

MULTIABEILIZACION

XII Jornadas de Investigación en Educación

Córdoba 2, 3 y 4 de agosto de 2023

Problemáticas contemporáneas e investigación educativa:
desigualdades, democratización y derechos

*A 40 años del
retorno a la
democracia*

*A 20 años del
fallecimiento de
María Saleme*

Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Vicedecano

Dr. Andrés Sebastián Muñoz

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Mariana Tello Weiss

Centro de Investigaciones de la FFyH - María Saleme de Burnichon

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Secretaría Académica: Lic. Marcela Carignano

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Directora: Guadalupe Molina

Vice director: Jorge Lorenzo

Coordinación general

Gabriela Lamelas

Guadalupe Molina

Jorge Lorenzo

Vanesa Partepilo

Comité honorario

Alicia Acín

Silvia Ávila

Alicia Carranza

Elisa Cragolino

Gloria Edelstein

Susana Ferreyra

Dilma Fregona

Graciela Herrera de Bett

Mónica Maldonado

Patricia Mercado

Estela Miranda

Silvia Roitenburd

Marcela Sosa

Silvia Kravetz

Liliana Vanella

Comité académico

Liliana Abrate

Nora Alterman

Sergio Andrade

Nancy Aquino

Jessica Arévalo

Gloria Borioli

Mariel Castagno

Alejandra Castro

Celeste Cerdá

María Fernanda Delprato

Juliana Enrico

Edurne Esteves

Octavio Falconi

Patricia Gabbarini

Eda Gelmi

Gustavo Giménez

Sandra María Gómez

Natalia Gonzalez

Gonzalo Gutierrez

Nora Lanfri

Verónica Lencina

Daniel Lemme

Eduardo López Molina

María del Carmen

Lorenzatti

Cecilia Martinez

Andrea Martino

Yanina Maturo

María Noel Mera

Marisa Muchiut

María Laura Muiño

Silvia Ortuzar

Marcela Pacheco

Mariela Prado

Gabriela Sabulsky

Celia Salit

Silvia Servetto

Eduardo Sota

Carolina Subtil

Eunice Rebolledo Fica

Gustavo Rinaudo

Carola Rodriguez

Adriana Tessio Conca

Ana Testa

Mariana Tosolini

Mónica Uanini

Analía Van Cauteren

Tito Villanueva

Comité organizador

Juan Pablo Balmaceda	Mauricio Cesar Kasprzyk
Lucía Beltramino	María Eugenia López
Priscila Ariadna Biber	Vanesa Viviana López
Marcela Carignano	Ivana Verónica Marcantonelli
Luciana Caverzacio	Yanina Débora Maturo
Susana Ferreyra	Carolina Yelicich
Manuel Alejandro Giovine	Sandra María Gómez

Presentación

A inicios de agosto de 2023 más de 750 investigadores, investigadoras, docentes y estudiantes de diferentes universidades y otras instituciones educativas de Córdoba y el país, nos nucleamos en las XII Jornadas de Investigación en Educación, bajo el lema: Problemáticas contemporáneas e investigación educativa: derechos, democratización y desigualdades. Dando continuidad a una larga tradición del Área de Educación del CIFYH, en articulación con la Escuela de Ciencias de la Educación, estas Jornadas constituyeron un espacio de encuentro para debatir, analizar y dar a conocer indagaciones que aportan, desde diferentes áreas y campos de conocimiento de las ciencias de la educación, a la comprensión de los problemas educativos del presente.

Entre sus objetivos principales, este evento académico buscó propiciar un diálogo comprometido entre instituciones, equipos e investigadoras/es en torno a preguntas, desafíos y perspectivas teórico-metodológicas en la investigación de los procesos educativos; socializar e intercambiar saberes producidos en los últimos años sobre problemáticas clásicas y emergentes del campo educativo; generar y fortalecer redes entre centros y grupos de investigación; potenciar la articulación entre prácticas de investigación, docencia y extensión en torno a la producción de saber pedagógico situado; promover acciones para fortalecer la difusión pública del conocimiento producido desde la investigación educativa, entre otros.

Particularmente este año, a 20 años del fallecimiento de María Saleme y en el marco de la conmemoración de los 40 años de democracia ininterrumpida en nuestro país, las luchas, conquistas y ampliación de derechos marcaron los debates, considerando las articulaciones con los contextos (local, nacional, regional) atravesados por el incremento de la pobreza, la polarización creciente de la estructura social, la profundización de las diferencias ideológicas en clave dicotómica y la proliferación de violencias. En esta línea, destacamos un entorno preocupante en el que un porcentaje considerable de niñas/os, adolescentes y jóvenes se encuentran privados de derechos fundamentales, dando cuenta de deudas pendientes respecto a la justicia social y educativa, las desigualdades y las posibilidades de ampliación de oportunidades.

Meses después de la realización de las Jornadas, en este fin de año, nos enfrentamos a un escenario de consolidación y avance de las derechas. Por ello, retomamos aquellas preocupaciones y las enfatizamos frente a proyectos que tienden a la intervención desregulada del mercado en el campo educativo, las amenazas a la educación pública y al sistema científico, y la desatención a las condiciones dignas para el trabajo docente.

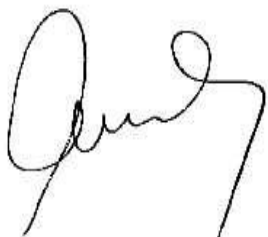
Las Jornadas contaron con 19 mesas temáticas que organizaron los 450 trabajos presentados, dos sesiones de presentación de libros y dos momentos destacados de encuentro general. Por una parte, un Foro sobre Investigación Educativa en el que participaron Sandra Carli (CONICET), Myriam Feldfeber (IICE-UBA), Susana Arguello (FHyCS-UNJu), José Yuni

(CONICET, UNCA, UNVM, UNSE), Luis Porta (UNMdP, CONICET) y Silvia Servetto (FFyH y FCS- UNC), coordinado por Gabriela Lamelas (CIFYH y ECE-UNC) y Daniel Suárez (IICE-UBA). En esta instancia se abordaron dos ejes: 1) La producción de conocimiento en el campo educativo en un país federal: alcances, condiciones y prácticas; y 2) Convergencias y problematizaciones comunes en la investigación educativa. Por otra parte, contamos con un panel en torno a los desafíos de la democratización de la educación, a 40 años de la recuperación democrática, integrado por Graciela Morgade (UBA), Alejandra Birgin (UBA, UNIPE), Rosario Badano (UNER), cuya presentación estuvo a cargo de Guadalupe Molina (ECE-FFyH-UNC).

Como balance de lo transitado, cabe destacar que la defensa del derecho a la educación requiere de empeños colectivos, colegiados, generosos y mancomunados en el hacer. Empeños que a diario es posible reconocer en los territorios de intervención educativa, sostenidos en el reconocimiento y la legitimación de saberes y afectividades locales para procurar nuevas comprensiones, complejas y descolonizadas. Esta es una apuesta necesaria para revalorizar el vínculo pedagógico frente a las lógicas de mercado y las tendencias conservadoras de derecha que se despliegan en la inmediatez de la satisfacción compulsiva y en detrimento del deseo de conocimiento. La investigación educativa tiene la tarea fundamental de producir conocimiento, en estrecho vínculo con actores e instituciones en distintos ámbitos y contextos. Desde estos sentidos es que se puede avizorar la configuración de nuevos horizontes de posibilidades para los sujetos en sus territorios y comunidades, perspectiva y apuesta político-académica a la que estas Jornadas pretendieron aportar.

Ponemos a disposición las actas que reponen, a modo de memorias, las temáticas abordadas en la intensidad de los debates de cada mesa de trabajo.

Apostamos a que circulen, se amplíen y consoliden redes, se refuercen las apuestas.



Dra. Gabriela Lamelas
Coordinadora del Área de Educación del CIFYH
Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC



Dra. Guadalupe Molina
Directora
Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

ÍNDICE

Mesa 1. Políticas educativas y ampliación de derechos

Políticas educativas y nuevas derechas: la educación emocional y las estrategias de restauración meritocrática de la escuela en la provincia de Buenos Aires (2017-2019)

Nora Gluz

Entre el Plan Fines y el Bachillerato Popular: posibles diálogos que dan lugar a una nueva expresión institucional. El caso de “El Galpón” del distrito de Moreno, provincia de Buenos Aires.

Noelia Alejandra Bargas

Las tramas y las lógicas de la política educativa en el marco de la tensión, democratización y desigualdad. Estudio de la modalidad de Tiempo Extendido en Educación Secundaria

Clarisa Flous Lesca

Ações de educação Integral: continuidade e descontinuidade no interior da Amazônia

Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares

A Educação (Tempo) Integral no âmbito da Política Educacional/Pará/Brasil

Ângela Rocha dos Santos. Francinara Silva Ferreira. Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa

¿Entre una “política del intento” y un “intento de política”? Apropiações institucionales en torno a las relaciones entre referentes adultos del ámbito escolar y doméstico en un centro de Educación Media

Gabriela Pérez Machado

Regulaciones normativas y apropiaciones locales durante la pandemia. Entre la alteración y permanencia

Mariela Arroyo

Políticas de inclusión para el nivel medio en pandemia y post pandemia. Apropiações escolares en la ciudad de Rosario

Silvia Alucin. Alejandra Fernández. Diego Pereyra

Implementación y retraducción de políticas jurisdiccionales para el acompañamiento de las trayectorias: el Programa +ATR

Alba Aguirre. Sofía Boero. Adriana Jácome

Por la redistribución de la amistad: indagando en las trayectorias estudiantiles de la población TTNB

Gabi F. Díaz Villa. Brune Alzogaray Cerutti

Escuelas ProA: Tecnologías digitales y ampliación de derechos

Lucila Didier

La universidad en prisiones: entre la ampliación de derechos educativos y las políticas pendientes. El caso del Programa Universitario en la Cárcel (PUC)

Alicia Acín. Mariel Castagno

La inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el horizonte de los marcos normativos nacionales y provinciales

Silvana Belén Velázquez Rodríguez

Prácticas y saberes de maestros de apoyo a la inclusión en las interrelaciones con profesionales de salud: un aporte a la problematización en torno a la ampliación de derechos de niños con discapacidad.

Cristina Pereyra

Incluir: un pendiente en educación y discapacidad

Valentina Vilchez

El desarrollo de Capacidades y Competencias Básicas en estudiantes con discapacidad intelectual en la formación específica del Profesorado de Teatro

Juan Cruz Godoy

Las prácticas psicopedagógicas en los Equipos de Orientación Escolar en el marco de las políticas educativas vigentes

María Daniela Rainero. Daniela Barbero. María de los Ángeles Filippi

Las prácticas de enseñanza en el espacio curricular de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén

Dayana Evelin Paz Zalazar

El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas: una política educativa disruptiva en la Ciudad de Buenos Aires

Andrés Malizia. Paula Fainsod

Articulación Universidad-Escuela como política de promoción de las Ciencias Básicas

Mara Lourdes Parello. Mauricio Mareño

Los Derechos Humanos y el derecho a la educación, en la era de la participación digital en la formación docente inicial en un Instituto de Formación Superior en la provincia de Jujuy

Nancy Edith Chiliguay. Raquel Carolina Civila Orellana. Wilfredo Abraham Caucota

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): um estudo nas turmas da Ufopa (2010 - 2013)

Bruna Monique Costa. Maia Bruna Letícia Soares de Carvalho. Edilan de Sant'Ana Quaresma

Políticas públicas para educação no contexto amazônico brasileiro: Limites e possibilidades no plano nacional para formação de professores (PARFOR)

Jaine Bezerra Martins. Raimunda do Socorro Fonseca da Paixão. Gilberto César Lopes Rodrigues

Disputando derechos en territorio. El lugar de lo educativo y comunicacional en formatos escolares para juventudes vulneradas

Enrique Bambozzi. Mónica Ferrer

¿Cómo impacta la difusión del PIT en canales oficiales en el crecimiento de la matrícula anual desde una perspectiva de derechos?

Luciana Ines Moriondo. Maria Belen Shiavi

Mesa 2. Procesos socioeducativos, redes institucionales y territorios

Articulaciones locales entre familias, apoyos escolares y escuelas: sentidos sobre la escolarización formal e informal

Serena Aylén Santos

Entre “cambiar, esperar, volver, reintentar”. Aproximaciones a las estrategias de estudiantes para continuar las trayectorias educativas

María Silvina Baigorria. Claudio César Acosta

Políticas de participación ciudadana de niñas y niños en las ciudades de Rosario y Fano. Desde las infancias al territorio.

Florencia Fernández Méndez

Entramados de cuidado en contextos locales: aproximaciones situadas

Agostina Torriglia

La Extensión: Base del Territorio de una Comunidad Universitaria Más Comprometida con la Inclusión y el Respeto a la Diversidad

Andrea Pulido Aybar. Carla Cinquemani

Ida y Vuelta: Experiencias de Accesibilidad en territorio. Un proyecto entre el Museo de Antropologías (FFyH) y la Escuela Especial A.R.E.N.A.

Paula Esquivel. M. Gabriela Srur. Silvia Burgos

Aulas en el panóptico: la práctica docente en contextos de encierro

Jimena Luciana Carrizo

Todo terror se sublima: autobiografías adolescentes desde bibliotecas en Centros de Régimen Cerrado

Mirta Gloria Fernandez

De la distopía al terror y del terror al humor: adolescentes que leen y escriben

Paula Celeste Ludueña

Narrar-se para emancipar-se. Experiencias de mujeres en formación profesional, proyecto de extensión de la UNVM.

Cristina Garay

El barrio como espacio de posibilidad y la narración como modo de aparecer. Un estudio en la intersección escuela-barrio

Giuliana Pignataro. Florencia Etcheto. Marco Antonio Bonilla Muñoz

La fragmentación como tensión en los procesos de intervención de los Equipos de Orientación Escolar

Matías Bubello

Experiencias educativas de jóvenes estudiantes de secundaria que asisten a Parques Educativos de la Ciudad de Córdoba, Argentina

Manuela Pino

El derecho a la educación a lo largo de la vida en territorios populares del AMBA: alternativas colectivas en instituciones y organizaciones sociales en pandemia y pospandemia

Sandra Mabel Llosa. Alejandra Stein. Noelia Oshiro

De la persecución a la construcción de una red socioeducativa para carreros y carreras de la ciudad de Córdoba: instituciones públicas, sujetos y territorio en la experiencia del Programa de Modernización de Medios de Trabajo para Recuperadores Urbanos

Paula Badra. Irina Fernandez Lanzini. Miguel Magnasco

Trabajo de campo y experiencias socioeducativas: reflexiones sobre el proceso desarrollado en tiempo de pandemia en una escuela pública de Tegucigalpa, Honduras

Samuel Díaz Rodas

Mesa 3. Estudios pedagógicos y filosóficos en educación: aportes en clave emancipatoria

Filosofía y Filosofar. Nueva visita al dictum kantiano

Alicia Loforte

Normatividad sin emancipación. Sobre la dimisión de la pedagogía post-crítica

Andrea Díaz

Enseñanza de la filosofía como problema filosófico: indagaciones y debates

Sergio Andrade

Construcción de conocimientos en organizaciones sociales: propuestas para el análisis de la dimensión educativa de los territorios

Sandra Mabel Llosa

El Concepto de Experiencia Educativa de J. Dewey: Una lectura en Clave Emancipatoria

Ana Testa

Educação integral e a educação física na escola: o que dizem as pesquisas?

Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Co-composición de historias para co-habitar nuevos mundos. Una experiencia de interpelación, desnaturalización y problematización de la formación inicial en la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades-UNMdP

María Concepción Galluzzi. Laura Proasi. María Andrea Bustamante

Las concepciones sobre el oficio docente: reflexiones desde una perspectiva de “antifracaso” *Laura Muíño*

¿Cómo funciona un aula dentro de un Espacio de Memoria?

Analía Isaguirres. Ana García Armesto

Nociones y actualizaciones del orden biologicista o re-ocupaciones del cuerpo en la Educación Física Vinculación entre ortopedias y pedagogía en la EF.

Alicia Soledad Martínez. María Flavia Cuello

Necesidad de desarrollo de la escuela en la sociedad migratoria global: cómo abordan los agentes pedagógicos la heterogeneidad nacio-etno-cultural en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires

Pedro Di Luca

Aportes políticos a las contras pedagogías de la crueldad: el concepto de natalidad de Hanna Arendt *Verónica María Lerda*

Acercamiento de la perspectiva crítica de Rodolfo Kusch al trabajo de Paulo Freire. Educación y Cultura

Luciana María Martínez

La pedagogía Cossettini en una experiencia educativa actual

Carolina Marcela Galarza Valenziano

Filosofía de la lectura. Escena griega y escena bizantina

Leandro García Ponzo

Cartas pedagógicas para una práctica educativa emancipadora

Vanesa Partepilo

La Filosofía de la Educación en su función de liberación como una propuesta emancipadora en dialogo con Paulo Freire: una perspectiva desde y para América Latina

Gloria Zelaya

Mesa 4. Prácticas teórico-políticas críticas en el espacio educativo contemporáneo: epistemologías y pedagogías otras, feministas, queer/cuir, ambientalistas, decoloniales, del sur

Discursividades controvertidas en el campo de la ESI. Interpelaciones desde la LocAdemia
Facundo Boccardi. Luciana Victoria Almada

Fortaleciendo lazos: espacios educativos de reflexión con adolescentes mujeres como red de sostén y cuidado
Isadora de Freitas Oliveira. Jesica Báez

Literatura, normas genéricas y diversidad: algunas formas de darle cuerpo a las propuestas de enseñanza vinculadas a la ESI
Victoria Belén Marazzi

El canon escolar bajo la lupa de los Estudios de Género. Análisis de las propuestas de lectura en dos ciclos lectivos de la Educación Secundaria en Corrientes, atravesados por la Pandemia Covid- 19 (Período 2020-2021)
Erika Romina Cáceres Ferrari

Investigación seria, investigar como un animal
Camila Roqué López. Juliana Enrico

Extrañar el currículo escolar: invitaciones político-pedagógicas para su cuirización
Analís Escapil

Pedagogías de la contra-crueldad: laboratorio de pensamiento feminista
Adriana Barrionuevo. Mariana De la Vega Viale. Juliana Enrico

Pedagogía, afectos y género en la revisión de la categoría de cuidado: una lectura en clave feminista
Mariana Saint Paul

Entre lo alternativo y lo disidente: hacia una praxis de formación docente nuestroamericana
Carolina María Bruzzo

Las “otras cosas” de la literatura: tensiones entre el saber “experto” y los saberes “otros” en la construcción del conocimiento literario desde las prácticas visuales
Ana Carou

Aportes a un pensamiento de una educación de los sentidos. Modulaciones de la crítica o lo que hacen las imágenes
Alicia Naput

Dibujemos el pasado... Una metodológica A/r/tográfica propuesta desde la arqueología y las pedagogías feministas
María Victoria Isasmendi

Formación docente en la Universidad: tensiones y desafíos en torno a diferencias que desigulan
María Gabriela Soria. Gabriela Ibañez. Fabiana Yañez

Re-pensando la formación docente en Educación Física desde la perspectiva intercultural
Agustina Lapuente Romero

Una disputa Nuestra Americana en pedagogía

Dayana Rodríguez

Los pies y las memorias en la Canchira: interrogantes para descolonizar la formación docente

Gabriel Correa. Sandra Lario

Cuerpos no hegemónicos, decoloniales o co-construyendo una alternativa pedagógica en la formación docente en Educación Física: una propuesta desde las Epistemologías del Sur

Gloria Zelaya

La dimensión formativa del trabajo: rescatando prácticas pedagógicas en dos merenderos de San Salvador de Jujuy

Luciana Eichenberger

Mesa 5. Estudios históricos de la educación: aportes a los debates educativos contemporáneos

Profesora, Mujer y peronista. La trayectoria de la Elena Julia Palacios en la Universidad de Buenos Aires durante el peronismo (1946-1955)

Valeria Martínez del Sel

Ofícios, lugares, e modos da presença de mulheres na educação do Pará na década de 1950

Clarice Nascimento de Melo. Gabriela Guimarães Silva

La educación femenina en la tesis doctoral de Elvira López de 1901

Nora Mariela Barrionuevo

Circulaciones de experiencias y construcciones de sentido en torno a la función social de los Jardines de Infantes desde una perspectiva transnacional. Aportes para pensar la formación de maestras. (1884-1905)

Eunice Rebolledo

El sentido político de la docencia: discusiones en el informe final del Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca (1984-1987)

Lourdes Gabriela Martínez. Giuliano Emmanuel Vizcarra

De la sanción a la implementación del Estatuto docente en Córdoba. Hipótesis sobre las transformaciones en los modos de relación del Estado con la docencia y sus efectos pedagógicos

Gonzalo Martín Gutiérrez

¿APERTURA O REAPERTURA? Las carreras de Pedagogía y Ciencias de la Educación en la UNS: Estudio de caso

Narela Borrello. Carolina Ibarra. Eleonora Nyez

Desafios da política de memória em história da educação para a história das instituições escolares na amazônia brasileira

Clarice Nascimento de Melo

Conversaciones como dispositivo de investigación en la revisión de la historia de la educación de Mendoza

Mercedes Barischetti. Clelia Valdez

Trayectoria académica y circulación nacional e internacional de Ricardo Nassif

Luciana Garatte

Luis F. Iglesias, su experiencia como Consejero General de Educación de la provincia de Buenos Aires, 1984

Vanessa Deldivedro. Luciana Garatte

Escolarização no Município de Almeirim/PA: O Sistema Municipal de Ensino (2010) à luz da abertura democrática (1988)

Raimunda do Socorro Fonseca da Paixão. Gilberto César Lopes Rodrigues

La Construcción Cultural de la Ciudadanía en la Escuela Secundaria. Experiencias Etnográficas en la Ciudad de San Juan.

Rocío Marilyn Sánchez Cavalier

Debates en torno al financiamiento de la enseñanza primaria en jurisdicciones federales (Argentina 1880-1916)

Cecilia del Barro

Estrategias de evaluación en una nueva modalidad: Grupos estudiantiles

Edith Judith Martinez

Los aportes de las Conferencias Prácticas a la producción del saber pedagógico de los maestros y maestras en ejercicio, Ciudad de Buenos Aires, 1880-1890

María Emilia Berardoni. Roberta Paula Sprengelburd

Mesa 6. Gobierno del sistema y las instituciones educativas

La autoevaluación institucional como desafío

María Emilia Castagno

Acciones institucionales de la Universidad Nacional de Catamarca en tiempos de pandemia

Beatriz del Valle Toledo. María Celeste Sanchez Escala. Edith Luna Villanueva

El asesoramiento pedagógico en el nivel secundario desde la perspectiva de los y las docentes

María Elena Ponce. Silvana Belen Velazquez Rodríguez

El sistema formador, conocer para gestionar e implementar políticas públicas en investigación *Alicia Silva. Mara Romero. Gustavo Carnevale*

Capacidades institucionales de gobierno del INFOD
Gabriela Andretich. Bárbara Correa. Emilia Sosa Passarino

A educação em tempo integral na Amazônia brasileira
Bruna Letícia Soares de Carvalho. María Sousa Aguiar. María Lília Imbiriba Sousa Colares

Políticas educativas y educación privada. La configuración de la oferta educativa privada primaria subvencionada confesional de la provincia de Mendoza
María Victoria Rousselle

Agendas de género, políticas públicas, agenciamientos feministas y prácticas pedagógicas críticas en el espacio educativo-cultural argentino contemporáneo
Juliana Enrico

Una mirada sobre los saberes de los directores escolares
Carolina Yelicich

Gobierno de las instituciones educativas, Autoridad pedagógica y experiencias alternativas. Posibilidades y límites de la gestión directiva
Liliana Abrate. Sandra Gómez. María Eugenia López

El trabajo de una directora en la Unidad Pedagógica durante la pandemia. Avances de una investigación desde la mirada del Ciclo de las trayectorias de las políticas
Mercedes Moreno

La gestión del espacio escolar en la educación secundaria: voces y experiencias desde los equipos directivos
Analía Van Cauterén. Gisela Moschini. Silvina Felicioni

El trabajo de los actores de niveles intermedios de gobierno en la puesta en acto de las políticas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación secundaria en la Provincia del Chaco
Patricia Malena Delgado

Mesa 7. Infancias, escolarización y procesos culturales

Un ejercicio de práctica descolonizadora del pensamiento: arribar a la(s) infancia(s)
Sergio Andrade. Laura Escudero Tobler

Infancias y procesos de escolarización en tiempos de pandemia
Marina Yazzyi. Valeria Cavallo

Las infancias en las fronteras institucionales. El trabajo de las juntas de certificación y las escuelas para posibilitar la inclusión

Marcela Carignano

La escritura de sí como reflexión crítica en las infancias. Reflexiones en torno a la sexualidad, la filosofía y la escuela

Constanza San Pedro

La música y las prácticas de escucha de los niños en una escuela de sectores populares

Magdalena Tosoni. Sandra Aguilar. Laura Montoya

Niñas/os de dos años en jardines de infantes estatales: ¿derechos con garantías limitadas?

Raúl A. Menghini

La escuela pública y las niñeces: recuperando escenas de participación

Andrea A. Blanco. Matías E. Remolgo

Modos de habitar y hacer la escuela primaria: coordenadas de un proyecto situado

Sandra Viviana Romero. Jesús Agustín Garzon. Graciela Mabel Maldonado

¿Valorar la afectividad o curricularizar las emociones? Prácticas sobre ESI en el nivel inicial.

Carolina Gamba

Mesa 8. Juventudes, escolarización y procesos culturales

Figuras del tutor y del preceptor en la escuela secundaria: lugares diferenciados en el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes

Karen Gareis. Melina Alborno

Escolarización de personas trans en el nivel secundario de San Juan

Natalia Romina Antuña Segatti

Desvinculación escolar: un modo de habitar trayectorias escolares reales en localidades del departamento Río Cuarto

Pamela Magnoli. Nery Facundo Rauch

Democratización de la educación: Cuatro juventudes en tres países latinoamericanos

Manuel Alejandro Giovine. Graziela Serroni Perosa

Entre pares. Tácticas para permanecer en la escuela

Manuel Rejón

Efectos de la pandemia en alumnos y alumnas de la escuela secundaria

Daniel Jiménez. María Fernanda Vicente

“Jóvenes que investigan” Reflexiones a partir de una experiencia de investigación participativa con adolescentes sobre aspectos de sus procesos de escolarización en Educación Media
Gabriela Pérez Machado. Cecilia Pereda Bartesaghi. Pablo Gatti Ballestero

Finalizar la escuela secundaria: el ritual del egreso
Lucia Beltramino

Representaciones sociales sobre las trayectorias estudiantiles en el marco del programa + ATR
Luisa Vecino. Sofía Boero. Alba Aguirre

La transición hacia el egreso de la escuela secundaria en Entre Ríos: un acercamiento desde las normativas nacionales y provinciales
Andrea Hernán. María Alejandra Diez. Tamara Suiva

La escuela secundaria: entre su reciente obligatoriedad y las problemáticas presentadas para su continuidad y terminalidad
Florencia Micaela Krohn. Giuliano Vizcarra. Lourdes Gabriela Martínez

Operaciones epistemológicas al investigar procesos de implementación de la educación sexual integral con estudiantes jóvenes
Jorgelina Marozzi

Reflexiones sobre la dimensión espacial en los procesos actuales procesos de escolarización en instituciones secundarias públicas de Argentina
María Silvia Serra. Alejandra Castro. Mariano Faraci

Discontinuidades y alteraciones del tiempo escolar en la educación secundaria. Aportes desde una investigación doctoral en escuelas de Córdoba Capital
Andrea Martino

Escuela secundaria, tiempo y juventudes. Una tensión de época
Franco Carbonari

Modos de estar y transitar en la escuela. Estudiantes que fotografían pasillos en una escuela de Caleta Olivia
Huayra Martincic. Eduardo Langer. Carla Villagrán

Que disfruten más la escuela. Experiencias educativas de jugadores de fútbol pensionados
Mariano Pussetto

De la dictadura a la democracia: recuerdos escolares de una experiencia social negada
Silvia Servetto. Adriana Tessio Conca

Factores asociados al nivel de desempeño de estudiantes de educación secundaria rural en la provincia de Jujuy: Un análisis cuantitativo a partir de los datos del Operativo de Evaluación Aprender
Emanuel Rolando Martínez

Juventudes indígenas y migrantes en el escenario educativo. El caso de una escuela secundaria rural de la provincia de Jujuy

Nicolás Emmanuel Hugo Giménez

Desigualdades educativas de los jóvenes en la pandemia. Un estudio en el conurbano bonaerense

Diego González. Diego Petrucci

Entre “aprobar para tener un futuro” y “nos hicieron pasar a todos de una”: tensiones en torno a los sentidos de la educación obligatoria y la promoción escolar en pandemia

María Emilia Tavella. Miriam Abate Daga

"Llegar al límite", tensiones y disputas en torno a la convivencia en la escuela. Un estudio de caso en Caleta Olivia-Santa Cruz

Huayra Martincic. Mariela Cestare

LIE 21: soluciones didáctico-pedagógicas para la “escuela posible”

Elena Silvia Pérez Moreno. María Cecilia Bazzanella. Martín Cipollone

Mesa 1

Políticas educativas y nuevas derechas: la educación emocional y las estrategias de restauración meritocrática de la escuela en la provincia de Buenos Aires (2017-2019)

Nora Gluz, UNGS/UBA, gluzn@yahoo.com.ar

Palabras clave: Políticas Educativas, Desigualdades, Educación Secundaria, Educación Emocional, Nuevas Derechas.

