocional* como la capacidad de reconocer las propias emociones con el modo en que éstas afectan las acciones, desde la conciencia.

clave para acompañar a los adolescentes en ese proceso. Para ello, el educador, los directivos y padres de familia también tienen que desarrollar una clara conciencia de sí mismos y de sus procesos emocionales, ya que representan modelos de comportamiento emocional que influyen poderosamente en el aprendizaje emocional para quienes están pasando por el complejo periodo de la adolescencia. Y es que la falta de autoconciencia emocional hace que todos los que comparten la vida cotidiana escolar se vean atrapados en sus emociones, desbordados por estados de ánimo que se caracterizan por la configuración de lo que Goleman y el Dalai Lama (2003) denominan emociones destructivas para la convivencia.

Sin embargo, no toda acción (o no toda respuesta) permite sostener que se ha logrado aprendizaje; sólo algunas acciones (solo algunas respuestas) fundan el proceso de aprendizaje. Ello implica que, además de actuar, quien se encuentra en proceso de aprendizaje se somete al juicio o evaluación de alguien a quien le confiere la autoridad⁸⁰ para determinar si su acción (o su respuesta) efectivamente ha producido un aprendizaje. Puede ser un maestro u otro compañero de convivencia que lo posea. Por ello, la capacidad para liderar un proceso de convivencia se “confiere” a quien se reviste de autoridad para hacerlo. Al tener más experiencia, se acumula más poder para ayudar a que otros logren alcanzar metas comunes. Desde esta perspectiva, la autoridad personal e institucional se convierte en un nicho de impulso de creación, que aunque no es necesariamente negativa, si es problemática y requiere también dejarse llevar y cuestionar. Esa mirada está en relación con la configuración de la emoción del respeto y la confianza entre los miembros que participan en la organización de la vida cotidiana escolar, y en esa medida la autoridad⁸¹ emerge como un dispositivo pedagógico que contribuye a la internalización de valores democráticos, como justicia, equidad y diálogo; al mismo tiempo que forma a los adolescentes para que vayan distinguiendo los diferentes roles que las personas juegan en los procesos formativos.

Todo lo anterior desemboca en la consideración de que el proyecto de vida sea concebido como una categoría de carácter formativo fundamental, que supera una mirada educativa de mera fabricación y afronta un paradigma formativo de sentido y cuidado de la vida, tanto del individuo adolescente como de su entorno social y comunitario, en el cual se siente sujeto que participa y ayuda

⁸⁰ El concepto de *autoridad* (auctoritas, en latín), deriva del supino del verbo *augere*, que significa aumentar, hacer crecer; autoridad sería, pues, aquello que ayuda a crecer. Este es el sentido que adquiere para este caso.

⁸¹ Mientras que *autoritarismo* se refiere al ejercicio del poder como fuerza negativa que impone unos valores hegemónicos y convierte a las instituciones en escenarios de reproducción de la ideología dominante y defensora de intereses particulares, en donde la democracia se sacrifica.

a crear escenarios de convivencia con la fuerza de su poder en niveles diversos, dentro de marcos de referencia que le permiten formularse objetivos para alcanzar metas.

Según, D'Angelo (1998), Dávila, Ghiardo y Medrano (2008), Leiva (2010) y Sepúlveda (2010), hay, pues, consenso en sostener que si los seres humanos aprenden desde la adolescencia, en la escuela, a proyectar la vida en términos de los logros que aspiran alcanzar y las estrategias que deben aplicar para obtenerlos, tanto en lo individual como en lo colectivo, existen altas probabilidades de generar sociedades más democráticas e incluyentes.

Conclusiones

Las relaciones entre todos los que participan de los procesos formativos deben reflejar un intercambio cercano y de alta confianza, que permita lograr la construcción de ambientes escolares que se caracterizan por aprendizajes emocionales de respeto, colaboración, participación y conversaciones para tomar decisiones conjuntas; en últimas, aprender, desde una educación emocional, organizada y concertada entre los participantes, el emocionar que hace posible recrear ambientes agradables, y desde allí, dar cuenta de proyectos educativos alternativos en esta etapa de la adolescencia, en donde precisamente los estudiantes comienzan a mostrar capacidad de discusión, debate y resistencias a toda forma antidemocrática de enseñanza. Esto implica que en los procesos de formación para la convivencia escolar de los individuos que afrontan el complejo periodo de la adolescencia, debe tenerse en cuenta que una de las funciones de la educación emocional al interior de las escuelas es la re-educación de las emociones, a través del diseño de ambientes de aprendizaje y convivencia estratégicos que permitan hacer visibles cambios significativos.

En el sentido anterior, la función de la educación emocional está también relacionada con la formación para aprender a convivir desde la práctica de una ética autotélica (es decir, de gratificación en el hacer), en la medida en que hay necesidad de incorporar, en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, la canalización de la inteligencia emocional, como inteligencia en las emociones. Esto porque las emociones no sólo poseen relevancia ética, en tanto acaecen en situaciones éticamente cargadas, sino también porque están constituidas por juicios cargados de valor que proporcionan la orientación básica en el mundo cotidiano de interacción con los demás. Aspecto relevante que es necesario "educar" en los escolares, a través de hábitos y diseño de ambientes que tengan de base la experiencia del *fluir* (gratificación) o, lo que es lo mismo, las experiencias óptimas, aprovechando que ya han entrado precisamente a la

adolescencia y, en consecuencia, han comenzado a abrir las puertas a una capacidad más elaborada de reflexión y confrontación con el medio sociocultural y educativo.

Para convertir la experiencia de vida de los adolescentes en una experiencia de flujo (gratificación), es necesario tener un contexto global de metas que den significado a la vida. Es decir, tener un proyecto de vida. La adquisición de habilidades de toma de decisiones se convierte en básica, ya no sólo de cara a las elecciones vocacionales sino en el proceso de dar sentido y significado a la vida. Ésta es una estrategia importante que se puede construir con toda la comunidad educativa para que se sienta identificada con propósitos comunes.

En la actualidad, es importante revisar las políticas educativas de convivencia que se planifican al interior, a través de los manuales de convivencia y disciplina, pues éstos no siempre contribuyen a lograr cambios significativos por cuanto están diseñados desde una visión patriarcal que pretende que los adolescentes imiten modelos de comportamiento, haciendo que las normas sean un derrotero de carácter imperativo que maquilla los comportamientos, haciéndolos parecer como genuinos, cuando en el fondo las formas de pensar y emocionarse de los adolescentes resultan incongruentes con los ideales de convivencia que se han impuesto desde los centros de poder.

De cara a lo anterior, la construcción de convivencia escolar que minimice la agresividad dentro de un clima de confianza, autenticidad y empoderamiento, está en relación con la comprensión que debe tener la comunidad educativa de cómo funciona el cerebro humano de los adolescentes y tener en cuenta que muchos de los comportamientos agresivos que éstos manifiestan son adquiridos en la familia por contagio e imitación emocional y que, en esa medida, la escuela no los puede seguir reproduciendo sino que debe diseñar espacios que permitan transformaciones, que articulen intereses y deseos de los mismos participantes con las pretensiones de las instituciones educativas.

En este sentido, investigar las emociones y los sentimientos son horizontes conceptuales que las instituciones educativas están llamadas a orientar en el siglo XXI, que pretenden formar población adolescente para el ejercicio de la convivencia y construcción de lo público. Sin el estudio de las emociones en ámbitos sociales, difícilmente se podrá comprender y solucionar los conflictos y comportamientos patriarcales y agresivos por los que atraviesa la escuela contemporánea, no sólo por el tipo de diseño que construyen las escuelas, el cual no es siempre el mejor, sino también por los múltiples problemas emocionales que tienen que ver con procesos de adaptación, de identificación y de conflicto en que están sumergidos quienes atraviesan por este complejo

periodo de la vida, sobre todo en situaciones en las cuales muchos de estos jóvenes que llega a las escuelas provienen de contextos sociales de violencia, abandono y desplazamiento, que han generado marcas emocionales profundas que repercuten notablemente en las dinámicas de convivencia. En este sentido, la escuela tiene que ser un escenario de acogida y transformación de nuevas relaciones que permitan una mejor proyección al medio social.

Lo anterior implica considerar que el principio que funda el aprendizaje para la convivencia debe traspasar las mismas fronteras de la escuela, y empoderar y/o proyectar a los adolescentes también hacia la responsabilidad social y toma de conciencia frente al mundo en el que habitan. Esta dimensión, que es parte de la formación de ciudadanos críticos y afectuosos, tiene tres rasgos fundamentales: conciencia de lo que significan la justicia, la equidad social, la práctica de una ética fundada en valores acordados socialmente y la responsabilidad con la vida en general, es decir, con la dimensión ecológica.

Finalmente, la escuela ha de constituirse en un lugar de acogida que se resista a reproducir los esquemas excluyentes del mundo capitalista. Escuelas que no se conforman con ser campos de instrucción y quieren ser lugares para dignificar a aquellos seres humanos que desde ahora comienzan a tener en sus manos el futuro de las nuevas formas de convivencia pacífica y a posicionar una dimensión democrática, que se traduce en los modos de participar, más allá de aquellas democracias que se imponen desde los centros de poder.

Bibliografía

Aberastury, A. y Knobel, M. (1980). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.

Allport, B. (2005). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona, España: Herder

Altable, Ch. (2010). *Los senderos de Ariadna: transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Madrid: Octaedro.

Alvarado, S., Martínez, J y Muñoz, D. (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. En *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Manizales, Colombia. Vol. 7, N°. 1, enero - junio, pp. 83-102

Álvarez, L. (2012). Representaciones sobre el Gobierno en niños, niñas y adolescentes de Bucaramanga. En *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Vol. 10, N°. 2, 883-892.

- Antunes, C. (2005). *Educación en las Emociones. Nuevas Estrategias para el Desarrollo de las Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires: Ediciones San Benito.
- Arcudi, L. y otros (2011). *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse*. Bogotá: Magisterio
- Arnold, M.B. (1969). *Feelings and Emotions*. Nueva York: Academic Press.
- Asensio, J. (1997). *Biología y educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Berger, K. (1997). *El desarrollo de la persona desde la niñez hasta la adolescencia*. Madrid: Medica Panamericana.
- Berger, P. y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Barcelona, España: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona, España : Praxis - Wolters Kluwer.
- Boden, M. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. Psychology Press.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Crítica y fundamentos*. Barcelona, España: Graó.
- Bourdieu, P. (1990). *La juventud no es más que una palabra. Sociología y cultura*, México: CNCA-Grijalbo.
- Burgos, J. (2011). Una mirada a la concepción del sujeto, más allá de lo racional. En *Revista Itinerario Educativo*, Vol. 5. N°52, 56-68.
- Chabot, D. y Chabot, M. (2009). *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la Inteligencia Emocional en el Aprendizaje*. México: Alfaomega.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado el 30 de octubre de 2015, de www.uv.es/=choliz
- Clouder, CH. (2008). Introducción a la Educación Emocional y Social. En *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín. Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Cortés, A. (2007). Heidegger y el humanismo. En *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, Vol. 7, N° 12, 1-14.
- Cortina, A. (1998). *El mundo de los valores*. Bogotá: FES.
- Covey, S. M. R. (2010). *El factor confianza*. Bogotá: Paidós.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona, España: Kairós.
- Cyrułnik, B. y Morin, E. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Barcelona, España: Paidós.
- D'Angelo, O. (1982). Las tendencias orientadoras de la personalidad y los Proyectos de Vida futura del individuo. En *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*. La Habana: Pueblo Educación.
- D'Angelo, O. (1998). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales (Clacso). Biblioteca Virtual.
- Dahlin, B. (2007). *The Waldorf School – Cultivating humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Damasio, A. (2009). *En Busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, España: Crítica.
- Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2008). *Los desheredados, trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. 4ta edición. Valparaíso: Ediciones Cidpa.
- De Zubiría, S. (2006). *El Mito de la Inteligencia. Y los peligros del Cociente Intelectual*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Diekstra, R. (2008). La Educación Emocional y Social o las Habilidades para la Vida en los Países Bajos. Un repaso a su historia, sus políticas y su práctica. En *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín. Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Dolto, F. (1989). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Buenos Aires: Atlántida
- Echeverría, R. (2010). *Escritos sobre aprendizaje*. Santiago: Granica.
- Ekman, P. (1982). *Emotions in the human face*. New York: Cambridge University Press.
- Feixa, C. (1993). *La juventud como metáfora; sobre las culturas juveniles*. Generalitat de Catalunya.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la Juventud en la era contemporánea. En *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, Vol. 4, N° 2.
- Fernández Berrocal (2008). La Educación Emocional y Social en España. En *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín. Santander, España: Fundación Marcelino Botín.

- Fernández-Abascal, E. y Martín Díaz, M.D. (1995). Emociones negativas II: ira, hostilidad y tristeza. En Fernández -Abascal, E. (Coord.) *Manual de motivación y emoción* (pp. 411-443). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. y Palmero, F. (1999). Emociones y salud. En Fernández-Abascal, G. y Palmero, F. (eds.) *Emociones y Salud* (pp. 5-17). Barcelona, España: Ariel.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores
- Funes, S. (2009). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Garrido, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Madrid: Síntesis.
- Gillman, A. (2010). Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. En *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Vol. 8, N° 1, 329-348.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Barcelona, España: Ediciones BSA.
- Gómez, D. y Carrasco, N. (2010). El adolescente en los contextos socio históricos y culturales contemporáneos. En *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, Vol. 6, N° 11.
- Greenberg, L.S. y Paivio, S.C. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona, España: Paidós.
- Heidegger, M. (1987). *El ser y el Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Horrocks, J. (1990). *Psicología de la adolescencia*. Medellín, Colombia: Trillas.
- Ibarrola L, B. (2008). *Dirigir y educar con Inteligencia Emocional*. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión. Sm Profes.net., 1-10.
- Jiménez, C, y Robledo, J. (2010). *La neuropsicología y los comportamientos violentos. Nuevos hallazgos desde la neurociencia*. Bogotá: Ediciones Especiales.
- Lafuente Varea, A. (2011). *Taller de Estrategias Alternativas para mejorar la convivencia en el aula*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

- Lantieri, L. (2008). El Aprendizaje Social y Emocional como base de una nueva visión de la educación en Estados Unidos de América. En *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín. Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Larson, R. y Lampman-Petratis, C. (2009). *Estados Emocionales Cotidianos manifestados por niños y adolescentes*. Chicago.
- Lazarus, R.S. (1999). The cognition-emotion debate: A bit of history. En Dalglish, T. y Power, M. (eds.). *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 3-19). Chichester: Wiley.
- Le Doux, J. (2002). *El cerebro emocional*. Barcelona, España: Ariel.
- Leiva, P. (2010). El proyecto de vida de los jóvenes: sus valores, expectativas, motivaciones y elementos de sentido. En *Revista Perspectivas*, Año XV (21).
- Llinás, R. (2005). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Norma.
- López, S. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata.
- Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. En *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Vol. 8, N° 2, 885-900.
- Madsen, K. *Teorías de la motivación* (1967). Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, S y Quiroz, R. (2007). Construcción de identidades de los estudiantes en su transito por la escuela secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12, N° 32, 261-281.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. y Verden. Z. (1994). *Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Maya, A. y Pavajeau, D. (2007). *Inteligencia Emocional y Educativa. Una necesidad Humana Curricular y Práctica*. Bogotá: Magisterio.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona, España: Ariel.
- Mosaqueira, M. (2010). De menores y consumidores. Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina. En *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Vol. 8, N° 1, 105-130.
- Nietzsche, F. (1997) *De mi vida. Escritos autobiográficos de juventud (1856-1869)*. Madrid: Valdemar.

Núñez, C. y Romero, P. (2007, septiembre). *Proyecto Eudaimon: una propuesta sistémica de Educación emocional en un centro de Bachillerato de Sevilla (España)*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional.

Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona, España: Paidós.

Ortiz de Maschwitz, E.M. (2003). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona.*, Buenos Aires: Bonum.

Palacio, A. (1990). *Acerca del proceso de identidad del adolescente*. Medellín, Colombia: Instituto Jorge Robledo

Palmero, F., Fernández-Abascal, E. G., Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F. y Chóliz, M.(eds.) (2002). *Psicología de la Motivación y Emoción*. Madrid: McGrawHill

Papalia, D. (2000). *Psicología del desarrollo*. México DF: McGraw-Hill.

Paschem, H. (2008). Perspectivas acerca de la Educación Emocional y Social en Alemania. En *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín. Santander, España: Fundación Marcelino Botín.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Nueva York: Harper and Row.