Desde los albores del SXXI se han intensificado las luchas por las orientaciones de las políticas educativas y, consecuentemente, por los sentidos y alcances que asume el derecho a la educación. Si durante el Ciclo de impugnación al neoliberalismo los análisis de las orientaciones y los dispositivos político educativos permitieron caracterizar ese escenario como de ampliación de derechos –no sin sus contradicciones- (Kessler, 2014), tanto por el incremento de la cobertura como por los procesos de reuniversalización de las políticas frente a la focalización compensatoria de los '90, por el desarrollo de articulaciones intersectoriales para afrontar los problemas complejos que restringen la democratización del sistema escolar y la desindividualización de las trayectorias al situarlas como problema público (Gluz y Feldfeber 2021); el giro a la derecha supuso un retroceso respecto de estos avances. Entre los cambios más significativos, se observa la reestructuración meritocrática de la escuela y el refuerzo a dinámicas mercantilizadoras que retrotraen la responsabilidad pública por las trayectorias estudiantiles e instauran dispositivos individualizantes que restan visibilidad a las condiciones sociales de producción de las desigualdades (Gluz et. Al, 2020).

En este marco, y a partir de los resultados preliminares de una sublínea del PICT 2020 *La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI*, el trabajo propone analizar los modos de acción pública que desde el Estado bonaerense se estructuraron para afrontar los problemas vinculados a las desigualdades y exclusiones educativas, analizando qué tecnologías y procesos para ejercer el poder se desplegaron, a través de qué saberes y prácticas, por medio de qué distribución de recursos y de poder entre los actores. Focalizamos en una de las políticas que bajo la perspectiva de la educación emocional, se puso en marcha en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires a partir de la recontextualización del Programa Nacional Escuelas Faro: la “Red de Escuelas de Aprendizaje” (REA 2018-2019).

La REA establece a la educación emocional como un eje transversal de lo que definen como proyectos de mejora escolar. Lo hace al igual que otras intervenciones recurriendo discursivamente a las preocupaciones de las llamadas “políticas de inclusión” pero retrayendo los temas públicos vinculados a las trayectorias y desplazándolos hacia una perspectiva ligada al merecimiento y en articulación con procesos de mercantilización (Gluz et.al, 2021, 2022).

Tal como venimos analizando, la mercantilización en esta política se expresa por un lado, por la presencia del poder económico en la educación, tanto por la participación de funcionarixs procedentes de fundaciones empresariales como por la articulación con organizaciones privadas para la formación en la temática, generando las condiciones para el despliegue de negocios privados y para la formación de subjetividades mercantilizadas a través de convenios y contrataciones para la capacitación docente (Feldfeber et.al, 2020) que se sustraen a las reglas del sector público. Pero también por un abordaje de lo afectivo que lo desliga del proceso de politización de la afectividad que desde el campo académico del llamado “giro afectivo” había permitido desnaturalizar las asimetrías de género, y atender a las estructuras de poder inscriptas en los usos, sentidos y tecnologías vinculadas a las emociones y los afectos en el capitalismo (Caride, 2020).

Contrariamente, la REA se asienta en la defensa de la voluntad, la superación y la positividad que abonan a la individualización –y por ende privatización- de lo social al responsabilizar a los sujetos de sus trayectorias y destinos sociales y escolares. A través de una diversidad de técnicas de gobernabilidad que iremos presentando, inscriben en la vida cotidiana de las escuelas una serie de prácticas y de rutinas que garantizan formas de sometimiento que a través de patrones de coacción interna, logran que cada sujeto se haga responsable de su propio rendimiento y optimización (Han, 2014, Grinberg, 2017), diluyendo las condiciones para la articulación colectiva y el cuestionamiento político. En nombre de la energía creativa de los de abajo, de su resiliencia, anudan el discurso de la igualdad de oportunidades en base al esfuerzo personal pero ligándolo a una apología del individuo creativo cuya capacidad emprendedora será la fuente del cambio a escala de las organizaciones sociales. A través de estas argucias que no erradican del discurso público la preocupación por la desigualdad, se restauran perspectivas meritocráticas aggiornadas en las que el conocimiento de uno mismo, la autorregulación, la motivación o el aprovechamiento productivo de las emociones, la empatía y las habilidades sociales confieren (Abramowski, 2018) proveen nuevos marcos cognitivos para explicar las posiciones sociales y, por su intermedio, legitimar en base a los propios logros, las desigualdades resultantes.

Esta pauta de sociabilidad políticamente configurada a partir de las relaciones de fuerza social en la que las nuevas derechas tienden a generar mecanismos de exclusión que lejos de someter al olvido a los grupos más vulnerados, operan por la vía del sobrecontrol e hipervisibilización (Dubet, 2013). Estos nuevos dispositivos de autoescritorio proveen supuestas evidencias acerca del merecimiento de sus posiciones subalternas en las que el derecho a la educación se vuelve dependiente del propio rendimiento que se explica por la regulación de las emociones y la capacidad emprendedora como atributos individuales.

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2018), Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Bordes, Revista de Política, Derecho y Sociedad, Agosto-Octubre*,. 9-17

Caride, L. (2020). “Las formas cotidianas de la felicidad y sus mandatos: pedagogías del pensamiento positivo, trabajo docente y subjetividad en el neoliberalismo contemporáneo”, en *Arxiu de sociologia (Arxiu de Ciències Socials)* N° 42.

Dubet, F. (2013) *El trabajo de las sociedades*, Amorrortu.

Feldfeber, M.; Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el Gobierno de Cambiemos (2015-2019)*, Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Gluz, N; Feldfeber, M.; Caride, L y Rodrigo, L (2021); Individualización de lo social en el campo escolar. Las políticas educativas de la nueva derecha en Argentina (2015-2019); *ACTAS V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe*. 1289-1301

Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021); La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). En: Gluz, N.; Rodrigues, C. y Elías, R. (coords.) (2021) *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana*, Buenos Aires: CLACSO.

Grinberg, S. (2017). Dispositivos, gobierno de sí y de los otros y escolaridad en las sociedades de gerenciamiento. En Miranda, E. y Lamfri, N. (orgs.) *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Han, B. C. (2014) *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.

Entre el Plan Fines y el Bachillerato Popular: posibles diálogos que dan lugar a una nueva expresión institucional. El caso de “El Galpón” del distrito de Moreno, provincia de Buenos Aires.

Bargas Noelia Alejandra, Universidad Nacional de Luján, bargasnoelia@hotmail.com

Palabras clave: Bachillerato Popular, Plan Fines, derecho a la educación, políticas públicas.

En este trabajo presentamos el estudio de la producción y puesta en acto (Ball, 2002) del Plan Fines-Trayecto Secundario- en el Centro Comunitario “El Galpón” del distrito de Moreno, provincia de Buenos Aires¹.

La organización social que crea la sede tiene una trayectoria de diez años vinculadas a trabajos territoriales y actividades dirigidas a la Educación de Jóvenes y Adultos. Desde el año 2008 un grupo de profesores y militantes del espacio, decide crear un Bachillerato Popular y en el año 2014 transforman esa experiencia educativa en una sede de Plan Fines.

Esta decisión estuvo vinculada con que, después de muchos años de lucha, no lograban oficializar la experiencia y que sea reconocida por el Estado, situación que les dificultaba poder otorgar títulos oficiales.

Se puede ver que el “persistir y sobrevivir como proyecto educativo” fue lo que los/as militantes priorizaron al aceptar transformar el Bachillerato Popular en una sede de Plan Fines. No obstante, este cambio en el formato pedagógico implicó la negociación entre dos propuestas diferentes y en el contexto de la práctica, se generaron nuevas apropiaciones que dieron lugar a una nueva expresión institucional. Esto quiere decir que no aceptaron el Plan Fines tal y como estaba diseñado desde la normativa, sino que en el proceso de implementación le exigieron al Estado algunas modificaciones, y en el contexto de la práctica (Ball et. Al, 2012) generaron nuevas apropiaciones de esta propuesta pedagógica. Como señalan algunos autores que estudian la “llegada de las políticas o innovaciones a la escuela” (Ezpeleta, 2004, Ball; 1992; 1997 2002), estas últimas están sujetas a las “traducciones” que los sujetos realizan en función de sus historias, la densidad y las culturas institucionales.

Es importante aclarar que en esta sede hay un grupo estable de docentes que venían del proyecto educativo anterior y que toman las horas en acto público para poder continuar militando en el espacio. Asimismo, la referente de sede tiene un rol clave en la producción

¹ Res. 367/CFE/2020

de la experiencia, porque es una militante de la organización social y trabaja junto a este grupo de profesores para poder generar un modelo de gestión más participativo.

A continuación, se identifican algunas continuidades con el proyecto anterior pero también nuevas tensiones.

Como parte del legado institucional del Bachillerato Popular se continuaron realizando asambleas donde participaban docentes y estudiantes para tomar decisiones en torno a la autogestión del espacio, jornadas de debate, actividades de recaudación fondos y jornadas de limpieza en forma colectiva. Sin embargo, surgieron nuevas tensiones propias de estar dentro de un programa de gestión estatal.

En las entrevistas realizadas se puede observar que la decisión de pasar a ser una sede de Fines trajo como consecuencia un avance en la burocratización de la experiencia y el incremento de control por parte de la inspectora de la modalidad. En palabras de la referente del espacio:

“Que quizás con el curriculum oculto se podía mantener algún u otro aspecto, (...) pero empezamos a ver que todo era más burocrático. Necesitábamos hacer un viaje de estudio y había que presentar el fundamento, (...) pedir autorización. (...) pasó el año pasado, queríamos hacer lo del Octubre Callejero (un espectáculo de teatro callejero) (...) y bueno había dos docentes que no estaban de acuerdo y avisaron a la inspectora (...) y nada me pidió un informe y me dijo que de ahí en adelante le avisara siempre. Y como uno se resiste a perder la independencia, digamos la autonomía, este año hicimos actividades ya buscando la unificación de criterios con los docentes”. (Fragmento de entrevista a referente).

Como se puede observar pasar a ser una propuesta educativa estatal generó una pérdida de autonomía e independencia en el proyecto político-pedagógico. En este caso, los docentes-militantes del espacio se resisten a la burocratización de la experiencia y a pesar de que se hayan incorporado profesores nuevos (por acto público) que no acuerdan con realizar este tipo de actividades, ellos buscan pujar por dar continuidad a su proyecto.

Consideramos que trabajar con un grupo de docentes más o menos consolidado, con una trayectoria de trabajo previo en común, y con ciertos acuerdos sobre la mirada de la educación y de la sociedad es lo que hace “diferente” a esta sede. El deseo de continuar ofreciendo un proyecto de educación de jóvenes y adultos para el barrio es lo que prevaleció y lo que los une a pesar de la “pérdida” del Bachillerato Popular. Además, en las entrevistas realizadas pudimos identificar que en los discursos de estos/as docentes el propósito de la educación está muy claro y coincide con ciertos rasgos de la Educación Popular freiriana. Como podemos ver a continuación en el relato del profesor de Historia:

“¿Qué función tiene para el que coordina la clase? brindar herramientas que uno considera que tienen que estar a disposición y pensar que ese conocimiento es poder y me parece que la construcción de ese conocimiento, en términos de herramienta que empodera (...). Es

importante ser un sujeto informado, poder leer la realidad (...). Como docente yo lo tomo como un desafío trabajar en adultos, porque es gente sobreviviente al sistema educativo, si es sobreviviente al sistema educativo es sobreviviente al sistema político, al sistema económico, y sigue apostando a la educación que para mí es una herramienta de liberación". (Fragmento de entrevista a Profesor de Historia).

En distintos fragmentos de entrevistas de estos/as docentes aparecen claramente definidos los propósitos de su enseñanza asociados a la idea de formar sujetos pensantes, comprendiendo el acto educativo como una herramienta que "empodera", y entendiendo a la educación como un "acto de liberación". En el fragmento de entrevista realizado al profesor de Historia identifica a los estudiantes como "sobrevivientes del sistema", poniendo el eje del análisis no en el sujeto "que fracasa" sino en las condiciones estructurales que lo excluyen.

Consideramos que estos/as docentes-militantes podrían estar comprometidos con el "Desarrollo de la Conciencia Crítica" (Brusilovsky y Cabrera, 2006) ya que tienen en claro su posicionamiento político-ideológico e intentan ser coherentes con sus prácticas pedagógicas, independientemente del formato pedagógico en el que trabajen.

En este espacio no hay un horizonte claro, hay desafíos por superar, hay coyunturas políticas que se van transformando y hacen que la experiencia esté en un permanente flujo de cambios. Prevalece, entonces, un modo artesanal (Sennett, 2009) de construcción de la misma.

Referencias bibliográficas

Brusilovsky, S. y Cabrera M. E. (2006). Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Ball, S. J. (2002). Textos, discursos, y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Revista Páginas. 2 y 3(2). Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>.

Ezpeleta J. (2004) Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(21), pp 403-424.

Sennett R. (2009). El artesano. Barcelona, España: ANALGRAMA.

Las tramas y las lógicas de la política educativa en el marco de la tensión, democratización y desigualdad. Estudio de la modalidad de Tiempo Extendido en Educación Secundaria.

Clarisa Flous, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de la República), cflous@gmail.com

Palabras clave: Políticas Educativas, Educación Secundaria, Derecho a la educación.

La presente ponencia se propone sintetizar los principales ejes abordados en la tesis de doctorado, realizada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). A su vez, tiene relación con el Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”, en donde como parte del equipo he tenido la posibilidad de participar.

La tesis (en proceso de finalización), parte de la inquietud y el interés como docente e investigadora, por los procesos de democratización de la Educación Secundaria en Uruguay, y las políticas desarrolladas en los últimos años, denominadas de inclusión educativa. Dichas políticas se enmarcan en un escenario político (denominado habitualmente “progresista”) que apunta a la efectivización del derecho a la educación (Bordoli y Martinis, 2018) y que resulta central para comprender los procesos a nivel de políticas específicas e instituciones educativas.

La investigación tiene como objetivo abordar el análisis de una política educativa que propone la extensión del tiempo pedagógico en Educación Secundaria, la cual es denominada como *Tiempo Extendido*. Dicha política se desarrolla en un conjunto de centros educativos, a partir de propuestas que se suman a la currícula oficial, Estas propuestas se desarrollan en formatos de talleres a contraturno, en donde los estudiantes pueden asistir en forma voluntaria. Dicho formato habilita una nueva forma de centro educativo (los liceos de tiempo extendido), a la vez que permite contar con horas docentes para el desarrollo de diferentes tareas, además de las de enseñanza.

Más allá de la descripción normativa de la política, el objetivo central de nuestro trabajo es analizar en el marco de la tensión derecho a la educación y (des)igualdad, las tramas y lógicas de la política educativa, (en este caso Tiempo Extendido) atendiendo especialmente a, la “trama” de sus procesos y escenarios políticos e históricos, y las lógicas en nivel de la experiencia, en la educación secundaria pública.

En este sentido, el recorrido propuesto parte de una pregunta inicial, vinculada a cómo se lleva adelante una política pública en educación media, vinculada a contextos de desigualdad? Algunas preguntas que guían nuestro trabajo son: ¿Cuáles son los fundamentos y el escenario en que se crea la política de extensión del tiempo pedagógico”? ¿Cuáles son los sentidos que se establecen sobre esta política, desde lo pedagógico, lo político y lo social en el marco de educación secundaria y los contextos de desigualdad? ¿Dónde se desarrollan

las experiencias de tiempo extendido? ¿Qué características presenta el contexto y organización donde la modalidad se desarrolla? ¿Cuáles son las principales características en el desarrollo de las propuestas de tiempo extendido en la experiencia? ¿Qué lugar tienen los actores locales en las experiencias de tiempo extendido? ¿Qué articulación- relación se observa entre el liceo y el desarrollo de tiempo extendido? ¿Cómo se da la articulación de la experiencia con los lineamientos macro de política educativa? ¿En qué medida esta propuesta educativa resulta instituyente de los mandatos tradicionales de la educación secundaria? ¿Es posible pensarla como modalidad que contribuye a procesos de democratización?

El recorrido y el objeto propuesto exigen recuperar algunos aspectos conceptuales en torno a los sentidos y la relevancia en clave política y pedagógica que la temática propuesta implica, oficiando estos conceptos como coordenadas orientadoras que constituyen el entramado argumental de esta tesis. En este sentido, existen tres aspectos que están en la antesala de la definición de nuestro objeto de investigación a través de la política: Desigualdad, igualdad y políticas de democratización de la educación secundaria.

El enfoque teórico metodológico resulta clave en el planteo, en tanto parte de una concepción de la política pública (en este caso educativa) como un entramado socio cultural (Shore, 2010) que pretende romper con lógicas lineales de formulación y ejecución de políticas. El trabajo se propone realizar un recorrido que atienda a elementos para pensar las políticas educativas desde la complejidad de los procesos y a su propia historicidad (Dussel, en Bordoli, 2019). Para ello prestamos atención a diferentes aspectos desde un enfoque analítico que considera dos niveles. Por un lado, abordamos la trama histórica de la política educativa en educación secundaria, recuperando especialmente los procesos de política educativa del último período donde se desarrolla la política analizada (políticas de inclusión educativa, gobiernos progresistas). En segundo lugar, las lógicas de la experiencia desde el mundo de lo vivido (Ingold, 2015) considerando el escenario, el liceo y la propuesta educativa desarrollada de extensión del tiempo. Algunos autores plantean que “para penetrar en los sentidos que orientan las prácticas de los sujetos dentro de una escuela, no basta con disponer de documentos oficiales que pretenden direccionar y organizar, desde la política educativa la vida escolar” (Casenave et al, 2016, p27). En este sentido el enfoque elegido para esta tesis permite analizar los dos niveles en relación, observando aspectos normativos, sus interpretaciones, a la vez que procesos de apropiación de política. (Rockwell, 2005).

De esta forma, el recorrido propuesto en la ponencia abordará elementos históricos del contexto en que se ubica la política, los sentidos asignados por los actores vinculados a ella en su impulso y en su cuestionamiento, la relación del contexto y la institución (y sus modos de hacer y habilitar) donde se desarrolló la experiencia, y por último las particularidades del proceso de apropiación de la experiencia de tiempo extendido.

Referencias bibliográficas

Bordoli, E, Martinis, P (2018) Proyecto del Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual. Documento presentado para la financiación en la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). Udelar

Brodoli, E (2019) Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria, Análisis del proceso de construcción del PMC en Uruguay (Montevideo FHCE-UdelaR, 2019)

Ingold, T. (2016). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías Contemporáneas*, 2(2). Recuperado a partir de <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/410>

Rockwell, E (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*.

Shore, C.(2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la ‘formulación’ de las políticas. En *Revista Antípoda*, 10.

Ações de educação Integral: continuidade e descontinuidade no interior da Amazônia

Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima, UFOPA, glaucis.lima@gmail.com
Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares, UFOPA, liliacolaress@gmail.com

Palavras chave: Educação em tempo integral. Amazônia. Continuidade e descontinuidade.

Introdução

O presente texto resulta de pesquisa em andamento do doutorado em Educação e busca compreender a continuidade e descontinuidade das ações de educação integral no município de Belterra, localizado na região oeste do Pará.

O recorte apresentado nesta comunicação parte de investigação, realizada por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Desenvolve discussão teórica sobre as questões da

continuidade e descontinuidade e apresenta as ações de educação integral no município de Belterra, pois “[...] Faz-se necessário partir do dado empírico, factual, e buscar entender os processos presentes nos fenômenos estudados” (COLARES; ARRUDA; COLARES, 2021, p. 5).

Continuidade/descontinuidade e os aspectos de sua capilaridade

No Brasil, a cada quatro anos ocorrem as transições governamentais, por meio do pleito eleitoral, sobretudo no âmbito municipal, fato que pode contribuir para a descontinuidade das políticas públicas. Compreendemos que na “cultura política” brasileira ocorrem cancelamentos de projetos e trocas de equipes técnicas sem a devida justificativa e necessidade, desestabilizando a organização e o prosseguimento das políticas a nível local, o que podemos evidenciar a partir dos estudos realizados por Couto (2017) e Nogueira (2006), que buscaram compreender as políticas públicas sob a influência política, nos meandros da continuidade ou da descontinuidade na administração pública. Os autores destacam que a troca de governos influencia a descontinuidade, apesar de ser um aspecto visto como necessário para a efetivação da gestão democrática.

Nogueira (2006) ressalta que, apesar de se apresentarem de maneira contraditória, as descontinuidades das políticas públicas acontecem não necessariamente por questões de sustentabilidade, mas por descontinuidade administrativa, pois muitas vezes existem os recursos para a continuidade e efetivação de algumas políticas, porém, como não fazem parte da agenda política do governo que assume o poder, não ser colocada em pauta e em prática, assim: “[...] a descontinuidade se manifesta na interrupção de projetos, obras e ações, e na reversão de prioridades e metas [...] e também num provável desperdício de recursos públicos investidos (NOGUEIRA, 2006, p. 06).

As análises de Ferreira (2020) apontam para a existência de fatores técnicos, políticos, administrativos e de financiamento que favorecem a continuidade de iniciativas públicas em governos locais, sendo necessária a inserção do projeto ou instituição em coalizões consistentes de maneira a beneficiar a continuidade do que é interessante e atender aos interesses sociais de melhoria da classe trabalhadora e não aos interesses pessoais e político-partidários.

De acordo com a ideologia e os projetos político-partidários dos que assumem o poder será a maneira que irão incentivar as políticas sociais, em especial as educacionais. Nessa perspectiva nos reportamos a Mendonça (2001), para quem a descontinuidade seria uma das marcas mais notórias da tradição patrimonialista do Estado brasileiro.

Ações de Educação integral no Município de Belterra

Em Belterra, os recursos destinados à Educação são insuficientes, tendo em vista a especificidade local, pois o município possui uma área territorial rural de 90%. Isso implica

no atendimento da demanda educacional em comunidades distantes com número de alunos insuficientes para a formação de turmas, como estabelecem as legislações vigentes.

Os programas indutores de educação integral desenvolvidos em Belterra foram o Programa Mais Educação (PME), instituído nacionalmente em 2007, e o Programa Novo Mais Educação, em substituição ao PME, em 2016. Somente em 2012, iniciou-se a educação de tempo integral em Belterra, por meio do PME, em onze escolas aptas de acordo com os critérios estabelecidos para a adesão ao PME. Em 2015, apenas uma escola permaneceu com atividades. Em 2016, as ações foram paralisadas. No final de 2016 houve a adesão ao Programa Novo Mais Educação, com atividades em 2017 em sete escolas. Em 2020 não houve recebimento de recursos e não funcionou o programa.

Quadro 01: Gestão Federal; Gestões municipais de Belterra (2009-2020)

Gestão (período)	Prefeito Belterra	Partido	Gestão (período)	Presidente da Republica	Partido
2009-2012	Geraldo Pastana	PT	2003-2011	Luiz Inácio Lula da Silva	PT
2013-2016	Dilma Serrão	PT	2011-2016	Dilma Rousseff	PT
2017-2020	Jocicleio Macedo	DEM	2016-2019	Michel Temer	PMDB

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Os estudos de Cavalcante (2021) e Ferreira (2020) demonstram que na maioria dos municípios onde acontece a saída do programa é em virtude de mudança político-partidária na gestão municipal, sugerindo que a troca de governo pode influenciar nessa descontinuidade. Isso pode ser evidenciado no caso específico da cidade de Belterra, pois por meio da análise dos dados e documentos demonstrou-se que durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) os programas voltados para educação integral prevaleceram, e quando houve mudança de governo e partido, conforme demonstramos no Quadro 1, esses programas foram “enfraquecidos”, interrompidos ou finalizados. Sem serem potencializadas as qualidades e méritos das ações, o que ocasionou “o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas” (NOGUEIRA, 2006, p. 13).

A descontinuidade evidenciada entra em contradição com uma das características próprias da educação, pois para a aprendizagem acontecer, é necessária continuidade. As políticas de

educação integral que desejem atingir a formação integral do indivíduo não podem ser compostas por ações pontuais, pois aprender requer “tempo suficiente para provocar um resultado irreversível” (SAVIANI, 2008, p. 109).

Ressalte-se que além das discussões conceituais, buscou-se compreender os desafios da implementação dessa política na realidade da escola do município de Belterra, sendo evidenciada a infraestrutura e a logística.

Considerações finais

Na análise da continuidade e descontinuidade administrativa há a necessidade de compreender o fenômeno, inserido em uma perspectiva histórica, pois expressam os dilemas e contradições da administração pública a cada mudança de governo e pelas consequências organizacionais de preencher um sem número de cargos de confiança, implicitamente disponíveis para distribuição no interior das organizações públicas.

No município de Belterra, a descontinuidade das ações de educação integral, se desenvolvem pela associação dos aspectos que envolvem distribuição de recursos a nível federal e sua relação na esfera local, bem como pela descontinuidade administrativa pelos pleitos eleitorais. De acordo com a mudança de governo e com o partido político que assume o poder se apresenta o incentivo ou não aos programas e ações de educação integral em consonância com a agenda política do governo que assume o poder nacional e sua relação com os que assumem o poder municipal.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, L. S. de A. (2021). Descontinuidade de Políticas Públicas: uma análise do programa melhor em casa. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília.

COLARES, A. A.; ARRUDA, E. P.de; COLARES, M. L. I. S. (2021) O materialismo histórico dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. *Cenas Educacionais*, v. 4, n. 11448, p. 1-24.

COUTO, J. C. D. (2017) Descontinuidade das políticas públicas em educação: Ações políticas e alternância de poder. Tese de doutorado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo.

FERREIRA, G. A. S. G. (2020) Political turnover, electoral incentives and public inefficiencies: evidence from unfinished infrastructure projects in Brazil. Dissertação (Mestrado em Economia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MENDONÇA, E. F. (2001) Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108.

NOGUEIRA, F. do A. (2006) Continuidade e Descontinuidade Administrativa em Governos Locais: Fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Administração da FGV.

SAVIANI, D. (2008). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

El Programa Nacional de Educación em la Reforma Agraria- Proneray la ampliación del derecho a la educación de les campesines en Brasil

Clarice Aparecida dos Santos, Universidade de Brasília,

claricesantos61@gmail.com

Fabricsouza Dias, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária,

fabricao_geo@hotmail.com

Palabras chave: Educación – Campo – Política Pública – Derechos- Pronera

Introducción

El presente resumen versa sobre una Política Pública, el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria – PRONERA, instituida en el ámbito del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria -Incra/Brasil. El Incra es una autarquía federal vinculada al Ministerio del Desarrollo Agrario, responsable por las políticas de ordenamiento agrario, políticas de tenencia de tierras para el asentamiento de familias y políticas de desarrollo de estos asentamientos rurales, como, por ejemplo, crédito, infraestructura y políticas vinculadas al proceso productivo.

El objetivo es presentar el Programa y sus resultados, colectados de la Investigación realizada por el Incra con el Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas (IPEA, 2015) y analizarlos desde el objetivo del Programa, su historia, su forma singular de gestión compartida, financiamiento e importancia para el derecho a la educación de jóvenes y adultos que viven en áreas de asentamientos, en Brasil. Para eso, utilizaremos como referencia el conjunto normativo del referido Programa y los resultados de la Investigación Incra/IPEA.

1. El PRONERA

El Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) es una política pública de Educación del Campo desarrollada en áreas de Reforma Agraria e implementada por el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), en el ámbito del Ministerio del Desarrollo Agrario (MDA) de Brasil.

Surgió en el 1998 de la lucha de los movimientos sociales y sindicales del campo por el derecho a la educación. Tal derecho históricamente fue descuidado por la falta o fragilidad de oferta de escolarización para las poblaciones rurales. Los movimientos sociales del campo, principalmente el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), en sus luchas por tierra, incluyó la lucha por el derecho a la educación en todos los niveles y lograron ampliar la lucha por lo que pasaron a llamar de Educación del Campo y no más Educación Rural, y una de las más importantes conquistas fue el Pronera.

Fue creado por el Ministerio Extraordinario de la Política Agraria a través de la Ordenanza n.º 10, del 16 de abril del 1998. Posteriormente, debido al avance de la implementación nacional del Programa, su estatuto legal fue aprobado por el Congreso Nacional por medio de la Ley n.º 11.947/2009, art. 33º, y reglamentado por el Decreto Presidencial n.º 7.352/2010, inserido como Política Nacional de Educación del Campo.

Su objetivo es fortalecer las áreas de Reforma Agraria en cuanto espacios de vida en todas las dimensiones: económicas, sociales, educacionales, políticas y culturales. Desde su surgimiento, millares de jóvenes y adultos, como también trabajadores de las áreas de Reforma Agraria creadas o reconocidas por el Incra, tienen garantizado el derecho de alfabetizarse y continuar sus estudios en nivel de secundaria, superior y posgrados *lato sensu* e *stricto sensu* en todas las áreas del conocimiento.

Por medio de convenios con instituciones de enseñanza públicas y privadas sin fines de ganancia y otras, el Programa es operacionalizado a partir de proyectos de cursos de Educación de Jóvenes y Adultos en nivel primario y secundario; cursos de licenciaturas; y cursos de posgrados. Además, financia cursos de formación continuada para profesores de escuelas públicas ubicadas en asentamientos o que atienden poblaciones asentadas. Su gestión es compartida entre el Incra, las instituciones de enseñanza (secundaria y superior) y los movimientos sociales que representan los beneficiarios del Programa.

Los cursos son realizados en alternancia de períodos de estudio, en los cuales el 70% de la carga horaria se da en la institución de enseñanza) denominada Tiempo-Escuela, y el 30% en la comunidad de origen, denominada Tiempo-Comunidad.

El Programa financia todos los costos necesarios para la realización de los cursos, como: pago de becas a profesores(as) y estudiantes; pago de hospedaje y alimentación

de los estudiantes en el Tiempo Escuela; material didáctico y pedagógico; costos de transporte desde las comunidades hacia las instituciones; también diarias y pasajes de los profesores para el seguimiento a los estudiantes en el Tiempo-Comunidad.