Romero, S. (2002). *Aprendizaje emocional, conciencia y desarrollo de competencia social en la educación. Sustratos teóricos de un enfoque para la formación integral de niños/as, jóvenes y adultos en el contexto escolar*, Madrid: Cide.

Salomón, R. (2007). *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Barcelona, España: Paidós.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. In *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. En *Revista Perspectivas*, Año XV (21).

Siegel, D.J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York: Norton.

Singer, P. (1998). *Ética para vivir mejor*. Barcelona, España: Ariel.

- Soto Ospina, C. D., Vásquez Jaramillo, J., Cardona Loaiza, Y. (2009). Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7, N°1, 393-422.
- Steiner, C. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Tuñón, I. (2010). Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 8, N°2, 903-920.
- Unicef (2002). *Adolescencia: Una etapa fundamental*. Nueva York (EU): Autor.
- Unicef (2011). *El rostro actual de la adolescencia*. Madrid: Losada.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. Tenti Fanfani, E. (ed.) *Una escuela para los adolescentes* (pp. 11-78). Buenos Aires: Unicef/Losada.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

“Urgente y frágil”. Visibilidad y reflexión sobre la violencia de género

*Andrea Verónica Pajón*⁸²

*Susana Iglesias*⁸³

Resumen

La propuesta consiste en implementar un dispositivo de intervención, cuyo lema - “Urgente y frágil” - transmite una posición en el abordaje de la violencia de género, entendida como violencia primaria en la imposición hegemónica de un universo de sentidos (Butler, 2001). Tomando como objetivo específico la visibilidad de los actos de violencia para la desnaturalización y la toma de conciencia ante la ejecución de actos derivados de hábitos instituidos, se tiende al objetivo general de facilitar la creación de instancias destinadas a tratar las relaciones saludables y no violentas entre los géneros.

Dirigido a jóvenes adolescentes escolares, la duración propuesta abarca una jornada de un módulo mensual, en tres momentos, durante todo el ciclo lectivo 2015. En ese período, se desarrollan talleres temáticos destinados a abordar dificultades apremiantes que inciden en situaciones de malestar que pueden ocasionar la deserción escolar: repercusiones de la desaparición de alumnas, hostigamientos por las diferencias y disputas asociadas a desigualdades o enfrentamientos derivados de desacuerdos ante mandatos culturales de los medios de comunicación.

Tomando como base “el respeto y la amistad”, valores resultantes de una indagación de años anteriores a partir de la cual se constituyen los Acuerdos Escolares de Convivencia (Ley de Educación Provincial N° 9870), abordajes teóricos sobre derechos, diferencia y juventudes en Argentina y, centralmente, la propuesta crítica de Judith Butler (2001-2010), el programa se enmarca en la preocupación por el abandono o la deserción escolar temprana, como efecto de una violencia que señala y estigmatiza identidades e identificaciones.

⁸² Profesora en Letras Modernas, correctora literaria y doctorando en Estudios de Género. Integrante del Programa de Estudios de Género del Centro de Estudios Avanzados de la U.N.C. Profesora de Lengua y Literatura y tutora del Plan de Mejora Educativa de la Nación, en el IPEM N° 138, Jerónimo Luis de Cabrera. Correo electrónico: pandreave@gmail.com.

⁸³ Profesora en Historia (U.N.C.). Docente de Historia, Arte y Sociedad, Turismo y Comunicación en el IPEM N°270 y en el IPEM N°138. Profesora tutora del Plan de Mejora Educativa de la Nación, a cargo de Educación Sexual Integral en el IPEM N° 270. Correo electrónico: iglessias_suy@hotmail.com.

Palabras clave

Violencia de Género- Relaciones Saludables-Deserción Escolar- Visibilidad- Reflexión

El contexto

El programa responde a la implementación de un proyecto de carácter institucional que surge en el marco de la aplicación de los contenidos de Educación Sexual Integral (Ley Nacional N° 26.150) en las escuelas de la provincia de Córdoba, aunque se aboca centralmente a las problemáticas específicas emergentes en una institución educativa y pretende abordar algunos aspectos que cualitativamente acompañan a las estadísticas de deserción escolar y que se plantean –según criterios de investigaciones sobre derechos, diferencias y juventudes en nuestro país (Tenti Fanfani, 2000; Caffarelli, 2008; Tomasini, 2014)- en uno de los ámbitos más relevantes de la Educación Secundaria: la socialización y la identidad.

Entre los jóvenes escolares, las últimas transformaciones sociales repercuten desestabilizando convicciones y, paralelamente, consolidando guiones de sensibilización que hacen centro en la discriminación. Este doble proceso encuentra su cauce por medio de “demandas de reconocimiento” (Tenti Fanfani, 2000, p.17), “afianzando grupos de pertenencia” (Caffarelli, 2008, p. 29) y acentuando “recursos para hacer género” (Tomasini, 2014, p.274). El escenario involucra la relación sartreana de ser-visto-por-otro (Sartre, 1998, p. 49), es decir, de ser vistos.

En esta escuela en particular – el IPEM N° 138 “Jerónimo Luis de Cabrera”-, a esta demanda se suma el grado de vulnerabilidad de una parte de la población que transita su adolescencia afectada por la pobreza, las carencias afectivas y la estigmatización social por los signos de su adscripción cultural y las experiencias de deserción escolar. Esa vulnerabilidad que los expulsa de determinados sectores y los expone a las prácticas urbanas del margen social, a un universo de invisibilidad, tiene, en muchas ocasiones, filiaciones con experiencias tempranas ligadas a la violencia. Su desconocimiento obstaculiza la visibilidad del problema y reproduce, en las interacciones del presente, los signos de ese aprendizaje traducidos en distintas maneras de confrontar las diferencias y de internalizar los mensajes fragmentarios de la cultura adulta, intervenida por la impronta de la mercantilización y la velocidad de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías (Míguez, 2009).

Para no “quedarse afuera”, los jóvenes reproducen los silencios y los estereotipos asignados popularmente al éxito que, en su doblez, esconden el tránsito hacia la ruptura de los pequeños y grandes universos afectivos de la sociabilidad escolar.

El problema

Abordar la violencia de género implica definir y delimitar prácticas y formas de relación existentes en una organización social, que reproducen parámetros consolidados y que atentan contra la condición ciudadana de las identidades socialmente más desfavorecidas. Desde la Filosofía, Judith Butler insiste en la naturalización y el ocultamiento de formas primitivas de violencia en estos parámetros consolidados, asegurando que “la postulación de una identidad de género verdadera” se revela “como una ficción reglamentadora” que incide sobre los modos corporales, la estilización de los actos y una pretendida correlación de coherencia entre cuerpos, prácticas y deseos (2001, p. 24).

Estas formas primarias de violencia actúan en las prácticas y modos de interacción en el espacio institucional educativo y desencadenan figuras como el acoso, la amenaza y el juicio sostenido y duradero que repercuten en la integridad de la persona y en la configuración de las opciones de interacción en un colectivo de afectividades; esto cuando no parten de acciones y actuaciones que limitan manifestaciones de índole existencial y que neutralizan no sólo la calidad, sino la posibilidad de una “vida vivible” (Butler, 2001-2010).

Ocurren todos los días descalificaciones mediante insultos, apodosos o juegos de palabras que tienen como referencia la reprobación de una sexualidad entendida como menos masculina, inhabilitaciones de la palabra o de la acción dado el aprendizaje cultural de que aquellas identidades o identificaciones que portan una cualidad de lo femenino pertenecen al sitio de la subalternidad, hostigamientos y acosos ante cuerpos, gestos, rasgos, movimientos, signos que no se alineen en una taxativa dicotomía de extrema separación entre lo que tradicionalmente se asocia a lo femenino y a lo masculino, malestar continuo de quienes no cuentan con otra opción más que aceptar la opresión como parte del contrato vincular, aislamientos, ausentismo creciente y en algunos casos, finalmente, deserción.

Al respecto, la propuesta en campaña pretende abordar el malestar, aunque centrándose en el abordaje de lo que, al momento, se considera en términos de emergencia: a raíz de la gran cantidad de situaciones suscitadas por la reciente difusión de la desaparición de una alumna de la escuela, las situaciones de acoso que terminan en enfrentamientos motivadas por algún tipo de disidencia

con respecto a la sexualidad normativa y las rupturas de los vínculos a raíz de esas tensiones. Ante este estado de cuestiones es que la intervención se abre a cuestionar y discutir la impronta, la convención, los aspectos subterráneos de una problemática que la indiferencia o la costumbre social, con sus silencios y sus lenguajes, perpetúa.

La planificación

La propuesta consiste en implementar un dispositivo de intervención cuyo lema - "Urgente y frágil" - transmite un abordaje de la violencia de género, entendida como violencia primaria en la imposición hegemónica de un universo de sentidos (Butler, 2001). Tomando como objetivo específico la visibilidad de los actos de violencia para la desnaturalización y la toma de conciencia ante la ejecución de actos derivados de hábitos instituidos, se tiende al objetivo general de facilitar la creación de instancias destinadas a tratar las relaciones saludables y no violentas entre los géneros.

Destinada a jóvenes adolescentes escolares, la propuesta -que abarca una jornada de un módulo mensual, en tres momentos, durante el ciclo lectivo 2015- se concretiza con un primer encuentro el día 3 de junio, en ocasión de las repercusiones de la marcha nacional "Ni una menos", previéndose su continuidad durante la tercera semana de septiembre, en el marco de la preparación de los festejos del Día del Estudiante, contemplando la agenda institucional. En ese período, se proponen talleres temáticos destinados a abordar dificultades apremiantes que inciden en el malestar que puede ocasionar la deserción escolar temprana.

Cada jornada, en principio, está dispuesta para la participación de distintos grupos de alumnos divididos por cursos y ciclos, en respuesta a las problemáticas que surgen o afectan especialmente a cada uno de estos grupos. Posteriormente, de acuerdo con la demanda, los talleres podrían replicarse en otros grupos, cursos, y de acuerdo con otros criterios de observancia.

El formato curricular más favorable a la tarea central es el taller, porque permite el diseño de actividades interrelacionadas entre sí y la revisión cualitativa de la actividad en la duración y como proceso, y porque se asume como cambio de actividad a un espacio deliberativo de conjunto, en el que la dinámica transita entre la exposición y el trabajo en equipos, integrando experiencia y convivencia (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011).

Partiendo de los objetivos señalados, "la visibilidad y la reflexión", la propuesta promueve marcos de información en derechos y actuaciones, con la

finalidad de aproximarnos a la desnaturalización de las prácticas de la violencia, atendiendo centralmente a la noción de “persona”, en un sentido integral del término, que remite a aspectos físicos y psíquicos que conforman un carácter individual, las circunstancias históricas y relacionales en virtud de las cuales deviene sujeto de derecho, así como los rasgos individuales e identitarios, de procedencia o de adscripción, por pertenencia o por voluntad de asumir, permanentes y variables.

Realizaciones

Respondiendo a las problemáticas específicas ligadas al campo de trabajo, se proponen diferentes talleres, precedidos por una etapa de investigación interdisciplinaria destinada a la revisión de conceptos operativos, a fin de seleccionar contenidos y líneas de análisis pertinentes, la elaboración de un proyecto, el sondeo de prácticas y representaciones juveniles, el diseño de herramientas de abordaje y la disposición de los recursos para el desarrollo de los talleres.

-El primer taller toma el nombre “Desaparición de personas”. Está centrado en el trabajo sobre las repercusiones de la desaparición de una alumna de 3er año y responde a los debates áulicos que tienen lugar espontáneamente entre los alumnos acerca de la marcha convocada a raíz de los femicidios. Se procede a reunir a alumnos y docentes de 3er año en el salón de actos de la escuela para la tarea que ocupará un módulo por turno. A medida que llegan, se les entrega un cartel con su nombre de pila. A continuación, se proyecta un video de apertura, una convocatoria destinada a adolescentes elaborada por la Red Social La Casa del Encuentro que puntualiza la necesidad de una reflexión social ante el tema. Acto seguido, se inicia la exposición rescatando el sema del nombre propio, aquello que queda de la persona en boca de otros, aquello que sobrevive a una desaparición.

Se les plantea que en un pequeño papel escriban cuántas personas conocen con los nombres que se dirán a continuación y qué relación tienen con ellos, para luego nombrar a “Melina”, “Ángeles”, “Carolina” y “Candela”. Luego de una puesta en común en la que los estudiantes participan asociando esos nombres con las personas de su entorno, se materializan los apellidos: “Melina Romero”, “Ángeles Rawson”, “Carolina Aló”, “Candela Rodríguez”, mientras transcurre un *power-point* con las imágenes de las niñas, con lo que continúa la reflexión y se les solicita que, reunidos por la primera vocal de su nombre apuntado en el cartel que llevan consigo, resuelvan una actividad grupal. Frente a una imagen sin rostro a modo de pancarta, se les propone completar con frases, recortes o

imágenes ese perfil, como si tuvieran que transmitir la reflexión sobre la desaparición de una persona. Esta actividad recupera centralmente la noción butleriana de “vida”, en los matices que recorren su teoría: la “inteligibilidad” de los “cuerpos que importan” (2001) y el binomio “precaridad- precariedad” que señala la “vulnerabilidad” de las personas (2006).

Finalmente, los alumnos explican, en plenario, los sentidos que quisieron transmitir y el cierre de la jornada viene de la mano de un *movie-maker* con las imágenes que los artistas reconocidos publicaron en razón de la marcha.

-Un segundo taller orientado al abordaje del acoso verbal toma el nombre “Palabras que duelen”. Destinado a alumnos de 2do año, está centrado en la violencia de la palabra, distribuyendo la tarea en tres actividades de reflexión: a partir de la teoría de los actos de habla (Austin, 2008), del rescate de los *topoi coinoi* o lugares comunes (Amossy- Pierrot, 2005) y de la figura retórica del oxímoron (Eco, 2012).

Inicialmente, se proponen enunciados que responden a un análisis desde las tres dimensiones enunciadas anteriormente como: “te mato”, “se está buscando una piña” / “poco hombre”, “chica fácil” / “el gato”, “el bicho”, para reflexionar sobre el insulto, el agravante, la liviandad en el lenguaje y el peso de las consecuencias. El objetivo recae en recuperar la nociones butlerianas de un “lenguaje que hiera” y que al hacerlo revela su fuerza (2004) y la de “género performativo” (2010) que desenmascara actuaciones sociales sostenidas por significados socialmente establecidos.

A continuación, se proponen cortos publicitarios en los que se utilizan estas dicciones para desacreditar conductas o identidades y finalmente se entregan tiras cómicas de Maitena (2011) y Fontanarrosa (2013) para analizar, debatir y modificar un lenguaje donde prima el humor que señala los estereotipos y desacredita la diversidad.

-Un tercer taller se dedica a los “Afectos especiales” y está destinado a alumnos de 1er año. La actividad se inicia con fotografías familiares que los propios alumnos han acercado previamente a las coordinadoras del taller y que son proyectadas en un *movie-maker*, como actividad de apertura y sensibilización. A continuación, se propone una charla sobre el amor, la amistad, el compañerismo y la familia, como punto de partida para una actividad grupal en la que tienen que situar, en cajas que llevan esas etiquetas, retratos escritos de personas que ocupan esos espacios, utilizando sustantivos abstractos y adjetivos calificativos. La actividad está dirigida a mostrar que todos tenemos la potencialidad de ocupar distintos roles.

Luego de una puesta en común, se propone una dinámica lúdica en la que cada uno toma a ciegas un retrato escrito y lo representa en conjunto con los demás, en una recreación del juego de roles familiares entre pares que llevan a cabo actualmente los jóvenes en las escuelas, donde se imitan los lazos afectivos a partir de la identificación de conductas o aspectos asignados a determinados roles familiares o sociales. A diferencia del juego de costumbre, que surge espontáneamente a partir de algún incidente que genera mayor aproximación entre los estudiantes a raíz de intercambios ligados a ciertos rasgos identificados con un rol social determinado –la defensa (el padre o el hermano mayor), la complicidad (la hermana), la protección (la madre)-, se propone la operación inversa: que actúen los retratos en una representación indiferenciada de géneros. Se prevé tiempo de preparación y se ofrecen implementos para el cierre del taller con la parodia de la vida cotidiana.

El objetivo gira en torno a la recuperación del concepto butleriano de “parodia” (2001) a partir de una dinámica deconstructiva que permita la subversión y la desnaturalización de la norma, a fin de visibilizar su carácter de constructo. La actividad de socialización conduce al reconocimiento de las fallas en el intento de encarnar aspectos tradicionales ligados a las figuras masculinas o femeninas estereotipadas y el reconocimiento de la ficción cultural que rodea a muchos de nuestros preconceptos.

Los aprendizajes

La intervención está centrada en la creación de instancias abiertas a una socialización armónica y no violenta entre los géneros y procura propiciar momentos de reflexión, de detenimiento, de intervalo, que favorezcan la desnaturalización de los actos de la violencia y su disminución paulatina. Al respecto, la recuperación conceptual de la teoría de género se plantea a partir de prácticas lúdicas que motiven la visibilidad desde la reflexión.

El impacto, al momento, puede evaluarse favorablemente. En términos de recepción, se puede constatar una apertura a los distintos momentos de la tarea, la participación fluida y dos tipos de efectos de sensibilización. Por un lado, la identificación con ciertos estigmas culturales que se condenan como “excesos de libertad” y la asociación de rasgos propios o adquiridos en los modos de vestir y de “encarnar” la identidad con esos señalamientos sociales, y por otro lado, un efecto de concientización prolongado que hizo que algunos estudiantes cambiaran sus perfiles y portadas de *Facebook* y que otros buscaran espacios alternativos como los recreos, para la indagación, por interrogantes, en el tema.

La tarea responde a las demandas de los jóvenes –en términos sartreanos- de “ser vistos por otro”, emplazamiento que rescata la importancia de lo social en el valor y la estima, la dialéctica de la mirada (Sartre, 1998, pp. 356-360); aquello que nombramos en términos de reconocimiento y pertenencia. La propuesta se valora desde el marco de una intervención formativa que puede resultar útil en distintos escenarios, por lo que se prevé un cambio de calendario y de temáticas de abordaje en la implementación de acciones futuras.

En el transcurso de los talleres, se propone la estimulación de habilidades para comprender la existencia de la violencia de género en la vida adolescente, valorar la construcción de herramientas de diálogo y debate, incentivar la prestancia al entrenamiento en pautas de autoanálisis, impulsar estrategias de deconstrucción de mitos y revisión de estereotipos de relación, confrontar productos culturales desde una elección crítica y responsable, acentuar la tolerancia hacia la diversidad de personas y opiniones, motivar a la observancia y a la identificación de signos de alerta ante instancias de violencias por indiferencia o por costumbre, apostar por una nueva gramática de las experiencias y de los acontecimientos conforme a una diversidad contemplada en la ley y en el derecho a la identidad y a la sociabilidad juvenil.

Bibliografía

- AA.VV. (2008). *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Amossy, R. y Pierrot, A. (2005) *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Austin, J. (2008). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. México: Paidós.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. (2006). *Vidas precarias. El poder del duelo y la violencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Butler, J. (2010) *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Caffarelli, C. (2008). *Tribus urbanas. Cazadores de Identidad*. Buenos Aires: Lumen.
- Eco, U. (2012). *De los espejos y otros ensayos*. Madrid: Penguin.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad. V.1 La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Míguez, D. (2009). Las formas de la violencia en las comunidades escolares. En *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sartre, J. (1998). *El ser y la nada. Ensayos de ontología fenomenológica*. Buenos Aires: Losada.

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

Tomasini, M. y Delich, F. (2014). El imperativo de hacer género. En *Muerte del sujeto y emergencia subjetiva*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Zizek, S. (2009) *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona, España: Paidós.

Documentos

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer: "Convención de Belem do Pará". República Federativa del Brasil. Año 1994.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). Opciones de formatos curriculares y pedagógicos. En *Encuadre General de la Educación Secundaria 2011-2015*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. *Programa de Convivencia Escolar*. Año 2011.

Ley de Identidad de Género. Ley N° 26.743. Expediente: 5259-D. Senado de la Nación. 2007.

Ley Nacional N° 26.485/09 y Decreto Reg. 1.011/10 de "Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres". Senado de la Nación. 2008- 2012.

Ley Provincial de Educación N° 9.870. Legislatura Provincial. Año 2010.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N° 26.150. Senado de la Nación. 2006.

UNICEF (2000). *Bases para la formulación de políticas a favor de la niñez, adolescencia y la mujer*. V Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social. Jamaica y Bogotá.

Materiales on-line

-Red Social La Casa del Encuentro. Convocatoria a la marcha "Ni una menos".
En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=SllYdeq4m4o>

-Ilustraciones, obras, fotografías. Convocatoria a la marcha. En: Ni una menos
Córdoba. Facebook. En línea:
<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.551000718371514.1073741828.550997455038507&type=3>

-Comercial Sprite (2007). *La vuelta del oso*. En línea:
<https://www.youtube.com/watch?v=4VrGVVAVIbQ>

-Comercial YPF Serviclub (2014). *Gato Beto*. En
línea:<https://www.youtube.com/watch?v=Q0Sn5I8Iii8>

-Comercial Fernet Cinzano. (2007) *Uno de cada diez argentinos es gay*. En
línea:<https://www.youtube.com/watch?v=8HI5AaHYmfw>

-Maitena (2011) *Las mujeres trabajamos de esposas*. Maitena de colección III.
Buenos Aires: Sudamericana. En línea:
<http://www.silvitablanca.com.ar/mujer/maitena.htm>

-Fontanarrosa (2013). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Planeta. En
línea:<http://es.slideshare.net/ETNILUMIDAD/fontanarrosa-roberto-el-segundo-sexo-de-fontanarrosa>

ÉTICA y ALTERIDAD. Una perspectiva desde los Consejos de Convivencia Escolar⁸⁴

Mónica Laura Fornasari⁸⁵

Resumen

El estudio surge de las dificultades observadas en la construcción de una cultura de participación juvenil en el ámbito escolar. Desde la posición hermenéutica, realizamos un estudio cualitativo focalizado en dos escuelas públicas secundarias -como estudio de caso- con un enfoque clínico. Desde la complejidad del campo educativo, ponemos en evidencia la constitución del Sujeto Ético y sus modos de afectación en relación con la alteridad en jóvenes de sexto año que integran los Consejos de Convivencia Escolar (CCE). Los resultados alcanzados en esta investigación nos permiten profundizar y completar estudios evaluativos sobre los CCE y su impacto en las Políticas de la Subjetividad, para desarrollar una planificación educativa que contribuya a la integración sociopedagógica de nuestros jóvenes, a partir de la incorporación de una cultura del cuidado en los escenarios escolares.

Palabras claves

Sujeto Ético- Alteridad -Consejos de Convivencia Escolar -Políticas de la Subjetividad

Introducción

El problema que motivó este estudio surgió de la dificultad que muchas veces observamos en las instituciones educativas, donde los adultos educadores depositan en los estudiantes el protagonismo y responsabilidad sobre los conflictos de convivencia escolar y en ocasiones la palabra de los jóvenes está

⁸⁴ Este trabajo representa una síntesis de nuestra tesis de maestría y se encuadra dentro del tema *ambiente y clima institucional*.

⁸⁵ Magíster en Investigación Educativa. Especialista en Psicología Educativa. Licenciada en Psicología. Profesora en Psicopedagogía. Profesora Tutora en Maestría en Investigación Educativa, UCC. Coordinadora Académica de la carrera de Especialización en Psicología Educativa. Supervisora de Prácticas Pre-Profesionales, Contexto Educativo y docente investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Autora de libros, artículos y ponencias referidos al contexto educativo. Integrante del Área E.P.A.Es Regional, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Argentina. Psicóloga clínica. Correo electrónico: mlfornasari@yahoo.com

negada o desestimada desde la posición adulta en el contexto educativo. La falta de práctica de una cultura de participación juvenil en el ámbito escolar provoca desencuentros con los educadores, quienes intervienen generalmente en los conflictos generados en ese ámbito desde el paradigma disciplinario, basado en un modelo coercitivo y punitivo que no permite construir una experiencia de aprendizaje sobre la relación de alteridad y ciudadanía.

La expectativa que sostuvimos a lo largo del proceso logró problematizar un aspecto de la realidad socioeducativa de los jóvenes de Nivel Secundario: los Consejos de Convivencia Escolar. Esto nos permitió realizar un análisis crítico desde un enfoque clínico para comprender la constitución subjetiva del Sujeto Ético y brindar aportes que contribuyeran a la formación del ciudadano desde la escuela secundaria. En este sentido, realizamos desde la posición hermenéutica un estudio cualitativo en el campo educativo focalizado en la escuela secundaria -como estudio de caso- y, específicamente, en un aspecto de la dimensión subjetiva de jóvenes de sexto año que participaron en los Consejos de Convivencia Escolar, en dos escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, desde el enfoque clínico.

El objetivo que nos propusimos y que alcanzamos en este trabajo de investigación fue poner en evidencia, desde la complejidad del campo educativo, la constitución del Sujeto Ético y sus modos de afectación en relación con la alteridad en jóvenes de escuelas secundarias a partir de su integración en los CCE. El presente trabajo consistió en una primera articulación entre algunas nociones epistemológicas planteadas por las ciencias sociales y dos paradigmas vigentes en el campo educativo (Maldonado, 2004) característicos de la Modernidad -"disciplina"- y de la mundialización -"convivencia". Esta primera interpretación permitió comprender los efectos, motivos y sentidos sociopedagógicos que estos paradigmas tuvieron en el campo de la educación. Además, pudimos reconocer las implicancias ético-políticas puestas en acto en un proceso de investigación educativa.

Respecto al estado de la investigación sobre los CCE, pueden mencionarse algunos estudios empíricos realizados en Argentina, como por ejemplo el que realiza Narodowski (1999) sobre el proceso de debate y sanción legislativa del "Sistema Escolar de Convivencia" para las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. En él expresa que establecer la obligatoriedad de los CCE como respuesta única resulta errado, frente a la diversidad y pluralidad de problemas que se evidencian en los escenarios escolares.

Paulín (2002) presenta el análisis de un caso de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba que revela una lógica jurídica-normativa en el

funcionamiento del CCE. Esta investigación puso en evidencia que el Consejo de Convivencia opera como una estrategia que se rige aún con la lógica del paradigma disciplinario de la escuela moderna, y no como una propuesta superadora para construir una convivencia escolar democrática.

Dussel (2005) desarrolla una investigación sobre los reglamentos de convivencia de veinte escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, destacando la relación existente entre el orden disciplinario escolar y el orden político. Como conclusión, establece que las contradicciones y limitaciones del orden disciplinario escolar impedirían la organización de dispositivos democráticos que incorporen el análisis del conflicto, el disenso y la construcción de acuerdos, como fundamentos principales.

En el contexto de Latinoamérica destacamos la investigación sobre los Consejos Escolares como espacios de participación de las comunidades educativas que Drago Camus (2008) desarrolló en Chile en tres escuelas de la Comuna de Peñalolén. En sus conclusiones finales, subraya que los consejos escolares se han quedado enmarcados en los niveles de participación más básicos referidos a la información, colaboración y consulta. La complejidad de la escuela y su resistencia a la innovación no permite un desarrollo de una esfera pública democrática donde los sujetos tomen su lugar y formen parte de las decisiones que afectan sus propias vidas y las de los demás.

Una investigación reciente, desarrollada en Lima, Perú, por Díaz, Alfaro, Calderón y Álvarez (2010), determinó que el director aparece en el Consejo Educativo Institucional (CONEI) como el protagonista principal, ejerciendo un máximo grado de poder, seguido por los docentes. Este estudio puso de manifiesto las debilidades de la participación ciudadana en las seis escuelas públicas donde se realizó el trabajo de campo.

En los países de América Latina los consejos escolares surgen a partir de la década de los ochenta y noventa, en consonancia con los procesos democratizadores que se instauran a lo largo del continente latinoamericano (Drago Camus, 2008). En Argentina, a partir de la *Ley de Educación Nacional (LEN) N^o 26206* del 2006, se establece como política educativa nacional "Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles" (art. 11, i). Esto obliga a cada provincia a establecer y legislar la participación de la comunidad educativa en su normativa interna. Por otra parte, en algunos países de Europa, EEUU y Canadá, si bien estos consejos registran mayor tradición, presentan variaciones significativas en cuanto a su origen, integración y atribuciones (Drago Camus, 2008).

A partir de esta información y conocimiento general sobre el origen y modalidad de funcionamiento de estos cuerpos colegiados en diferentes países, podemos comprender que las dificultades y limitaciones que se observan en su dinámica se corresponden con la necesidad de construir experiencias escolares democráticas, a partir de un poder que habilite espacios de participación colectivos, que integre las voces de todos y de cada uno, sin el ejercicio de un poder coercitivo que anule o desestime al otro en su alteridad.

Nuestro propósito consiste en que los resultados alcanzados en esta investigación se conviertan en un aporte para profundizar y completar estudios evaluativos sobre los CCE y su impacto en las Políticas Educativas de la Subjetividad, para la toma de decisiones desde una planificación educativa que contribuya a la integración sociopedagógica de nuestros jóvenes. Asimismo, la construcción de una nueva conceptualización sobre la función y responsabilidad que el adulto educador – desde un lugar de autoridad - asume frente a las generaciones que tiene a su cargo, nos permitió ampliar miradas y dispositivos de intervención desde las políticas educativas públicas en la constitución del Sujeto Ético en los estudiantes desde los CCE, a partir de la incorporación de una cultura del cuidado en el escenario escolar.

Contexto teórico

Nuestro contexto conceptual se sustentó en los paradigmas que dieron cuenta de la dimensión compleja, cualitativa y hermenéutica del campo educativo. Asimismo, elegimos desde la Filosofía a Emmanuel Levinas (1906-1995) y del lado del Psicoanálisis a Silvia Bleichmar (1944 -2007) como referentes de teorías sustantivas que acompañaron la conceptualización del Sujeto Ético. Asimismo, recuperamos distintas teorías generales como aportes desde la Psicología Educativa, Antropología Narrativa, Pedagogía Crítica y Sociología Creativa que complementaron y enriquecieron las cuatro categorías analíticas propuestas para sistematizar e interpretar el material obtenido en la investigación: (i) El Rostro del Otro y su presencia en el contexto escolar; (ii) Los sentidos de la palabra en un encuentro intersubjetivo en los CCE; (iii) Una mirada ética sobre la justicia escolar y (iv) La experiencia del tiempo escolar: el porvenir y lo otro.

Levinas es considerado uno de los filósofos más destacados en los tiempos actuales porque su “ética de la alteridad” constituye un valioso aporte a la humanidad que contribuyó a recuperar la relación en la convivencia y con la naturaleza como forma de superar aquellas experiencias estremecedoras de desubjetivación que caracterizaron los acontecimientos del siglo pasado. Palacio (2008) planteó que, en el pensamiento levinasiano, la vinculación con la

alteridad instituyó la conciencia ética en el sentido de que la relación con la alteridad del otro se da a partir de una mismidad o identidad del yo separado. Esto significa que la constitución de la subjetividad irrumpe desde afuera y a partir del Otro, en tanto lo extraño o exterior de sí, provocando una afectación corporal y sensible en un momento anterior a la donación de sentido de la comprensión consciente.

El Sujeto Ético es sentirse convocado por el rostro del otro, interpelado a responderle y hacerse cargo de él; posibilidad de una relación desde el lenguaje, deseo o bondad. El Otro como alteridad se expresa en el discurso, en el lenguaje. Cuando el rostro del otro se revela y habla (ética y discurso) se establece la relación con la alteridad absoluta, constituyéndose un ser diferenciado del yo. Por tanto, para Levinas (2001, 1993, 1987) la alteridad está planteada no en la mismidad del sujeto sino en la exterioridad, posibilitando la relación con el otro, entendida en términos de la ética como responsabilidad por el otro.

Por su parte, Bleichmar (2010) recuperó los aportes de Levinas para articularlos con los fundamentos freudianos en la constitución psíquica del sujeto. Para esta autora, lo que Freud puso en el centro a través de la diferencia anatómica fue el descubrimiento de la alteridad. El concepto de alteridad es un tema difícil en la constitución subjetiva, porque si el otro se presenta como totalmente ajeno, provoca una sensación amenazante respecto de lo desconocido; pero si el otro resulta totalmente idéntico, no hay posibilidad de crecimiento y reconocimiento de lo distinto. Esto configura una oscilación permanente entre lo conocido y lo diferente para posibilitar el intercambio intersubjetivo.