2. La II Investigación Nacional de Educación en la Reforma Agraria – II PNERA

La II PNERA fue realizada en conjunto por el Incra, IPEA y Cátedra Unesco de Desarrollo Territorial y Educación del Campo, de la Universidad Estadual Paulista (UNESP) en el 2013 y 2014, cuyos resultados fueron publicados en el 2015.

La Investigación concluyó que 164.894 educandos desde los asentamientos de la Reforma Agraria fueron beneficiados entre los años del 1998 y 2011. En ese período, fueron ofertados 320 cursos en 82 instituciones de enseñanza en todo el país: 167 en primaria de jóvenes y adultos, 99 en la secundaria y 54 en la enseñanza superior.

Los 320 cursos fueron realizados en 880 municipios, en todas las unidades de la Federación, y involucraron 76 instituciones de enseñanza, entre universidades federales, provinciales y municipales; Institutos Federales de Educación Tecnológica; Escuelas Familia-Agrícola y otros Institutos y Centros de Enseñanza vinculados a los movimientos sociales del campo.

3. Conclusiones: El Proneray la ampliación del derecho a la educación de los campesinos en Brasil

El PRONERA conmemora 25 años en el 2023. Es la más antigua política pública de educación para la población del campo, en Brasil. Este país ha sido marcado por profundas desigualdades sociales atravesadas por raza y género, como también desigualdades territoriales, entre las poblaciones urbana y rural. Aún en el siglo XXI estas diferencias se expresan en grietas en el acceso de los campesinos a niveles más altos de escolarización.

La II PNERA señala que el PRONERA ha sido la política pública de educación que contribuye en el combate a esas desigualdades y para ampliar el derecho a la educación campesina con éxito, porque implementó tres condiciones básicas, a saber.

La primera se refiere que el Programa asegura las condiciones necesarias para que los campesinos puedan estudiar en tiempos y espacios conforme sus modos de vida y trabajo en el campo.

La segunda se refiere a la participación de los sujetos del campo y sus organizaciones en la elaboración y seguimiento al desarrollo de proyectos, en las instituciones de enseñanza, que garantiza que sean ejecutados conforme sus necesidades formativas.

Por ende, como es un Programa de gestión pública, instituido en sus normativos, predice la participación de los sujetos como protagonistas no solamente cuando presentan sus demandas, pero en todas las fases decisorias, caracterizándose como una legítima política pública con participación social.

Por lo tanto, es un Programa que, al cumplir con su objetivo de ampliar el derecho de los campesinos a la educación, también educa por su propia forma, en la perspectiva de estos sujetos se apropien y amplíen los mecanismos del Estado en la institucionalización de nuevos derechos.

Referencias bibliográficas

BRASIL. *Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em 19 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 – Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 19 maio 2023.

BRASIL, INCRA. *Manual do Pronera*. Brasília:DF, 2016. Disponível em https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera_18.01.16.pdf. Acesso em 19 maio 2023.

BRASIL. INCRA. *II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – II PRONERA*. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/tree/info/file/6592>. Acesso em 19 maio 2023.

¿Entre una “política del intento” y un “intento de política”? Apropiaciones institucionales en torno a las relaciones entre referentes adultos del ámbito escolar y doméstico en un centro de Educación Media.

**Gabriela Pérez Machado, Instituto Académico de Educación Social (IAES-CFE, Uruguay) /
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UDELAR, Uruguay),**

gperezmachado@gmail.com

Palabras clave: educación secundaria - políticas - apropiaciones - responsabilidades parentales.

Contenido

El trabajo que se presenta tiene por objetivo compartir conclusiones de una investigación recientemente finalizada cuyo tema central son las relaciones entre adultos vinculados a las trayectorias de los y las estudiantes, esto es, referentes del centro educativo y quienes sostienen responsabilidades parentales (Cerletti y Santillán, 2018)². Se propone ahondar en los procesos de apropiación institucional y resignificación por parte de los referentes institucionales (docentes y no docentes) que participan de un centro de Educación Secundaria en Montevideo, Uruguay, considerando el marco y referencias presentes en los documentos de la política educacional relativos.

A partir de 2016, la política educacional en Uruguay presenta bajo la nominación de “políticas de acompañamiento” (ANEP, 2015-2019) enmarcadas en la estrategia del Sistema de Protección de Trayectorias (ANEP, 2015), consideraciones y líneas de acción que podemos señalar como parte de las transformaciones o desplazamientos respecto a formas previas de considerar la implicación y responsabilidad del quehacer institucional en la producción, concreción y ampliación del derecho a la educación a las que refieren diferentes estudios en la región (Terigi, 2008, 2009; Bordoli, 2012; Martinis y Falkin, 2017). La relación entre referentes del centro educativo y quienes sostienen responsabilidades parentales, son parte de lo que entra en revisión (Romano, 2014; 2015).

El propósito inicial y general del estudio consistió en profundizar en el conocimiento acerca de los modos en que se configuran las relaciones entre los centros educativos y los referentes adultos que sostienen responsabilidades parentales ligadas a las y los estudiantes. Para ello se opta por una metodología de carácter cualitativo, desde la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), buscando describir el conjunto de prácticas, sentidos y procesos que configuran e inciden en la estructura y dinámica de esas relaciones. Se recurrió a este abordaje compartiendo la centralidad que tiene la “vida escolar” (Rockwell, 2009) cuando se trata de

considerar, estudiar y pensar el campo educativo. El recorrido y los intercambios con las interlocutoras fueron señalando al cuerpo de documentos de la política que atañe a las relaciones entre referentes con funciones parentales y referentes del centro educativo, como material de mayor relevancia al que se hubiera considerado al inicio del proceso. Las relaciones entre las políticas y cotidianidad, entre aquello que llega (o no llega) al centro y lo que se produce en la “vida” del liceo, en el terreno de las relaciones entre lo que expresan los documentos de las políticas y las prácticas o, en términos de Fattore (2022), entre políticas educativas, los modos de apropiación (Rockwell, 2009) de ellas en los centros y sus efectos, fue el eje central de análisis. Los conceptos de apropiación (Rockwell, 2009), maneras de hacer (De Certeau, 1999; 2000), políticas de procedimiento (Torres, 2018) y las perspectivas de Ezpeleta y Rockwell (1983), Fattore (2022) y Montesinos (2013) sobre las relaciones entre políticas y prácticas, fueron los referentes principales en el desarrollo del análisis. Partiendo de ellos, se construyeron categorías en la descripción analítica (Rockwell, 2009) que nombramos como “política del intento” e “intento de política”. Estas fueron, a su vez, puestas en diálogo con “lo categórico”, “lo alusivo” y “lo elusivo”, como categorías descriptivas que ofrecieron claves de lectura tanto para el contenido del marco normativo como para los modos de apropiación desplegados en la cotidianidad del centro educativo.

Partiendo del contexto que representa aquello que expresa y configuran los textos de la política, se abordarán algunas preguntas centradas en la descripción y análisis de los modos de apropiación frente a lo categórico, lo alusivo y lo elusivo del contenido de esos documentos. ¿Qué se hace día a día, cómo se hace, qué relaciones pueden establecerse entre lo que los textos de la política indican y lo que sucede cotidianamente en el liceo, relativo a la relación con referentes familiares?, ¿qué aspectos describen los modos de apropiación que los referentes de este centro realizan de esos lineamientos y prescripciones de la política?, ¿qué dan a pensar esos modos de apropiación?, ¿cuáles son algunas de las preguntas posibles que estas relaciones entre políticas, prácticas y sus efectos, nos dejan?

Del análisis de ese cuerpo de documentos surge, en primer lugar, que la relación entre liceo y referentes adultos con responsabilidades parentales cuenta con escasas referencias, que estas son dispersas en lo que refiere a los asuntos y temáticas de los documentos que las contienen y tienen, con aisladas excepciones, un carácter prescriptivo. Esquemáticamente, el escenario normativo propone habilitaciones y condicionamientos diferentes según qué es lo que activa el ponerse en relación. En el marco de lo que se entiende como “problemas”, (y esto refiere, centralmente, a situaciones y procedimientos vinculados a la asistencia,

disciplina y sanciones) se establece qué y cómo hacer, hay indicaciones, hay “política de procedimiento” (Torres, 2018). Es en torno a estos asuntos que los documentos de la política presentan “lo categórico”. Fuera de lo que desde las concepciones que subyacen a ellos se identifica como “problemas” lo que se hace o no y las formas de ello quedan a criterio de los

referentes de cada centro educativo, las menciones son alusivas o, directamente, elusivas. Importa señalar, también que la revisión de la normativa permitió identificar una malla normativa que ubicamos como matriz en lo que refiere a los asuntos, las formas, el lugar simbólico que se asigna a los referentes familiares y, en ocasiones, políticas de procedimiento previstas. Esta malla normativa está constituida por una serie de disposiciones propias o próximas al período de dictadura cívico-militar (1973-1985). Lo analizado da cuenta de que esos aspectos matriciales han perdurado, arribando a un escenario actual en el que los documentos vigentes mantienen importantes similitudes e incluso tramos textuales de aquellas versiones iniciales, incluso cuando las resoluciones concretas hayan sido formalmente derogadas y sustituidas por otras aprobadas en democracia.

Tanto frente a lo que los documentos de la política presentan en forma alusiva o elusiva, como a lo que indican en forma categórica, las prácticas que desarrollan las referentes liceales suponen modos de apropiación. Allí donde la política elude o coloca a las familias en un lugar simbólico de objeto alusivo, docentes y no docentes ponen en marcha un trabajo no solicitado. Frente al mensaje de una política que actúa por omisión, desde el liceo se intenta hacer. Esta apreciación amplia, luego encuentra variantes y matices según el alcance de ese hacer y según quién lo hace. Cuando se trata de convocatorias y propuestas abiertas y amplias, de “gran escala”, en línea con lo que alguna de las interlocutoras sintetizó bajo la expresión “mostrar lo que se hace” (incluyendo allí bienvenida, cierres de cursos, entregas de boletines) las prácticas comparten algunos rasgos y características que identificamos y enunciamos como una “política del intento”. En estos casos, las prácticas se asientan en altos niveles de planificación, producción de recursos y dedicación a la ambientación, recurren a símbolos, metáforas, instalan pequeñas “tradiciones” en el quehacer y sus modos. La celebración como motivo y el cuidado en la producción previa parecen ser dos características marcadas de estas instancias. En cambio, cuando se trata de encuentros con referentes familiares a causa de aspectos y situaciones de la trayectoria

estudiantil individual, emerge, no únicamente pero también, reflejos o coincidencia con el modo en que desde la política se aborda la relación. Aquello que se entiende como problema o dificultad, sintetizado en la expresión de una de las interlocutoras como “lo otro”, aparece como el motivo principal, más frecuente y que más tensiona las relaciones y las maneras de hacer. Aparecen también, en torno a las prácticas en estos casos, diferencias con las características de las convocatorias y la producción de una “política del intento”. Tan es así que ubicamos las prácticas vinculadas a este eje como modos de hacer en torno a los que, a lo sumo, lo que se produce es un “intento de política”, unas tentativas instituir sentidos, lineamientos, acuerdos, formas y modalidades, que no terminan de ser tomados por los sujetos que hacen. En estos casos, los acuerdos son más difíciles. Las perspectivas son absolutamente heterogéneas. Los sentidos y referencias a partir de los que establecen preferencias y diferencias en sus maneras de hacer tienen, entre otros, un elemento de

especial relevancia en las trayectorias y experiencias propias. Las maneras de hacer y apropiaciones parecen estar ante todo y principalmente referidas a consideraciones subjetivas y elementos de la propia trayectoria, que son las que priman a la hora de encauzar y tomar decisiones que configuran las prácticas y en torno a las que se observan mayores niveles de producción de prácticas más próximas a una vertiente con efectos excluyentes (Rivero et al., 2021; Viscardi et al., 2023).

1 Este estudio se lleva adelante como parte del proceso de elaboración de tesis de Maestría en Ciencias humanas, opción Teorías y prácticas en educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay). El trabajo de campo se desarrolló entre noviembre de 2019 y abril de 2021, en un liceo de la zona oeste de Montevideo, en el marco de la línea Estudio de las alteraciones a las formas escolares y el lugar de las posiciones docentes, del programa de investigación Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual (FHCE, CSIC-UdelaR, coordinada por el Prof. Adj. Felipe Stevenazzi, FHCE-UdelaR.

2 Con el objetivo de facilitar la lectura, en ciertos momentos a lo largo del texto se utilizará la expresión referentes familiares. Por motivos de extensión, no se incluyen los desarrollos que serían necesarios acerca del concepto de familia al que nos afiliamos y de los que nos distanciamos. Caben al respecto dos puntualizaciones. La primera, que entendemos el término y las expresiones asociadas a él como construcción abierta, que hace referencia a un sistema conformado por múltiples relaciones entre sujetos y en el que las variables de consanguinidad y convivencia, no resultan determinantes (Cerletti, 2014). Lo que se configura como familia, puede o no involucrar vínculos de consanguinidad y de convivencia. Los modos posibles de vivir en familia, se configuran actualmente ampliando, diversificando y tomando distancia del modelo nuclear (Jelin, 2016; Cohen; Peluso, 2010; Cerletti, 2015; Fonseca 2021). La segunda, remite a una precisión acerca de la relación nombrada como entre familias y liceo. Estrictamente la relación a la que se hace referencia se establece, en todo caso, entre representantes o referentes de la familia con representantes o referentes del liceo. Esto es, no deja de ser una relación que se trama entre sujetos (varios tal vez, pero que tiene un alcance que permita hablar, en sentido estricto, de la familia en relación con el liceo).

Referencias bibliográficas

Bordoli, E. (2012) Nuevos formatos escolares: entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos. Ministerio de Desarrollo Social.

Cerletti, L. (2014) Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja. Biblos.

(2015) Del presente a los años 60: representaciones y regulaciones sobre la vida familiar y la

educación infantil. *Revista de Antropología Social*, 24: 349-374.

Cerletti, L. y Santillán, L. (2018) Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. *Discusiones histórico-etnográficas. Cuadernos de Antropología Social*, (47).

Cohen, J. (2010) Cambios de la familia occidental y desafíos actuales. En Peluso, L y Cohen, J. (coords.) *Familias y sistemas*. Psicolibros.

De Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Cultura Libre editorial.

(1999) *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983) Escuelas y clases subalternas. *Cuadernos Políticos* 37, México, 1983, pp. 70-80.

Fattore, N. (2022) (2022) Instituir la igualdad: tensiones entre escuelas, pedagogías y políticas. En: Bordoli, E. y Martinis, P. (coords.) *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica*. (pp. 17-30)

Fonseca, C. (2021) El abandono de la razón: la descolonización de los discursos sobre la infancia y la familia. En *Sociología e infancias* 5(2), 2021. Pp.: 161-179.

Jelin, E. (2016) *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (2010).

Martinis, P. y Falkin, C. (2017) Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En Cristóforo, A, Martinis, P y Míguez, M (coord.). (2017.). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Udelar. FCS; CSIC. (pp.18-64)

Rivero, L., Viscardi, N. y Habiaga, V. (2021) La configuración de Pedagogías Excluyentes en la Educación Media: análisis de procesos críticos en un centro educativo de la periferia montevideana. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 4, e106890, 2021.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Romano, A. (2014) Escuela y familia: crónica de una relación problemática. En Bordoli (coord.) *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática*

escolar. FHCE-UdelaR.

(2015) Las familias en cuestión. La perspectiva de los actores educativos. Informe inédito. Convenio UNICEF-CES Relevamiento de buenas prácticas, 2015

Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. OEA-Ministerio de Educación de la República Argentina.

(2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por

qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: Revista Propuesta Educativa, n. 29, pp. 63-71.

Torres, R. (2018) La obligatoriedad del ciclo medio secundario desde una perspectiva normativa. Uruguay 1966-2016. Tesis de Maestría. FLACSO - Uruguay.

Viscardi, N., Habiaga, V. y Rivero, L (2023) La burocracia del castigo. El conflicto y sus respuestas en la Enseñanza Media en Uruguay. Sujetos Editores.

Fuentes consultadas

Librillo 9. Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información. ANEP-CODICEN. 2019.
Accedido desde:

<https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/sites/default/files/2020-03/Librillo%209%20Pol%C3%ADticas%20de%20Protecci%C3%B3n%20de%20Trayectorias%20y%20Sistemas%20de%20informaci%C3%B3n%20WEB.pdf>

ANEP (2015) Resolución N° 80 Acta N°95. Creación del Sistema de Protección de Trayectorias (SPTE).

Regulaciones normativas y apropiaciones locales durante la pandemia. Entre la alteración y permanencia

Mariela Arroyo, UNGS-UBA, marroyo@campus.ungs.edu.ar

Palabras clave: Regulación normativa, escuela secundaria, pandemia, apropiaciones locales

Contenido

Este trabajo recoge el material producido en el marco del Proyecto de Investigación “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia” financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Se tomará como material empírico: 1. Una base de normativa educativa que incluye un total de 800 normas Nacionales, Federales y de las 24 jurisdicciones producidas durante el periodo 2020-2021. 2. Entrevistas a directores y docentes de escuelas secundarias de la Región IX de las Provincia de Buenos Aires.

A partir de este material, este trabajo se propone reconstruir algunos lineamientos de las políticas educativas desarrolladas durante la pandemia y sus apropiaciones locales (jurisdiccionales e institucionales). Pondremos el foco en la normativa como un instrumento de la política educativa, sin perder de vista que cobra sentido en el marco de un sistema complejo, en el que las normas no son más que un elemento. De este modo, cuando analizamos cualquier propuesta de política educativa, tenemos que entenderlas dentro de un contexto particular para comprender su sentido y capacidad de dar direccionalidad. En el periodo de pandemia, el proceso de regulación normativa asume una particularidad ya que el cambio forzoso en una de las condiciones de escolarización, la presencialidad, obligó a dar respuesta desde las políticas educativas. Así, si en general la normativa intenta instaurar cambios en las condiciones de escolarización, en este caso fue el cambio en una de esas condiciones que llevó a la producción de normativa.

Pudimos observar que algunas de las propuestas para este periodo se apoyan en concepciones presentes en el marco normativo previo², pero que ahora se ponen en juego en un nuevo escenario: la concepción de evaluación, la ruptura del supuesto de homogeneidad, el acompañamiento a las trayectorias, la articulación entre asignaturas, etc. Estas propuestas, planteadas inicialmente a Nivel Nacional o Federal, son apropiadas por las jurisdicciones (de acuerdo con sus tradiciones, su historia, su ideología, las disputas locales y sus recursos), las escuelas y los docentes a partir de la gramática, la cultura escolar y los saberes disponibles (Terigi, 2011).

Si bien la normativa federal³ y jurisdiccional propuso una serie de recomendaciones de reorganización curricular y de trabajo colaborativo, no se alteró la organización disciplinar

² Res.CFE_N°363/2020 y Res.CFE_N°368/2020

³ La figura de promoción acompañada (Res 368/CFE/2020) da cuenta de esta flexibilización que no termina de romper con la gradualidad anualizada.

de los contenidos, la modalidad de designación de los profesores y los saberes docentes disponibles (mayormente disciplinares, analógicos, para el trabajo en simultaneidad, etc.) (Terigi, 2011).

En el año 2020, ante la imposibilidad de la simultaneidad, los docentes tuvieron que realizar el seguimiento individualizado de una gran cantidad de estudiantes diversificando los canales y horarios de comunicación. Esta orientación, que estuvo impulsada por la normativa mediante diferentes estrategias de seguimiento de las trayectorias, fue muy valorada por los directores y docentes entrevistados, pero significó la necesidad de trabajar más allá de su carga horaria con la consecuente intensificación del trabajo. En el año 2021, la bimodalidad implicó planificar secuencias para distintos grupos de estudiantes, llevando a profundizar lineamientos pedagógicos ya presentes en las regulaciones anteriores que intentaban interpelar al supuesto de homogeneidad e impulsar el seguimiento de trayectorias. Sin embargo, el puesto de trabajo docente, y los saberes disponibles continuaron siendo una dificultad.

En relación con la organización curricular y aunque la normativa recomendaba la integración de materias y el trabajo colaborativo pudimos observar que gran parte de las escuelas siguieron trabajando en compartimentos estancos, primando el trabajo por asignatura. Así, siguieron operando la clasificación del curriculum, la organización del puesto de trabajo y la formación disciplinar. En algunos casos en los que la disponibilidad de recursos lo permitían, se intentó replicar en la “virtualidad” la lógica de la presencialidad con encuentros sincrónicos en el mismo horario.

En el caso de la bimodalidad, también pudimos apreciar la permanencia de este modelo organizacional con la dificultad de que los horarios más acotados y la rotación de estudiantes según criterios epidemiológicos, dificultaron sostenerlo cabalmente. Se pudo vislumbrar la superposición de las tres lógicas organizacionales que en su interjuego dan forma a las propuestas políticas: la organización pedagógica, la administrativa y la laboral (Ezpeleta Moyano, 2004). A estas se le suma la lógica sanitaria. Así, la necesidad de conformar burbujas, asociada con los horarios docentes, impidió organizar nuevos agrupamientos (por niveles) como los sugería la normativa federal.

En relación con la evaluación, ante la necesidad de suspender la calificación, se avanzó sobre aspectos sobre los que la normativa previa venía trabajando como la evaluación formativa⁴. Sin embargo, dejó en evidencia la centralidad que la calificación tiene como ordenadora de

⁴ Proyecto Consolidar 2018-2023, dirigido por Alicia Acin y Mariel Castagno, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica-UNC (Res. SECyT 266/18) con sede en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). El equipo interdisciplinario está integrado también por: Jorge Perano, Ana Correa, Teresita Pereyra, Silvana Melisa Herranz, José I. Páez, Inés León Barreto y Marcela Morcillo.

la vida escolar. Esta ordena tanto el orden pedagógico como el orden regulativo (Alterman y Coria; 2015; Falconi, 2014) y forma parte de lo que se entiende por buena escuela. Su suspensión llevó a los docentes a sentir que perdían una herramienta de control, a estudiantes (y sus padres) a no verse reconocidos en su esfuerzo y a perder motivación para cumplir con las tareas (Arroyo et al, 2020). La gramática de la escolaridad operó en las formas en los que las jurisdicciones e instituciones se apropiaron de estas normas de modo que en algunos casos los registros de trayectorias fueron traducciones de las viejas escalas de calificaciones. Por otro lado, se definió la unidad pedagógica del ciclo lectivo 2020-2021, planteando una planificación en un plazo más largo que pudiera contemplar los distintos tiempos y la recuperación de saberes del ciclo 2020. Las distintas jurisdicciones dieron distintas respuestas, y si bien la normativa impulsaba a romper con la gradualidad anualizada, en la mayoría de los casos esta continuó de modo que se suspendió provisoriamente la repitencia sin modificar la “deuda” de espacios curriculares de un año al otro⁵.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M (2021) “Los procesos de regulación normativa en el sistema educativo”. Clase Seminario Virtual “Gobierno y planeamiento de la Educación”
- Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S., Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Revista Itinerarios educativos*, 2021, 1(14), 17 -29.
- Alterman, N y Coria, A. (2015). Reglas, prácticas y tradiciones evaluativas en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas de élite. *Cuadernos de Educación*, (13), 1-13.
- Ezpeleta Moyano, J (2004) Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, abril-junio, 2004, pp. 403-424.
- Falconi, O. (2014). La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria en Alterman, N. y C. (comp) *Evaluación y disciplina escolar: nexos, divergencias y autonomía relativa*. Ed. Brujas
- Terigi, F (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 17 (29), 63 – 71.
- Terigi, Flavia (2011) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué.

⁵ Congrega a los programas y proyectos educativos, de investigación y extensión en cárceles, pertenecientes a universidades públicas de Argentina a fin de compartir perspectivas y abordajes acerca de la educación superior y las intervenciones pedagógicas, artísticas y culturales que se desarrollan en contextos de encierro punitivo, estimular el intercambio y la colaboración entre equipos y promover procesos de formación e investigación de manera colectiva tendientes a fortalecer las políticas y organización de los mismos.

Tyack, David y Cuban, Larry (1997) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Políticas de inclusión para el nivel medio en pandemia y post pandemia. Apropiaciones escolares en la ciudad de Rosario

Silvia Alucin, IRICE-CONICET, alucinsilvia@gmail.com

Palabras clave: política educativa, nivel medio, inclusión, apropiaciones

En este escrito analizamos la implementación de políticas de inclusión en dos instituciones de nivel medio de la ciudad de Rosario, donde asisten jóvenes vulnerabilizados. El trabajo de campo fue realizado en 2021 y 2022 desde una perspectiva etnográfica.

Las políticas actúan como marcos de regulación (Ball, 1989) pero no son performativas, se dan diferentes mediaciones cuando se ponen en acto. Shore (2010) plantea que las políticas públicas tienen agencia propia, cuando se implementan entran en una red de actores e instituciones en las que son interpretadas y redefinidas, generando efectos incluso inesperados. Siempre hay traducciones, apropiaciones (Rockwell, 2004) puestas en acto (Ball, 1989), donde opera la creatividad y las resistencias de los directivos y docentes. En estos procesos los profesores devienen en mediadores sociales, no son simplemente intermediarios sino que participan en la construcción de significados en torno a las políticas y tejen relaciones de poder en su implementación (Cowan Ross y Nusbaumer, 2011). Desde esta perspectiva teórica el acto de mediar es una práctica social que permite recuperar la capacidad de agencia de los actores, en tanto productores del mundo social, siempre situados y condicionados. Los docentes reconocen su propia capacidad de agencia y la de sus colegas cuando reconocen que las políticas educativas cobran vida en las escuelas a través de “*lo que se puede hacer*” y lo que “*es real en el aula*”. Simultáneamente marcan que estos cambios “*vienen de arriba*” y se convierten en marcos regulatorios de la cotidianidad escolar.

Frente a la difícil situación que dejó la pandemia se diseñaron diferentes políticas de inclusión, orientadas a la revinculación y al acompañamiento de los estudiantes. En el marco del plan nacional “Acompañar: Puentes de Igualdad”, en Santa Fe se implementó el programa “Verano activo” (2020/2021) y después “Sábados Activos” (2021). El primero funcionó en algunas escuelas que actuaron como centro, recibiendo estudiantes de instituciones vecinas,

los encuentros estaban coordinados por maestros de grado, contratados a tal fin. Desde la perspectiva de los docentes con quienes trabajamos no fue una estrategia efectiva, si bien actuó como vía de vinculación los jóvenes no se conectaban con “su” escuela ni con “sus” profesores. Además, la expectativa de los educadores era un espacio de vinculación pedagógica y se trató de encuentros recreativos. Para el segundo se contrataron docentes de nivel medio y los encuentros fueron en la escuela de cursada regular. En este sentido los jóvenes sí se vincularon con “sus” profesores y “su” escuela, aunque la demanda docente de acompañamiento pedagógico siguió pendiente. El día y horario era complicado para la implementación, en una de las escuelas investigadas, como no había asistencia, el profesor de Educación física a cargo de la actividad propuso asistir durante la semana y realizar actividades en los recreos y horas libres, la dirección aceptó y el programa se puso en acto de esta forma.

Otra política nacional fue el plan “Egresar” (2021), con un sistema de becas y tutorías académicas, está destinado al acompañamiento de quienes terminaron el secundario pero tienen materias pendientes. En las escuelas investigadas que fueron sede no tuvo un buen alcance aún, en una se inscribieron 200 jóvenes, pero sólo asistieron 8. En la otra escuela la directora se resistía a ser sede, pues el establecimiento tiene mucha matrícula y el programa conlleva una carga de trabajo burocrática extra, de todos modos se implementó, pero al igual que en la otra institución, la asistencia no fue masiva.

A fines de 2021 y principio de 2022 se puso en marcha el plan “Vincular”, en cada escuela se ofrecieron horas de tutorías para dos docentes, que acompañaban la revinculación y la realización de tareas adeudadas. Como el contacto con los estudiantes en febrero fue complicado una de las tutoras utilizó esas horas para escribir un proyecto para la escuela. En este establecimiento hay turno vespertino, pero es muy complicado el traslado, por temas de seguridad, cuando los jóvenes salen tarde, entonces se los libera una hora antes y se les dan actividades remotas. El proyecto sistematizó esta propuesta con un plan de cursado bimodal que fue presentado al Ministerio de Educación Provincial.

A continuación, en 2022, se implementó el plan nacional “Volvé a estudiar”, que también brindaba horas de tutoría para acompañar a los estudiantes en sus trayectorias educativas y talleres vinculados a las artes y el deporte. En una escuela las horas de tutorías se concentraron en 3er año, pues el equipo directivo observaba que en esos cursos las trayectorias se habían complicado más. Y los talleres se ofrecieron a los de 5to año, como una posibilidad de aprender un oficio, en vistas a su próximo egreso.

Por otra parte, en la pandemia, se constataron niveles altos de desigualdad digital, para hacerle frente, en 2021, en una escuela el docente de informática tuvo la iniciativa de reparar y desbloquear las netbooks que habían quedado disponibles de una edición anterior del plan “Conectar Igualdad”, en este sentido observamos ecos que una política que se había discontinuado, pero que había sido apropiada. En 2022 regresó el plan y comenzaron a llegar

dispositivos nuevos, éstos se repartieron entre los estudiantes de 1er y 2do año. En la otra escuela la directora intervino para que las netbooks fueran repartidas a los de 5to año, pues de este modo se les garantizaba el acceso al plan. Para el reparto hay que hacer un trabajo de limpiar las listas, contactar a los padres para que firmen el contrato de comodato, y distribuir los dispositivos, la directora hizo que los estudiantes se involucren y colaboren en el proceso, de este modo buscaba que fueran participes y no sólo destinatarios.

Asimismo, en 2022, el Ministerio de Educación de Santa Fe implementó horas de Tutorías Académicas para acompañar a los estudiantes que adeudaban materias del programa bianual 2020/2021 de la pandemia. Como eran pocas las horas ofrecidas, en una de las escuelas se concentraron en el turno tarde y en el turno noche se pidió a los docentes que hacen horario reducido que ofrezcan esas tutorías, cumpliendo así con sus horas asignadas.

En este camino de implementación que hemos descrito la macropolítica deviene micropolítica (Ball, 1989), en ese proceso hay resistencias y malestares por la sobrecarga de trabajo, por la falta de recursos, por las comunicaciones poco claras de las medidas, también se producen apropiaciones creativas, adaptaciones y traducciones que le dan vida las políticas en las escuelas y que nos muestran la escala cotidiana de la educación estatal.

Referencias bibliográficas

BALL, S. J. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós.

COWAN ROSS, C. y NUSSBAUMER, B. (2022). Mediadores sociales. En la producción de prácticas y sentidos de la política pública. CICUS

ROCKWELL, E. (2004). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, N° 1, pp.28-38

SHORE, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. Revista Antípoda, Bogotá, N°10, pp. 21-59.

Avances y retrocesos en medio de la tormenta. ¿Cómo medir y evaluar el cumplimiento del derecho a la educación en un contexto de crisis del sistema pospandemia?

Alejandra Fernández, Universidad Nacional de Lanús, alefernandez68@gmail.com

Diego Pereyra , IIGG-UBA- CONICET/UNLa, dpereyra@unla.edu.ar

Palabras clave: Derecho a la educación- Indicadores- Evaluación- Calidad- Educación.

Contenido

La evaluación de las políticas educativas resulta central en la comprensión del problema de la desigualdad de la educación en Argentina, expresada tanto en la fragmentación de la gestión del sistema como en la heterogeneidad de sus resultados. El diagnóstico de crisis del sistema educativo en el país (Jaim Etcheverry, 2006, Tenti Fanfani, 2015; Narodowsky, 2018), agravado por la emergencia sanitaria, obliga a repensar las formas de evaluar los indicadores básicos de los logros y retrocesos de la política educativa. De este modo, esta ponencia quiere recuperar algunos datos e hipótesis de una investigación en curso sobre las evaluaciones de calidad de la enseñanza y el aprendizaje realizadas en el país entre 2010 y 2020 y los principales indicadores del sistema, en términos de la educación como derecho y según lo previsto por la propia LEN.

Si bien, el trabajo logró ciertos avances relativos, la pandemia y la propia dinámica del debate político acerca tanto del cierre de las escuelas como de la eficacia de las herramientas de enseñanza virtual obligó a rediscutir todo el proyecto. Por ello, en este trabajo se quiere presentar una discusión sobre la necesidad de focalizar el análisis de las evaluaciones en una perspectiva que recupere la perspectiva del cumplimiento del derecho a la educación. Por ello, la ponencia propone identificar y discutir cuáles son los indicadores que pueden utilizarse para medir y/ o evaluar ese derecho. Las posibles dimensiones a considerar son: enseñanza, presupuesto y salario, formación docente (uso y apropiación de herramientas didácticas, pedagógicas y tecnológicas), infraestructura, conectividad, materiales y herramientas

La investigación de la cual se parte

El planteo de esta investigación reconoce la obligación del Estado para garantizar la efectivización del derecho a enseñar y aprender. En sentido amplio, estos derechos son “atributos inherentes a la persona que se derivan de la dignidad humana y resultan fundamentales en un determinado estadio de la evolución de la humanidad, por lo que reclaman una protección jurídica”. A la vez, en sentido estricto, “son esos mismos derechos pero en la medida en que son reconocidos y protegidos en el ámbito internacional y que el Estado tiene el deber de respetar, proteger y cumplir” (Casal 2008: 16). Lo cual requiere comprender diferentes consideraciones de los actores sociales como como sujetos de derecho y diversos grados de compromiso en la mejora de la calidad de vida de las comunidades educativas. Para ello se torna indispensable identificar y analizar una serie de indicadores que den cuenta de ese derecho.

Los objetivos de la investigación fueron identificar la presencia en las evaluaciones realizadas en enfoque de derechos, en términos de la integralidad de la mirada, el reconocimiento de las causas de la desigualdad, la garantía de participación, la rendición de cuentas y el fortalecimiento de las capacidades del sistema. Allí se analizaron los principales indicadores del sistema, en términos de la educación como derecho y según lo previsto por la propia LEN. Si bien el trabajo logró ciertos avances relativos, la pandemia y la propia dinámica del debate político acerca tanto del cierre de las escuelas como de la eficacia de las herramientas de enseñanza virtual obligó a rediscutir todo el proyecto.

Se aplicó una grilla de análisis para comprender la forma en que se evaluaron ciertas políticas educativas en el país. La idea fue considerar el nivel de los actores, la perspectiva de derechos, las variables e indicadores considerados y las estrategias comunicativas y usos sociales y políticos del conocimiento producido.

Las evaluaciones de programas analizadas fueron: la evaluación Aprender , el informe de informe de seguimiento de diferentes acciones pedagógicas en el ámbito rural llevadas adelante desde el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), el informe de la Evaluación sobre el desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial, desarrollada por el INFOD. El informe elaborado por el Ministerio de Educación en base a los estudios realizados por universidades 6 nacionales: General Sarmiento, La Plata, Misiones, Moreno, Patagonia Austral y Villa María. La particularidad que adquiere esta evaluación es su carácter interactoral, debido a que la unidad de análisis fueron: los titulares de derechos (quienes perciben la AUH) las instituciones escolares a las cuales asisten (titulares de responsabilidades) y los referentes de la política (titulares de obligaciones)

De esta forma, en un nivel muy general, se pueden identificar dos grandes perspectivas. Por un lado, el uso de instrumentos basados en criterios tecnocráticos, universales, descontextualizados. Por otro lado, evaluaciones cualitativas y participativas. Se observa así una tensión entre una valoración de la calidad de la educación como derecho y la aplicación

tecnocrática de la evaluación. Si bien en términos absolutos parecen prevalecer las que integran este segundo grupo, el primer tipo, representado por Aprender, ha tenido una fuerte impronta en el debate público. Como se ha afirmado en trabajos previos (Pereyra, 2019 y 2021), la aplicación en extremo de evaluaciones estandarizadas aleja la posibilidad de modelo teórico que incluya el enfoque de derechos, específicamente el derecho a la educación (a enseñar y aprender) en tanto un bien público y un derecho social. El uso político de sus datos posibilitó que se interpretara la medición del desempeño escolar según el criterio de “superación personal” y libertad individual y responsabilización del fracaso escolar. Por lo general, estas evaluaciones educativas privilegian algunos indicadores de calidad y se focalizan en los resultados del aprendizaje, descuidando otras cuestiones. Pero el mayor déficit es la falta de articulación entre relevamientos y evaluaciones de formación docente, condiciones de trabajo aúlico, infraestructura o presupuesto. También puede señalarse que a partir de los datos se justificó el cierre de programas, por ejemplo Conectar- Igualdad (Decreto 386/2018), que en perspectiva puede juzgarse como una decisión de alto impacto en las herramientas para enfrentar la desigualdad educativa durante la pandemia.

Para finalizar, debemos de señalar, que cualquier proyecto de evaluación de la política educativa, debe tener en cuenta las dimensiones estructurales de las desigualdades. A la vez, debe identificar las brechas en las posibilidades de ejercer y gozar el derecho a enseñar y aprender, promover la participación de grupos vulnerados y excluidos y recopilar y analizar datos desagregados para medir desigualdad de grupos vulnerables y excluidos. Pero sobre todo, utilizar los resultados de la evaluación educativa como un medio para generar transformaciones y promover el cambio social en favor de los más desfavorecidos y orientado a la igualdad.

Referencias bibliográficas

Agustín Lacruz, María del Carmen y Clavero Galofré, Manuel (2010), “Indicadores sociales de inclusión digital: brecha y participación ciudadana”, (efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://eprints.rclis.org/14264/1/Indicadores_brecha.pdf), Acceso 15 de octubre de 2022.

Casal, Jesús María (2008). *Los derechos humanos y su protección: estudio sobre derechos humanos y derechos fundamentales*, Caracas, UCAB.

Jaim Etcheverry, Guillermo (2006) *La tragedia educativa*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Narodowski, Mariano (2018) *El colapso de la Educación*, Paidós, Buenos Aires.

Pereyra, Diego (2019) “Evaluando el derecho a enseñar y aprender. Algunas reflexiones sobre las evaluaciones de calidad de la educación en Argentina”, Mesa: Los desafíos de la evaluación para el fortalecimiento de la democracia, *IV Congreso de Políticas Públicas, Otro rumbo es posible: Agenda de desafíos para lo que viene*, FLACSO.

Tenti Fanfani, Emilio (2015) *La educación en debate*, Colección Políticas Educativas, UNIPE, Buenos Aires

Implementación y retraducción de políticas jurisdiccionales para el acompañamiento de las trayectorias: el Programa +ATR

Aguirre, Alba (ISFD 21) albadeliaaguirre@gmail.com

Boero, Sofía (ISFD 21) sofiaboero21@gmail.com

Jácome, Adriana (ISFD 21) abjacome@yahoo.com.ar

Palabras clave: Escuela Secundaria. Acompañamiento de trayectorias. Programa ATR.

Esta ponencia presenta algunas conclusiones a partir de una investigación realizada en el marco de la Convocatoria 2021 del INFOD y financiada por el Ministerio de Educación con sede en el ISFD 21 de Moreno Provincia de Buenos Aires. En dicha investigación se buscó indagar acerca de las prácticas y dispositivos institucionales que posibilitaron que lxs estudiantes de escuelas secundarias públicas con trayectorias de baja intensidad o discontinuas pudieran retomar la dinámica escolar, recuperar contenidos y continuar con sus trayectorias en el retorno a la presencialidad tras la pandemia. Se analizó particularmente la implementación del Programa +ATR, política educativa destinada a la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires que tuvo gran impacto en este período. La investigación es de corte cualitativo y el referente empírico quedó constituido por cuatro escuelas secundarias de gestión estatal del distrito de Moreno. Se analizaron documentos oficiales y se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes actores institucionales.

El Programa +ATR se concreta a partir de la resolución 2905/21 de la D.G.C. y E. de la provincia de Buenos Aires y se presentó con el nombre de Programa para la Intensificación de la Enseñanza (+ATR). Se buscó garantizar el acceso de todxs lxs estudiantes a los aprendizajes definidos como prioritarios, por lo que las acciones se focalizaron en aquellxs con trayectorias educativas discontinuas o en proceso, intermitentes y de baja intensidad. El programa creó la figura de Docentes de fortalecimiento de las trayectorias educativas quienes se insertaron en la dinámica institucional de cada escuela. El período previsto inicialmente fue del 1° de septiembre al 30 de noviembre de 2021, aunque luego se extendió en varios

períodos.

El cargo de ATR contemplaba una dedicación de 20 módulos en una sola escuela y fueron nombradxs por acto público. Lxs postulantes no debían tener más de un cargo o 14 módulos en el sistema educativo. El número de docentes ATR asignadxs en cada escuela se realizó en relación a la cantidad de estudiantes desvinculadxs parcial o totalmente. Si bien esta política se propuso tanto revincular como fortalecer las áreas curriculares del nivel secundario, el nombramiento de lxs ATR no consideró esta variable y generó que no se cubrieran todas las áreas de la enseñanza en ninguna de las escuelas analizadas y, de hecho, en algunas instituciones todxs lxs docentes ATR tenían formaciones disciplinares afines.

En relación con la tarea asignada, lxs docentes ATR trabajaron centralmente en dos líneas: la realización de tareas de revinculación con la escuela (visitas, reuniones con las familias, seguimientos telefónicos, etc.) y la recuperación de los aprendizajes. Con respecto a las tareas de revinculación, que se mantuvieron durante toda la vigencia del programa, consistieron centralmente en recorrer los barrios y dialogar con las familias de lxs estudiantes por fuera de la institución escolar. En relación con la tarea de recuperación de aprendizajes lxs ATR trabajaron con pequeños grupos aunque la modalidad de agrupamiento de lxs estudiantes varió en las escuelas analizadas: en algunas lxs ATR trabajaron en contraturno con grupos de estudiantes organizados por materias y curso, en otras acompañaron en las aulas los días de semana y tenían grupos pequeños los sábados y en otra se trabajó inicialmente con la designación de cada docente ATR en un año (de 2° a 6° año) es decir que eran referentes y tutorxs de todos los cursos del año asignado. Cabe señalar que en las cuatro escuelas analizadas la cuestión de la evaluación y acreditación generó tensiones entre lxs docentes curriculares y lxs docentes ATR, que requirieron de búsquedas de consensos donde los equipos directivos y lxs coordinadores ATR fueron figuras claves para tramitar los conflictos que se fueron generando.

En todas las escuelas cuando el Programa se extendió hubo modificaciones en la forma en que se desarrollaron las actividades. Se evidenció una dificultad en la asistencia a contraturno y los sábados de lxs estudiantes que aún tenían trayectorias de baja intensidad; cabe señalar que se había recuperado la presencialidad plena y por lo tanto asistir a los espacios de ATR implicaba sumar un tiempo y un esfuerzo adicional a la ya dificultosa trayectoria escolar. La hipótesis que supone que mayor tiempo escolar es la condición para recuperar saberes no adquiridos choca con las realidades de muchxs estudiantes que no cuentan con más tiempo para dedicarle a la escolarización dado que asumen responsabilidades en trabajos - mayoritariamente informales- y tareas de cuidado. Las estrategias que se asumieron en esta etapa fueron diversas y cambiaron según la necesidad de cada momento y según las particularidades de lxs estudiantes, de este modo -sin resignar el trabajo a contraturno y en

algunos casos los sábados- se apeló a retirar estudiantes en horarios de clase y a trabajar con algunos cursos en horas libres, o conformar parejas pedagógicas con docentes curriculares y/o trabajar dentro de lxs cursos.

El Programa finalizó al culminar el primer cuatrimestre del 2022 pero queda allí una pregunta en torno a las posibilidades reales de la escuela secundaria de seguir acompañando las trayectorias discontinuas de lxs jóvenes que continúan incrementándose. Las desigualdades que cruzan a los sujetos dificultan la plena incorporación de las juventudes a la vida escolar dado que éstas se ven, muchas veces, tensionadas por otras temporalidades e instancias de interacción que complejiza el sostenimiento de la trayectoria escolar de manera lineal y/o sin sobresaltos, interrupciones y/o vueltas a empezar (Saraví, 2015).

Si bien esta política conmovió la rígida lógica organizacional de la escuela secundaria al incorporar otros actores y otras lógicas en la cotidianeidad escolar, al focalizar en “lxs que no pudieron” con estrategias de flexibilización personalizadas pone su foco en resolver dificultades que se presentan como individuales y propias de los sujetos y sus condiciones de vida que impactan de manera desigual entre el estudiantado. Lxs destinatarios son entonces algunxs estudiantes con dificultades invisibilizando las condiciones que la escuela secundaria ofrece para aprender. A su vez, al plantearse como plan o programa acotado para el contexto particular de la emergencia sanitaria y sus consecuencias, no logra instalarse como lógica novedosa que se sedimenta en términos organizativos y de enseñanza en las instituciones.

La experiencia analizada aporta elementos que permiten mirar de otro modo las dificultades para sostenerse en la escuela secundaria a jóvenes, sobre todo, de sectores populares y brindar estrategias de acompañamiento institucional. Los actores institucionales han valorado positivamente, entre otros aspectos, el vínculo personalizado entre docentes/tutores y estudiantes posibilitado por la presencia institucional de un adultx que posee un rol diferente a otrxs, con presencia cotidiana en la institución y que condensa en su figura la escucha y el trabajo con los contenidos curriculares. Por otro lado, el trabajo en grupos pequeños, “uno a uno”, focalizado en las necesidades concretas para la apropiación de determinado contenido ha sido también reconocido como instancia clave para el sostenimiento de las trayectorias escolares. Estas dimensiones recuperadas por lxs actores entrevistados habilita la pregunta sobre los soportes institucionales que es necesario construir y sostener desde la política pública para las escuelas secundarias.

Bibliografía

Saraví, Gonzalo (2015) *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la*

Por la redistribución de la amistad: indagando en las trayectorias estudiantiles de la población TTNB

Gabi F. Díaz Villa, (FFyL-UBA), gabi.f.diazvilla@gmail.com Brune Alzogaray Cerutti, (FFyL-UBA), brunealzogaray@gmail.com

Palabras clave: colectivo TTNB, Programa PROGRESAR, clima institucional.

La política de “priorizar con miras a la igualdad” a grupos sociales históricamente vulnerabilizados y excluidos de las instituciones (identificados y definidos por el reglamento del Programa PROGRESAR¹), indicó como necesaria la incorporación de profesionales con formación académica crítica, antecedentes en diseño, conducción y gestión de proyectos territoriales, de acción directa, de organización popular y participación política, con experiencia y pertenencia en espacios comunitarios de la misma “población-objetivo”. La idoneidad para el trabajo a desarrollar no abrevia de una lógica meritocrática de acreditaciones educativas, ni se fundamenta en un esencialismo de las “identidades de género”, sino que busca poner en valor los saberes acumulados en el desempeño de distintos roles, la asunción de diferentes responsabilidades, y la producción de múltiples dispositivos de intervención en el espacio público y la arena política. Vale decir: la experiencia, la propia biografía, deviene saber en la reflexión y análisis de esas vivencias, y no espontáneamente de “ser trans*”.

Desde una perspectiva no esencialista ni meritocrática, en relación al conocimiento e idoneidad, la diferencia entre identidad y trayectoria se vuelve insoslayable. Las medidas afirmativas para este grupo social necesitan adaptaciones administrativas para ser implementadas. Y, para ser eficaces en su carácter afirmativo, dichas adaptaciones necesitan incluir tanto saberes comunitarios como conocimientos formalizados, tanto producción cultural como agenda política, construidos por tanto personas trans*, como grupos, agrupaciones y/o organizaciones del colectivo TTNB, tanto en el diseño como en la implementación.

En este artículo se desarrollan los fundamentos de las acciones en marcha, y se describe la información relevada y las características que la sistematización y el análisis del seguimiento y monitoreo de dicho trabajo permitieron identificar. Se busca aportar a la política pública, potenciar su alcance y su impacto o efecto transformador, aspirando alcanzar con esta comunicación a decisores políticxs, y equipos técnicos de las distintas áreas de la administración pública, así como con académicxs, investigadorxs, y

profesionales varixs que se desempeñen en el campo educativo, e interesadxs en el tema, en general, y/o el particular conjunto de problemáticas que aquí se abordan.

En 2021, el Programa Progresar otorgó un millón sesenta mil becas en nuestro país. De éstas, el 0,35% fue adjudicado a personas del colectivo Travesti-Trans-No Binario (en adelante, TTNB): 3770 becarixs que cursan estudios en 1395 instituciones educativas distintas. El Programa se propuso realizar una investigación acerca de, específicamente, la población TTNB y su capacidad de acceso a los beneficios de esta política pública, a través de la elaboración de una encuesta intencionalmente corta, optativa y anónima, enviada por mail exclusivamente a lxs 3770 becarixs del grupo priorizado.

Es así que, partiendo de los datos de las 508 encuestas respondidas se evalúan: 1) el nivel de conocimiento y acceso a los derechos que garantiza la Ley 26.743; y 2) la percepción del clima institucional de la experiencia educativa de becarixs TTNB. A través de la contrastación de variables clave se constata que la “muestra” que contestó la encuesta es “representativa” del total de estudiantes trans* del Programa.

Las estrategias de relevamiento de información con fines estadísticos pueden diseñarse sobre la estructura preexistente de provisión de una práctica, servicio o recurso, ya que hay mucha información que es necesario que lxs usuarixs brinden en ese marco para acceder a la misma. Por ende, para evitar sobrecargar al grupo de becarixs/encuestadxs, los instrumentos deben observar no reiterar preguntas, y evaluar los sentidos subyacentes que se dan por supuestos en la formulación de las preguntas, los horarios y vías de contacto, y los mensajes e imágenes que acompañan. Esta vigilancia apunta a no reproducir el irrespeto cultural con estereotipos ridiculizantes, o normatividades jerarquizando experiencias y proyectos de vida. La decisión de no incluir preguntas sobre el proceso personal de asumir públicamente una identidad trans*, no indagar sobre decisiones que estén vinculadas con la expresión de género, así como tampoco se hace referencia explícita a la discriminación y violencia, obedece a la demarcación de un registro íntimo/individual que es inconducente a la hora de identificar tendencias y/o dinámicas institucionales. Finalmente, hay una decisión deliberada de intervención política a través de los instrumentos mismos: difundir información importante para el ejercicio de derechos en el tema que se indaga, incorporando a la encuesta como ejemplo, pregunta, premisa....

La inscripción al Programa Progresar, tiene tres pasos: 1. Datos Personales, 2. Encuesta, y 3. Datos Académicos. En la sección 1. Datos Personales, lx aspirante tiene que declarar si pertenece a “una de las siguientes poblaciones” y se muestra un menú desplegable para seleccionar la respuesta de ese campo a completar. En el menú figuran las cinco opciones: Colectivo Trans, Madres con hijos/as en familia monoparental, Pueblos Indígenas, Discapacidad, Personas Refugiadas. Así, la solicitud será evaluada aplicando la excepción estipulada para Grupos Priorizados.

Para otorgar la medida de excepción, el Programa se basa en la pertenencia o no al grupo social (dato registrado en el paso 1. Datos Personales), y no en la categoría identitaria propia

y personal de ese estudiante (que se vuelca en el campo Género del paso 2.). No es exigible el cambio registral, ni otro tipo de certificación. La estrategia de diferenciar “pertenencia al grupo social” e “identidad de género”, puede ser adaptada a distintos tipos de políticas públicas dirigidas a la población TTNB. El dato a registrar es aquel que determinará la evaluación positiva o negativa para ser adjudicatarix, titular, destinatarix, etc., del área, servicio, programa, etc. De este modo, el Programa logra conjugar el derecho a la visibilidad y el derecho a la confidencialidad de lxs estudiantes trans*, y la situación delimitada de listar a priori las categorías identitarias que se considerarán TTNB.

Acerca de la “Encuesta becarixs TTNB”

a. Es de resaltar la capacidad de producción de conocimiento que algunas áreas del Estado proveen como oportunidad, a raíz de su comunicación directa con el conjunto de titulares de una política pública dada. Es preciso construir los dispositivos de investigación atendiendo a ocupar el tiempo lo menos posible, no puede ser obligatorio participar, y es muy importante que no aparezca como requisito para seguir siendo titular del programa.

b. En primer lugar, se encuestó sobre cantidad y calidad de la información sobre sus propios derechos, y el acceso a las instituciones que los garantizan. Luego, se agrupó a lxs estudiantxs según la cantidad de derechos que indicaron conocer, la distribución de respuestas da cuenta de un 21% de estudiantes que saben de 2 derechos o menos. El grupo que alcanza el mayor conocimiento no llega a ser ni el 40%.

c. Por otro lado, la hospitalidad/indiferencia institucional fue explorada a través de escalas de acuerdo, más exactamente, escalas de asiduidad (nunca, pocas veces, muchas veces, siempre) respecto de su percepción del clima institucional: “me siento a gusto en la institución”, “me siento segurx en la institución”, “hago amigos fácilmente”, “me siento cuidado y respetado por lxs adultxs de la institución”. Se cuenta, así, con 4 series de respuestas que muestran que un 7,6% de becarixs NUNCA se sienten a gusto, y NUNCA se sienten segurxs. Esto quiere decir que un 1,7%, pocas veces se siente a gusto, pero menos veces aún son las que se sienten segurxs. ¿Cómo es sentirse cómodx y a gusto mientras también hay sensación de inseguridad, de riesgo, de estar en peligro...? ¿Tienen las mismas oportunidades de terminar los estudios que el resto de las personas que no se sienten cómodas, ni a gusto, ni seguras...?

d. De este segundo aspecto de la encuesta, la hospitalidad/indiferencia institucional, las otras 3 afirmaciones guardan una proporción entre los polos (agrupando nunca/pocas veces y siempre/muchas veces) de 30/70% aprox. En la premisa 3, se hace referencia a la inclusión en el grupo de pares, y es significativo que concentre el mayor porcentaje de Nuncas: 18% de lxs estudiantes nunca hace amigxs fácilmente, y un 31,1% sólo en pocas oportunidades. Y la proporción entre los polos es de 50/50%. Este es un aspecto de calidad

de la experiencia educativa poco considerado: segregación y hostigamiento entre pares. Con este trabajo apuntamos a reconocer el daño y el efecto expulsivo que tienen estas escenas “mínimas” porque no irrumpen en el espacio común de la institución, no interrumpen el transcurrir de la jornada escolar, el dictado de las materias, ni el bullicio en volumen bajo que mueve el tiempo “libre” en el patio. Irrumpen en -a veces, interrumpen la- trayectoria educativa de lx estudiante hostigado por la hostilidad, acosado por la indiferencia -que es, en sí misma, una forma de hostilidad.

¹El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) es una beca que otorga el Estado argentino para jóvenes que deseen iniciar o finalizar sus estudios, continuar una educación superior y/o realizar experiencias de formación y capacitación laboral. Fue creado el 22 de enero de 2014 mediante el Decreto 84/14 del Poder Ejecutivo Nacional e implementado por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES).

En el marco del programa, se crea la figura de “Grupos en condición de vulnerabilidad multidimensional priorizados”, cuya definición permitirá identificar, en principio, cuatro, y al siguiente año, cinco categorías de “grupos que históricamente han sufrido exclusiones y/o violencias (simbólicas, materiales o de otro tipo), independientemente de las socioeconómicas”. Se trata de las personas que se encuentren a cargo de un hogar monoparental con hijos/as de menos de 18 años de edad, las personas integrantes de las comunidades indígenas y/o pertenecientes a pueblos originarios, las personas trans, las personas con discapacidad y las personas refugiadas. Para estos grupos se amplía o elimina el límite de edad máxima para la inscripción a la beca.

Escuelas ProA: Tecnologías digitales y ampliación de derechos

Lucila Didier, Universidad Nacional de San Luis, didierlucila@gmail.com

Palabras clave: ProA- Tecnologías Digitales- Políticas Educativas- Escuela Secundaria

Contenido

La siguiente ponencia se desprende de la tesis doctoral “Prefiero un abrazo antes que un *like*: cómo se construyen las subjetividades juveniles en relación a lo técnico?”, que versa sobre la interconfiguración existente entre las juventudes y las tecnologías digitales (en adelante TD) (Didier, 2023). Para esta ponencia en específico, se trabaja sobre la política educativa del programa ProA y la posibilidad de que permita una ampliación de los derechos — educativos y sociales— al colocar las TD de manera concreta dentro de sus imaginarios y volverlas un objeto cognoscible.

Desde finales del siglo pasado, más específicamente con la revolución digital, las TD cobraron un protagonismo cada vez mayor en la vida de las personas. Hoy, las personas y las máquinas constituyen una tecnoesfera, en la cual se interrelacionan de manera constante. Sin embargo, no siempre fue así.

Desde el segundo período de posguerra, las TD fueron instalándose en las agendas políticas de los estados: como productores y exportadores en el caso de los estados centrales y como consumidores/importadores en el caso de los periféricos y semiperiféricos.

En América Latina, fueron desarrollándose estrategias de formación de mano de obra, de impronta mercantilista, para las nuevas configuraciones del capitalismo global, sobre todo en los 90, que se centraron sobre todo en dotar a los estudiantes de herramientas computacionales.

Sin embargo, a partir del cambio de gobierno a inicios de los 2000, las políticas de ciencia y tecnología se desplazaron hacia la soberanía y la inclusión tecnológica. Se desarrollaron diversos programas que tendieron a generar una independencia del estado en materia de tecnologías, que disminuyera la instalada división internacional del trabajo y, a dotar a las personas de dispositivos digitales que minimizaran las ya consolidadas brechas de acceso.

En este marco, en 2014, se crea en la provincia de Córdoba un programa de educación secundaria con énfasis en tecnologías, conocido como ProA. Hoy, ProA cuenta con 41 sedes distribuidas por el territorio provincial, gestionadas y financiadas estatalmente.

Otorgan el título de Bachiller en Desarrollo de Software a sus estudiantes, razón por la cual las tecnologías cobran un gran protagonismo. Buscan mejorar la relación cualitativa de los jóvenes con TD, involucrándolas de manera transversal en toda la vida institucional. Además, presentan ciertas rupturas del formato escolar tradicional: selección docente por proyectos, mayor carga horaria, incorporación de clubes de ciencia, arte y deporte y de tutorías, evaluación por sistema de aprendizajes, etc (Didier, 2018).

Los jóvenes en sus discursos reconocen a la escuela como “especializada en tecnologías”, sobre todo desde dos puntos: es un punto de acceso material y aumenta sus niveles de alfabetización digital. En relación a lo material, muchos estudiantes reconocen que en la escuela acceden a una gama más amplia de dispositivos y que el uso que se hace de ellos en las escuelas es notorio. Aun quienes cuentan con dispositivos en sus hogares destacan la presencia de las TD dentro de la escuela y advierten que es importante para muchos de sus compañeros que no tienen las mismas posibilidades de acceso.

Además, ProA se identifica, por parte de los estudiantes, como un espacio donde se aprende sobre TD y donde se igualan saberes. Partiendo de un acceso inicial a las TD y de las trayectorias de uso desiguales entre los jóvenes, es notable que no lo es su autopercepción de saberes, por lo cual podría pensarse que ProA ha incidido para que se igualen esos saberes a pesar de las desigualdades de origen.

Cuando los jóvenes ingresaron a ProA, el imaginario que tenían construido sobre TD era de objetos lejanos, complejos y muy ligados a las narrativas de ciencia ficción inspiradas en el cine. Sin embargo, una vez que comenzaron sus estudios allí, se volvieron objetos concretos

y cognoscibles. En parte, ello se debe a la especificidad de la orientación de la escuela, que abre nuevas posibilidades de pensar y hacer con TD.