Para el Psicoanálisis, el malestar actual expresa sintomáticamente el debilitamiento de los lazos sociales y el consecuente posicionamiento narcisista que busca sostener un estado de plenitud en la ilusión de que todo es posible (Yo Ideal). Desde el escenario sociocultural, a través del discurso del mercado y la ciencia, se ofrece ilusoriamente ese estado de completud que obtura el encuentro con el otro. La intersubjetivación queda interceptada por los objetos. En el vínculo con el otro social, el sujeto debe resignar en parte los modos de satisfacción pulsional a través de los procesos sublimatorios y represivos como destinos culturalmente posibles. El trabajo de ligar la energía pulsional a representaciones psíquicas requiere para el sujeto el lazo con el otro.

La convivencia escolar significa un aprendizaje fundante en los vínculos sociales, ya que requiere trasponer la energía pulsional a formas simbólicas como hablar, escribir, escuchar, aprender, jugar, dibujar, etc. Cuando faltan modos de regular y encauzar esa energía pulsional, observamos

irremediablemente desbordes y excesos que des-enlazan al sujeto del otro y lo deja despojado de palabras.

La escuela es un ámbito privilegiado para incorporar la noción de alteridad en la vida institucional, en el marco de construcción de la ciudadanía y derechos humanos, en tanto la existencia del otro representa un límite a la arbitrariedad y omnipotencia del yo (Fornasari, 2008). En este sentido, los Consejos de Convivencia Escolar surgen como nuevos dispositivos de intervención en los años noventa con el objeto de construir una convivencia democrática en las escuelas y, además, como un intento de superar conflictos y problemas de violencia presentes en el ámbito escolar. Desde esta mirada, la escuela como espacio de aprendizaje de lo público interviene en la formación del sujeto ciudadano cuando enseña a sus estudiantes los principios de participación a partir del diálogo, argumentación y construcción colectiva de proyectos comunes.

Por lo anteriormente expresado, la construcción de la convivencia escolar fundada en el reconocimiento de la alteridad para constituir al Sujeto Ético en los CCE implica un proceso de participación colectiva de jóvenes en la elaboración e internalización de normas institucionales y sociales que promuevan un clima escolar de trabajo cooperativo.

Método implementado

Para este estudio nos fundamentamos en métodos cualitativos de investigación educativa (Vasilachis, 2007), que se sustentan en una posición filosófica interpretativa a partir de la cual se otorga un significado al mundo social – sentido hermenéutico – para comprenderlo, vivenciarlo y producirlo. Además, nos basamos en el enfoque clínico en ciencias sociales (Blanchard Laville, 1996) y el estudio de casos (Neiman y Quaranta, 2006), una de las tradiciones dentro de los métodos de investigación cualitativa. En nuestro estudio, desde el paradigma interpretativo incorporamos un método que nos permitió investigar el modo en que se formó un conjunto social, a partir de sus pautas culturales y relaciones sociales: los estudiantes de sexto año en los CCE.

Seleccionamos intencionalmente la muestra sobre la base de objetivos temáticos y conceptuales formulados para la investigación. En este caso, representó un fenómeno particular (dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, República Argentina, que implementaban los CCE)⁸⁶ que, a su vez, constituyó

⁸⁶ Escuela A: institución secundaria pública de gestión estatal, con una población de 780 estudiantes, 150 docentes y 14 aulas. El centro educativo está ubicado dentro del ámbito urbano, con una localización

una expresión paradigmática de una problemática social referida a la experiencia de alteridad desde la constitución del Sujeto Ético en jóvenes que cursaban su último año de escolaridad (sexto año).

Nuestro interés se centró en la ampliación y enriquecimiento del conocimiento específico de un fenómeno social: la constitución del Sujeto Ético en los CCE. En nuestra investigación, como proceso de triangulación, entrecruzamos los materiales y datos aportados por distintos instrumentos de recolección de la información a partir de observaciones, técnicas proyectivas, entrevistas y fuentes documentales.

Resultados y discusiones

El objetivo de este trabajo consistió en conceptualizar, desde la complejidad del campo educativo, la constitución del Sujeto Ético y su transformación en la experiencia con la alteridad en jóvenes de escuelas secundarias, a partir de su integración en los CCE. Para alcanzar este objetivo resultó necesario especificar, delimitar y articular aportes de los enfoques cualitativos, hermenéuticos, socioantropológico y psicoanálisis para comprender este fenómeno psicosocial en un contexto de interacción y constitución subjetiva de estudiantes de sexto año en escuelas públicas.

Para delimitar los resultados alcanzados en nuestra investigación, podemos afirmar que la experiencia de participación en el CCE se constituyó en un espacio vincular en tanto provocó la afectación de sí y del otro. Aquí, la experiencia estudiantil se articuló a una práctica social en términos culturales y el sentido de la escuela para estos jóvenes se asoció fuertemente a una educación que logró transformarlos subjetivamente y que les brindó recursos que los enriquecieron en el plano de la ciudadanía, la convivencia y los valores humanos.

Para varios estudiantes, la experiencia educativa se depositó en las vivencias compartidas, el aprendizaje de valores y de la convivencia social donde recuperaron la internalización del respeto por el otro, el compañerismo, con la posibilidad de enriquecer y ampliar las miradas y la capacidad de escucha. Los

estratégica en relación con diferentes contextos universitarios, museos y espacios recreativos de la ciudad. Los alumnos provienen de diferentes fragmentos sociales que configuran sectores de clase media y media baja.

Escuela B: institución secundaria pública de gestión estatal, con una población de 100 estudiantes, 45 docentes y 6 aulas. El centro educativo se encuentra ubicado en un ámbito urbano-rural. La población estudiantil que asiste pertenece a diferentes comunidades barriales que habitan en contextos de vulnerabilidad socio-cultural.

jóvenes destacaron la influencia de algunos profesores, quienes lograban transmitir y enseñar cuestiones socialmente valiosas desde un lugar de contención y escucha.

A partir del análisis comparativo entre las escuelas en estudio, podemos recuperar aquellas dimensiones institucionales que promueven u obstaculizan la constitución de Sujetos Éticos en su relación con la alteridad desde los CCE. De este modo, la dimensión espacial (material y simbólica) se delimita como construcción de un espacio común y como lugar que aloja la mirada de cada uno desde la pluralidad. Se constituye, así, en un proceso de institucionalización el “reconocimiento del otro”, a partir de la irrupción de su rostro como un Otro diferente y que habilita su visibilidad en el espacio escolar. Por el contrario, su no reconocimiento lo ubica en un espacio que se desconoce, se ignora o se teme. Aquí, la categoría interno/externo se traduce en términos de lo familiar (reconocido) y lo extranjero (desconocido). En ambas escuelas la dimensión de lo externo estuvo vivenciado como lo extraño, lo diferente y, en algunos momentos, lo temido. La posibilidad en ambas instituciones de construir encuentros cara a cara, con espacios de escucha y reconocimiento del otro en el escenario escolar se constituyeron en factores protectores y de promoción para los Sujetos Éticos.

El lugar de la palabra en el CCE se vuelve potente en el descubrimiento de la alteridad en la medida en que se articula con el acto de escuchar en un intercambio dialógico y de encuentro con otro. Así, por ejemplo, la circulación de la palabra y la escucha en el CCE promovió un proceso de pensamiento colectivo que enriqueció la convivencia institucional con la implementación de diferentes proyectos, como en el caso de la Escuela B. En contraposición, por momentos pudimos observar en el CCE prácticas discursivas como disputas de poder o a la manera de “soliloquios” desarrollados por los adultos, sin tener en cuenta el espacio de reconocimiento del otro. El enfrentamiento y la discusión no posibilitaron construir procesos simbólicos para pensar alternativas y propuestas nuevas en un espacio común, tal como se visualizó en la Escuela A.

Para la construcción de “legalidades internas” (Bleichmar, 2010) –como procesos de inscripción psíquica de la normativa social-, se requiere de un escenario escolar donde la justicia opere desde la ética y la estética para consolidar el bien común. Los jóvenes son sujetos en formación que necesitan y solicitan el amparo y la mirada de un adulto significativo que, a su vez, exprese coherencia entre el decir y el hacer, respetando la normativa instituida para todos.

El clima de impunidad y arbitrariedad institucional señalado por los estudiantes de ambas escuelas consolidó un escenario de injusticia escolar y social; a su vez, expuso a los jóvenes a situaciones de violencia, maltrato y discriminación, que afectaron tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como la convivencia en el escenario educativo. La demanda que los estudiantes realizaron a los adultos para que ejercieran su función de autoridad se basó en un reclamo para que se instituya la “ley” para todos los miembros de la institución, desde un marco normativo que otorgue seguridad, protección y cuidado. En la constitución de la subjetividad escolar, el joven precisa de normas claras y sanciones reparadoras para que el acto educativo se lleve a cabo desde el ámbito escolar.

Si bien la propuesta de trabajar en los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) se corresponde con este sentido educativo, se observó que en cada institución se le otorgó un significado particular, en función de su propia cultura. Así, por ejemplo, la expectativa idealizada de que los estudiantes logren la autorregulación de su conducta en la Escuela A; o bien, que incorporen valores sociales a la vida institucional, en la Escuela B.

En la dimensión subjetiva, las experiencias de integración escolar fueron valorizadas por los jóvenes de ambas instituciones como factores protectores para la convivencia escolar. Así, por ejemplo, las propuestas lúdicas, campamentos, proyectos institucionales con sentido académico o social, según cada escuela, se constituyeron en experiencias de formación y de encuentro con otros para el aprendizaje y la transformación subjetiva.

En las dimensiones escolares, pudimos observar de qué manera algunos dispositivos institucionales de ambas escuelas favorecieron y facilitaron el encuentro con el otro -Consejo Áulico, salidas extraescolares, actividades lúdicas, cumplimiento de acuerdos, proyectos institucionales-, al abrir espacios de participación e inclusión estudiantil.

En cuanto a las dimensiones sociales, pudimos relevar el impacto y efecto que dos acontecimientos sociales tuvieron en las biografías estudiantiles como marcas constitutivas de subjetivación. Así, la toma de escuelas ocurrida en la escuela A y la “marcha de las gorras” como proyecto de integración social en la escuela B, se constituyeron en experiencias que habilitaron la posibilidad de visibilizar a estos estudiantes como sujetos de derechos en el campo cultural y fortalecer las redes de intervención social.

En nuestra investigación resultó significativo que los adultos educadores (directivos, profesores, gabinetistas) de ambas instituciones no les asignaran un lugar preponderante a los Consejos Áulicos, minimizando y desconociendo su

funcionamiento, cuando en la práctica resultó ser el espacio más valorado e internalizado por los jóvenes.

Una de las limitaciones que se observaron en la escuela B en cuanto al nivel de participación en el CCE estuvo expresada en la división que la institución encontró entre sus docentes al no compartir el paradigma de la convivencia (cultura escolar democrática). Frente a esto, pensamos que una respuesta posible se encontró en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) -del año 2009- que refería a la falta de formación que algunos profesores presentaban frente a la práctica docente en escuelas que atendían poblaciones en contextos de vulnerabilidad social, en contraposición con otros adultos posicionados en un alto compromiso educativo y profesional con estudiantes expuestos a situaciones de riesgo sociocultural.

En las observaciones realizadas en el trabajo de campo, se puso en evidencia esta tensión vivenciada en los cambios de paradigmas - desde el disciplinario hacia el de convivencia -, ya que no todos los docentes se sintieron implicados y comprometidos en estos procesos de transformación. En aquellos casos en que incorporaron (*poner en el cuerpo*) los ideales democráticos, dejaron traslucir un efecto de cansancio, o bien una expectativa idealizada sobre el logro de autorregulación de la conducta en los jóvenes, desconociendo el proceso temporal y esfuerzo que conlleva el trabajo de elaboración y aprendizaje social.

La posibilidad de generar un buen clima de convivencia en ambas instituciones facilitó la resolución de conflictos con mayor economía de tiempo, esfuerzo y sufrimiento de cada uno de los participantes. En este sentido, resolver conflictos implicó una tarea de participación, reflexión y elaboración, como así también requirió una actitud de responsabilidad y compromiso. Con ello, el nivel de salud institucional se basó en la prevención, en la medida en que se logró reconocer y resolver los conflictos que allí se presentaban (Ianni, 2002).

En las formas de interacción que se desplegaron en el CCE, los distintos intercambios verbales expresaron -para los jóvenes- maneras de interactuar con otros; desde el diálogo, comunicación, expresión, deliberación, hasta el debate, crítica o discusión, según diferentes tonalidades emocionales que diferenciaron una conversación de una confrontación. En su mayoría, destacaron la posibilidad del encuentro y el aprender a escucharse en el ámbito áulico. Para otros, en cambio, los gritos pusieron en evidencia el no saber escuchar y la desestimación del otro en su alteridad. De esta manera, se expresó la tensión que la convivencia escolar puso en juego entre sus miembros, expresada como conflictos entre pares frente a la ausencia del adulto.

En nuestra investigación, el relato de los educadores expuso la queja y el malestar institucional por las dificultades que algunos de los delegados de curso tenían en el ejercicio de su función, tanto en el nivel de compromiso que no asumían, como en el nivel de legitimidad grupal que no lograban conseguir. Para estos estudiantes, en cambio, el lugar de delegado de curso se tornaba en tarea difícil de asumir cuando no contaban con el apoyo del docente tutor para afianzarse con sus pares.

La función primordial del Consejo Áulico consistió en reflexionar sobre los conflictos vivenciados entre pares o en la relación con los adultos, pensar sobre sus propias inquietudes, acordar la normativa de funcionamiento grupal, proponer y desarrollar actividades complementarias. La importancia de este dispositivo radica en establecer las pautas de organización en relación con el tiempo asignado, frecuencia, horarios y temas agendados para los encuentros.

En nuestro trabajo de campo, pudimos constatar que la convivencia escolar no se trata de un hecho natural, sino que remite a una construcción cultural a partir de una intervención institucional desde el ámbito preventivo. Asimismo, cuando se mejora el clima de convivencia, la escuela reformula su propuesta pedagógica acorde a las necesidades de su comunidad escolar y logra transmitir saberes socialmente relevantes, como en el caso de la escuela B. En ambas instituciones se comenzó el trabajo en el CCE desde una política institucional democrática, sobre la elaboración de acuerdos de convivencia escolar, generando espacios de participación colectivos – aún incipientes -, con la intención de recuperar las voces de los distintos estamentos educativos –aún en proceso -.

El análisis de fuentes documentales nos permitió hacer evidente que muchas de las tensiones observadas en la vida institucional expresaban la distancia entre las enunciaciones escritas en el PEI como expresiones de deseo –políticas de inclusión democráticas - y algunas prácticas pedagógicas aún teñidas por el paradigma de la escuela tradicional –disciplinario -, encarnadas en los discursos docentes. Así, por ejemplo, situaciones de maltrato o discriminación que los jóvenes relataron y que sufren en el espacio áulico por el poder coercitivo de algunos educadores.

En la investigación también observamos escenas de la vida áulica o institucional que presentaron dificultades en la aplicación de las normas – porque no se cumplieron o no fueron claras y precisas-, lo cual provocó un clima conflictivo en la convivencia; por ejemplo, el uso del uniforme, cumplimiento del horario escolar, asistencia al CCE, socialización de la información. Asimismo, cuando un estudiante o profesor transgredió una norma institucional y no se aplicó la

sanción correspondiente se generó una sensación de impunidad institucional. Esto instaló en el imaginario colectivo que los comportamientos prohibidos eran aceptados en las prácticas de la vida escolar. La impunidad atentó contra el encuadre normativo porque desmintió en el plano de las acciones los acuerdos y consensos instituidos entre todos los sujetos y la escuela. Cuando la institución escolar establece un encuadre de trabajo que pauta y regula la interacción de los sujetos y, a su vez, define funciones o tareas estableciendo lo que se espera en su desempeño, el respeto a las normas y las leyes instituidas posibilita el cumplimiento de su función específica.

Lo fundamental en la aplicación de sanciones escolares consiste en su carácter educativo-preventivo. Para esto, la función reparatoria -más que punitiva- se fundamenta en instancias de información, de diálogo, para su conocimiento y comprensión por todos los miembros de la institución. Asimismo, garantiza el derecho a la defensa (ser escuchados) y la posibilidad de reflexión sobre lo sucedido y el daño provocado. Su aplicación gradual y progresiva sobre la base de procedimientos de revisión y adecuación pertinentes fortalece su función formativa.

Así, la ley propuesta desde el paradigma de la convivencia se constituye como habilitadora del encuentro, de ligarnos al otro en un territorio específico, como es el escolar. Cuando la ley social opera como posibilidad y límite se internaliza como autonomía y se construyen las legalidades internas que habilitan al sujeto psíquico para la palabra y la subjetivación. De este modo, pudimos corroborar - en las entrevistas - que los Acuerdos Escolares de Convivencia se constituyen en una ley simbólica estructurante para la construcción del lazo social y el encuentro con la alteridad.

Reflexiones finales

El cambio en las políticas públicas que proponen paradigmas educativos de inclusión e integración escolar para todos los sujetos tiene su correlato en la transformación de las doctrinas jurídicas con la incorporación de la Doctrina de la Protección Integral (1994) que propuso políticas sociales integrales para el cuidado de la infancia y la juventud. Desde esta perspectiva, niños y jóvenes son considerados sujetos de derechos e instituye la obligación jurídica, política y social de los adultos para protegerlos y escucharlos.

A partir de darle forma de ley a la Convención Internacional de los Derechos del Niño y Adolescentes se superó la Doctrina de la Situación Irregular, que estuvo vigente en nuestro país desde 1919 hasta 1990. Los niños eran considerados “menores” por la Ley del Patronato y ubicados como objetos de

tutela por el juez de menores en tanto se encontraran en situación de abandono o infracción.

La Doctrina de la Protección Integral estipula que es responsabilidad de los adultos preservar a los niños y jóvenes de la vulnerabilidad sociocultural. Los adultos educadores ocupan un lugar estratégico como transmisores de la cultura en la oferta de un significado socialmente válido que le permita al estudiante construir su propia palabra como diferencia subjetiva.

Desde este enfoque, el estudio de caso utilizado nos permitió ampliar las miradas y los dispositivos de intervención desde las políticas de inclusión públicas. De esta manera, resultó imprescindible hacer visibles los supuestos teóricos de los discursos que operaron en la producción y distribución de conocimientos en ambas instituciones, que definieron a las juventudes al poner en escena los derechos de los estudiantes o, por el contrario, etiquetarlos como *menores, violentos, irresponsables, incapaces, pobres*, entre otras enunciaciones. Esto determina una forma de relación intergeneracional, según miradas desde un paradigma disciplinario o desde un paradigma de convivencia escolar, tal como lo expresaron las diferentes prácticas discursivas en distintos integrantes. Esta consideración se pudo observar en alusión a la función de delegado de curso y a la representación imaginaria del turno tarde en la Escuela A.

En una línea de continuidad con las políticas de inclusión e integración escolar, pudimos observar que estas escuelas como espacio de lo público se configuraron como instituciones sociales en proceso de interrogación, construcción y transformación cultural, para otorgar un sentido de responsabilidad ética al acto de educar para la constitución de Sujetos Éticos en las jóvenes generaciones.

Finalmente, para comprender el alcance que el objetivo general tuvo en esta investigación, recuperamos lo novedoso del pensamiento de Levinas cuando estableció que el reconocimiento del otro a partir de su irrupción como alteridad radical o absoluta rompe mi autorreferencialidad, interfiere en mi mismidad haciendo posible la fundación de la ética y del Sujeto Ético. En este autor, el giro ético en el pensar filosófico requirió incluir al otro como articulador de una subjetividad ética que relaciona lo igual y lo diferente en el seno comunitario, sin necesidad de recurrir a una violencia negadora del otro, desde un posicionamiento totalitario.

En ambos centros educativos, el camino y la búsqueda de otra forma de educar -paradigma de convivencia y doctrina de la protección integral- abrió la posibilidad de constituir a un Sujeto Ético desde el encuentro con la alteridad, lo cual fue expresado tanto por los estudiantes como por los adultos

educadores, al darle un valor agregado al CCE para la formación ciudadana, por la posibilidad de aprender a escuchar, hablar y pensar de otra manera, en el sentido de resquebrajar la coraza del Yo para que penetre lo heterónimo.

El desafío de la escuela actual consiste en articular el instruir (procesos de información), el enseñar (procesos de enseñanza y aprendizaje en un vínculo pedagógico) y el educar (procesos de transformación subjetiva y socialización de los niños y jóvenes). La necesidad de habitar un nuevo espacio de convivencia en la escuela también requiere pensar dispositivos diferentes al del disciplinamiento. El desafío consiste en construir una ley-palabra (Greco, 2007), basada en la confianza y el reconocimiento como espacio simbólico de encuentro, conversación, pensamientos colectivos, y no de disputas y rivalidades.

Para esto se requiere una política escolar democrática que gestione la construcción de la convivencia institucional para: (i) facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares; (ii) promover la internalización de los valores éticos; (iii) desarrollar una cultura escolar para identificar situaciones de conflicto; (iv) revisar el desempeño de roles y funciones; (v) analizar y mejorar la comunicación institucional; (vi) habilitar espacios de escucha que brinden seguridad y contención; (vii) desarrollar actividades o acciones que convoquen a la participación y la pertenencia a la vida de la institución.

A partir de la *Resolución 149/2010* del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que estableció la construcción de acuerdos normativos con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, en estas dos instituciones se empezaron a implementar los mecanismos de consulta para incorporar las voces que aún faltaban (padres). Dada la complejidad que atraviesa actualmente a los contextos educativos, se requiere que desde las políticas públicas se acompañe la construcción de un lugar de autoridad, en el sentido constructivo y democrático de la función. En esta orientación, nos referimos a la autoridad directiva y autoridad docente, como funciones habilitantes de la subjetividad escolar en los jóvenes. También resulta relevante incorporar programas o proyectos de integración escolar para todos los niños y jóvenes, con el objeto de modificar el concepto de adaptación escolar (propio de la Modernidad). A partir del CCE y CCA (Consejo de Convivencia Áulico) se pueden detectar y hacer visibles aquellos estudiantes que no participan, que se encuentran aislados y que no expresan su propia voz en las propuestas educativas.

Para sensibilizar sobre la puesta en marcha de los CCE, se pueden elaborar desde el Ministerio de Educación cuadernillos como guías orientadoras para la

creación de los CCE, que expliciten los supuestos y principios epistemológicos y definan los pasos lógicos para su implementación. Asimismo, el Estado puede brindar espacios de formación y capacitación para la gestión directiva acerca de la implementación y conformación de los CCE. Aquí, ofrecer dispositivos de asesoramiento y acompañamiento institucional puede facilitar la organización y puesta en práctica de los CCE en la vida institucional. Por ejemplo, planificar talleres de reflexión - in situ - con los adultos educadores, para sensibilizar y elaborar colectivamente las implicancias de los CCE en la vida institucional, como así también diseñar encuentros de reflexión/formación para los delegados de curso.

En el plano institucional, desde una política institucional, el equipo de gestión puede promover desde el CCE y el CCA una Cultura del Cuidado que logre alojar y contener la trayectoria educativa de cada estudiante y, a su vez, los constituya en Sujetos Éticos. Para alcanzarlo, se precisa abrir espacios colectivos orientados a interrogar los fines y valores que orientan las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales. Esto equivale a sostener una Educación para la paz y la integración, desde un contexto escolar de pluralidad cultural e intergeneracional.

El CCE se convierte en un espacio oportuno para esclarecer los distintos posicionamientos adultos en la dinámica de la convivencia institucional. Es preciso reconocer que las prácticas discursivas, así como la definición de reglas y modalidades de interacción pedagógica se sustentan en un determinado ejercicio de autoridad y de poder. Lograr la comprensión de que la sanción en el ámbito escolar debe cumplir una función educativa y no usarse como castigo o medida ejemplificadora, tiene efectos de subjetivación en los niños y jóvenes.

Asimismo, resulta fundamental establecer desde la gestión directiva un encuadre de trabajo para el CCE, que organice y ordene la participación de todos sus miembros. Proponer reuniones de trabajo con un número de asistentes acotados, que permita una dinámica ágil, participativa y productiva. Evitar encuentros multitudinarios, que simulan espacios democráticos de participación y que terminan dominados por una minoría que se impone discursivamente.

El CCE y el CCA requieren procesos de institucionalización para formalizarse en la dinámica escolar. Por ejemplo, es preciso definir un cronograma de encuentros y las pautas de trabajo, tiempos y espacios de reunión, carteleras informativas, circulación de la comunicación, registro escrito de reuniones, agenda con el orden del día y una definición anual de temas.

Resulta relevante implementar proyectos escolares que promuevan la ampliación del horizonte futuro de los estudiantes. La escuela es un ámbito propicio para crear en los jóvenes el deseo de transformar un destino vivenciado como heredado y cristalizado. Promover que los estudiantes desarrollen la imaginación a partir de un proyecto identitario los ayuda a reparar la angustia de la incompletud existencial. Anhelar un mundo mejor facilita la integración psicosocial de las jóvenes generaciones.

Construir conversaciones pedagógicas desde prácticas discursivas que sostengan la trayectoria escolar, vínculos, ideales y expectativas futuras hacia los jóvenes es una responsabilidad ética de los adultos educadores, para disminuir la vivencia de desamparo social de los estudiantes, lo cual requiere un posicionamiento docente que logre alojar, contener y brindar hospitalidad institucional. La escuela representa el único espacio público donde se expresan y ponen de manifiesto las condiciones de vulnerabilidad socioeducativa. Dar respuesta desde el lugar de adulto significativo equivale a ver, enunciar e intervenir desde la función constituyente para un psiquismo en formación. Esto requiere incorporar horas institucionales –Plan de Mejora de la escuela secundaria – al trabajo en el CCE de aquellos profesores comprometidos con la convivencia escolar.

En la vida institucional, cuando se elige al CCE y CCA como ámbitos escolares propicios para alojar y escuchar la palabra singular de las culturas juveniles, se vuelve significativo incorporar actividades lúdicas para el aprendizaje de la participación de los jóvenes en el ejercicio de prácticas democráticas. Para lograr este aprendizaje es preciso sostener la asimetría educativa constitutiva del vínculo pedagógico, para la transmisión y construcción de conocimientos socialmente válidos. Se vuelve imprescindible recuperar y articular las implicancias que la convivencia escolar tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el clima de convivencia institucional y áulico favorece o interfiere el desarrollo de los procesos pedagógicos.

En el plano áulico, la figura del tutor adquiere relevancia para promover y acompañar el funcionamiento del CCA, como espacio de participación grupal propicio para el aprendizaje de la convivencia escolar. Esta propuesta requiere proponer y organizar un encuadre de trabajo para el CCA, estipulando un cronograma de encuentros con su respectiva agenda de temas. A partir del CCA, el docente tutor puede crear matrices vinculares saludables que propicien un clima de trabajo áulico cooperativo e integrado, para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con la participación ciudadana y democrática. A su vez, estas matrices también contribuyen a fortalecer la tarea pedagógica del grupo-aula.

En este trabajo, la educación estuvo propuesta desde la perspectiva de construcción de un lugar que logre alojar a los estudiantes, jóvenes de escuelas secundarias, desde un espacio simbólico de hospitalidad, que los forme y transforme en Sujetos Éticos en su relación con la alteridad, con lo otro y con los otros. A partir del reconocimiento de la alteridad, los sujetos incorporan otros puntos de vista desde la pluralidad de vivencias y perspectivas.

En la actualidad, se vuelve preponderante reflexionar sobre los efectos que las transformaciones socioculturales provocan en los sujetos y sus consecuencias en los lazos sociales en el ámbito escolar. La instancia de abrir y pluralizar las oportunidades para los sujetos requiere una práctica en común –entre varios– de instaurar una legalidad institucional que constituya una trama colectiva que rompa la dimensión imaginaria entre sólo dos. La práctica educativa que reconoce una trama vincular “entre varios” favorece hoy la interacción en la convivencia escolar, y afecta recíprocamente la relación que se establece entre los sujetos y la tarea pedagógica.

De este modo, surge la necesidad de construir un sistema de convivencia institucional que ayude a reducir o elaborar el conflicto y pueda generar un clima de bienestar para todos sus miembros. Este sistema de convivencia se construye a partir de un proyecto institucional común que incorpore la participación de toda la comunidad educativa, con la cualidad de ser dinámico y contextualizado a la cultura particular de cada centro educativo.

En el momento en que la educación se propone la formación de un ciudadano participativo, reflexivo y ético, resulta fundamental brindar oportunidades a los estudiantes para un desarrollo gradual de responsabilidades. Para Siede (2007), la escuela tiene la facultad de enseñar a los estudiantes el ejercicio de legislar, de deliberar responsablemente y de analizar los efectos de sus acciones en forma progresiva, desde que empieza la Educación Inicial. En este sentido, se considera que es una responsabilidad ética de los adultos educadores delimitar con claridad las condiciones y posibilidades que se otorgan para la participación estudiantil.

Para lograr una escuela democrática (Pruzzo, 1995), se necesitan instancias de política institucional para proponer espacios de reflexión colectiva, compromiso e implicación afectiva, participación, toma de decisiones elaboradas por consenso, para la construcción de normas y sanciones que regulen las relaciones sociales en la institución. En la construcción de estos procesos democráticos, el principio fundamental que sustenta la tarea docente consiste en enseñar a participar a sus estudiantes en un contexto de diversidad cultural, que incorpore la otredad dialógicamente.

Los CCE y CCA, cuando enseñan a elaborar y resolver conflictos, promueven el desarrollo de procesos simbólicos y se configuran en dispositivos de intervención educativa que favorecen la construcción democrática de la experiencia escolar. Enmarcados en políticas de la subjetividad (Tedesco, 2008), nuestra propuesta tiende a desarrollar acciones para la formación de sujetos reflexivos y autónomos desde un enfoque de derechos, para el bien común, distribución del capital cultural e integración sociocultural.

Las políticas por la subjetivación consisten en establecer las diferencias entre el yo y el otro, entre la voz propia y ajena, delimitando un pensamiento propio y diferente. Estas marcas, cuando se constituyen, nos muestran la presencia de un sujeto deseante. Desde esta perspectiva, responder y hacerse responsable por el otro constituye Sujetos Éticos en el ámbito educativo y funda el desafío de un nuevo horizonte para el diseño de Políticas Públicas de la Subjetividad en nuestros contextos latinoamericanos.

Bibliografía

Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Buenos Aires: Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.

Bleichmar, S. (2010). *Violencia social – violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

Bleichmar, S. (2005-2006). *La Psicopatología en su relación con la ética y la sexualidad*. Curso de Postgrado. Facultad de Psicología. U.N.C.

Díaz Bazo, C., Alfaro Palacios, B., Calderón Almerco, L. y Álvarez Laveriano, N. (2010). Los Protagonistas de los Consejos Educativos Institucionales: Tensiones y Dilemas de la Participación en la Gestión de la Escuela Pública. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 31-49.

Drago Camus, C. (2008). *Los consejos escolares como espacios de participación de las comunidades educativas. Estudio en tres escuelas de la Comuna de Peñalolén durante el año 2007*. Recuperado el 30 de octubre de 2015, de http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/tesis_Consejos_Escolares_C_Drago.pdf

Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. En *RMIE*. Vol. 10, 1109-1121.

- Fornasari, M. (2008). El Sujeto Ético: La alteridad en la convivencia escolar. En *Revista La Fuente*, XI (35), 20-21.
- Fremont, A. (2000). El Planeta solidario. En Morin, E. *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos* (pp. 104-107), La Paz: Plural Editores.
- Greco, M. B. (2007). Autoridad, ley, palabra. Tres conceptos claves para pensar la práctica docente. En Averbuj, G. y otros (comps.). *Violencia y Escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires: Aique.
- Ianni, N. (2002, octubre). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. Foro Subregional sobre Convivencia Escolar y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de Chile y Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI), Santiago de Chile.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca, España: Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el Otro*. Barcelona, España: Paidós.
- Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar - Ensayos y Experiencias*. Córdoba, Argentina: Lugar Editorial.
- Narodowski, M. (1999). *Hiperregulación de la escuela pública y desregulación de la escuela privada. El caso de los Consejos de Convivencia en la Ciudad de Buenos Aires*. Documento 24.CEDI/FGyS.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de casos en la investigación sociológica. En Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Palacio, M. (2008). Emmanuel Levinas: El sujeto destituido. La subjetividad constituida. En Koleff, M. (comp.) *Acerca del sujeto en las ciencias humanas*. Córdoba, Argentina: Editorial UCC.
- Paulín, H. (2002). Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? En *Revista Educar* N° 20.
- Pruzzo, V. (1995). Proyecto Parera II. Hacia una escuela democrática. En *Revista Praxis Educativa*. I (1), 39-45.
- Siede, I. (2007). Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto. En *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J.C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Fuentes documentales

Ley de Educación Nacional N° 26206/06.

Ley Nacional de Protección a la Niñez y a la Adolescencia N° 26061.

Ley Educación Provincial N° 9870/10.

Ley Educación Provincial N° 8525/95.

Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 149/97.

Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 141/96.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Normas de Convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar*. Cuadernillos I, II y III del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Buenos Aires: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas (2000). *Aportes a considerar para el quehacer institucional en la escuela*. Cuadernillo del Programa Convivencia Escolar. Córdoba, Argentina: Autor.

OEI (2008, septiembre). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Autor [edición no venal].

Resolución N° 149/10. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Resolución N° 29/10. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Escuela A. Proyecto Educativo Institucional (s/f).

Escuela B Proyecto Educativo Institucional (2009).

Pedagogía del oprimido y personalismo en la educación para el reconocimiento del otro y la construcción de una sociedad basada en la esperanza

*Darwin Arturo Muñoz Buitrago*⁸⁷
*Juan Alexis Parada Silva*⁸⁸
*Manuel Leonardo Prada Rodríguez*⁸⁹

Resumen

El presente escrito gravita en torno a la *pedagogía del oprimido* del educador brasileño Paulo Freire y trae a colación algunos elementos de esta pedagogía que están relacionados con la filosofía personalista, en la que se apuesta por la alteridad, la dignidad humana y la edificación de una sociedad anclada en la esperanza. La producción se desarrolla en tres apartados: en el primero, se presentan algunos datos biobibliográficos de Paulo Freire; en el segundo, se subrayan características particulares que hacen de Freire un promotor de la filosofía personalista y finalmente, en el tercer apartado, se exponen algunas ideas en las que se deja entrever la apuesta del pedagogo brasileño por un mundo mejor, una escuela incluyente y una educación liberadora, crítica y transformadora.

Palabras clave

Paulo Freire – Personalismo -Reconocimiento del Otro- Esperanza- Liberación

⁸⁷ Docente de tiempo completo del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás-Colombia. Coordinador de Docencia del Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Colombia. Licenciado en Teología de la Universidad Javeriana, Master in Scienze Politiche per la pace e l'integrazione Dei Popoli de la Universidad de Salerno y Estudiante del Doctorado en Filosofía de la UNED. Coinvestigador del Grupo ALETHEIA: Educación, Cultura y Política. Correo electrónico: darwinmunoz@usantotomas.edu.co

⁸⁸ Docente de tiempo completo del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás-Colombia. Licenciado en Filosofía y Letras, Magíster en Filosofía Latinoamericana y Candidato a Doctor en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Líder del grupo de investigación ALETHEIA: Educación, Cultura y Política. Correo electrónico: juanparada@usantotomas.edu.co

⁸⁹ Profesional en Teología de la Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia, Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás de Aquino – Bogotá, Estudiante del Doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Coinvestigador del Grupo ALETHEIA: Educación, Cultura y Política. Correo electrónico: manuelprada@usantotomas.edu.co

1. La educación latinoamericana está volcada hacia la desesperanza

Desde que comenzó su saqueo, y más aún hoy en día, Latinoamérica ha sido considerada por los diferentes imperios que la han regido como una fuente aparentemente inagotable de recursos naturales, mas no como un lugar privilegiado para la contemplación. Lo anterior implica que, desde la época colonial española y portuguesa, pasando por el imperialismo británico del Siglo XIX y el estadounidense, del Siglo XX, la educación en Latinoamérica ha tendido, con contadas excepciones, a volcarse hacia el entrenamiento para la explotación de los recursos naturales. Cuando los indígenas comenzaron a morir, agotados por la esclavitud española, los africanos vinieron en su reemplazo y fueron adoctrinados para el cumplimiento obediente de las órdenes de los gamonales. De lo que se trataba era de cumplir con las rutinas para explotar la mina de plata de Potosí, por ejemplo. En la actualidad, tras dos siglos de independencia, la mayoría de países latinoamericanos continúa en la misma tónica, ya que sus gobernantes siguen creyendo que lo mejor para sus gobernados es conceder la tierra a las transnacionales, con el fin de que éstas generen empleo, que consiste en explotarla con técnicas que generen menos costos, más rentabilidad y en menor tiempo. Como antes, en este territorio no importan tanto los literatos como los operarios de máquinas, que sí sirven para extraer y transportar carbón, por ejemplo, en lugar de dedicarse a hablar de entes metafísicos que no tiene referentes en la realidad. Lo que genera dinero para los imperios, en cambio, sí es bienvenido y vale la pena ser estudiado.

Por lo anterior, no es común encontrar en los diseños curriculares de los colegios de secundaria materias tales como: *Técnicas indígenas de cultivo, Rituales ancestrales de reconciliación con la Pacha Mama, Historia del saqueo de los territorios latinoamericanos, La importancia de las materias primas y la mano de obra barata en la configuración de las revoluciones industriales, La pérdida de la dignidad humana en las maquilas o Ética para la conservación de los recursos naturales en pro de las futuras generaciones*. Lo común es encontrar, más bien, que los currículos están enfocados hacia una comprensión cada vez mejor de la matemática, la física y la química. De hecho, las pruebas de estado de los países latinoamericanos, tales como la Prueba Saber en Colombia, así como las pruebas internacionales, al estilo de la de PISA, están enfocadas hacia este tipo de conocimiento instrumental. Lo que interesa a los imperios camuflados en los países desarrollados del G-7 es que en los diferentes países, los subyugados se consideren a sí mismos como seres humanos libres y pensantes, por cuanto pueden calcular el exterminio de su propio hábitat. No interesa que los estudiantes sepan tomar decisiones basadas en la alteridad, sino que fríamente sepan calcular cuáles y cuántas máquinas se necesitan para enriquecer a los

empleadores, a partir del aniquilamiento de la tierra que los vio nacer y la esclavización y el empobrecimiento de sus compatriotas.

De esta forma, parece que la organización de nuestras sociedades oprimidas fuera prediseñada por los imperios, al estilo de las descritas por las distopías. Como en *Un mundo feliz*, en varias ciudades de Latinoamérica hay castas sociales, que van desde los alfa hasta quién sabe cuál letra del alfabeto griego. Los sectores donde vive la mayoría de personas productivas para las fábricas, las empresas, los puntos de venta y demás instituciones que mueven la economía de las ciudades latinoamericanas están situados en la periferia de la ciudad. Pero ésta ya no es geográficamente lejana, como sucedía hace unas décadas, cuando el Norte era reconocido como el lugar de vivienda de las élites económicas y el sur, el del proletariado, sino que ahora es posible encontrar un barrio de estrato seis, es decir, el más lujoso, al lado de uno de estrato uno o dos, popular y sin mayor infraestructura en pro de la calidad de vida. Sea al Norte o al Sur, la pobreza extrema convive con la riqueza más inmoral. Se ven cambuches y a pocas cuadras, mansiones amuralladas y excesivamente protegidas por instituciones de vigilancia especializada. Así de difícil será soportar la consciencia, que siendo adinerado hay que blindarse para cuidarse del Otro, con tal de no verle el rostro que juzga la injusticia social que es la que garantiza los lujos que disfruta. Pero, a pesar de la cercanía que hay entre pobreza y riqueza, la brecha económica y cultural entre ambas sigue siendo tan infranqueable como la que había entre los castillos y los feudos, habitados y trabajados por agricultores. Sólo que ahora esa fisura está marcada por la incapacidad de unos de alcanzar los recursos culturales y económicos que tienen los otros, y la incapacidad de esos otros de compartirlos con esos unos. Hoy en día la gente se tolera, como diría José Saramago, pero no comparte nada. Aguanta a los demás desde su isla posmoderna, sin ponerse en común acuerdo con ellos, todo porque no hay proyecto de liberación.

Aunque la gente de ahora tiene algo en común y es que se pasa la vida concentrando sus percepciones en los objetos emitidos por la industria del entretenimiento, a través de los aparatos tecnológicos, quienes habitan sectores adinerados tienen más acceso a la cultura y, por ende, más oportunidades de realizar una existencia auténtica. Entre tanto, la gente menos privilegiada no piensa en sí misma, en cuáles son sus necesidades actuales, sino que se empeña en satisfacer las virtuales, perdiendo el tiempo libre pegada a sus pantallas para obtener la sensación de haber solucionado todas las necesidades actuales, de forma similar a como el habitante de la calle se dopa con alguna droga para llegar a creer que ya no tiene hambre. Es decir, no importa si no hay mucho dinero para comer dignamente y cultivar la *humanitas* con algún saber,

asistiendo a un museo, por ejemplo, sino que lo que interesa es que haya entretenimiento virtual, lleno de movimiento, colores y mucha vacuidad, por lo cual, la compra de un televisor plano de muchas pulgadas es más urgente que los productos de primera necesidad de la canasta familiar. O sea, a diferencia del obrero colonial, a quien los españoles le ponían las cadenas, el de hoy en día las compra y se las pone él mismo.

La anterior desigualdad social también se manifiesta en términos de espacio. Las personas que tienen un mejor acceso a la educación, comúnmente tienen una vivienda más espaciosa. A las demás, las están embutiendo en sitios más parecidos a jaulas de zoológico que a casas y apartamentos. Los ricos gozan de zonas verdes en las cuales da gusto vivir, mientras que los otros sufren la desesperación de habitar la parte inmediata de la montaña, que ya está árida, polvorienta y ocupada por casas de ladrillo y sin fachada, en caso de las más “opulentas”, y de latas y plásticos en los cambuches que parecen ser metafísicos, ya que siempre están ubicados más allá de todo lo demás y debido a que quienes los habitan parecen ser entes sin referente en la realidad, pues eso es lo que manifiesta la indiferencia con que son habitualmente tratados por los ciudadanos afortunados que sí tienen entidad actual, no sólo potencial.

En esa línea de pensamiento, los colegios donde se educan los hijos de las personas tecnócratas -que tienen un saber especializado, en compañía de herederos de fortunas bien habidas, testaferros y comerciantes sin mayor educación formal, pero con mucho éxito en los negocios- no son iguales a los colegios donde se educan los hijos de los obreros que sostienen con su enorme esfuerzo la sociedad. Si los padres cuentan con suficiente dinero, pueden matricular a sus hijos en colegios que exigen donaciones voluntarias equivalentes a cuarenta salarios mínimos legales en Colombia, que enseñan inglés y otro idioma diferente del español, entre otras materias orientadas, en laboratorios especializados para preparar a los futuros obreros en el tecnócrata trabajo especializado, como buenos alfas o betas que son, creyéndose desde pequeños los pioneros abanderados del progreso de la sociedad. Ellos están rodeados de ambientes campestres, bonitos, donde da gusto estar por cuanto generan toda clase de inspiración. Cada niño cuenta con mucho espacio y confort. Los profesores tiene amplia experiencia, títulos académicos, viajes, trabajos alternos para mejorar su calidad de vida, entre otras ventajas, por lo cual el aprendizaje brindado por ellos tiende a ser significativo para los estudiantes. La excelente nutrición está garantizada, así como la recreación con equipos que cumplen altísimos estándares de calidad. En otras palabras, el colegio soñado por los padres que quieren invertir en una educación privilegiada, sea porque la tuvieron de pequeños o porque no la tuvieron y

ahora saben lo conveniente que resulta, es parecidísimo a un club, donde los estudiantes pueden socializar adecuadamente y entablar futuras alianzas para llegar a desarrollar la meta de, siendo trabajadores tecnócratas, llámense administradores o gerentes de transnacionales, esforzarse por ser creativos, novedosos, llenos de ideas, para poder obtener el dinero que les permita vivir en un condominio y pasar los fines de semana en su finca con casa inteligente o en el club, sea en Colombia o en Australia, porque no tienen miedo al mundo globalizado, ya que crecieron en él y saben pescar al pez con su excelente manejo de las redes. Estos son los estudiantes que van a cumplir con las demandas laborales del futuro:

La nueva subjetividad va a requerir otro tipo de competencias para un tipo de organización industrial diferente que no está centrada en el trabajo fijo y la repetición, sino en las innovaciones continuas y variadas exigidas por la diversidad de gustos y modas. Este proceso se desmaterializa aún más en cuanto los nuevos productos se basan en la imagen, la novedad y el valor simbólico. De tal manera, son sometidos a una renovación permanente para poder competir y por lo tanto, las competencias individuales también se transforman haciendo de la creatividad la iniciativa y la autonomía, las características deseables de ese nuevo asalariado de punta del capitalismo globalizado, capaz de asumir la flexibilidad como condición para garantizar la más alta productividad (Mejía, 2012, p. 42).

Entre tanto, la mayoría de la población está recluida en colegios que parecen centros carcelarios privados, que lucran en gran manera a sus dueños. Ya es famosa la excelente idea de negocio que es un colegio de barrio. Alguien monta un jardín infantil en una casa con patio y, en pocos años, ya tiene primaria. En dos décadas, hay un edificio diseñado para aprovechar cada espacio, no en pro de la dignidad de los estudiantes, sino del proceso de embutido de más clientes para obtener mayores ganancias, al estilo de *The wall*. No hay zonas verdes amplias, entornos agradables, sino represión, agresión y ganas de estallar. Lo que tienen que experimentar, infrahumanamente, estos estudiantes se parece mucho a lo que pasaban los fabricados en la sociedad imaginaria de Aldous Huxley:

—Observen —dijo el director, en tono triunfal—. Observen.

Los libros y ruidos fuertes, flores y descargas eléctricas; en la mente de aquellos niños ambas cosas se hallaban ya fuertemente relacionadas entre sí; y al cabo de doscientas repeticiones de la misma o parecida lección formarían ya una unión indisoluble. Lo que el hombre ha unido, la Naturaleza no puede separarlo.

— Crecerán con lo que los psicólogos solían llamar un odio instintivo hacia los libros y las flores. Reflejos condicionados definitivamente. Estarán a salvo de los libros y de la botánica para toda su vida. — El director se volvió hacia las enfermeras —. Llévenselos.

Llorando todavía, los niños vestidos de caqui fueron cargados de nuevo en los carritos y retirados de la sala, dejando tras de sí un olor a leche agria y un agradable silencio.

Uno de los estudiantes levantó la mano; aunque comprendía perfectamente que no podía permitirse que los miembros de una casta baja perdieran el tiempo de la comunidad en libros, y que siempre existía el riesgo de que leyeran algo que pudiera, por desdicha, destruir uno de sus reflejos condicionados, sin embargo... bueno, no podía comprender lo de las flores. ¿Por qué tomarse la molestia de hacer psicológicamente imposible para los Deltas el amor a las flores?

Pacientemente, el D.I.C. se explicó. Si se inducía a los niños a chillar a la vista de una rosa, ello obedecía a una alta política económica. No mucho tiempo atrás (aproximadamente un siglo), los Gammas, los Deltas y hasta los Epsilones habían sido condicionados de modo que les gustaran las flores; las flores en particular, y la naturaleza salvaje en general. El propósito, entonces, estribaba en inducirles a salir al campo en toda oportunidad, con el fin de que consumieran transporte.

— ¿Y no consumían transporte? — preguntó el estudiante.

— Mucho — contestó el D.I.C. —. Pero sólo transporte.

Las primulas y los paisajes, explicó, tienen un grave defecto: son gratuitos. El amor a la Naturaleza no da que hacer a las fábricas. Se decidió abolir el amor a la Naturaleza, al menos entre las castas más bajas; abolir el amor a la Naturaleza, pero no la tendencia a consumir transporte. Porque, desde luego, era esencial, que siguieran deseando ir al campo, aunque lo odiaran. El problema residía en hallar una razón económica más poderosa para consumir transporte que la mera afición a las primulas y los paisajes. Y lo encontraron.

— Condicionamos a las masas de modo que odien el campo — concluyó el director —. Pero simultáneamente las condicionamos para que adoren los deportes campestres. Al mismo tiempo, velamos para que todos los deportes al aire libre entrañen el uso de aparatos complicados. Así, además de transporte, consumen artículos manufacturados. De ahí estas descargas eléctricas.

— Comprendo — dijo el estudiante.

Y presa de admiración, guardó silencio (Huxley, 2007, pp. 24- 25).

Así, una vez más, Latinoamérica sufre la postura del disfraz imperial de inclusión social por medio de la educación, que cubre la desigualdad social en la que vive. El hecho de que la gente explotada pueda comprar y portar un aparato tecnológico de alta gama, le hace pensar que es libre y que las actividades en las cuales invierte todo su tiempo están justificadas, haciéndolo olvidar de todo el sacrificio que tuvo, tiene y seguirá teniendo que pasar para poder pagarlo y, más adelante, cambiarlo por obsoleto. En fin, como en la distopía de George Orwell, *1984*, en Latinoamérica la libertad es la esclavitud. Por esta razón, es tan importante pensar lo que está sucediendo, a partir de las críticas de Paulo Freire y su visión personalista de la vida, con el fin de rescatar una de las características que nos hace propiamente humanos: la libertad.