En relación a la orientación, si bien les jóvenes no expresan un gran deseo por seguir carreras laborales o académicas vinculadas al Desarrollo de *Software*, reconocen la importancia de poder conocer sobre esto en la escuela. Georginho, por ejemplo, resalta la importancia de la orientación para el mundo actual, sino también el hecho de que sea en Argentina, tal como expresa Georginho: “abre muchas puertas y acá en Córdoba, Argentina, se necesitan muchísimos programadores, gente que entienda bien la computación y que sepa leer códigos y que sea analista en sistemas” (Georginho, E2: Octubre del 2021). Esto demuestra la importancia de ProA al generar recursos humanos en la producción y creación de TD que rompa con la división internacional del trabajo y que permita que Argentina pueda posicionarse como un referente dentro del ámbito científico y tecnológico internacional.

Tanto como acceso material, como igualadora de saberes, o resignificando las TD en los imaginarios de los jóvenes, ProA logra instalar las TD como salida laboral en las clases populares, que no suelen tener esta dimensión de lo técnico presente, tal como indican los estudios de Loyola y Morales (2009). Mientras los estudiantes de escuelas privadas ven las TD como un recurso laboral relevante, los estudiantes de escuelas públicas “no asocian las competencias tecnológicas vinculadas con las TIC con su futuro profesional” (Loyola y Morales, 2009, p.10). En ProA, las TD aparecen como un capital necesario para desempeñarse en el mercado laboral presente y futuro, resaltando la importancia de que existan programas educativos como ProA en las escuelas públicas de la provincia, sobre todo en contextos de vulnerabilidad social.

Se destaca la importancia de ProA como un programa que busca la inclusión de las TD de modo transversal, abogando por una mejora en la relación cualitativa de los jóvenes con lo técnico y que, por ello, potencia los procesos de apropiación, permite que se incluyan en los imaginarios de clases populares las posibilidades de tener un futuro laboral/académico vinculado a lo técnico y potencia la adquisición de saberes crítica y reflexivamente, disminuyendo las desigualdades de origen.

Por ello, se concluye que el programa ProA, como política educativa y tecnológica, podría posibilitar la ampliación de derechos, tanto de sus estudiantes como de sus familias, al potenciar la relación con las TD desde otros sentidos, expandiendo el horizonte de lo posible, tanto académica como laboralmente.

Referencias bibliográficas

Didier, L. (2018). Entre discursos y prácticas: reconstrucción de la experiencia escolar. En VII Jornadas de estudiantes, tesistas y becarios. El desafío de las Ciencias Sociales a 100 años de la Reforma Universitaria: Experiencias, diálogos y estrategias. Córdoba,

Argentina. <https://sociales.unc.edu.ar/content/vii-jornadas-de-estudiantes-tesistas-y-becarixs>

Didier, L. (2023) “Prefiero un abrazo antes que un like”: ¿cómo se construyen las subjetividades juveniles en relación a lo técnico? [Tesis para obtener el título de Doctora en Educación, Universidade Federal da Bahia] Repositorio Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36556>

Loyola, M. I; y Morales, S. (2009) *La orfandad de los nativos digitales*. 1° Encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.susanamorales.com.ar/la-orfandad-de-los-nativos-digitales/>

La universidad en prisiones: entre la ampliación de derechos educativos y las políticas pendientes. El caso del Programa Universitario en la Cárcel (PUC)

Alicia Acin, Centro de Investigaciones de la FFyH, acinalicia@gmail.com

Mariel Castagno, Centro de Investigaciones de la FFyH, mariel.castagno@unc.edu.ar

Palabras clave: políticas estatales, derechos educativos, programas universitarios, contextos de encierro, actores universitarios

Contenido

Esta ponencia reflexiona sobre la educación universitaria en prisiones y las políticas educativas necesarias para garantizar el derecho a la educación superior y el acceso a bienes culturales a las personas privadas de libertad (ppl), con base en la experiencia del PUC, programa perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Ella surge de la investigación “Producción de subjetividad y acceso a derechos. Sentidos en torno al Programa Universitario en la Cárcel”⁶, que indagó la relevancia social, política y académica del Programa Universitario en la Cárcel (PUC), y se nutre también de

⁶ Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Periodo 2020-2023. Res Rectoral 083/20

la participación en la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (REUNECE)⁷.

El accionar de las universidades en contextos de privación de libertad, a excepción del señero UBA XXII creado en la década de 1980 y el PUC a fines de 1990, se ha configurado de manera creciente en nuestro país en el marco de la ampliación de derechos que establece la Ley de Educación Nacional 26.206/06 (LEN). El art. 56 de la modalidad educación en contextos de privación de libertad determina, además del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, la formación cultural y técnico profesional de las ppl, la promoción del acceso y permanencia en la educación superior.

A partir de dicho marco normativo, las propuestas socio-educativas de estos programas (carreras de grado, actividades extensionistas, formación en oficios y apoyo a la constitución de cooperativas de trabajo) han tenido una expansión notable en los últimos años de la década de 2000 y la subsiguiente en el marco de la autonomía universitaria.

Sin embargo, el componente normativo aun siendo importante es insuficiente si no se acompaña de acciones en otros niveles del Estado, que manifiesten su voluntad de actuar sobre una cuestión considerada importante (Ozlak, 1984) y de decisiones sobre programas y presupuestos que inciden en el desarrollo y los resultados (Loza, 1997), en lugar de quedar circunscripta a la movilización de grupos y programas universitarios que cuentan con aval y apoyo institucional pero con escasos recursos asignados, según las prioridades de cada universidad y el presupuesto vigente.

Como ejemplo, el PUC cuenta para llevar a cabo su labor con un cargo de coordinación equivalente a un profesor auxiliar de dedicación simple, un cargo de la última categoría del escalafón del personal no docente para la función de secretaria y horas docentes para una asistente. La facultad ha asumido, además, el traslado de los equipos de cátedra para el desarrollo de las tutorías presenciales en los establecimientos penitenciarios asignados y el material de estudio de los/as estudiantes. Por su parte, el Servicio Penitenciario se hizo cargo del traslado de los docentes de Historia al establecimiento penitenciario en el que se abrió esa carrera, a su solicitud, durante cinco años, y se limita a proveer las instalaciones aunque de manera insuficiente. La universidad, en tanto, aún no ha efectivizado el aporte al fortalecimiento de los programas que se desarrollan en cárceles establecido en la Resolución del HCS 2018-1728.

Nuestra investigación -que combinó distintas estrategias cualitativas y fuentes de recolección de información- permite inferir la relevancia del PUC en los aspectos sociales y académicos,

⁷ Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 2

erigiéndose como un agente político por su incidencia en la población destinataria y en quienes participan en su desarrollo.

Respecto a las ppl, son importantes los procesos de subjetivación, el trabajo sobre sí mismos (Foucault, 1999) y el posicionamiento político que las experiencias desarrolladas en su seno promueven en quienes cursaron carreras de grado, realizaron actividades de extensión y/o participaron en las cooperativas de trabajo, aun con limitaciones.

El papel de dicho programa es destacable en la constitución de sujetos sociales y en la formación de subjetividades en torno a la reconstrucción de identidades como estudiantes universitarios. Y, principalmente, en su contribución a que las ppl perfilen nuevos rumbos en sus vidas a partir de los conocimientos apropiados, de las capacidades desarrolladas y del capital social aportado por la universidad en la cárcel, en estrecha relación con la decisión de cambiar y los pasos intermedios delineados para lograrlo.

Asimismo, la participación en el PUC repercute en la formación de ayudantes alumnos/as y adscriptos/as que integran las cátedras y el mismo programa, y en los docentes involucrados/as, en quienes promueve reflexividad en variados aspectos, mayor comprensión y sensibilidad hacia las problemáticas sociales y les induce a ajustar sus propuestas de enseñanza conforme a las características de sus estudiantes (Acin, Castagno & Morcillo, 2022).

Por tanto, es posible afirmar que las políticas pendientes conspiran contra el logro de mayores resultados que los alcanzados hasta ahora por el PUC por cuanto la inscripción en la facultad y universidad a la que pertenece no se traduce en los recursos necesarios para el despliegue de su labor y tampoco ha recibido aportes de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la nación a pesar de los proyectos de fortalecimiento institucional presentados por la coordinación del mismo.

Por cierto, esta situación no difiere sustancialmente de la mayoría de los programas existentes, salvo pocas excepciones. Ante ello, la REUNECE se ha constituido en un actor e interlocutor clave en las gestiones ante el CIN y dicha Secretaría, en aras de movilizar acciones de apoyo a la formación universitaria en prisiones que contrarresten las actuales omisiones y fortalezcan las actividades en curso y el surgimiento de nuevos proyectos.

Referencias bibliográficas

Acin, A.; Castagno, M.; Morcillo, M. (2022). DDHH y universidad: incidencia del Programa Universitario en la Cárcel, Córdoba Argentina, a 20 años de su creación. *Anais*

do V EITICE, 20 e 21 de outubro de 2022 (p. 128-142).

<https://eitice2022.wixsite.com/brasil>

Foucault, M. (1999). ¿Qué es la ilustración? En *Ética, estética y hermenéutica. Obras esenciales*, Volumen III.

Ozlak, O. (1984). *Políticas públicas y regímenes políticos*. Buenos Aires: Estudios CEDES.

Loza, M. (1997). *De la política educativa a las políticas de educación de adultos* en María Josefa Cabello (coord.). *Didáctica y educación de personas adultas*. Málaga: Ediciones Aljibe. (Pp.53-83).

“La inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el horizonte de los marcos normativos nacionales y provinciales”

**Silvana Belen Velazquez Rodriguez , Universidad Nacional de San Luis,
svelazquez@email.unsl.edu.ar / silvelazquez062018@gmail.com**

Palabras clave: Marcos normativos nacionales y provinciales-Inclusión Educativa-Discapacidad.

❖ Introducción

Esta producción se inscribe en el marco del trabajo final de Lic. en Ciencias de la Educación: titulado **“¿Cuáles son las condiciones institucionales que se presentan en una escuela urbano – marginal de la Ciudad de San Luis, para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el primer ciclo de la educación primaria?”**.

El abordaje de los marcos normativos, internacionales, nacionales y provinciales constituye una parte importante en el proceso de investigación para que la Inclusión Educativa “tenga lugar” en el espacio escolar.

La inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad presenta grandes desafíos, exige un abordaje integral y multidisciplinar, poniendo atención a las experiencias de los diversos actores educativos, así como a sus demandas y necesidades, teniendo en cuenta el contexto de vulnerabilidad social y económica que atraviesa a las instituciones educativas en Argentina.

Las redefiniciones en los dispositivos políticos, institucionales y pedagógicos son de

imperiosa urgencia. La institución educativa como ámbito de socialización y democratización del conocimiento debe cuestionarse el papel que está cumpliendo en la inclusión. Desde este punto son relevantes los soportes y fundamentos que emergen desde los lineamientos políticos y su concreción a partir de los marcos normativos establecidos como reguladores y orientadores de las prácticas educativas e institucionales.

❖ *Comenzamos el recorrido*

Se presenta aquí una síntesis de aquellos aspectos relevantes que trata la normativa y que se constituyen en lineamientos que orientan los procesos institucionales en vías a garantizar de la educación de los niños/as con discapacidad. En primera instancia se recuperan algunos puntos importantes de las regulaciones nacionales (enmarcadas en los lineamientos internacionales) y luego se continuará de la misma manera con la normativa provincial. Esta aproximación permite dar cuenta del lugar de relevancia que tiene la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en la política pública a nivel nacional, al contrario de lo que se podrá observar para el caso de la provincia de San Luis.

La **Ley de Educación Nacional N° 26. 206 del año 2006** instituye la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, siendo entonces la inclusión un derecho de los ciudadanos y una obligación del Estado. Establece que se debe asegurar una educación de calidad e inclusión educativa desde la igualdad de oportunidades y posibilidades mediante políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos.

La Ley 26.206 se constituye en una ventana de oportunidades a partir de la cual se establecieron diversas resoluciones, es el caso de la **Resolución N° 155 “Modalidad Educación Especial” del año 2011** y la **Resolución N° 311 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad” del año 2016**.

La primera define a la Educación Especial como una modalidad que implica brindar a los/as alumnos/as con discapacidad, más allá del tipo de escuela al que asisten, una clara pertenencia a los niveles del Sistema. Toma el concepto de inclusión como una práctica transformadora del sistema educativo para responder a diferentes necesidades de los/as estudiantes y viene a superar las ideas de una educación segmentada.

Se reconoce que deben existir tiempos, estrategias y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as, las necesidades pasan a ser de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y

/o motivaciones para el aprendizaje. Se instala un enfoque filosófico, social, económico y pedagógico para promover valores de aceptación y valoración de las personas.

La Resolución N° 311/16 tiene como lineamientos centrales asegurar el apoyo necesario

para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad como una responsabilidad del sistema educativo. La intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación.

En caso de aquellos niños/as que realicen trayectoria educativa en la Modalidad de Educación Especial, se garantizará como estrategia la implementación de espacios compartidos con escuelas del Nivel que contribuyan a fomentar prácticas inclusivas.

Si las instituciones educativas precisan apoyo para garantizar el desarrollo de la trayectoria escolar tendrán la posibilidad de recibir apoyos; contar con propuestas específicas de enseñanza a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje.

La propuesta de inclusión está sustentada en el modelo social de la discapacidad, los ajustes razonables se deben realizar en función de las barreras presentes en la institución y las necesidades individuales.

A nivel provincial la Ley de Educación N° 4947- HCN-95 en el capítulo IV artículo 31 explícita que se brindará educación especial que atenderá a personas con “características especiales” esta atención se podrá brindar en instituciones escolares especiales como en las comunes contando con asesoramiento y personal especializado.

En su desarrollo llaman la atención además algunos fragmentos: los “**discapacitados**” que estuvieran imposibilitados de asistir a las escuelas por deficiencias permanentes o transitorias, los “**irregulares sociales**”, instituciones que tengan por finalidad la “**reinserción**” a la comunidad de “**estas personas diferentes**”.

Los términos utilizados para referirse a las personas con discapacidad derivan de una perspectiva basada en el modelo médico, ubica a la persona en el lugar de la deficiencia, en un lugar de tutelaje y no como sujeto de derecho.

En su artículo N° 32 se establece garantizar la atención de las personas con discapacidad desde su nacimiento; brindar una formación integral y promover la integración de las personas con discapacidad a la escuela común.

No se ha elaborado ninguna otra normativa general para el Sistema Educativo Provincial, ni que refiera específicamente a la educación especial. En el año 2021 se promulga la Resolución N° 270 sobre la implementación del Proyecto Pedagógico Individual, que tiene como base la Resolución Nacional N° 311 del año 2016.

Este aspecto da cuenta del vaciamiento normativo en materia de legislación educativa y del lugar que la educación de personas con discapacidad tiene en la política educativa

provincial.

❖ *Conclusiones*

Los marcos normativos, demandan la emergencia de nuevas concepciones, a la vez que una redefinición en los dispositivos políticos, institucionales y pedagógicos referidos a la formación docente y a las modalidades de gestionar la escuela para la reconfiguración de los espacios, tiempos y propuestas pedagógicas.

En los marcos normativos se pueden encontrar diversos fundamentos que permiten seguir indagando sobre cuestiones de relevancia, permiten dar luz sobre lo que acontece con la inclusión en las instituciones educativas de nuestro país.

Implica un gran desafío en la investigación ver en las instituciones escolares el grado de articulación, ajuste y orientación a partir de los marcos normativos. Es decir, poder articular el plano de lo formal y el plano de “lo que sucede” en las instituciones escolares, ¿los actores institucionales están en conocimiento de los marcos legales y normativos que constituyen el encuadre desde el cual las instituciones deben desarrollar sus prácticas educativas para la inclusión de niños/as con discapacidad? ¿Hasta qué puntos estos lineamientos son reconocidos por los miembros de la institución? ¿Qué sucede entre aquello que dice la ley y lo que realmente acontece en la realidad educativa? ¿La normativa constituye un limitante o un potenciador de la inclusión educativa?

La realidad interpela el sentido de la inclusión y por ende a los marcos normativos que le dan el encuadre, estos encuadres son el centro de las posibilidades a la vez que orientan las acciones en pos de garantizar el derecho de las personas con discapacidad a una educación significativa y equitativa.

❖ *Referencias bibliográficas*

- Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2019
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_p ara_la_inclusion_0.pdf

- Garay, Lucia (2015) “Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en

la escuela argentina. Editorial Comunicarte

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06
- Ley Provincial de Educación N° 4947/95
- Resolución N° 155/11
- Resolución N° 311/16
- Resolución N° 270/21

Prácticas y saberes de maestros de apoyo a la inclusión en las interrelaciones con profesionales de salud: un aporte a la problematización en torno a la ampliación de derechos de niños con discapacidad.

Cristina Pereyra

CIT Golfo San Jorge-CONICET-UNPSJB

Pereyra.cristina@gmail.com

Palabras clave: prácticas-saberes-docentes-inclusión-discapacidad.

Esta ponencia comparte los avances de una investigación que aborda las prácticas y los saberes que construyen maestros de apoyo a la inclusión (MAI) en sus interrelaciones cotidianas con profesionales de la salud (PS) en contextos de desigualdad social, en la ciudad de Comodoro Rivadavia provincia del Chubut. Los MAI son docentes del ámbito de la educación especial que desarrollan su trabajo en torno a niños con discapacidad que concurren a escuelas públicas de distintos niveles educativos. En nuestro estudio, los MAI se desempeñan en escuelas primarias. Estos docentes, suelen consultar a las familias de los niños acerca de la atención de salud que reciben los mismos. Una vez que los MAI obtienen información respecto a los PS, comienzan a interrelacionarse con ellos. Los PS se desempeñan en distintas áreas y/o disciplinas vinculadas con el campo de la salud: fonoaudiología, psicología, psicopedagogía, terapia ocupacional, entre otras, que trabajan en

instituciones de salud pública (Hospital y Centro de Atención Temprana de la Salud) y en Centros de salud privados.

Algunos de los análisis que se desprenden de esta investigación nos permiten plantear que las prácticas y los saberes que construyen les MAI en las interrelaciones cotidianas con les PS se configuran en torno a los procesos escolarización de niños con discapacidad. Al focalizar en dichos procesos abordan diversos aspectos que involucran no sólo procesos de enseñar y aprender, sino también las tramas complejas de relaciones entre les docentes, las familias, les profesionales de salud, las representaciones y expectativas escolares, institucionales y familiares, los condicionantes sociales y materiales de las escuelas y de las instituciones de salud (Pereyra, 2022b).

Otra de las cuestiones que conocimos es que les MAI desarrollan intercambios de saberes en las interrelaciones con les PS y en los mismos se producen ciertas tensiones en la construcción de sus propios saberes docentes en relación a los saberes de les PS. Entendemos que dichas tensiones se vinculan, entre otros aspectos, con los modos en los que se configura el trabajo docente de les MAI y las diversas condiciones materiales en las que desenvuelven su quehacer educativo en el ámbito de escuelas públicas atravesadas por contextos de desigualdad social (Pereyra, 2021, 2022a).

Al respecto, reconocemos una marcada desigualdad en el acceso a la atención de salud por parte de les niños con discapacidad con les cuales trabajan les MAI en escuelas públicas (Pereyra, 2020, 2021, 2022b). Esto implica, por un lado, desarrollar su labor con niños que en su mayoría a pesar de contar con una certificación en relación a su situación discapacidad no reciben atención en el ámbito salud pública y si lo hacen resulta de manera esporádica. Esta situación se debe a los procesos de precarización laboral y recortes presupuestarios por los cuales transitan les profesionales de salud en instituciones públicas de la ciudad de Comodoro Rivadavia inmersas en una crisis política-económica que vive la provincia de Chubut (Díaz, Pereyra y Neun, 2021). Puntualmente, analizamos la situación de atención de salud de las personas con discapacidad, la cual se caracteriza por la suspensión de sus tratamientos debido a la falta de pago de los sueldos de los trabajadores de salud, problemas de accesibilidad física a causa de la ausencia de mantenimiento en los edificios (hospital y Centros de Atención Primaria de la Salud) y de recursos móviles para el traslado de personas con discapacidad (Pereyra, 2021).

Por otro lado, les MAI trabajan con niños que poseen acceso a la salud privada. No obstante, en el intercambio de saberes con les profesionales de este ámbito se producen tensiones debido a las orientaciones mercantilistas (Menéndez, 2020) que despliegan en la atención de salud de niños con discapacidad. Además, otras tensiones se evidencian a raíz de modalidades de trabajo que se llevaron a cabo a partir de la pandemia por Covid-19, desarrollada entre los 2020 y 2021. Muchos de estos PS del ámbito privado mantuvieron reuniones virtuales con les MAI durante este momento de pandemia. Sin embargo, esta modalidad de interacción con les docentes se continuó durante el 2022 lo cual ocasionó que estos PS no asistan de manera presencial a las escuelas. Esta situación interfiere en los intercambios de saberes entre estos

docentes y les profesionales e impacta en los procesos de escolarización que desarrollan los niños con discapacidad en las escuelas (Pereyra, 2022a).

Por último, en esta ponencia entendemos que los procesos socio-educativos vinculados con las prácticas y los saberes de MAI en sus interrelaciones con actores tales como los PS, implica un aporte a la problematización en torno a la ampliación de derechos de niños con discapacidad. Los mismos suponen aspectos relacionados con la denominada “inclusión” educativa y la discapacidad, temáticas que a nivel de políticas educativas de Estado son necesarias de priorizar en su discusión y de profundizar en su estudio, para poder garantizar el derecho a la educación y a la salud, fundamentalmente, de niños con discapacidad que transitan su escolaridad en el ámbito de las escuelas públicas en contextos de desigualdad social.

Referencias bibliográficas

-Díaz, G., Pereyra, C. y Neun, C. (2021). Continuidades y discontinuidades en el trabajo del acompañante terapéutico en contextos de lucha docente y de pandemia de covid-19 en escuelas públicas de la provincia de Chubut. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 17, (16), (11-21).

-Menéndez, E. (2020). Modelo médico hegemónico: tendencias posibles y tendencias más o menos imaginarias. *Revista Salud Colectiva*, Universidad Nacional de Lanús.

-Pereyra, C. (2021). Los modos de organizar la atención de salud pública de niños con discapacidad. Aportes desde un estudio con MAI y profesionales de salud. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, (8), (53-69).

-Pereyra, C. (2022a). Un análisis acerca de los saberes docentes que construyen y despliegan las/os maestras de apoyo a la inclusión en los intercambios con profesionales de salud del ámbito privado en S., Servetto, M., Abate Daga y G., Molina (comps.), *La educación en América Latina: políticas, instituciones y procesos educativos*. (En prensa).

-Pereyra, C. (2022b). Acerca de los intercambios entre maestras/os de apoyo a la inclusión y profesionales de salud del ámbito público y privado en escuelas primarias públicas de Comodoro Rivadavia Chubut. *Repositorio Institucional CCT CONICET-CENPAT*. (En prensa).

Incluir: un pendiente en educación y discapacidad

Valentina Vilchez, Centro de Investigación Facultad de Filosofía y Humanidades

María Saleme de Burnichon. UNC
vvilchez94@gmail.com

Palabras clave: Inclusión en educación secundaria, discapacidad, signo de época.

En el proyecto de investigación *La inclusión de personas con discapacidad (PCD) en una escuela secundaria de modalidad común en la ciudad de Córdoba. Un estudio del cotidiano escolar*¹ uno de los objetivos planteados consiste en identificar y analizar los efectos de políticas educativas para la inclusión de PCD. Particularmente, en esta presentación retomamos como texto político la Res. N° 1825/19 del Ministerio de Educación Condiciones para la inclusión escolar en el sistema educativo, Anexo IV Nivel secundario.

Nos centramos en los aportes teóricos de Ball (2012) en lo que refiere a la puesta en acto de las políticas entendiendo que las mismas no se implementan desde la linealidad y rigidez del texto sino que se caracteriza por las interpretaciones, traducciones, los cambios y movimientos que surgen con el accionar de las personas involucradas. En palabras de Ball, se trata de un proceso creativo del cual deberíamos esperar que lo que surja de este proceso sea algo diferente de aquello que está escrito en el texto (Avelar, 2015, p.6) Situándonos en la puesta en acto de la Res. 1825/19 podemos sintetizar que para la acreditación del nivel secundario en la modalidad común se introdujeron desde la normativa: configuraciones de apoyo, dispositivos tangibles y no tangibles que se despliegan cuando se trata de garantizar la escolarización de una PCD, como ser: proyecto pedagógico para la inclusión, actas acuerdos, “adecuaciones curriculares”, horas institucionales, apoyo escolar, etc. entendiéndose como dispositivos pedagógicos, esto es, un conjunto de reglas y prácticas para la formación y transformación de la comunicación pedagógica (Bernstein, 1990, p.138). Mientras que los recorridos escolares que se habilitaron en la última década para PCD en el nivel secundario identificamos: cursar en la escuela secundaria con un proyecto pedagógico para la inclusión; cursar en la modalidad especial acorde a su propio curriculum; cursar en espacio compartidos con el convenio que se haga entre instituciones (en función del nivel y la modalidad); tanto los dispositivos como las opciones de cursado configuran - desde el texto- una concepción de inclusión asociada a “alternativas” para garantizar el derecho a la educación. Atendiendo a lo que sucede en un IPED es oportuno destacar el desconocimiento y confusión que existía del texto político por parte profesores, mientras que quienes se desempeñaban como DAI, parte del equipo directivo y la persona a cargo del gabinete psicopedagógico sí tenían conocimiento del texto aunque se hicieron presentes las disparidades en las interpretaciones.

Mucho se ha escrito Frigerio (2000), Grinberg (2015), respecto a cómo las últimas reformas educativas nacionales y provinciales se inscriben y defienden el paradigma de la inclusión intentando garantizar la educación a estudiantes que antes no estaban en la escuela secundaria, asimismo podemos observar el incremento de planes y programas de ayudas económicas (PROGRESAR, Boleto Educativo Gratuito, Ayuda Escolar Anual) en vistas a la continuidad en el estudio y paliar o disminuir las brechas ocasionadas por las

desigualdades sociales y educativas. Aquí, presentamos algunas categorías que surgieron del análisis de entrevistas realizadas a docentes del nivel y a docentes de apoyo para la inclusión (DAI) a propósito de la pregunta ¿cómo definirías la inclusión educativa? distinguimos: incluir como signo político y de época; incluir como responsabilidad externa; incluir con recursos y saberes limitados.

Incluir como signo político y de época. Si rastreamos en las reformas educativas locales seguramente figuren palabras estelares acorde al contexto histórico, social, económico, político, pudiendo reconocer: equidad, democratización, igualdad, libertad siendo recurrente aludir a inclusión. En las entrevistas realizadas se evidenció la asociación directa entre inclusión social y educativa y los gobiernos que representaron al partido: Frente de todos, perdiendo de vista el trasfondo de los principios de justicia social e igualdad (Fraser, 2008; Dubet, 2005). De hecho llama la atención la creencia referida a que algunas personas no deberían estar en la escuela porque “no se puede incluir a todos” evidenciando así las desigualdades en el acceso a la educación y las restricciones aún existentes para garantizar un derecho.

Incluir como responsabilidad externa. Hay cierto acuerdo desde los *hacedores de la política* acerca de que docentes del nivel secundario junto con DAI tendrían que “incluir” en la modalidad común a estudiantes que anteriormente sólo encontraban lugar para matricularse en la escuela especial; sin embargo la lógica de co-construcción que supone la resolución en cuestión, no es percibida como tal ocasionando un constante lugar de externalidad en la responsabilidad de las prácticas de enseñanza, es decir, para los profesores del IPPEM el trabajo lo deben realizar los DAI, para los DAI los docentes de los espacios curriculares son responsables del contenido y lo que sucede al interior de la clase y las familias las que tienen que acompañar fuera de la escuela, mientras que para el equipo de dirección las orientaciones tienen que “llegar” desde el persona que designe la escuela especial asociada; para representantes de la escuela especial sostienen que sólo pueden realizar sugerencias que su

presencia en la escuela no es necesaria y el trabajo tienen que realizarlo el personal educativo del IPPEM. Podemos decir que ésta política educativa en términos de inclusión señala cambios a largo plazo que se esperan resolverse de manera inmediata y por otros, siempre uno u otro, en vez de clarificar roles y funciones sin que ello se interprete como sobrecarga de las tareas. En síntesis, se delega en los sujetos que habitan las escuelas, la responsabilidad sobre la efectiva inclusión, en vez de habilitarla oportunidad, entendida como ocasión de construir un futuro que no sea un callejón sin salida (Cornú, 2004, p.15).

Incluir con recursos y saberes limitados. En la escuela donde se realizó el trabajo de campo, más que recursos económicos y materiales disponibles se trató de recursos humanos o personal asignado para los procesos de inclusión otorgando nuevas funciones a la figura de vicedirección y gabinetista. En el acompañamiento a la trayectoria de estudiantes se registraron diferentes alternativas; para el caso en que estudiantes tengan obra social, de

manera extraescolar, las familias gestionan un/una DAI y en caso de no tener obra social, se solicita desde el personal asignado del IPEM a la escuela de modalidad especial con la que se tenga convenio para que asesore acerca de “la inclusión”. La demora, el tiempo de espera, los cambios secuenciados por parte de DAI dependientes la escuela especial, los recortes presupuestarios fueron una constante; vemos así como el núcleo duro que subyace en ésta resolución es una inclusión a demanda, como un asunto que puede esperar porque las discapacidades siguen pensándose en términos individuales, como responsabilidad personal, como un atributo singular que se tiene o no tiene y en caso que se presente en la escuela o en el aula una especie de protocolo se empieza a desplegar: valoraciones docentes, conversaciones con tutores/madres/padres, derivaciones médicas, dinámicas de etiquetamiento. Sumándose que se despliegan en un escenario de recursos disponibles escasos donde las prácticas de inclusión devienen en escolarizaciones *low cost*. Es decir, se convierten en escolarizaciones que dependen de la maximización de los siempre insuficientes recursos disponibles en las escuelas, particularmente los materiales y humanos, bajo lógicas de rendimiento y agencia de los sujetos que participan (Bocchio, 2020, p.179).

Por su parte el “no me prepararon para esto” también viene siendo investigado Korinfeld, (2017), Monzani (2020), por la brevedad de esta presentación nos preguntamos ¿la responsabilidad docente se reduce sólo a la transmisión de contenidos hacia un “estudiante ideal” o hay algo de la clásica *transposición didáctica* que tendríamos que empezar a revisar?

¹ Éste proyecto contó con subsidio de SECyT- UNC para la finalización de la Maestría pedagogía.

Referencias bibliográficas

- Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas. Archivos Analíticos de políticas educativas, 24(24).
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). How schools do policy: policy enactments in secondary schools. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). Poder educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural.
- Cornu, L. (2004). Una ética de la oportunidad. G. Frigerio y G. Diker (comps.). Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Ed. Gedisa. Barcelona.
- Fraser, N. (2008) La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En Revista de TRABAJO, Año 6, Vol. 4,

agosto-diciembre.

- Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva. UNESCO – OREALC. Santiago de Chile, Chile.
- Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, 17(34), 11-31
- Korinfeld, D. (2017): Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitaria en Niños dispersos, aburridos, solos. Nuevos contextos. El rol del adulto hoy. Andrea Kaplan y Mariana Sanmartín (Comps.). Ed.Noveduc. Buenos Aires.

El desarrollo de Capacidades y Competencias Básicas en estudiantes con discapacidad intelectual en la formación específica del Profesorado de Teatro.

Juan Cruz Godoy, Instituto de Formación Docente Continua de Río Colorado (RN),

juancruzgodoy@gmail.com

Palabras clave: Discapacidad, Capacidades, Competencias, Aprendizaje, Derecho a la Educación.

Presentación

El proyecto de investigación indaga acerca de los aprendizajes que se generan en la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en el Profesorado de Teatro del IFDC de Río Colorado, durante el ciclo lectivo 2022-2023.¹

Nuestra investigación comenzó con el buceo bibliográfico en distintas fuentes cuya información remite a la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel superior universitario y no universitario. Partimos de la normativa vigente (convención, leyes nacionales y provinciales, resoluciones y disposiciones). Luego, profundizamos en los constructos teóricos que subyacen a los propósitos de la investigación: formación, discapacidad, trayectoria educativa, enseñanza, aprendizaje, formación docente y proyecto de vida. Finalmente, recuperamos experiencias, resoluciones o disposiciones en instituciones formadoras sobre el acompañamiento y seguimiento de estudiantes en tales condiciones, haciendo foco en centros académicos de habla hispana: España, Argentina y la región (provincia de Río Negro).

¹ Cuenta con el asesoramiento de la Dra. Beatriz Celada (UNCo) desde el modelo bio-psico-social de la discapacidad (Pantano, 2007)

Una vez finalizado el Estado del Arte y los antecedentes, iniciamos el trabajo de campo en nuestro Instituto, llevando adelante un proceso de entrevistas a cada uno de los actores involucrados en la trayectoria de estudiantes con discapacidad intelectual que cursan el profesorado de Teatro. Partimos de las estudiantes cursantes con esta condición, previa firma del documento de negociación, consideradas a través de éste “sujetos activos en la construcción colaborativa del conocimiento” y “participantes” de la investigación. Continuamos entrevistando a algunas compañeras de las alumnas y a los profesores

formadores a cargo de los espacios curriculares que cursaron y cursan a la fecha. Avanzamos en la documentación de las voces de los miembros del equipo de gestión y del equipo de apoyo a la inclusión, también llamado de accesibilidad. A través de entrevistas en profundidad se obtuvieron datos descriptivos, anecdóticos, pensamientos, preguntas y reflexiones sobre la formación, el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo de capacidades de las estudiantes en situación de discapacidad.

Actualmente, nos encontramos en la etapa de sistematización de los datos, organizando las voces de los entrevistados en diferentes categorías de análisis. Para ello, recuperamos los propósitos de la investigación y armamos distintos ejes que permitan documentar los decires, acciones, ideas, pareceres y reflexiones construidas sobre: las trayectorias educativas de las estudiantes en el IFDC, el impacto de la formación en el proyecto de vida de dichas estudiantes, las prácticas de enseñanza y su intencionalidad pedagógica para su formación, las capacidades y competencias que estarían desarrollando para su proyecto personal, las expectativas que se tienen en relación a la formación en el IFDC y el conocimiento sobre la normativa vigente en relación las trayectorias educativas de las estudiantes en los IFDC de la provincia de Río Negro. Tomamos como instrumento un cuadro sinóptico con el fin de poder visualizar e interpretar mejor los datos brindados por los participantes de la investigación.

Dificultades

- Nuestro proyecto tuvo cambios en el cronograma pautado para el período 2022- 2023
- Deserción de estudiantes en situación de discapacidad.

Logros

- Compromiso y participación de todos los entrevistados/as.
- Reflexión por parte de las/os estudiantes y profesores/as de la importancia de formarse en la diversidad funcional.
- Visibilizar la importancia que tiene para la sociedad y la institución educativa formadora la trayectoria de las estudiantes y su reconocimiento.
- Autoevaluación de las prácticas de enseñanza: al tener el rol de investigado e investigador en forma simultánea nos permite replantearnos aspectos de la práctica.
- Formación continua del equipo investigador que resulta del intercambio entre profesores del equipo de inclusión y docentes del profesorado de teatro en base a la construcción de las trayectorias de las estudiantes en inclusión.

Actividades vinculadas a la articulación con la Formación Inicial y Permanente

- Participación en la red de discapacidad.
- Actualización académica:
 - Instituto Nacional de Formación Docente: Abordaje Educativo de Estudiantes con Discapacidad.
 - Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro: Especialización docente en nivel superior Abordajes Pedagógicos de la Discapacidad sensorial.

Detalle y certificación de actividades científicas académicas

AÑO 2022	
Febrero	<p>Acuerda horarios y días de encuentros semanales para el trabajo del equipo en el IFDC</p> <p>Organización y lectura de cada integrante del equipo sobre material de elaboración de entrevista.</p> <p>Elaboración de protocolos de las entrevistas para ser implementados con los co-investigadores.</p> <p>Reunión cada 15 días con la asesora para compartir avances sobre protocolos y ajustes al instrumento.</p> <p>Escritura del “documento de negociación” para presentar a los entrevistados y clarificar el encuadre general de la entrevista.</p> <p>Distribución entre los integrantes del equipo de investigación para llevar adelante las entrevistas</p>

<p>Marzo- Mayo</p>	<p>Encuentro con los co-investigadores para dar conocimiento del “documento de negociación” y firmar.</p> <p>Acuerdos sobre día y horario de la entrevista.</p> <p>Llevar adelante las entrevistas.</p> <p>Recopilar de fuentes documentales</p>
	<p>Reuniones con asesora.</p> <p>Observaciones en clase</p>
<p>Junio-Julio-Agosto</p>	<p>Desgravar las entrevistas realizadas</p> <p>Observaciones en clase</p>
<p>Septiembre- Octubre- Noviembre</p>	<p>Elaboración de cuadro con ejes para sistematizar las entrevistas realizadas.</p> <p>Reuniones semanales con el equipo de investigación</p> <p>Volcar la información en el cuadro de sistematización de las entrevistas.</p> <p>Relatoría de las observaciones de clase.</p>
<p>Diciembre</p>	<p>Reunión del equipo para compartir la sistematización, hacer acuerdos sobre la forma de volcar la información.</p> <p>Organizar agenda de proyección para el inicio del 2023</p>

AÑO 2023	
Febrero	Encuentro del equipo para revisar la sistematización.
	Reuniones con la asesora para compartir los cuadros de sistematización de la información, escuchar sus aportes para la mejora y avance en la interpretación de los datos.
Marzo	Acuerdo de horarios y días de encuentros semanales para el trabajo del equipo en el IFDC.
Abril	Realización del informe de avance.

Conclusiones preliminares

El trabajo que realizamos en equipo podemos describirlo como sistemático y funcional. En general, hemos ido trabajando por sub-equipos de trabajo repartiéndonos diferentes tareas o análisis e interpretación de datos.

En esta instancia, se focalizó en el análisis de las entrevistas realizadas a los profesores del campo de la formación específica del profesorado de Teatro, con relación al *desarrollo de capacidades y competencias básicas* para la conformación de su proyecto personal. Los cuatro profesores entrevistados del IFDC consideran que las tres estudiantes que cursaron los talleres de la formación específica (Educación Vocal, Actuación, Taller de sensibilización, Técnicas Corporales y Expresivas y Lenguaje Teatral) pudieron desarrollar algunas competencias básicas correspondientes a las siguientes macrocompetencias (Pozo y Monereo, 2007):

- Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje
- Competencias que favorecen la convivencia y las relaciones sociales
- Competencias que versan sobre la autoestima y el ajuste personal

Es importante aclarar que algunas de las estudiantes con discapacidad dejaron de cursar la carrera. Sin embargo, durante el tiempo en que asistieron al Instituto se pudo registrar cómo las capacidades adquiridas durante la formación trascendieron las actividades propuestas y se transfirieron a nuevas situaciones y contextos que favorecen la construcción de sus proyectos de vida.

Referencias bibliográficas

Pantano, L. (2007). La palabra discapacidad como término abarcativo. Observaciones sobre su uso. *Cuestiones Sociales y Económicas*. Año V. N° 9. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/354/Art_PantanoL_PalabraDiscapacidadTermino_2007.pdf?sequence=1

Pozo, J. I. y Monereo, Carles. (2007). Competencias para (con)vivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*. 370. 12-18. <http://rubenama.com/articulos/12975732-Monereo-Pozo-Competencias-para-convivir-con-el-siglo-XXI.pdf>

Las prácticas psicopedagógicas en los Equipos de Orientación Escolar en el marco de las políticas educativas vigentes

María Daniela Rainero, Licenciatura en Psicopedagogía UNRC mdanielarainero@gmail.com

Barbero, Daniela, Licenciatura en Psicopedagogía UNRC barberodani@hotmail.com

Filippi, María de los Ángeles, Licenciatura en Psicopedagogía UNRC, lic.filippi@gmail.com

Palabras clave: Equipos de Orientación Escolar, Psicopedagogía, Políticas Educativas

Contextualización de la investigación

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La intervención psicopedagógica en los Equipos de Orientación Escolar (EOE): hacia la promoción de una educación inclusiva desde una dimensión institucional”⁸, cuya finalidad es aproximarnos a los rasgos y significados que asume la intervención profesional en dichos equipos en las escuelas de la ciudad de Río Cuarto. A la vez, nos proponemos analizar qué condiciones contextuales deben darse para que la intervención se constituya desde una dimensión institucional. Para ello es de relevancia atender a las políticas educativas contemporáneas, que regulan la conformación y funcionamiento de los EOE.

Metodología de investigación

La investigación de corte cualitativo consistió en la realización de un trabajo de campo en una muestra de 5 escuelas de la ciudad de Río Cuarto, que comprenden diferentes niveles educativos y que cuentan con psicopedagogas/os trabajando en EOE; la mayoría pertenecientes a escuelas confesionales; configurados por iniciativa del representante legal, de la gestión y de programas pedagógicos

⁸ Estatuto para Centros de estudiantes de la Provincia de Jujuy Artículo 1: Inciso b), c) - Artículo 2: Inciso b), d), - Artículo 3 - Artículo 5 - Artículo 8: Inciso e) - Artículo 9: Inciso b) - Artículo 10: Inciso d)

nacionales; están conformados por psicopedagogos/os, educadoras especiales, psicólogas. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista en profundidad y el análisis de documentos.

En un primer momento se hizo un relevamiento general, de un total de veinticinco escuelas públicas de gestión privada de la ciudad relevadas en el año 2019, 16 de ellas cuentan con EOE, 5 tienen un cargo unipersonal; 3 tienen un equipo conformado por varios psicopedagogos; y en los 8 restantes los equipos están conformados por varios profesionales, entre ellos: psicopedagogos, psicólogos, educadores especiales, docentes de apoyo para atender a los distintos niveles educativos.

En este trabajo nos interesa caracterizar a los EOE desde el contexto normativo e institucional en que se inscriben.

Los EOE en el contexto de las políticas educativas

En cuanto a las vinculaciones que los EOE mantienen con las políticas educativas contemporáneas, nacionales y jurisdiccionales, se pueden mencionar la LEN (N° 26206/06) donde se reconoce la existencia de “profesionales de los equipos de apoyo” en su artículo 122 cuando define a la “institución educativa”; en relación con la “atención” de jóvenes a través de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y en el art. 32, inc. h). En el art. 123 se menciona al profesional de la psicopedagogía como un criterio para la organización de las escuelas para que puedan promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas pertinentes para que se asegure la provisión de servicios, entre ellos los psicopedagógicos, a fin de garantizar condiciones adecuadas para el aprendizaje.

En la Ley Provincial de Educación (N° 9870/10 en el inciso c) se propone promover la inclusión de estudiantes de nivel secundario buscando reforzar los Equipos Profesionales de Apoyo Escolar (EPAE) con alcance regional/ jurisdiccional externos a la escuela y multiprofesionales; su accionar se despliega en líneas y proyectos específicos de asesoramiento, orientación, capacitación, intervención y fortalecimiento de las trayectorias escolares.

En el año 2014 la resolución del CFE 239 da origen a los EOE, considerándolos parte del sistema educativo, inscriptos en “una perspectiva en orientación escolar que implica diseñar, implementar y acompañar procesos favorables a la enseñanza y aprendizaje (Res CFE 239/14). Si bien existen marcos normativos, desde el Estado provincial no se avanza en la institucionalización de cargos ni de los equipos donde se incluya al psicopedagogo de modo permanente. En la ciudad de Río Cuarto, las escuelas de enseñanza pública y gestión privada son las únicas que con recursos propios han logrado incorporar a los profesionales de la psicopedagogía,.

Los EOE en el contexto institucional

En las escuelas investigadas, pueden reconocerse diferentes finalidades asignadas a los EOE, distintos modos e historia de conformación, y funciones que particularizan las trayectorias de trabajo de las/los profesionales.

- Equipos con historia

De las cinco instituciones indagadas hay uno de reciente conformación, los demás tienen una historia entre 30 y 15 años atravesados por concepciones gabinetistas (Greco,2020) hasta transformarse en

EOE, dos de ellos son equipos interdisciplinarios y otros dos son esencialmente psicopedagógicos. La historia de trabajo de los equipos ha permitido consolidar las funciones en los distintos niveles y ampliación de profesionales y cargas horarias, generándose un reconocimiento de los aportes psicopedagógicos.

- **Reconfiguración de las funciones de las profesionales en el EOE**

En sus comienzos las funciones que le demandaba la gestión a los profesionales estaban más próximas a una concepción gabinetista de trabajo realizando seguimiento a las trayectorias escolares con dificultades de aprendizaje.

Es así que se han planteado variaciones reconfigurándose las funciones que han ido desde el acompañamiento en el uno a uno hacia la posibilidad de delinear propuestas institucionales que consideren los grupos de estudiantes y las singularidades de los recorridos, los emergentes en cada tramo de las trayectorias; aquí se advierte que los modos de abordaje adoptan las formas de propuestas, proyectos institucionales, dispositivos de intervención entre varios, entre otros. A su vez surgen demandas de asesoramiento psicopedagógico a docentes, a la gestión, orientación vocacional con jóvenes (Rainero, Filippi, Barbero 2023).

- **Una práctica sostenida desde la colaboración junto a otros**

Se advierte el trabajo de los EOE por un lado a nivel intrainstitucional, acciones coordinadas de modo colaborativo entre actores institucionales y por el otro a nivel interinstitucional, entre los EOE y actores o profesionales externos a la escuela, psicopedagogas que ofician como docentes de apoyo a la integración, organismos de protección de derechos humanos, entre otros.

Cuando las/os profesionales de los EOE logran posicionarse desde una dimensión institucional, contextual y situada, promoviendo un trabajo colaborativo, articulado, en interacciones con todos los miembros de la comunidad educativa, tienen mejores posibilidades para generar cambios en la organización, creando condiciones que permiten alojar a todos y a cada uno en la escuela y al mismo tiempo acompañando en la creación de nuevos dispositivos, modalidades y propuestas que contribuyan a gestar abordajes pedagógicos e institucionales de las problemáticas educativas.

Consideraciones para continuar pensando

Concebimos las políticas educativas como co-constitutivas de las políticas públicas, las cuales articuladamente permiten comprender, en un contexto histórico específico, una determinada modalidad de intervención del Estado - en forma de acciones u omisiones-, en disputa con otros actores sociales (Pécora, Yedro, Moine 2020). A lo largo del trabajo hemos demostrado que en el nivel propositivo, el conjunto de normas emitidas por los distintos órganos del estado, expresados en leyes y resoluciones dan cuenta de la necesaria participación de los EOE en las instituciones educativas, no obstante en el plano de la implementación de dichas políticas, no se advierten decisiones y acciones tendientes a crear condiciones de factibilidad legal, económica y política a los efectos de concretar la conformación de los EOE en cada una de las instituciones educativas.

En esta investigación nos interesa visibilizar las diferencias entre el nivel propositivo y el plano de la implementación de las políticas educativas, con la intención que las mismas se superen y se comiencen a vislumbrar nuevos horizontes de posibilidad que promuevan la creación de los EOE en las escuelas de gestión oficial en la provincia de Córdoba.

Referencias bibliográficas

Greco, B. (2020). Paradojas para pensar las intervenciones de los equipos de orientación escolar como experiencias en diálogo con las escuelas. Esos “espacios otros” en una historia reciente en Greco, B (2002) *Equipos de Orientación Escolar. La intervención institucional como experiencia*. Rosario. Homosapiens

Pécora, G.; Yedro, M.; Moine, A. (2020) Fundamentación del Programa de Políticas Educativas de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

Rainero, D.; Filippi, M.A.; Barbero, D. (2023) La posición de las/os psicopedagogas/os en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) ante las demandas institucionales: aportes para la innovación curricular, trabajo presentado para su publicación en el libro del I *Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior. III Congreso Nacional sobre Educación*. UNRC.

“Las prácticas de enseñanza en el espacio curricular de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén”

Dayana Evelin Paz Zalazar, Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad

Nacional del Comahue, dayanazalazar@gmail.com

Palabras clave: Diseño curricular provincial- ESI- Prácticas de enseñanza

Introducción

El presente escrito se enmarca en el plan de trabajo presentado para la beca Graduadx de Perfeccionamiento que promueve la Universidad Nacional del Comahue obtenida en el año 2022. En este marco se propone analizar las prácticas de enseñanza en el espacio curricular de Educación Sexual Integral (ESI) estipulado en el primer Diseño Curricular para el nivel secundario de la provincia de Neuquén. El objetivo es indagar las prácticas de enseñanza

que los docentes ponen en juego en la construcción de saberes didácticos vinculados a la educación sexual integral, focalizando en las estrategias metodológicas. El análisis se centra en la especificidad que asume la enseñanza en un espacio curricular no configurado a partir de la lógica disciplinar y en las tensiones que esto supone para la matriz organizacional y el régimen académico del nivel secundario.

La indagación que proponemos se inscribe en el proyecto de investigación “Espacialidades en la Escuela Secundaria: corporalidades, discursos y materialidades en la producción del orden escolar” (C152)¹ Asimismo, recupera la línea de investigación sostenida en el trabajo de becas anteriores² y los proyectos de investigación en los que éstas se enmarcaron.

El objetivo principal que encuadra el plan de trabajo es analizar los saberes didácticos que se despliegan en las prácticas de la enseñanza en el espacio curricular de ESI en dos escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén, a través de identificar las estrategias metodológicas que se construyen para la enseñanza de la ESI, analizando la especificidad que asumen las mismas en función del carácter interdisciplinar de los contenidos. Por otra parte, se analizarán las relaciones (de traducción, de tensión, de contradicción) que se configuran entre el currículum prescripto (Diseño Curricular) y las prácticas de enseñanza en dicho espacio curricular. Finalmente, se intentará identificar las tensiones que se producen entre las prácticas de la enseñanza -en el espacio de ESI- y el régimen académico de las escuelas secundarias. En este resumen, presentamos el marco teórico en el que se sustenta nuestra indagación, la perspectiva metodológica y algunos primeros análisis a partir del trabajo de campo realizado durante el año 2022.

Metodología

La metodología del plan de trabajo se asienta en un paradigma cualitativo de investigación. En ese sentido, se pretende construir una relación de diálogo permanente entre la teoría y los datos, que permita incorporar conceptos que emerjan de estos últimos (Sautu, 2005). El trabajo de campo se lleva adelante en dos etapas. En la primera, se realizó el análisis documental del Diseño Curricular y toda la normativa complementaria que permitió comprender las regulaciones y matrices que operan configurando el espacio curricular de ESI. Además, se realizaron entrevistas a aquellos referentes que hayan participado en el diseño del espacio curricular interárea “ESI”, para conocer las discusiones y conceptualizaciones que se pusieron en juego y las que finalmente se materializaron en el documento curricular. En la segunda etapa, que se llevará a cabo este año, se prevé realizar observaciones de clase en los espacios curriculares de ESI en las escuelas seleccionadas y entrevistas semiestructuradas a quienes se desempeñan como docentes en los mismos.

Marco teórico y análisis

Tanto la construcción de los instrumentos como el trabajo de análisis estará orientado por algunas dimensiones e indicadores analíticos que fueron construidas para la beca anterior y que se recuperan para este estudio:

Dimensiones	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Institucional (normas reglas, comunidad, división del trabajo) 	<ul style="list-style-type: none"> -Escenario: escuela secundaria -Demandas de la comunidad -Currículum -Programa.
<ul style="list-style-type: none"> • Saberes Didácticos (Herramientas) 	<ul style="list-style-type: none"> -Decisiones sobre estrategias metodológicas -Estrategias metodológicas utilizadas para mediar en la relación entre el enseñar y el aprender.
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de Enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> Concreción de perspectivas teóricas, concepciones y creencias acerca de la <i>enseñanza</i>, la <i>clase</i>, el <i>propio oficio docente</i>

De este modo, se trabajará con las tres dimensiones en el nivel del currículum prescripto (Diseño Curricular). El análisis que aquí se presenta se centra en las concepciones sobre las prácticas de la enseñanza en la escuela secundaria y las definiciones respecto de las estrategias metodológicas en relación al espacio curricular interárea ESI, a través del análisis normativo del Diseño Curricular Provincial (Res. 1463 de 2018) y una entrevista semiestructurada realizada a la referente del espacio curricular interárea ESI, que permitió analizar las tensiones y decisiones en el proceso de construcción curricular. Se abordaron también algunas entrevistas realizadas durante el trabajo de campo del equipo, en las que preguntamos específicamente por los proyectos y actividades vinculadas a la ESI.

A partir de los primeros análisis realizados, recuperando las dimensiones señaladas anteriormente, podemos señalar posibles tensiones entre el diseño del espacio curricular de ESI y el régimen académico de la escuela secundaria, puesto que la relevancia que este

Diseño reviste para la presente investigación se vincula con la incorporación de la ESI como espacio curricular inter-área, con carácter obligatorio en el ciclo básico del nivel secundario en todas sus modalidades. Algunas de estas tensiones aparecen en la voz de la referente que da cuenta de las disputas en el proceso de construcción curricular y otras tensiones son las que se materializarán, posiblemente, en la concreción de este espacio curricular en las escuelas. Estas últimas serán objeto de análisis en la segunda etapa de esta indagación.

En la primera etapa el análisis se centró en las dimensiones antes mencionadas, en el marco de lo que de Alba (1998) denomina los aspectos estructurales-formales del currículum, que hacen referencia a “las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar” (p. 65). En la segunda etapa se prevé el análisis de los aspectos procesales-prácticos del currículum, es decir, de aquellos aspectos que se vinculan con el devenir del currículum en las instituciones educativas y, específicamente, en las prácticas de enseñanza, que permiten evidenciar elementos de resistencia e incluso tensiones y contradicciones con los aspectos formales.

Respecto de la primera etapa que se desarrolló durante el año 2022 se podría decir que el grado de cumplimiento de los objetivos fue muy satisfactorio, a pesar de haber sido necesario reajustar el plan de trabajo. Esto se decidió debido a que no se implementó en el año 2022 el nuevo diseño curricular provincial para las escuelas secundarias. Al momento de la presentación de la solicitud de beca estaba previsto que esto ocurriera, pero posteriormente fue postergado por el Consejo Provincial de Educación.

Durante el primer año de beca se identificaron a partir del análisis de la normativa que regula el diseño curricular (Resolución 1463 del 2018) y la entrevista realizada a una de las referentes de ESI en el diseño curricular, los saberes didácticos que se construyen para la enseñanza en dicho espacio curricular. Asimismo, se logró identificar las posibles tensiones que se generaron en el proceso de producción curricular, en torno a las concepciones acerca de las prácticas de enseñanza en el espacio curricular de la ESI y el régimen académico de las escuelas secundarias. En este punto se produjo una de las mencionadas modificaciones al plan de trabajo, dado que se analizaron las concepciones y no las prácticas de enseñanza in situ.

Por otro lado, si bien se avanzó en el análisis documental, debido a la postergación de la implementación del diseño curricular, no fue posible analizar las relaciones (de traducción, de tensión, de contradicción) que se configuran entre el currículum prescripto (Diseño Curricular) y las prácticas de enseñanza en el espacio curricular de ESI. La implementación se realizará en el ciclo lectivo 2023 y será de manera paulatina y progresiva.

Reflexiones finales

Para finalizar es necesario destacar la ruptura que implica el nuevo Diseño Curricular, en general, y la incorporación de la ESI, en particular, en relación con las prácticas de la enseñanza en la escuela secundaria. Esta dimensión pone en tensión fuertemente la matriz histórica de este nivel en lo relativo a la organización disciplinar del currículum y del trabajo docente. Las traducciones, tensiones y conflictos que se gesten en la concreción institucional y áulica del Diseño Curricular, serán objeto de análisis en la segunda etapa de la beca.

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2005). NOTAS SOBRE LA (INCALCULABLE) EXPERIENCIA DE EDUCAR. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 173- 182). Del Estante Editorial.
- Resolución. 1463 de 2018. (Consejo Provincial de Educación del Neuquén) Diseño Curricular Jurisdiccional nivel Secundario -ciclo básico común y enlace pedagógico interciclo- octubre de 2018
- Resolución 1381 de 2022. (Consejo Provincial de Educación del Neuquén) Por la cual se establecen los Conocimientos y Saberes para el Ciclo Básico Común y enlace Pedagógico Interciclo- noviembre de 2022
- Resolución 1697 de 2015 (Consejo Provincial de Educación del Neuquén) Por la cual se da inicio a la conformación de la mesa curricular y a la construcción del diseño curricularseptiembre de 2015
- Davini, M. C. (1995). *LA FORMACIÓN DOCENTE EN CUESTIÓN: POLÍTICA Y PEDAGOGÍA*. Paidós.
- De Pascuale, R. (2015). Consideraciones teóricas-conceptuales del campo didáctico. Ficha de circulación interna. F.AC.E (UNCo).
- Litwin, E. (2008). *EL OFICIO DE ENSEÑAR*. Paidós
- Paz Zalazar, D. (2022). Informe final: “Las estrategias metodológicas como instrumentos de mediación. Un estudio sobre la construcción de los saberes didácticos en la Universidad Nacional del Comahue”. Beca de Investigación categoría Graduado de Iniciación (UNCO).
- Puiggrós, A. (1995). *VOLVER A EDUCAR*. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX. Ariel.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71.
- Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan (pp. 161-183). En S. Martínez (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. Publifadecs.

¹ Dirigido por la Dra, Soledad Roldan y la Codirectora Dra. Luciana Machado.

² Beca de Investigación categoría Graduado de Iniciación (UNCO) en el proyecto “Las prácticas de enseñanza en los Profesorados: un estudio sobre la construcción de los saberes didácticos en la Universidad Nacional del Comahue” (C146), dirigido por la Mg. Rita De Pascuale. Período: 2018 – 2021

Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas: una política educativa disruptiva en la Ciudad de Buenos Aires

Andrés Malizia, UBA-FFyL-IICE, camalizia@gmail.com

Paula Fainsod, UBA-FFyL-IICE, fainsodpau@gmail.com

Palabras clave: embarazos y maternidades en la adolescencia - escuela secundaria - políticas educativas - derecho a la educación - educación sexual integral

Introducción

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación en torno a las políticas educativas destinadas a una población en particular: alumnas embarazadas, madres y alumnos padres que cursan en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Específicamente, se analiza el Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas que funciona en dicha ciudad desde finales de los años noventa.

Metodología

Desde un enfoque cualitativo (Rockwell, 2009, Wainerman y Sautu, 2011) y a partir de un estudio *en casos* (Rockwell, 2009), se analizan las formas que fue tomando esta política educativa en el periodo 1999-2019. En este sentido, el abordaje de esta política como un estudio *en casos*, permite indagar en las particularidades de dicho programa, pudiendo reconocer las continuidades, las transformaciones, las tensiones y los conflictos ocurridos en los veinte años analizados. Indagación que requiere, a su vez, de un análisis de la estructura política a nivel local y nacional, como así también de la interpretación de los significados que lxs sujetxs que le asignan a la misma. Esta estrategia se torna necesaria cuando es indispensable conocer un proceso donde la generación, la emergencia y el cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar, y donde los análisis requieren de la interacción mutua entre actores, construcción de significados y contexto del cual forman parte. De este modo: tiempo, lenguaje, interacción e interconexión son ideas propias de las metodologías cualitativas (Wainerman y Sautu, 2011).