2. La educación y obra pedagógica de Paulo Freire estuvo volcada hacia la superación de la desesperanza

Paulo Reglus Neves Freire nació el 19 de septiembre de 1921, en la capital del estado brasileño de Pernambuco, Recife, la cual es una de las regiones con más pobreza del país carioca. Su padre, de nombre Joaquín Temístocles Freire, se desempeñaba como oficial de la policía del Estado. Ello dejó una fuerte impronta en su hijo, quien desde pequeño orientó su vida con disciplina y exigencia. Por su parte, su progenitora, Edeltrudes Neves Freire, se encargó de educarlos en la fe católica y en el espíritu conservador de la época.

Cumplidos los diez primeros años de su vida, Paulo Freire se fue a vivir con su familia a diez y ocho kilómetros de Recife, en la ciudad de Jaboatao. El desplazamiento a este lugar obedeció a que en el quinquenio de 1928-1932 el mundo se vio confinado en una crisis económica que afectó al país suramericano y, por supuesto, a la familia del futuro pedagogo. Por eso, él jamás dejaría de identificarse con los pobres.

Aparte de haber tenido que dejar atrás la antigua y primera fase de su vida, las calles y personas con las cuales estaba acostumbrado a vivir, el contexto que forjó su primera infancia, en su nuevo ambiente el futuro pedagogo brasileiro tuvo que afrontar un leve atraso escolar, ya que perdió dos años de escolaridad de la básica secundaria. Este acontecimiento le permitiría, en el futuro, entender con empatía la importancia de exigir políticas incluyentes, que piensen en el bienestar de los estudiantes que habitan en los sectores marginales de Brasil y muchos otros países latinoamericanos y que posibiliten iniciar y seguir un proceso de acompañamiento por parte de sus profesores, con el fin de que ellos continúen su proceso escolar, en lugar de desertar tal como sucede a menudo. En los sectores más pobres de la sociedad, hacia los trece o quince años, los

jóvenes sienten que no es relevante estudiar, debido a que el futuro obtenido al seguir esa senda se ve sombrío. En su barrio, hay varias personas que se graduaron del colegio y sólo han podido llegar a ser vigilantes, aseadoras, entre otras funciones que exigen demasiado esfuerzo, pero generan poca rentabilidad, mientras que también hay pandilleros que, en poco tiempo, han logrado salir adelante en términos económicos a partir de acciones ilícitas. Por lo anterior, y habiendo experimentado el desánimo académico propio de quienes tienen que repetir años en el colegio, Paulo Freire pensó en una pedagogía fascinante, que sedujera al estudiante, en lugar de exigirle sumisión total, fundamentando así la comodidad habitual en la que vivían los profesores de antes, que repetían a sus estudiantes lo que habían aprendido hacía muchos años, como si el conocimiento fuera eterno y útil para cada solución de cada nuevo problema de la vida, en vez de requerir investigación y fuentes renovadas, para poder hacer una contextualización pertinente:

Freire se forja, por la praxis vivida, como pedagogo del oprimido porque partía del saber popular, del lenguaje popular, de la necesidad popular, respetando lo concreto de ellos, lo cotidiano de las limitaciones de ellos. Además de eso, no se quedaba en el punto de partida, sino que presentaba una propuesta de superación de este mundo de su misión, de silencio y de miserias, señalando un mundo de posibilidades” (Gadotti, 2001, p. 20).

Tres años después, Paulo Freire sufrió una pérdida aún más dolorosa. Falleció su padre, hecho que lo marcó significativamente. Por eso, su pedagogía buscó que los profesores se acomodaran, comprendiéndolos, a las circunstancias de los estudiantes, en lugar de exigirles que se amoldaran a las circunstancias ideales que exigían las acríticamente importadas pedagogías de Europa. Al trabajar como catedrático en Harvard y Cambridge, y como consejero de la UNESCO, Paulo Freire entendió que, en circunstancias donde el hambre, el frío y la ignorancia están solucionados, la creatividad del ser humano puede ser notablemente potenciada, mientras que en circunstancias de pobreza, la desesperanza puede frenar toda sed de cambio, de futuro, impidiendo el entendimiento de por qué estudiar es importante. Por ello, su propuesta pedagógica estuvo caracterizada por la pregunta, no por la respuesta. Su idea no era seguir llevando a los estudiantes vulnerables respuestas a preguntas que ellos jamás se hicieron y que, por tanto, les resultaban irrelevantes, tal como se venía haciendo en los colegios desde la Colonia portuguesa. Más bien, intentaba enseñar a preguntar, de tal manera que el conocimiento adquiriera importancia para los estudiantes, indagando por las causas de la pobreza, por ejemplo. Junto a esto, La mamá de Paulo Freire, al quedar viuda, también quedó desamparada,

en una época en la cual la mujer todavía no estaba tan empoderada como hoy en día, dada las fuertes estructuras de machismo que eran tan comunes en Latinoamérica. Por eso, ella soportó muchas dificultades económicas al asumir sola la crianza de sus cuatros hijos, asunto que el futuro pedagogo de los pobres observaba con detenimiento, por lo cual sus ideas promovieron siempre la inclusión de la mujer en la sociedad.

En 1943, a la edad de veintidós años, Paulo Freire ingresó a la Facultad de Derecho de la Universidad de Recife. Al año siguiente, contrajo nupcias con la profesora de primaria Elza María Costa Oliveira, con quien tuvo cinco hijos, a saber: María Magdalena, María Cristina, María de Fátima, Joaquim y Lutgardes. Por ese tiempo, empezó a impartir clases de Portugués en la Institución Educativa Oswaldo Cruz. Tiempo después, laboró como director del Departamento de Educación y Cultura del SESI (Servicio Social de Industria) de la Confederación Nacional de Industria, donde conoció la educación para adultos trabajadores y sintió la necesidad de seguir explorando este campo hasta ese entonces desconocido. En este trabajo duró ocho años, desde 1947 hasta 1954, y después se desempeñó como superintendente de la misma entidad.

En asociación con otros pedagogos y con la orientación de Raquel Castro, Paulo Freire fundó en 1956 el Instituto Capibaribe, que sigue funcionando en la actualidad. Se trata de una institución privada de alto nivel académico, donde se fomentan y viven valores democráticos.

Posteriormente, Paulo Freire se inició en las huestes universitarias como profesor de Filosofía de la Educación. A la edad de treinta y ocho años, obtuvo el título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación, defendiendo la tesis intitulada: *“Educación y actualidad brasileña”*. En 1958, presentó la ponencia: *“La educación de adultos y las poblaciones marginales”*, en el III Congreso Nacional de Educación de Adultos, en Río de Janeiro, donde se destacó por su carisma y carácter progresista, defendiendo la alfabetización de la población adulta, hasta ese tiempo desdeñada, segregada y denigrada. Desde ese momento, una de sus principales propuestas educativas fue:

una educación de adultos que estimulara la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política. Freire, atento a la categoría del saber que es aprendido existencialmente, por el conocimiento vivo de sus problemas y los de su comunidad local, ya explicaba su respeto al conocimiento popular, al sentido común (Gadotti, 2001, p.19).

En 1960, Paulo Freire fue cofundador del Movimiento de Cultura Popular (MCP). Desde ese escenario, postuló a la práctica de la alfabetización como parte constitutiva de la educación y de la cultura popular. Así, el MCP promovió la creación de círculos de cultura para que, mediante el trabajo grupal, se asumieran proyectos de estudio donde los ejes centrales de reflexión gravitaran en torno a las vivencias de las personas, las cuales, por lo general, viraban alrededor de la pobreza. Al participar los discentes en los círculos de cultura, profundizaban en sus lecturas críticas de la realidad del mundo y de su propio entorno, comprometiéndose con la transformación de la sociedad:

¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Contra quién? ¿Contra qué? ¿A favor de quién? ¿A favor de qué? Son preguntas que provocan a los alfabetizandos en torno a la sustantividad de las cosas, de la razón de ser de ellas, de sus finalidades, del modo en que se hacen, etcétera" (Gadotti, 2001, p.21).

Una de las más importantes innovaciones del método de Paulo Freire posibilitaba la alfabetización de un adulto en apenas cuarenta horas, al tiempo que le suscitaba inquietud por conocer y transformar las condiciones sociales en las que se encontraba inmerso, generalmente, infrahumanas. La aplicación de su método le costó la cárcel, permaneciendo tras las rejas cerca de tres meses, acusado de ser insurgente e ignorante. Constante en sus intentos, terminó exiliado en 1964, trasladándose a Chile, donde permaneció siete años. Allí recibió el apoyo del presidente de turno, Eduardo Frei, para seguir implementando su método relámpago de alfabetización y realizando investigaciones para cualificarlo.

En el país austral, Paulo Freire también formó parte del equipo de trabajo del ICIRA (Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria) y en la Oficina Gubernamental Especial de Educación de Adultos, dirigida por Waldemar Cortés. Además, sin poder abandonar su pasión por la academia, se desempeñó como docente de la Universidad Católica de Santiago, ciudad donde también trabajó como asesor especial de la Oficina Regional de la UNESCO.

En 1969, fruto de su experiencia en Chile, Paulo Freire escribió *Extensión o comunicación*, donde analizó el proceso comunicativo entre el técnico y el campesino, en una sociedad agraria en desarrollo. En este texto, argumentó que los conceptos de «extensión de la cultura» y de «comunicación de la cultura» son antagónicos. A su juicio, la interrelación entre el campesino y el agrónomo debe propiciar el diálogo y el debate de saberes, el uno desde la praxis y el otro, la teoría. Según él, no se puede seguir creyendo que el conocimiento esté en

oposición a la experiencia de vida, elemento clave para el aprendizaje significativo. De esta forma, si el agrónomo educador no conoce el entorno del campesino, resulta difícil que la actitud de este último cambie. Para Paulo Freire, es imperioso que la educación se convierta en un escenario propicio y fecundo para fomentar la práctica de la libertad, donde además de obtener conocimiento, las personas puedan crecer emocional y socialmente.

Posteriormente, Paulo Freire dejó Chile y viajó a Estados Unidos, donde fue invitado a compartir su método en la Universidad de Harvard. Tiempo después, fue a Europa para radicarse en Ginebra, Suiza, donde trabajó en el Consejo Ecuménico Mundial de las iglesias, promoviendo proyectos basados en su método en países africanos, tales como Guinea Bissau. Todas estas circunstancias fueron esculpiendo profundamente su praxis y teoría, haciendo de las dos una mezcla inseparable. La teorización de su discurso pedagógico se fue configurando gracias a las diferentes y variadas situaciones sociales particulares con las que se enfrentó en su devenir cotidiano. Asimismo, por cuanto era un lector empedernido, logró nutrir su discurso con diferentes corrientes filosóficas contemporáneas, de las cuales tomó ideas que le sirvieron para edificar su gran y sólido andamiaje teórico, en aras de la defensa de una educación incluyente, esperanzadora y liberadora. Entre tanto, y como resultado de sus investigaciones, compartió sus conocimientos y experiencias de vida en la Facultad de Educación de la Universidad de Ginebra.

En 1979, Paulo Freire recibió amnistía política y obtuvo su primer pasaporte brasileño. Aceptó ser profesor de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (PUC-SP) en 1980. Ese mismo año, ingresó a la universidad pública de Campinas (UNICAMP), donde trabajó hasta 1990, un año antes de jubilarse. Siete años más tarde, falleció a la edad de setenta y cinco años, el 2 de mayo, dejando un gran legado a la humanidad en lo referente a la historia y la política, pero principalmente a la pedagogía. Más de una veintena de universidades del mundo le otorgaron el Doctorado Honoris Causa por su labor y en la actualidad sigue siendo fuente de inspiración para los estudiosos de la educación alrededor de todo el mundo.

La educación para la esperanza es un acto político, que puede fundamentarse en el personalismo de la pedagogía del oprimido

Una de las influencias académicas de Paulo Freire, el más grande pedagogo latinoamericano de todos los tiempos, es la filosofía personalista del francés Emmanuel Mounier. De dicha corriente de pensamiento, el autor brasileño adopta elementos que son característicos de su pedagogía. Entre ellos, es

posible reconocer la lucha por la dignidad del ser humano; la crítica acérrima al modelo neoliberal, que progresa a partir de la negación de la persona, desconociendo que la alteridad es parte fundamental de las relaciones humanas; la búsqueda de liberación con esperanza, defendiendo en el proceso la condición racional de los individuos por encima de los intereses mezquinos de algunos particulares que tratan al ser humano como máquina o animal de carga; y el diálogo, obligatorio a la hora de construir una comunidad crítica, que realiza lecturas no sólo de las palabras, sino también del mundo, en lugar de aceptar ciegamente y con devoción las órdenes del líder, dando pie así a una sociedad más animal que cultural, con una jerarquía en cuya cima está el macho alfa.

Junto a esto, Paulo Freire, a la vieja usanza de los profetas del Antiguo Testamento, denuncia las injusticias que son cometidas por los poderosos contra su pueblo y anuncia la instauración de un nuevo ser humano, libre de la opresión llevada a cabo por la educación domesticadora y cercenadora de sueños que ha recibido desde su infancia. Heredero de la visión judeo cristiana, el pensador en cuestión propone una especie de bautismo, mediante el cual quede enterrado el viejo hombre –que desde tierna edad fue sometido por las cadenas de la ignorancia a sobrevivir obedeciendo a ciegas a su patrón, alimentando un sistema económico-político de muerte–, con el fin de resucitar a una nueva vida, llena de frutos de liberación, tales como una democracia auténtica, donde los ciudadanos puedan pensar libremente y dar aportes bien argumentados para la construcción política de un lugar donde valga la pena pasar los años, que son la vida. La educación es, entonces, ese vehículo que posibilita la transición desde el primer estadio hacia el segundo. Sin esa posibilidad de trascender, de superarse, de cambiar la vida para mejorarla, según Paulo Freire, no tiene sentido vivir. ¿No es esto personalismo?, ¿no son los párrafos anteriores expresiones claras de la influencia de Emmanuel Mounier en su pensamiento y práctica?

Paulo Freire enfatiza la necesidad de desenmascarar las relaciones verticales que rigen en la educación contemporánea. Asimismo, aboga por una educación que considere a los estudiantes como sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que los incluya y que busque la participación activa en la transformación de las condiciones desiguales en las que nos encontramos inmersos.

Paulo Freire se constituye en un profundo crítico de la educación bancaria, aquella que concibe al individuo como un sujeto pasivo, acrítico y consumidor de conceptos ajenos a su experiencia. Para contrarrestar dicha educación, el alfabetizador de adultos propone una educación problematizadora, que suscite

procesos de reflexión sobre el entorno y que permita realizar una lectura del mundo y de las condiciones inequitativas del mismo. Sugiere una pedagogía del encuentro, del diálogo basado en la alteridad, que busque aunar esfuerzos para transformar la exclusión, en oportunidades concretas, donde las personas desarrollen el máximo sus potencialidades.

La pedagogía bancaria oprime a la persona, cosifica, niega la alteridad, no tiene en cuenta sus expectativas, sugiere preguntas, que los educandos no se realizan, asimismo expone respuestas a preguntas que no se han hecho y las clases terminan distanciadas de la realidad particular de los sujetos.

Es relevante destacar que la práctica pedagógica de Paulo Freire no se desliga en ningún momento de la praxis política. Para él, es en el ámbito educativo donde el poder y la política se manifiestan claramente tanto a nivel macro, dado que se reproducen formas de gobierno opresor y se imponen estereotipos que buscan homogeneizar a los individuos, como a nivel micro, donde también se replican los mecanismos de poder, al configurarse el educador en una especie de tirano en miniatura.

En los juegos de poder que se manifiestan en el aula de clase, el educador puede caer en error y oprimir a los discentes, intentando, bajo la excusa de “conocer los saberes básicos”, imponerles sus propios criterios y desconocer los saberes previos con los que ellos llegan al aula de clase. Resulta grave si el docente desconoce al educando como persona y como sujeto crítico. Es imperioso identificar los gustos, los deseos, los pensamientos y la curiosidad del educando para edificar un currículo abierto y dispuesto a insertar dentro de su dinámica espacios dialógicos, reflexivos y de crecimiento mutuo.

La escuela debe propender por no ser una agente de reproducción social, económica y cultural, dado que en estos aspectos se promueven la dominación, la exclusión, la competencia y una ideología capitalista que consume al hombre y hace que crezca la brecha entre los que ostentan y los que no. Hay que superar la visión tradicionalista de la educación, donde las escuelas se erigían como centros escolarizados donde sólo importaba la instrucción, donde la acriticidad era la constante y no se ofrecía esperanza alguna y el panorama resultaba desalentador.