El corpus empírico de dicha investigación se constituyó por documentos oficiales (del Programa, de la Secretaría/Ministerio de Educación, de UNICEF y de la Encuesta Anual de Hogares) y entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a los distintos actores del

Programa (coordinación general, coordinadorxs regionales y referentes institucionales) y a quién ocupó el cargo de Secretaria y Subsecretaria de la Secretaría de Educación de la Ciudad entre los años 2000 y 2006.

El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas: veinte años de una política educativa en la Ciudad de Buenos Aires

El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas (a partir de ahora: el Programa), se creó en el año 1999, como una línea de acción del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritarias) que funcionaba en los barrios que presentaban los niveles socioeconómicos, educativos y de salud más desfavorables de la Ciudad de Buenos Aires (zona sur: Villa Lugano, Villa Soldati, La Boca y Barracas). Durante los primeros dos años, funcionó en cinco escuelas secundarias de dichos barrios (distritos escolares 13, 19, 20 y 21). En el año 2001, con el cambio de gobierno en la Ciudad, se institucionaliza como un programa socioeducativo y comienza a funcionar bajo la órbita de la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas de la Secretaría de Educación y a extenderse -progresivamente- a otros barrios y distritos escolares. En el año 2008, con un nuevo cambio de gobierno, pasa a depender de la Dirección de Inclusión Escolar. En el 2011, se subsume a la Gerencia Operativa de Primera Infancia (GOPI), y en el 2015, a la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (GOEA). Actualmente, depende de esta última gerencia, funciona en toda la Ciudad y en las distintas orientaciones y modalidades de educación secundaria: escuelas comerciales, normales superiores, de reingreso, artísticas, técnicas, entre otras.

Sin embargo, previo a su creación como una línea de acción del Programa ZAP, existió una experiencia educativa en una escuela secundaria de Villa Lugano (EMEM 4) donde un grupo de psicólogas armó un espacio que denominaron “Grupos de Reflexión” y que tenía como propósito la circulación de la palabra, la problematización de los mandatos sociales y la proyección de un futuro distinto al prefigurado (Malizia, 2023). El Programa surgió, a partir de dicha experiencia institucional, llevada adelante entre 1995 y 1999 en el barrio de Villa Lugano.

Desde sus inicios, el Programa se propuso asegurar el acceso, la permanencia y la promoción de la educación secundaria, atendiendo a la salud sexual y (no) reproductiva, y problematizando, a su vez, los mandatos sociales hacia los cuerpos feminizados, específicamente en la adolescencia (Fainsod, 2006). De este modo, se fue ubicando en los intersticios de los discursos institucionales (y oficiales) para cuestionar las prácticas, los mandatos y los estereotipos de género enraizados en las instituciones, y para transformar las situaciones de discriminación, desigualdad e injusticia social.

A lo largo de estos 20 años no solo se encargaron a acompañar a las alumnas embarazadas,

madres y alumnos padres, sino que también, y principalmente a partir de la Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150/06), empezaron a cuestionar la matriz escolar de la escuela secundaria que excluía cuerpos, prácticas e identidades que están en disidencia con la cis-heteronormatividad. De este modo, fueron vislumbrando que la escuela no es una institución neutral a la hora de educar en sexualidad ya que en todo momento se están tramitando y negociando sentidos, atributos y expectativas en relación a los cuerpos sexuados (Lopes Louro, 1999, 2019; Morgade, 2011). En definitiva, en estos 20 años, fueron generando los mecanismos institucionales para problematizar la matriz escolar y a su vez, para garantizar el derecho a la educación y la justicia sexo-genérica de todo el estudiantado.

Referencias bibliográficas

-Fainsod, P. (2006): *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

-Lopes Louro, G. (1999): Pedagogías de la sexualidad. En: Lopes Louro, G. (Comp.) *O Corpo educao. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica. -Lopes Louro, G. (2019): Currículo, género y sexualidad. Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Revista Descentrada*. UNLP. Vol. 3, N°1, marzo-agosto 2019. pp. 1-7. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89379>

-Malizia, A. (2023): El Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas. Un proyecto socioeducativo que desafió el pronóstico de la deserción escolar en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. *Praxis Educativa*. UNLPam. Vol. 27, N°2, mayo-agosto 2023. pp. 1-14. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/7087/8247>

-Morgade, G. (coord.) (2011): *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Editores.

-Rockwell, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

-Wainerman, C. y Sautu, R. (2011): *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial

Articulación Universidad-Escuela como política de promoción de las Ciencias Básicas.

Parello, Mara Lourdes, Facultad de Ciencias Químicas, m.parello@unc.edu.ar

Mareño, Mauricio, Facultad de Ciencias Químicas,
mauricio.mareno@unc.edu.ar

Palabras clave: Política de articulación; derechos humanos; ciencias químicas.

Resumen Ampliado

El presente trabajo es el resultado de los primeros avances del proyecto de investigación “*La articulación del sistema educativo como política de promoción de Ciencias Básicas y sistemas de educación continuos*” en el marco del doctorado en Ciencias de la educación básica y tecnologías de está cogestionada por la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación, la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Esta investigación tiene como objetivo analizar dos casos de universidades nacionales, la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y en particular algunas facultades de ciencias básicas que desarrollan programas específicos de articulación con diferentes niveles del sistema educativo, especialmente con la escuela secundaria con el objetivo de analizar el impacto efectivo de la articulación en la promoción de las ciencias básicas y en la generación de sistemas de educación continuos

Esta investigación recurrió a un diseño exploratorio-descriptivo, en un primer momento de indagación, en el que se utilizaron fuentes documentales, desde una perspectiva cuali y cuantitativa. Compartiremos algunos primeros avances de resultados sobre uno de los casos que es la Facultad de Ciencias Químicas de la UNC, cuenta con una experiencia de varias décadas en materia de vinculación con la comunidad. En ese marco, la articulación con instituciones educativas de diferentes niveles, constituye un campo de actuación, que presenta una multiplicidad de experiencias y actividades que refuerzan el vínculo de la FCQ con el resto del sistema educativo. Entre uno de los hitos importantes de esta articulación entre niveles, reconocemos la creación en el año 2012 del “Programa de Articulación” a partir de la Res. HCD N° 306. La creación de este Programa inició un camino a la consolidación de la temática, confiriéndole un marco institucional, fortaleciendo su promoción, difusión, y principalmente asignándole financiamiento para la ejecución de proyectos de articulación de convocatoria anual.

La articulación de las universidades con otras instituciones educativas surge en respuesta a un diagnóstico de ruptura y discontinuidad entre los niveles educativos, debido a que tanto en la teoría como en la práctica se asumió que poseen funciones y fines que sólo tienen sentido en sí mismos (Nayar,2011).

En este trabajo proponemos entender la articulación como un proceso basado en la vinculación, diálogo y aprendizaje colaborativo entre las universidades y el resto de las instituciones del Sistema Educativo, tendiente a favorecer “trayectorias educativas continuas y completas” (Terigi, 2010). Dicha resignificación se inscribe desde un enfoque de derechos humanos y políticas públicas educativas como promotoras y viabilizadoras de este derecho a la educación.

A partir de esta nueva resignificación la articulación trasciende ampliamente sus concepciones tradicionales que la conciben como una estrategia orientada a resolver lo que se define como “déficits de formación” en los niveles educativos previos al universitario y de este modo mejorar el desempeño académico de los ingresantes universitarios (Araujo, 2009).

En el presente trabajo se desarrollarán los principales antecedentes de la política de articulación de la FCQ en el período 2014-2023 y se describirán las acciones y actividades desarrolladas, así como también los resultados alcanzados que permiten visibilizar el impacto de la política de articulación de la FCQ.

Considerando el período de análisis, se destacan algunos datos que grafican el impacto del Programa de Articulación de la FCQ, en la institución y en nuestro medio. De esta manera, se advierte que, en estos diez años, se han diseñado e implementado setenta y ocho (78) proyectos de articulación, con un incremento sostenido hasta el año 2019, es decir, antes de la implementación de la emergencia sanitaria y las medidas de aislamiento y distanciamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO y DISPO) por la pandemia de COVID-19. Como se advierte en el Gráfico N° 1, es significativo el cambio de esa tendencia en el período 2020 y 2021, observándose una abrupta caída en la implementación de proyectos de articulación.



Gráfico 1. Cantidad de Proyectos de Articulación. Período: 2014 – 2023

Fuente: Elaboración propia en base a los proyectos y sus informes finales.

En ese sentido, si comparamos la cantidad de proyectos presentados en el 2019 y en el 2020, se observa que hubo una disminución porcentual del 36% de un año a otro. Sin embargo, desde el año 2022 se aprecia una nueva tendencia al incremento paulatino de estos proyectos, que continúa en el año 2023, en consistencia, con el inicio del período denominado “post pandemia”, que, en el caso de las actividades de articulación, supuso desafíos mayúsculos, tales como, comprender las nuevas configuraciones institucionales en las escuelas; reflexionar sobre las consecuencias subjetivas, sociales y pedagógicas de la virtualización obligatoria de los procesos de enseñanza y aprendizaje,

tanto en docentes como en estudiantes; reemprender las actividades de vinculación con la comunidad y recuperar los lazos con las instituciones educativas con las que nos vinculamos durante varios años.

Se considera que a las continuas y diversas problemáticas que tienen lugar en los ciclos de ingreso, a saber, el incremento de las matrículas, los altos niveles de deserción, así como, los bajos niveles de desempeño académico, desde el año 2020 se suman las consecuencias de la pandemia por COVID-19. Este evento excepcional generó una crisis en la vinculación entre las instituciones educativas, pero también impulsó la búsqueda de soluciones innovadoras permitiéndonos repensar las políticas institucionales e implementar diversas estrategias y acciones tendientes a disminuir esta problemática de la discontinuidad de los sistemas educativos.

Referencias bibliográficas

Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. En: Revista de la CEPAL, 88, 35-50.

Araujo, J. (2009). Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas. Gestión Universitaria, Volumen 2, N° 1. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.

Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018): “Declaración y Plan de Acción sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. UNESCO-IESALC.

Courtis, C. (2006). Ni un paso atrás: La prohibición de regresividad en materia de derechos sociales. Editores Del Puerto. Buenos Aires, Argentina.

Díaz Langou, G., Kessler, G., della Paolera, C. y Karczmarczyk, M. (2020). Impacto social del COVID-19 en Argentina. Balance del primer semestre de 2020. Documento de Trabajo N°197. Buenos Aires: CIPPEC.

Kliksberg, B. (2020). “La pandemia crea nuevas desigualdades (y agudiza las viejas)”, en la revista Le Monde Diplomatique, Edición cono sur.

Resolución del Honorable Consejo Directivo de la FCQ N°1165/2014. Reglamento del Programa de Articulación de la Facultad de Ciencias Químicas

Secretaría de Asuntos Estudiantiles FCQ (2019). Informe de Gestión 2014-2019 Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Nacional de Córdoba.

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. Fundación Santillana.

Los Derechos Humanos y el derecho a la educación, en la era de la participación digital en la formación docente inicial en un Instituto de Formación Superior en la provincia de Jujuy

Nancy Edith Chiliguay, FHyCS-UNJu, nchiliguay@fhyics.unju.edu.ar

Raquel Carolina Civila Orellana, FHyCS-UNJu, rcivilaorellana@fhyics.unju.edu.ar

Wilfredo Abraham Caucota, FHyCS-UNJu, caucota29@gmail.com

Palabras clave: Derechos Humanos - derecho a la educación - formación docente inicial - puesta en acto - participación

Según las Naciones Unidas, los Derechos Humanos pueden definirse como atributos inherentes a todos los seres humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos están interrelacionados, son interdependientes e indivisibles.

El derecho a la educación también es un derecho a la protección, y forma parte de los Derechos Humanos, los cuales se forjan como parte elocuente y de las libertades; de los derechos inherentes a cada uno de los seres humanos sobre la base de su igualdad y dignidad personal y social. Es así que los Derechos Humanos es el marco general en el que se asientan todos los derechos que tienen los adolescentes y jóvenes.

Los Derechos Humanos, proponen desarrollar una vida digna en todos los aspectos y áreas “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”⁹

Este escrito, es un avance del Proyecto de Investigación “*Las políticas de Formación Docente Inicial Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007-2023)*”, de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy, el cual trata de interpretar como los docentes y estudiantes traducen el proceso de la “puesta en acto” de las políticas educativas de formación docente inicial en las instituciones de educación superior de la jurisdicción período 2017-2023. En la cual uno de los objetivos específicos es analizar la participación de

⁹ El proyecto fue dirigido por la Dra. Serra, Silvia; contó con la participación de investigadores de cinco universidades nacionales: UNR, UNC, UNCo, UNGS y UNL. Tuvo por objetivo producir conocimiento sobre los usos de los espacios escolares en escuelas secundarias estatales urbanas..

los docentes y alumnos en los procesos institucionales y curriculares de la formación docente inicial del Profesorado de Educación Inicial en los Institutos de Educación Superior. Desde una perspectiva cualitativa, se puede observar que los procesos experimentan una reconstrucción constante en diversas situaciones, por ello su interpretación y definición tienen una constante dialéctica a lo largo del tiempo.

En este sentido, se analiza la participación de las alumnas en instituciones educativas de nivel superior de Jujuy, con el objetivo de identificar los factores que influyen en la misma y realizando un análisis bibliográfico existente sobre el tema y con entrevistas a estudiantes de formación docente inicial, con el fin de obtener una visión más completa de la situación actual y contribuir al debate sobre la importancia de la participación.

Los derechos básicos que garantizan la Declaración Universal de Derechos Humanos se visibilizan desde el derecho a la educación. Expresado en su progresividad en los derechos humanos cuando la educación se convirtió en obligatoria, cubriendo cada vez más niveles educativos e incluyendo cada vez más sujetos que estaban excluidos de la misma. Vivenciando en la actualidad que el Estado nacional y las provincias financian el sistema educativo obligatorio desde nivel inicial, la primaria y la secundaria. Constituyéndose una la educación superior, terciaria o universitaria en Argentina es laica, libre y gratuita.

Un abordaje desde la *puesta en acto* de las políticas tendrá en cuenta una serie de condiciones objetivas vinculadas a un conjunto de dinámicas subjetivas de “interpretación”, reconociendo lo material, estructural y relacional de las políticas a nivel institucional. Tratando de comprender cómo los sujetos experimentan los procesos de reforma, que sentires, resistencias, negociaciones, tensiones, conflictos, que tienen lugar en la cotidianeidad del Profesorado de Educación Inicial. Siguiendo a Ball y equipo (2002) que reconoce la *puesta en acto* de los textos políticos como un proceso de permanente redefinición, se pretende abordar cómo los alumnos experimentan las políticas educativas cuando son recibidas en las instituciones, entendiendo que esas experiencias son parte central de la *puesta en acto* y de la recontextualización que construyen docentes y alumnos en las instituciones de educación superior.

Para ello hemos considerando en este sentido el internet como derecho humano que expresa identidad, ideas y opiniones, participando e interactuando en proyectos que son derechos de manera híbrida, en lo físico como virtual. Lo cual esta evocado por la Secretaría de Derechos Humanos, en el activismo digital por los Derechos Humanos, cuando expresa el “*Acceso a internet como derecho humano a la comunicación, la información y la expresión*”. Que conlleva “Expresar la propia identidad, ideas y opiniones, educarse, divertirse, participar e interactuar en proyectos son derechos que fueron reconocidos a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de la ONU en 1989.

Si bien en la actualidad, hay actividades híbridas, es prioridad que los y las jóvenes puedan ejercer este derecho, para ello es imprescindible que tengan acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido se identifica la participación, en el contexto de un instituto de formación docente, de Jujuy. Que se nutre de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que establece, a la educación como un derecho social, con un sujeto de derecho, considerando:

1. La obligatoriedad y gratuidad de la educación pública en Argentina.
2. Una comunidad educativa con la responsabilidad de generar instancia de participación que integren aprendizajes.
3. Velar para que no se vulnere el derecho a la educación

Y donde las instituciones educativas necesitan de la *participación* estudiantil para generar espacios, tiempos, métodos y contenidos que reconozcan los intereses de los y las estudiantes. En Jujuy, la Resolución N° 6266/2013¹⁰ nos habla de la participación ciudadana en la educación, con escucha de opiniones y promoviendo un diálogo crítico. Donde la participación estudiantil en elecciones y la formación de organizaciones estudiantiles como espacios de participación.

Por ello es necesario proveer a los estudiantes, herramientas desde los escenarios de posibilidades, requiere de la coordinación de otros actores involucrados en la escuela, como tutores, preceptores, docentes, equipos directivos, personal no docente, supervisores, etc.

Es indispensable trabajar en pos de la integralidad de los derechos de tal modo que se puedan anticipar, planificar e implementar diversas acciones tendientes a garantizar la protección de los derechos de los y las jóvenes en los Institutos de Formación docentes.

Referencias bibliográficas

Ball, S. (2002) *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica*. Paginas: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Córdoba, v. 2, n. 2-3, p. 19-33, sept. 2002. Traducción Estela Miranda.

Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. *Asamblea General de las Naciones Unidas*, 10.

Ley N° 26.206 de 2006, *Ley de Educación Nacional*, 14 de diciembre de 2006

¹⁰Para esta ponencia se hace foco en tres escuelas de la Región Gran Buenos Aires: son dos escuelas Bachiller que comparten similitudes en cuanto a la conformación de sus edificios y mudanza a un edificio nuevo y una escuela Técnica que fue ampliando sus instalaciones para responder al crecimiento de matrícula y adecuarse al cambio de modalidad.

Ley N° 26.892 de 2013, *Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas*, 11 de septiembre de 2013

Pagano, A., & Finnegan, F. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Argentina. Secretaria de Derechos Humanos. (2023). *Activismo digital por los derechos humanos*.

<https://capacitacion.jus.gov.ar/campusdh/course/view.php?id=7122#section-2>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Argentina. Secretaria de Derechos Humanos. (2023). *Introducción al paradigma de los Derechos Humanos*.

<https://capacitacion.jus.gov.ar/campusdh/course/view.php?id=7122#section-2>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Argentina. Secretaria de Derechos Humanos. (2023). *Vida democrática y Derechos humanos en la Escuela*.

<https://capacitacion.jus.gov.ar/campusdh/course/view.php?id=7122#section-2>

Resolución N° 6266 de 2013. *Estatuto para Centros de estudiantes de la Provincia de Jujuy*, 15 de noviembre de 2013

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): um estudo nas turmas da Ufopa (2010 - 2013)

**Bruna Monique Costa Maia, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA),
bruna_moniquetm@hotmail.com**

**Bruna Letícia Soares de Carvalho, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA),
bruna.carvalho@discente.ufopa.edu.br**

**Edilan de Sant'Ana Quaresma, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA),
edilan.quaresma@ufopa.edu.br**

Palabras clave: PARFOR; Amazônia; Ufopa; Formação de professores.

O presente trabalho corresponde a resultados preliminares de uma pesquisa em andamento sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Oeste

do Pará (Ufopa), no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação. Integra a Linha de Pesquisa 1, do referido programa, intitulada “História, Política e Gestão Educacional na Amazônia”.

O PARFOR é uma ação da política nacional voltada para a formação de professores atuantes na educação básica, visando contribuir para a melhoria da prática pedagógica desses profissionais e, como consequência, para a melhoria da qualidade da educação.

Na Ufopa, o PARFOR vem sendo executado desde o ano de 2010, por meio da oferta de cursos de graduação pela Instituição. A Ufopa é uma universidade localizada no interior da região amazônica brasileira, no estado do Pará, onde se encontra o Polo Tapajós, constituído por 19 municípios subdivididos em duas partes: Região de Integração do Baixo Amazonas e Região de Integração do Tapajós.

O presente estudo tem como objetivo investigar o processo de criação e implementação do PARFOR/Ufopa nos municípios do Baixo Amazonas (Alenquer, Almeirim, Oriximiná, Óbidos, Monte Alegre, Santarém, Juruti e Itaituba) com turmas ofertadas pela Ufopa, o que será realizado por meio da descrição do processo de criação e implementação do PARFOR/Ufopa, e da identificação do quantitativo de alunos concluintes do PARFOR/Ufopa no período 2010-2013. O recorte temporal é justificado pelo fato de terem ocorrido ingressos de alunos nos cursos de graduação da Ufopa, via PARFOR, nos anos 2010, 2011, 2012, 2013 e 2018, havendo até 2023 uma quantidade significativa de egressos desses cursos.

As especificidades da região são diversas, seja por suas questões naturais, com fauna e flora diversificadas, seja pelos aspectos sociais, com diversos povos nativos que habitam a região, que possuem saberes, culturas e modos de vida específicos. Faz-se necessário, então, articular essas singularidades ao sistema maior ao qual a região está inserida, pois não é uma Amazônia isolada do resto do país e do mundo que existe, e sim uma região que está inserida no contexto nacional e mundial, devendo ser pensada de maneira universal.

O PARFOR foi implementado, a nível nacional, no ano de 2009, por meio do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, posteriormente revogado, e substituído pelo Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016, fomentado, dentre outros fatores, pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/1996. Essa legislação foi um importante passo na organização da educação e no direcionamento de políticas públicas, em que foram estabelecidas normativas para a educação nacional. Nela se previu a utilização de mecanismos que possibilitassem a implementação de mudanças nas redes de ensino como uma das formas de melhorar a educação no país.

Configurando-se como proposta de regime de colaboração entre as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), realizada em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a referida ação (PARFOR) da política educacional tem como objetivo: formar para a primeira licenciatura os profissionais do magistério sem formação superior; ofertar cursos de segunda licenciatura para

profissionais do magistério que atuam em área distinta da sua formação inicial, e ofertar cursos de formação pedagógica para profissionais do magistério com formação superior, mas sem a formação em licenciatura (BRASIL, 2009).

De acordo com dados do Relatório de Avaliação do PARFOR/Ufopa (2017), no ano de 2009 o programa para formação de professores foi instalado na Ufopa, na modalidade presencial, para primeira licenciatura, visando atender a 08 (oito) municípios do oeste do Pará, distribuídos em 07 (sete) *campi* e 01 (um) núcleo. Em relação aos cursos, inicialmente foram ofertados: Licenciatura integrada em Biologia/Química, História/Geografia, Letras: Português/Inglês, Matemática/Física e Pedagogia.

No que tange às matrículas nos cursos por ano de ingresso, houve, em 2010, 1554; em 2011, 761; em 2012, 885; e 2013, 652; totalizando 3.852 professores/alunos. Ao longo dos quatro anos, os professores/alunos foram matriculados em 105 turmas. No Quadro 1 é possível identificar a quantidade de turmas, alunos e concluintes por municípios:

Quadro 1 – Nº de turmas, alunos ingressantes e alunos concluintes por município.
PARFOR/Ufopa: 2010-2013

MUNICÍPIOS	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE CONCLUINTES
Alenquer	16	646	504
Almeirim	07	246	171
Itaituba	14	371	148
Juruti	09	319	244
Monte Alegre	09	428	255
Óbidos	13	507	364
Oriximiná	12	401	309
Santarém	25	934	395
TOTAL	105	3.852	2.390

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Relatório Geral do PARFOR 2015-2017.

Dos municípios relacionados no Quadro 1, apenas Almeirim não tem *campus* da Universidade, e por isso foi instalado um Núcleo Universitário. As aulas ocorreram nas Unidades Acadêmicas da Ufopa e nas escolas cedidas pelo Governo do Estado e pelas

prefeituras municipais. Em relação ao quadro docente do PARFOR, este foi formado em sua maioria por professores efetivos da Ufopa (71 doutores, 48 mestres, 2 especialistas e 1 graduado, que estava concluindo o mestrado), mas conforme demanda, ampliou-se para que docentes de outras Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica participassem como colaboradores, na qual exigia-se que os profissionais tivessem formação e experiência comprovadas.

Nesse processo, pretende-se identificar não somente a quantidade de professores/alunos ingressantes no PARFOR/Ufopa, mas compreender o quantitativo de professores/alunos que integralizaram seus cursos. Até o ano de 2017, cerca de 62% dos alunos ingressantes haviam concluído os cursos, correspondendo a 2.390 novos profissionais da educação com formação adequada para atuar na educação básica de cidades no interior da Amazônia, e aptos a contribuir para a melhoria da qualidade da educação regional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (2009). *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor Presencial - Manual Operativo*. Brasília, DF: MEC/CAPES.

Decreto N. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. (2009). Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 21 abril, 2023, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm.

Decreto N. 8.752, de 09 de maio de 2016. (2016). Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF. Recuperado em 21 abril, 2023, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm.

Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 21 abril, 2023, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Secretaria de Estado de Turismo do Governo do Pará. (2023). *Polo Tapajós*. Recuperado em 21 abril, 2023, de <http://www.setur.pa.gov.br/polotapajos#:~:text=A%20Regi%C3%A3o%20de%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20do%20Baixo%20Amazonas%20C3%A9%20formada%20pelos,%20Faro%20Santar%C3%A9m%20e%20Juruti>.

Universidade Federal do Oeste do Pará (2017). *Relatório Geral do PARFOR (2015-2017)*. Santarém, PA.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO BRASILEIRO: LIMITES E POSSIBILIDADES NO PLANO NACIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR)

Mestranda: **Jaine Bezerra Martins**
HISTEDBR/PPGE-UFOPA
jaine.bezerra.martins@hotmail.com

Mestranda: **Raimunda do Socorro Fonseca da Paixão**
HISTEDBR/PPGE-UFOPA.
rsfpaixao@yahoo.com.br

Orientador: **Gilberto César Lopes Rodrigues**
HISTEDBR/PPGE/UFOPA.
gilbertocesar@gmail.com

Palavras chave: Formação de professores. Políticas Públicas. PARFOR. Amazônia brasileira.

Este trabalho resulta de reflexões surgidas nas disciplinas Educação e Realidade na Amazônia e Estado e Política Educacional, ministradas no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), localizada no Estado do Pará, no Brasil. Nas ocasiões, foi possível identificar os limites e possibilidades para formação de professores no contexto amazônico brasileiro mediante questões políticas, econômicas e sociais, cujas múltiplas determinações precisam considerar as especificidades da região na aplicação de uma política pública, como é o caso do Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR). Este programa foi criado em meados de 2009 pelo decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) e funciona em regime de colaboração entre a União através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Estados, Municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES), no qual o objetivo é levar formação acadêmica adequada para professores que atuam na rede pública de ensino. Conforme Pereira e Silva (2010), essa foi uma das medidas criadas no Brasil para demarcar a intervenção pública na democratização do acesso ao ensino superior e adequar a

formação acadêmica à área de atuação do professor. Por sua vez, quanto à formação de professores no Brasil, Bernardete Gatti e Elba Barreto (2009), asseveram que essa é uma temática bastante complexa, que demanda compreender questões culturais, políticas, econômicas, técnicas e científicas. Além disso, as autoras acrescentam que os professores não podem ser vistos como atores únicos e nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais (GATTI; BARRETO, 2009). Em relação ao referencial teórico-metodológico, utilizamos o arcabouço historiográfico do Materialismo Histórico Dialético, que é vinculado a uma concepção de realidade que pode funcionar como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais dos objetos que investigamos (COLARES, 2011). Assim, os nossos estudos demonstraram que o PARFOR como política de formação de professores na região amazônica paraense, a exemplo daquelas destinadas aos demais territórios do Brasil, se pautou no ordenamento estatal imposto pela grande interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais no país, a qual atribuía o desenvolvimento econômico social à qualidade da educação sob responsabilidade do trabalho docente (RODRIGUES; ABREU, 2020). Além disso, sob as bases constituídas de lutas e controvérsias, a formação de professores mistura-se com a própria resistência e trajetória dos profissionais da educação “[...] representados nas diversas entidades acadêmicas e científicas, que ‘levantam a bandeira’ em defesa da educação de qualidade, pública, gratuita e são partícipes ativos e atuantes na construção dessas políticas (RODRIGUES; ABREU, 2020, p. 9). Todavia, modificar concepções amplamente enraizadas sob bases bem estruturadas a serviço do Estado não parece tarefa fácil, sem que se mova para a superação da educação como produto a serviço do mercado formador de mão de obra para tocar a roda do acúmulo de capital, como discuti Mészáros (2008), numa estratégia de romper o ideal neoliberal para uma proposta que se proponha ir além dos espaços escolares, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos, mas para uma educação que se almeja emancipadora e analítica da sua própria realidade. Conforme Anselmo Colares (2022), para compreensão da aplicação de uma política pública na região amazônica é fundamental considerar as questões históricas para que não haja dúvidas de que as desigualdades não decorrem de fatores naturais, considerando as especificidades do Brasil e da Amazônia, mas sim do processo de colonização e nas fases posteriores, que foram orientadas pela lógica mercantil exploratória. Dessa forma, concluímos ser preciso considerar fatores históricos mais amplos na construção e aplicação de uma política pública, sejam eles locais ou universais, uma vez que o campo educacional, em específico relacionado à formação de professores, é diretamente influenciado pela lógica neoliberal através do Estado burguês. Daí a importância de pensar, assim como disposto por István Mészáros (2008), numa educação para além do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

COLARES, Anselmo Alencar. A INSERÇÃO DA AMAZÔNIA NO MODO DE PRODUÇÃO HEGEMÔNICO E NO PROJETO EDUCACIONAL DA MODERNIDADE. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 - 54, e022043, 2022.

COLARES, Anselmo Alencar. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out2011 - ISSN: 1676-2584.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

MÉSZARÓS. István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Thiago Ingrassia.; SILVA, Luiz Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, UFRGS, v. 4, p. 10-31, 2010.

RODRIGUES, Evaldo Ferreira; ABREU, Waldir Ferreira de. **O PARFOR na Amazônia Paraense: reflexões sobre a formação inicial de professores em exercício**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 5, p. 1-28, e020012, 2020.