Una realidad donde se trabaje a partir de las experiencias significativas de los discentes, donde puedan ser escuchados y escuchar, donde su pensamiento despliegue una transformación al interior de las aulas.

La comprensión de los límites de la práctica educativa demanda indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación a su proyecto. Exige que el educador asuma la politicidad de su práctica. No

basta decir que la educación es un acto político, así como no basta decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación” (Freire, 1993, p. 49).

Para el pensador brasileño, los educadores deben dejar a un lado la idea de que su práctica es neutra y no tiene ninguna incidencia en los discentes. Por el contrario, la práctica educativa está intrínsecamente relacionada con la emancipación de los pueblos. De ahí su papel preponderante en la liberación ideológica y real de los oprimidos. Los educadores deben trabajar en su devenir por cambiar las condiciones presentes de dominación y concretar una vida futura, donde la reflexión y la acción crítica se constituyan en acicates de un proyecto social que no sólo supere la opresión, sino que también aporte en la consecución de un modelo de vida humanista y humanizante.

Al asumir la educación como praxis política, el rol tanto de los docentes como de los estudiantes deja de ser pasivo y pasa a ser activo. La escuela se transforma en un espacio de controversia y de discusión permanente. El estudiar se convierte en una forma de reinventar, recrear y reescribir la realidad.

Se hace necesario interpretar los signos de los tiempos: pobreza, dominación, dinámica social, discriminación, globalización, consumismo, incertidumbre, moda, opresión, democracia, entre otros. La educación significativa para los estudiantes, a través de un énfasis problematizador, les posibilita acercarse a la realidad para analizarla y buscar las causas de las desigualdades sociales, económicas y sociales. Una educación bancaria, por el contrario, cercena dicha posibilidad, ya que su preocupación radica en repetir conceptos, que luego puede ser trasbocados en un examen de estado, que supuestamente mide los conocimientos vistos a lo largo de la vida escolar (primaria-bachillerato) y que a la larga permite acceder a la educación superior. Una educación problematizadora no sólo permite analizar la realidad, sino que adicionalmente posibilita transformarla. De hecho, uno de los papeles del ser humano implica humanizar la realidad, transformándola en una más incluyente, no sólo del Otro humano, sino también del animal-otro, la montaña-otra, etc. No obstante, para alcanzar el futuro anhelado e incluyente se requiere una labor profética de denuncia de las desigualdades, por medio de la acción reflexiva que se fragua tanto al interior de las instituciones escolares como en los espacios extramuros, donde se vincula a la familia y a la sociedad en general: “la revolución es un proceso crítico, que no se puede llevar a cabo sin ciencia y reflexión” (Freire, 1994, p. 102).

Es claro el papel preponderante que le otorga Paulo Freire a la educación, ya que sin ella, no es posible la transformación. Y refuerza su papel al no separarla de la filosofía, sino al considerarla como orientadora de procesos reflexivos y de concienciación:

la filosofía es la matriz de proclamación de una nueva realidad. La ciencia y la filosofía juntas proporcionan los principios de acción para la concienciación. La acción cultural para la concienciación es siempre una empresa utópica. Por ello necesita a la filosofía, sin la cual, en vez de denunciar la realidad y anunciar el futuro, caería en las mistificaciones del conocimiento ideológico (Freire, 1994, p. 102)

Resulta clave el rol de la filosofía como guía, como el faro que ilumina la praxis educativa y la enrumba hacia la transformación. Sin filosofía, la praxis educativa sería fácilmente manipulable y tendría una visión ingenua de la realidad social. La filosofía explica el mundo no como un instrumento destinado a nuestra aceptación, sino como una realidad abierta, dinámica y en desarrollo. Paulo Freire defiende una educación problematizadora y anclada en la filosofía para denunciar la alineación y dominación que nos condena a una deshumanización del hombre y nos castra los sueños de un mundo mejor. La educación problematizadora no es neutra, toma postura y su elección es por la vida, por la humanidad, por la libertad. La educación problematizadora se constituye en un acto epistémico, en un ejercicio de la razón para entender el entramado de relaciones sociales que mantienen el statu quo y que necesitan ser cambiadas.

La educación debe erigirse como una herramienta idónea para realizar una lectura crítica de las estructuras sociales, de la política, de la cultura, de la historia, de la cual se hace parte en el devenir diario. Al asumirse como sujeto histórico, no se analiza al ser humano como apéndice de la misma, sino como un actor y recreador de ella:

Haciendo educación en una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos, por coherencia, a engendrar, a estimular, a favorecer, en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la participación por parte de quién está directa o indirectamente ligado al quehacer educativo (Freire, 1993, p. 71).

La educación centrada en la persona se constituye en un ejercicio dialógico, donde se analizan problemas en torno a situaciones reales. A través de un ejercicio riguroso y filosófico se ofrecen diferentes visiones críticas de la realidad. La educación es un proceso exclusivamente humano, que debe posibilitar que los sujetos puedan ser capaces de transformar, producir, decidir,

crear, recrear su mundo, comunicarse y edificar horizontes comunes de comprensión.

La educación debe relacionar la esperanza con la práctica para cristalizarse en la historia concreta y de esa forma servir como acicate para promover transformaciones de raíz en la sociedad. La educación, colmada de esperanza, debe a través de la práctica realizar análisis serios y puntuales de la realidad, dejando entrever situaciones para que las personas puedan crear y recrear sus entornos. Donde puedan luchar por sus sueños, donde puedan concretar sus anhelos, donde denuncien las iniquidades y anuncien un reencuentro con la libertad.

Desde la academia se pueden ondear las banderas de una educación personalista, que fomente el diálogo y suscite la creatividad personal y colectiva, promoviendo la lectura crítica del contexto, propiciando sujetos críticos-reflexivos que asuman su historia, luchando por los valores y la permanencia de la vida por encima de la cultura necrófila que se promueve desde el silencio.

En relación con lo anterior, la educación debe servir como un escenario idóneo para propiciar la tolerancia, ya que es necesario convivir con la diferencia, con lo antagónico. Ahora bien, por el sólo hecho de que el Otro no esté de acuerdo conmigo, no es un motivo para eliminarlo. Hay que promover la unidad en la diferencia. Es claro que somos diversos, por más que desde la globalización nos vendan un discurso hegemónico. Desde la educación podemos sembrar, como elemento claro del aprender a vivir juntos, la empatía, el “ponerse en los zapatos² del Otro, el intentar comprender por qué los demás actúan así y no de otra forma. Conscientes de la diversidad y del disenso, suscitamos la virtud de la tolerancia y de la empatía, pero no se entiende la tolerancia como el soportar al otro, ni mucho menos aceptarle los atropellos o vejámenes que cometa en contra de mi integridad. Claro que no, la tolerancia radica en aprender a convivir con lo diferente, con lo que no me identifico.

Ahora bien, de la mano con la tolerancia, otro de los elementos de una educación para la alteridad, es la igualdad, es decir, considerar al Otro como un interlocutor válido, como una persona que piensa, siente, actúa de forma diferente y no por ello se debe excluir ni considerarla inferior. Ahora, si considero al Otro como un interlocutor válido, es preciso escucharlo, pero no con el ánimo de atacarlo, menospreciarlo o vapulearlo. Claro que no; por el contrario, debo escucharlo, con el objetivo de mirar otros horizontes de comprensión, respetables o no, discutibles o no; eso sólo se podrá saber si le doy la posibilidad a mi par, de que arguya sus razones, de que exponga su punto de

vista. Paulo Freire está convencido de que el diálogo es una herramienta ideal para fomentar el intercambio y el crecimiento mutuo:

No hay diálogo, tampoco, si no existe una fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y de rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es un privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres (Freire, 1970, p.73).

Los seres humanos, como sujetos históricos, deben propender a cambiar el mundo, transformar las condiciones infrahumanas en las que se encuentran, pero éste es un proceso, y un proceso que exige hacer y rehacer, que exige de los otros, de un nosotros, de todos, ya que hacemos parte de este mundo, de esta realidad y las condiciones de inequidad y de injusticia de una u otra forma nos afectan y exigen nuestro compromiso.

Finalmente, si hacemos de la educación el escenario ideal para vivir juntos, para buscar mejores condiciones de vida, para empuñar la esperanza y para desarrollar al máximo las posibilidades humanas, estaremos a un paso de culminar nuestra tarea en este plano.

Conclusiones

En la época actual, Latinoamérica está pasando por una de sus peores crisis. Algunos de sus habitantes hablan inglés, viajan por distintos lugares del mundo, tienen propiedades y abanderan el progreso de esta región. Pero los demás latinoamericanos siguen sometidos por las cadenas de la ignorancia, que son tan útiles para los imperios. Esta ignorancia no está siendo combatida con el auge de colegios de barrio y universidades de garaje, asequibles para las personas de bajo nivel socioeconómico. Al contrario, está siendo profundizada por el apego a la idea de que la única esperanza de salir adelante consiste en la aniquilación del entorno, de los recursos naturales, en compañía de una esclavitud perpetua del ser humano. Progresar es, para el pobre, igual a pasar las horas de su vida frente a una máquina, por tan sólo unos centavos de dólar al día. Retroceder es, para el oprimido, equivalente a no tener un aparato tecnológico al cual dedicar las pocas horas libres que le quedan, sino estar sometido al aburrimiento de no tener en qué ocupar la mente. El obrero ha sido doblegado, mediante el sofisma de libertad moderna, de manera contundente.

Por lo anterior, es preciso criticar lo que se está haciendo con los estudiantes de básica secundaria, preparándolos para el exterminio de su humanidad. En las aulas de clase, no se está profundizando en el cultivo de su alma, sino superficializándola cada vez más. No se está anclando su praxis en el cuidado

de sí mismo, del Otro y de la tierra, sino en la sumisión de los sueños de grandeza al cacharreo de útiles técnicos, la objetualización del Otro y el deterioro del medio ambiente.

Por lo anterior, las palabras de Paulo Freire cobran relevancia: “No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (1993, p.24).

Queda claro hasta aquí que el pedagogo brasilero defiende una educación que se centra en las personas, en el desarrollo máximo de sus posibilidades, por cuanto parte del axioma de que ella es un acto político, que gravita en el respeto al discente, a su lenguaje, a su identidad cultural de clase, que desoculta corrupciones, que desafía y que deja entrever soluciones más allá de imposiciones dogmáticas y sin sentido. La educación personalista en Paulo Freire es una apuesta por la vida, por la libertad. Confía en el ser humano que piensa, ríe, sueña y ama: “Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar” (Freire, 1970, p.171).

Los seres humanos como sujetos históricos deben propender a cambiar el mundo, por transformar las condiciones infrahumanas en las que se encuentran, pero este es un proceso, y un proceso que exige hacer y rehacer, como dice Freire:

Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza (Freire, 1993, p. 116).

Por tanto, este texto, más que una propuesta de solución, es una invitación a la búsqueda de una que ayude a la dignificación del ser humano en épocas de cosificación y desesperanza. Sólo con pensamiento crítico podremos zafarnos de una educación orientada hacia nuestro hundimiento. Sólo con una educación contextualizada, pertinente, no impuesta, sino pensada y desarrollada libremente, podremos conducirnos como continente hacia un progreso equilibrado con nuestro tiempo libre y el medio ambiente propicio para disfrutarlo.

Bibliografía

- Freire, P. (1988). *Pedagogía de la pregunta*. Quito: CEDEC.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, España: Planeta.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fullat, O. (1990). *Filosofías de la educación*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Gadotti, M. (2001). *Paulo Freire: una biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Huxley, A. (2007). *Un mundo feliz*. Barcelona, España: Edhasa.
- Mejía, M. (2012). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

ANEXO: CONVOCATORIA (síntesis)

CONVOCATORIA A LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS INÉDITOS DE PRODUCCIÓN COLECTIVA

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUS MODALIDADES EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL: PRESENTE Y PORVENIR

Las transformaciones sociales, culturales, económicas, políticas y tecnológicas acaecidas en el mundo en las últimas décadas han afectado profundamente a los sistemas educativos en general y al Nivel Secundario en particular. En este contexto, la presente convocatoria focaliza la reflexión y el análisis de variados aspectos relacionados con este trayecto del sistema educativo, a fin de impulsar la producción, circulación y difusión de conocimiento en ese campo. Asimismo, pretende incentivar abordajes que contribuyan tanto al debate como al desarrollo teórico y metodológico acerca del papel estratégico de las instituciones de Educación Secundaria. Por otra parte, pretende aproximar y vincular a diferentes actores, equipos de trabajo e instituciones para favorecer la creación de redes que permitan cimentar proyectos comunes, destinados al abordaje de problemáticas emergentes y/o la promoción de experiencias significativas.

1. Participantes

La convocatoria está abierta a equipos –mínimo dos, máximo cinco integrantes- de profesionales de la República Argentina y de otros países que abordan temas vinculados con la Educación Secundaria⁹⁰ y sus Modalidades (docentes, directivos, técnicos, funcionarios, estudiantes de grado y postgrado, investigadores, entre otros) de instituciones estatales y privadas, incluidas las organizaciones no gubernamentales.

2. Objetivos

Esta convocatoria tiene como objetivos propiciar la recuperación, producción, circulación y difusión de trabajos científicos y académicos sobre temas, aspectos y/o problemáticas relacionados con el presente y porvenir de la Educación Secundaria y sus Modalidades.

3. Producciones contempladas en la convocatoria

Se contempla en la presente convocatoria la presentación de las siguientes producciones:

A. Artículos originales inéditos, ensayos, ponencias.

⁹⁰ En esta convocatoria nos referiremos a la Educación Secundaria como aquel eslabón del sistema dirigido al grupo de edad de 11/12 a 17/18 años (Nivel 2 y 3 CINE- UNESCO).

- B. *Reseñas de investigaciones en curso* (planteo del proyecto, resultados parciales, pasos a seguir).
- C. *Reseñas de investigaciones finalizadas en los últimos cinco años.*
- D. *Síntesis de trabajos finales, tesinas o tesis de carreras de grado y/o postgrado finalizados* (rendidos y aprobados) en los últimos cinco años (marco teórico y metodológico, resultados y discusiones, conclusiones)⁹¹
- E. *Experiencias y/o innovaciones educativas* desarrolladas en los últimos seis años (contexto, problema, planificación, realizaciones, aprendizajes que se derivan de la experiencia).

4. Temáticas

Las producciones que se postulen deberán encuadrarse en temáticas propias de la Educación Secundaria y Modalidades, y vincularse con alguna de las siguientes categorías -como mínimo una- :

- a) Marco legal y normativo.
- b) Currículum, enseñanza y prácticas.
- c) Trayectorias escolares de los estudiantes de Educación Secundaria.
- d) Evaluación de los aprendizajes
- e) Nuevas formas de organización institucional.
- f) Diseño, gestión y evaluación institucional.
- g) Ambiente y clima institucional.
- h) Calidad y equidad educativas: logros y desafíos.
- i) Formación, profesionalización y desarrollo profesional docente.
- j) Relaciones de la escuela con las familias y la comunidad.

5. Evaluación

Las producciones serán evaluadas mediante el sistema de “doble ciego” (se mantendrán en el anonimato tanto los nombres de los evaluadores como los de los autores) por integrantes del Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la UCC, científicos reconocidos del campo de estudios educativos del país y del extranjero y de los mismos participantes que actuarán como evaluadores de como mínimo una de las producciones presentadas por sus pares en la convocatoria. Los evaluadores que revisen los trabajos podrán solicitar a sus autores la aclaración o corrección parcial de los mismos.

El dictamen de los evaluadores será inapelable y se dará a conocer dentro de los 90 días siguientes al día de cierre del plazo de presentación.

⁹¹ En esta única categoría se admiten trabajos individuales y en todos los casos se deben indicar los datos personales del director y/o codirector y se deberá adjuntar una nota de la Institución Educativa en la que se indique la aprobación del mencionado trabajo, tesina o tesis de grado y/o postgrado.

6. Publicación

Las producciones seleccionadas serán publicados en un único material (impreso y/o en versión digital) coordinado y editado por la Universidad Católica de Córdoba-Facultad de Educación-Equipo de Investigación de Educación Secundaria Unidad Asociada CONICET. (La publicación contará con ISBN)

7. Reconocimiento

Los autores seleccionados recibirán como reconocimiento una certificación del equipo de investigación de la Facultad de Educación UCC -Unidad Asociada CONICET, ejemplares de producciones académicas y la invitación a participar en eventos académicos de la facultad para exponer su trabajo