Disputando derechos en territorio. El lugar de lo educativo y comunicacional en formatos escolares para juventudes vulneradas

Enrique Bambozzi, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Comunicación, enrique.bambozzi@unc.edu.ar

Mónica Ferrer, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Comunicación, moniferrer2003@yahoo.com.ar

Palabras Clave: educomunicación, inclusión, juventudes.

Introducción

La investigación está radicada en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. En esta etapa, se propone lograr una identificación de las perspectivas educativas y comunicacionales que configuran los procesos de escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en una escuela pública urbano-periférica y en el Centro Socio Educativo Penal Juvenil -Complejo Esperanza -de Córdoba. En este escrito presentaremos un avance del marco teórico y metodológico realizado como así también las primeras problematizaciones a partir del ingreso al territorio.

Marco teórico y cuestiones metodológicas

El problema estudiado se inscribe en la línea que los Informes Internacionales y Nacionales señalan como prioritarios en la definición de programas y proyectos para jóvenes de sectores vulnerados y el derecho a la educación secundaria como así también las posibles traducciones en formatos pedagógicos inclusivos (Dussel (2017); Perazza (2017); Bambozzi y otros (2016 y 2020; Schapira (2016). En este sentido, la investigación se inscribe en el campo interdisciplinario de la educación y comunicación denominado, entre otros, como comunicación educativa (J.M. Barbero), educomunicación (Mario Kaplún), Educación en Comunicación (D.P. Castillo; J.A. Huergo) que focalizan en modelos o perspectivas comunicacionales con énfasis en los procesos, en los contenidos o en los productos.

En el siguiente cuadro presentamos algunos avances con relación a las perspectivas comunicacionales (modelos de comunicación y dimensiones de análisis) que el equipo viene desarrollando:

MODELOS DIMENSIONES	Énfasis en los contenidos	Énfasis en los efectos	Énfasis en el proceso
CONCEPCIÓN	Bancaria	Manipuladora	Liberadora – transformadora
PEDAGOGÍA	Exógena	Exógena	Endógena
LUGAR DEL EDUCANDO	Objeto	Objeto	Sujeto

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Memorístico • Atento • Copista • Subordinado 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasivo • Dependiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Activo • Pregunta • Investiga
DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Función de Enseñante • Autoritario • severo • rígido 	<ul style="list-style-type: none"> • Instructor • Es la autoridad y toma las decisiones • Figura central del problema 	<ul style="list-style-type: none"> • Social • Educador que se convierte a su vez en educando.
OBJETIVO	Enseñar/Aprender (repetir)	Entrenar/Hacer	Pensar/Transformar
FUNCIÓN EDUCATIVA	Trasmisión de contenidos	Moldeamiento de la conducta y trasmisión de valores, conocimientos, códigos, destrezas, competencias. Se basa en el mecanismo estímulo – respuesta	Reflexión- Acción. Formar al sujeto para que éste transforme su realidad. Que el sujeto: <ul style="list-style-type: none"> • aprenda a aprender, • sea capaz de razonar por sí mismo • desarrolle capacidad de deducción
TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN RELACIONADA	Modelo matemático de Shannon y Weaver	Modelo bidireccional de Lazarsfeld y Merton	Modelo de comunicación de la corriente Latinoamericana (Pasquali, Kaplun, Freire, etc.)

TIPO DE COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ● Trasmisión de información (Monólogo) ● Relación comunicativa: vertical, unidireccional y autoritaria ● Proceso lineal: Emisor activo- receptor pasivo ● centrado sólo en la decodificación del mensaje emitido. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Información ● Comunicación como herramienta de persuasión ● Se trata de convencer, de manejar, de condicionar al sujeto para que adopte la nueva conducta propuesta ● Existe un feedback que le sirve al emisor como instrumento de verificación y control. 	Comunicación a través del diálogo social.
ESQUEMA COMUNICATIVO	transmisión de información de un <u>emisor</u> (E) que envía un <u>mensaje</u> (M) a un <u>receptor</u> (R).	Segue habiendo un <u>emisor</u> protagonista, dueño de la comunicación, que envía un <u>mensaje</u> a un <u>receptor</u> que continúa reducido a un papel subordinado; pero ahora aparece una respuesta, denominada <u>retroalimentación</u> (feedback) la cual es recogida por el emisor.	Relación comunitaria humana que consiste en la <u>emisión/recepción de mensajes</u> entre <u>interlocutores</u> (ÉMERECE) en estado total de <u>reciprocidad</u>
MOTIVACIÓN	Individual: premios/castigos	Individual: Estímulo / recompensa	Facilitador/Animador

GRADO DE PARTICIPACIÓN	Mínima	Pseudoparticipación	Máxima
FORMACIÓN DE LA CRITICIDAD	Bloqueada	Evitada	Altamente estimulada

Con relación a los estudios sobre las teorías pedagógicas y su articulación con el campo de la comunicación y específicamente en el orden nacional, se toman como antecedente los trabajos de Saviani (1982) y Silber (2009) en torno a las teorías críticas y no críticas de la educación cuyo criterio clasificatorio se centra en la relación educación y sociedad a partir del reconocimiento o no de la fuerza condicionante que ejercen sobre los individuos las relaciones de poder que conforman la estructura social.

La perspectiva de investigación elegida, en función de las características de nuestro objeto de estudio, es la **cuantitativa**. El alcance de la investigación es de tipo exploratorio-descriptivo. En nuestro estudio, trabajaremos con: entrevista, observación y análisis documental. .

A modo de cierre

El diálogo e interpelación desde lo teórico, va perfilando en este momento del estudio nuevas problematizaciones en torno a la relación entre educación y sociedad como así también la cuestión de los procesos de escolarización desde concepciones diversas y no homogéneas.

Con relación a los aportes tanto al campo educativo como campo de conocimiento como al sistema educativo, proponemos algunos ejes de discusión desde los primeros ingresos al territorio.

- Educación y Comunicación como campos de disputa de sentidos.
- Educación y la problematización de la habilitación de la palabra como derecho
- Educación y la problematización de la construcción de espacios de sentido colectivos (la dimensión colectiva de la producción de sentido)
- Educación y la problematización de los procesos de escolarización como espacios de construcción de lo público.
- Problematizar la dimensión política (transformadora) de los actores escolares (justicia educativa).
- Discusión entre teorías de la educación y ¿teorías?, de la escolarización, entre otras discusiones.

Apostamos a construir nuevos sentidos que puedan traducirse en nuevas formas y formatos educativos en el marco de Políticas Públicas de Inclusión para jóvenes en contexto de vulnerabilidad.

Bibliografía

Achili, ., (1988): "Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", en "Cuadernos de Antropología Social" N 2, FFyL, Bs.As.

Bambozzi, y otros.(2013) De qué hablamos cuando hablamos de Democracia Escolar. El Copista. Córdoba

Dubet, F (2005) La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Gedisa.

Emanuelli, P., Egidios, D., Von Sprecher, R., Ortúzar, I., García Lucero, D., Dorado, C. y Ulla, C. (2012) "Herramientas de metodología para investigar en comunicación, conceptos, reflexiones y ejercicios prácticos". Tomo N° 2.1 Córdoba: Editorial Copy Rápido

Labandibar, L; Martínez, M y Panero, L (2017). Qué prácticas democráticas se construyen en la escuela. Una mirada desde el campo de la comunicación/educación. Trabajo Final de Grado. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba. Director. Dr. Enrique Bambozzi

Meirieu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia dictada el 22 de junio de 2006 en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina). Mimeo.

Saviani, D (1982). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Revista Argentina de Educación. Año II. N° 3.

Silber, J (2007). Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía: Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia. Setiembre.

Schapira, G (2017). Subjetividades emergentes y producción textual me-diada por las TICS. Un estudio con adolescentes de 14 a 18 años en una escuela pública "urbano-periférica" del noreste de la ciudad de Córdoba, 2013-2014. MPEMT, CEA, UNC.

¿Cómo impacta la difusión del PIT en canales oficiales en el crecimiento de la matrícula anual desde una perspectiva de derechos?

Luciana Inés Moriondo, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Comunicación, lmoriondo@unc.edu.ar

María Belén Schiavi, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Comunicación, belen.schiavi@unc.edu.ar

Palabras clave: Comunicación, difusión, inclusión, propuesta educativa

Introducción

La presente ponencia forma parte de una investigación que se propone identificar perspectivas educativas y comunicacionales que configuran los procesos de escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Está radicada en la SECyT de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. En esta oportunidad nos interesa aproximarnos a un análisis de los canales de difusión y las políticas de comunicación del programa para llegar a su público objetivo. También tendremos en cuenta la voz de los estudiantes que oportunamente fueron entrevistados en un ingreso a territorio.

Para esto comenzaremos por relevar los medios de comunicación y canales de difusión empleados por el Ministerio de Educación y la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional a través de la problematización de las comunicaciones oficiales disponibles sobre el PIT y del análisis de las publicaciones en medios gráficos al respecto.

Aproximación teórica y metodológica

Partimos en el marco que nos brinda el proyecto de investigación denominado “Estudio cualitativo de identificación de Perspectivas Educativas y Comunicacionales en los Formatos de Escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT en adelante) de la Educación Secundaria para Adolescencias y Juventudes de Córdoba”, dirigido por el Dr. Bambozzi Enrique, SECyT-UNC que posee carácter interinstitucional (Docentes Investigadores de la UNC, Profesionales de la Secretaría de Niñez Adolescencia y Familia - SENAF - y Docentes del PIT, todos con antecedentes en investigación, docencia y extensión). Las investigaciones que anteceden la presente (Bambozzi 2016; 2017; 2019, Schapira 2017), se focalizaron en la vinculación entre lo pedagógico, político y comunicacional en el ámbito de la educación secundaria.

Teniendo en cuenta que Archer (1992) en Brígido, Ana María entiende por “sistema educativo estatal una colección de instituciones diferenciadas, de amplitud nacional, cuyo control e inspección general es, al menos en parte, de la incumbencia del Estado y cuyos procesos y partes integrantes están relacionadas entre sí”. Y, que en el año 2010, UNICEF definió al sistema educativo local diciendo que “tanto en la Provincia de Córdoba como en la ciudad capital, el Estado provincial gestiona directamente más del 50% de la educación secundaria en unidades educativas más densamente pobladas que en el caso de aquellas correspondientes al sector de gestión privada. Es además la gestión estatal la que asume la incorporación de nuevos sectores sociales en el primer ciclo de educación secundaria, afrontando con ello los procesos de escolarización más complejos y sus correlatos, como el fenómeno del abandono, que se asoma en la disminución gradual aunque pronunciada de secciones en este sector de gestión”, en Córdoba analizó el contexto y al observar a gran cantidad de jóvenes que abandonan la escuela, implementó como política educativa el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT).

Breve y necesaria caracterización del PIT

El Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años, fue creado e implementado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el año 2010, Resolución 497/2010, y puesto en práctica en el año 2011, originalmente estaba pensado solo para dos cohortes, pero ya en 2023 no hay perspectivas de que el programa se dé por concluido. Comenzó en 30 escuelas (20 en capital y 11 en el interior provincial) y el mapa de Sedes de Pit muestra en la actualidad 80 sedes.

Cuenta con un diseño curricular más flexible que la escuela secundaria común por lo que permite a cada estudiante construir su propio trayecto. Los requisitos de ingreso son haber finalizado la escuela primaria y haber estado desescolarizados al menos 1 año.

La orientación es de Ciencias Sociales, la totalidad del trayecto es de 4 años aunque puede ser inferior para los estudiantes que puedan acreditar materias aprobadas de otras escuelas secundarias. Se trabaja en pluricurso por lo que en el mismo espacio áulico conviven los cuatro trayectos. Prevalece un ambiente de contención y cercanía entre coordinador, preceptores, docentes y estudiantes, además de otros actores como ayudantes técnicos o auxiliares. En el 2019 el programa fue incorporado a la Dirección General de Educación Técnica y Formación Laboral del Ministerio de Educación.

Liliana Vanella y otros en Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) sostienen que “estos jóvenes reconocen que el Programa les ofrece una nueva oportunidad para terminar la secundaria, ya que muchos han vivido la experiencia frustrante de ‘estar haciendo nada’, de conseguir trabajos precarizados o de estar desocupados por no tener la certificación de los estudios secundarios. Esto le brinda un plus a la experiencia de reinserción escolar que atraviesan”

Es por esto que en esta etapa nos proponemos analizar los procesos comunicacionales oficiales que tienen como objetivo dar a conocer el PIT. Entendiendo que un proceso comunicativo es una acción intencional que parte de un sujeto o institución que desea dar a conocer un mensaje o discurso. En este caso el objeto de la comunicación es el programa pero tratándose del ámbito educativo también el objeto es el estudiante potencial, además de ser el destinatario / receptor de la comunicación. De esta manera intentaremos llegar a analizar las estrategias del Ministerio tendientes a permitir que la información llegue a una mayor cantidad de ciudadanos que requieran participar de este programa.

Las matriculaciones anuales en los PIT se realizan el año anterior, la preinscripción está disponible desde fines de octubre a mediados de noviembre, aproximadamente. En la práctica, lo cierto es que hasta mediados de marzo, ya comenzadas las clases continúan llegando estudiantes nuevos a las aulas de los PIT. Los comentarios de los coordinadores y preceptores entrevistados sobre el procedimiento de inscripción hacen referencia al tiempo que llevan las entrevistas, que los estudiantes llegan derivados desde el PIT central con las clases iniciadas, que en muchos casos se enteran en los IPEM o en la inspección cuando van a realizar algún trámite o en otras oficinas como SENAF donde son asesorados e informados sobre el programa. Muchas veces hay un trabajo sociocomunitario en la comunidad donde funciona el PIT y esto lo vuelve conocido entre quienes participan a través de comedores, dispensarios o actividades políticas, sociales y culturales. El otro canal de difusión es el familiar ya que es siempre más sencillo para la organización de las familias que los hermanos asistan a la misma escuela. De todas maneras, por los requisitos de ingresos no es lo más habitual encontrar hermanos en los PIT aunque sí primos y vecinos.

A partir de estos datos, recabados en las entrevistas nos preguntamos qué política de difusión oficial hay del PIT y nos disponemos a analizar su alcance partiendo principalmente del análisis de contenido digital de los canales oficiales

Cuando iniciamos la búsqueda por navegadores web, lo primero que encontramos es la página oficial del Gobierno de Córdoba. (www.cba.gov.ar). En la misma, el PIT se explica brevemente y se da como forma de contacto un correo electrónico, un teléfono y una dirección sin consignar horario de atención.

<https://www.cba.gov.ar/programa/programa-pit-14-17/>

También, aparece la página de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional de Córdoba. En ella el PIT también se describe pero hay una información adicional ya que proporciona un mapa con las sedes del PIT y un video que a la fecha no se encuentra disponible.

<https://educaciontecnica.cba.gov.ar/programa-de-inclusion-a-la-terminalidad-p-i-t/>

Para ir cerrando este resumen podemos ir adelantando que la comunicación oficial es insuficiente y no se corresponde con las matrículas que llenan las aulas de los PIT de a lo largo y a lo ancho de la provincia. Esta realidad, a priori se encuentra más relacionada al trabajo de los equipos de coordinación que de la difusión oficial de un programa que busca incluir a estudiantes que han abandonado la escuela.

A Educação (Tempo) Integral no âmbito da Política Educacional/Pará/Brasil

**Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa, PGEDA/UFOPA/HISTEDBR,
elitapajos@hotmail.com**

Ângela Rocha dos Santos, PGEDA/UFOPA/HISTEDBR, angela.santos@ufopa.edu.br

Francinara Silva Ferreira, PGEDA/UFOPA/HISTEDBR, francinara.sferreira@gmail.com

Resumo

A educação (em tempo) integral insere-se no âmbito das políticas educacionais. Por isso, o presente trabalho visa contribuir com reflexões sobre a temática, a partir de revisão bibliográfica e documental. Os resultados evidenciam que as redes ~~municipal~~ e estadual incorporaram ações e estratégias para o atendimento da legislação, como oferta, adesão de programas, plano municipal, porém observa-se os dilemas da implementação da educação integral como política pública diante do contexto amazônico.

Palavras-chave: Educação integral. Política educacional. Santarém-PA.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 determina que na jornada/tempo escolar seja “progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Por sua vez, os Planos de Educação, PNE (2001; 2014), estabelece metas e estratégias de indicadores, a serem atendidos por Estados e Municípios.

Contudo, a Educação Integral (EI) deve ser compreendida como direito de cidadania, por isso, esta deve ser pensada como um acesso efetivo à oportunidade e usufruto de bens e riquezas locais e societárias (Guará, 2009). Nesse sentido, este trabalho visa corroborar com reflexões sobre a temática a partir do contexto da Amazônia brasileira.

Metodologia

Pesquisa de abordagem qualitativa. Utilizou-se a revisão bibliográfica e documental a partir de dados referentes à educação integral e a política educacional no contexto da educação paraense. Traz como fundamento teórico os estudos de Guará (2009) e Saviani (2008). Recorte temporal de 2015 a 2019, considerando a adesão de programas de indução à política de educação integral no estado do Pará e município de Santarém.

Resultados e Discussões

Guará (2009) entende educação integral como direito à cidadania, a ser almejada como uma política social, visando combater a ineficiência do sistema educacional em relação às aprendizagens dos alunos, e proporcionar a eles novo tempo pedagógico. Por sua vez, Saviani (2008, p. 7) enfatiza que a política educacional corresponde às “decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”, o que inclui a educação integral.

Deste modo, a educação integral no contexto da educação paraense ainda é muito recente. Teve início com o Programa Mais Educação, em 2009, com adesão pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, Seduc. O programa possibilitou avanços, porém apontou a necessidade de mudanças na organização, no funcionamento da gestão das demandas e dos insumos para o atendimento às escolas, considerando o contexto amazônico no qual estão inseridas (Pará, 2015b).

O município de Santarém/PA possui Plano Municipal de Educação (PME), aprovado por sistema próprio de ensino, Lei nº 19.829/2015, para o decênio 2015-2025. E, o PME estima o aumento gradual de oferta de ETI, com projeção de “50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica” (Santarém, 2015). Registra-se que a oferta de educação integral da rede pública em 2011 foi de 26,2%. Após a vigência do novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), houve aumento do percentual 42,3% em 2014 e 2015 de 44,6%. Porém, no ano de 2016, a porcentagem de escolas públicas com matrículas em tempo integral diminuiu para 32,4%, conforme Observatório do PNE (2022). No Pará, a educação integral é reiterada pelo Plano Estadual de Educação (PEE/PA), Lei nº 8.186/2015, com a meta 6 “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica [...]” (Pará, 2015a). Deste modo, a SEDUC, por meio da elaboração do Plano Estadual de Educação Integral, teve a caracterização da oferta de educação integral na sua rede.

No âmbito estadual, a implementação iniciou com o projeto piloto que contemplou 10 escolas, sendo 06 escolas de ensino fundamental, 03 escolas de ensino médio regular e 01 de educação profissional, localizadas inicialmente na região metropolitana de Belém e distribuídas nos bairros do Guamá, Benguí, Conjunto da Providência (CDP), Jurunas, Águas Lindas, Marituba e Reduto, os quais concentravam elevadas taxas de vulnerabilidade social,

mortalidade infanto-juvenil e baixo Ideb, com um atendimento de 2 mil alunos em turno integral.

Em 2017, a Seduc ampliou de 04 escolas integrantes do programa piloto de EI no estado para 15 o número de Escolas de Tempo Integral (ETI), dessa vez com o incentivo do governo federal. Em 2018, ingressaram no programa 07 escolas; em 2019 mais 06 escolas para a implementação do programa ensino médio integral, com a Portaria de Ensino Médio Integral do Ministério da Educação nº 727/2017, que estabelece novas diretrizes e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, conforme a Lei nº 13.415/2017.

Santarém até o ano de 2017 não havia registro de ETI na rede estadual de ensino. O ProEMI iniciou a partir do ano de 2017 com a adesão de apenas duas escolas, com apoio do Centro de Formação – Cefor/Seduc - Belém, capacitando 33 professores e 02 coordenadores pedagógicos para a efetivação da proposta, sendo atendidos na **escola A**, localizada na área central, atendeu 68 alunos (14 a 17 anos), sendo formadas 2 turmas de 34 alunos e final do ano letivo com 61 alunos, com 7 alunos desistentes. Na **escola B**, localizada em área periférica apresentou matrícula de 65 alunos no ano de 2018, sendo formada 01 turma com 30 alunos, destes 20 aprovados, 01 reprovado e 09 transferidos, e 01 turma com 35 alunos, destes 26 aprovados, 07 transferidos e 02 desistentes, totalizando ao final do ano letivo 46 aprovados. Ressalta-se que a escola A encerrou o programa devido a uma série de fatores, como a ausência de infraestrutura e a alimentação (merenda escolar). A escola B deu prosseguimento, apesar dos desafios da implantação.

A educação (em tempo) integral, então, é propagada no discurso oficial para a qualidade educacional, considerando a tríade acesso-permanência-sucesso. Porém, nota-se de forma empírica que a qualidade da educação pública ainda é um desafio no cotidiano escolar. Entende-se que “há uma diferença entre a lei e sua efetiva materialidade, o que implica nos resultados quanto à efetivação das políticas” (Santos y Colares, 2019, p. 321).

Conclusões

A educação (tempo) integral abrange a responsabilidade dos Municípios, cabendo ao Estado, a atuação supletiva e/ou colaborativa para o atendimento da Meta 6 do PNE, e demais legislação em vigor. O que provoca a necessidade das secretarias municipais e estaduais (re) pensarem a organização do atendimento educacional, pautada no princípio da gestão democrática com a participação coletiva de atores envolvidos na implementação da política, como possibilidade de enfrentamento aos dilemas da realidade paraense e descontinuidade nas políticas educacionais.

Referências

Brasil. (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. <https://bityli.com/xBjBm>

Guará, I. M. F. R. (2009). Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, 22(80), 65-81.

Pará. (2015a) Governo do Estado do Pará. Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Pará*, 125(32.913), 1-32.

Pará. (2015b). Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. *Circuito de debates para construção do Plano de Educação Integral da Educação Básica da Rede Estadual*. Belém, PA.

Santarém (Município). (2015). *Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Secretaria Municipal de Administração. Santarém, PA. <https://bitly.com/CHSSna>

Santos, Â. R. y Colares, M. L. I. S. (2019). Política educacional no âmbito municipal: experiência no interior da Amazônia. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 12(31), 319-338.

Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (24), 7-16.

Todos Pela Educação. (2022). *Observatório do PNE*. Porcentagem de escolas públicas com matrículas em Tempo Integral. <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral>

Transformaciones en la apropiación del espacio escolar en el contexto de la obligatoriedad escolar del nivel secundario.

Felicioni, Silvina, IDH-UNGS, sfelicio@campus.ungs.edu.ar
Serra, Juan Carlos, IDH-UNGS, jcserra@campus.ungs.edu.ar

Palabras clave: derecho a la educación, infraestructura escolar, género, discapacidad, inclusión escolar.

Este resumen recupera algunos resultados del proyecto de Investigación PISAC II “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas” (Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea II - Convocatoria 2021).¹¹

Se pone el foco en los modos en que los distintos actores escolares traducen y se apropian de las políticas estatales que regulan y orientan la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria, a través de sus intervenciones en el espacio escolar. Al mismo tiempo, analiza en qué medida el espacio escolar opera como limitante de las transformaciones que se intentan promover para el pleno ejercicio del derecho a la educación de todos y todas las estudiantes.

1) La escuela secundaria: entre sus orígenes selectivos y el mandato de obligatoriedad

Las escuelas analizadas¹² se caracterizan por una matriz organizacional tradicional (Terigi, 2008; Southwell, 2011; Nobile, 2016; Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S., 2019), esto es, una escuela graduada y anualizada, el agrupamiento de estudiantes por curso o sección, la división disciplinar en un gran número de materias cursadas en forma simultánea, régimen de asistencia regular y presencial, la aprobación y promoción en bloque, es decir, por año de estudios completo, una división del tiempo escolar uniforme, para todos los cursos en forma simultánea.

La matriz organizacional, sustentada en principios elitistas y meritocráticos, define un estudiante modelo de tiempo completo, “respetuoso” y “responsable” (Nobile, 2016) propio de los sectores medios y altos de la sociedad. Esta organización lleva como supuesto un determinado recorrido teórico esperado para cada grupo de edad y organiza también la forma de trabajo de los docentes en las escuelas, que fueron formados para aulas homogéneas y designados por horas frente a un curso, en forma isomorfa a la organización curricular disciplinar de la escuela.

¹¹ Fuentes (2014) pone en relación este creciente interés social y académico por la situación y las problemáticas de la escuela secundaria con los cambios en las definiciones de políticas educativas para el nivel secundario, el nivel universitario y en el campo de la ciencia y técnica: la extensión de la obligatoriedad del secundario, la creación de nuevas universidades y el mayor financiamiento a la investigación.

¹² En la provincia de Buenos Aires, las orientaciones políticas para la ampliación de la cobertura del nivel se organizaron en tres fuertes líneas: las modificaciones en el régimen académico; el acompañamiento a las trayectorias de los jóvenes y el fomento a la participación estudiantil.

Desde mediados del siglo XX, la matrícula de la escuela secundaria viene creciendo en nuestro país marcando una tendencia democratizadora en el acceso. A partir de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 se define la obligatoriedad de este nivel. La expansión de la matrícula se concreta con la incorporación de estudiantes pertenecientes a sectores sociales que tradicionalmente no asistían a la escuela secundaria. Esto ha puesto de manifiesto la dificultad de su logro, en tanto miles de jóvenes no logran completar la educación secundaria o lo hacen con mucho esfuerzo, luego de varios años, en trayectorias educativas discontinuas y con aprendizajes de heterogénea calidad (Terigi, 2009). El acompañamiento a estas trayectorias entra en tensión con una escuela que no fue diseñada para la retención, el aprendizaje y el egreso de todos sus estudiantes.

Considerar la educación secundaria como un derecho implica la inclusión de todas y todos aquellos estudiantes que no cumplen con las expectativas tradicionales de una escuela de origen elitista (trayectorias discontinuas, personas con discapacidad, diversidades de género, etc.).

2) Nuevas prácticas y transformaciones del espacio escolar para responder a la obligatoriedad

Para superar las limitaciones del modelo organizacional descrito y garantizar el derecho de todos a asistir, permanecer y egresar con aprendizajes de relevancia, se han ido implementando distintos dispositivos para responder a las necesidades que los nuevos grupos poblacionales tienen para sostener su escolarización: las escuelas secundarias han asumido funciones que caracterizaron históricamente a la escuela primaria, como becas, comedores escolares, entre otros elementos, para promover la inclusión (Arroyo y Nobile, 2015).

Las intervenciones en el espacio, son en ocasiones requisitos para el despliegue de estas transformaciones y en otros casos su producto. Las escuelas tienen diferentes capacidades y recursos para producir esas intervenciones. Hay un interjuego entre varios factores, entre los que se pueden mencionar: a) las condiciones iniciales de los edificios (su antigüedad, el estado de la infraestructura, la disponibilidad de espacios libres para ampliaciones, su planta en relación con el tipo de escuela y su matrícula); b) la disponibilidad de recursos monetarios propios, habitualmente ligada a la fortaleza de la cooperadora; c) los vínculos con la comunidad; d) el liderazgo del equipo directivo, entre otros.

Describimos a continuación algunas de esas intervenciones:

*Espacios para acompañar: se generan diversas propuestas curriculares y se cuenta con nuevos actores escolares con un rol preponderante en el sostenimiento de trayectorias educativas y articulaciones entre espacios curriculares, esto implica la refuncionalización de espacios disponibles en las escuelas y/o la creación de otros nuevos: para llevar a cabo

acompañamiento de trayectorias en forma individual o en pequeños grupos; destinar para los Equipos de orientación, etc. En las tres escuelas esto se fue resolviendo con el uso de la Biblioteca y/o sala de profesores pero se generaban interrupciones o superposiciones de actividades. En una de las secundarias, se avanzó sobre un espacio de circulación con construcción seca, para alojar al equipo de docentes de un plan de acompañamiento a trayectorias.

*Espacios para “estar” en la escuela. Se sostiene la necesidad de espacios que “alojen”, como los deportivos, o los destinados a comedor ya que colaboran en la permanencia de lxs estudiantes, especialmente en los contraturnos. Pero estos espacios muchas veces entran en tensión con otras necesidades. Este es el caso de la escuela Técnica, que construye un comedor, pero que antes de inaugurarse es transformado en aula. En cambio, las otras dos escuelas, de construcción más reciente como parte de la política estatal, conciben estos espacios en su planta original. Ambas cuentan con amplios salones cubiertos, espacios descubiertos, amplias bibliotecas disponibles para que lxs estudiantes puedan permanecer.

*Espacios entre cuestiones de ESI y género: La intervención en el espacio con cartelera y con murales, es un efecto directo de la implementación de la ESI que expresa mucho protagonismo por parte de lxs estudiantes. En el caso de estudiantes que transitan este cambio de identidad se aprecia la figura de un adulto que gestiona, cuida o controla en el uso de los baños. En las escuelas Bachiller esto parece resolverse con el uso de baños para personas con discapacidad.

*Espacios que dan respuestas a personas con discapacidad: las escuelas están posicionadas bajo el paradigma de la inclusión de personas con discapacidad pero no todos los edificios fueron diseñados desde la accesibilidad.

En las tres escuelas el foco está puesto en adecuaciones para discapacidades motrices. En ninguno de los casos hay adecuaciones que contemplen la accesibilidad para personas con discapacidades visuales, auditivas, cognitivas, entre otras. Las dos escuelas bachiller que son de dos plantas, fueron construidas desde su inicio con rampas, amplias puertas y ascensores. Las mayores dificultades para alojar a estudiantes con discapacidad motriz se observan en los Talleres ya que muchas veces el mobiliario no favorece un uso adecuado. Las respuestas se van gestando a partir de las situaciones que acontecen. Es así como en el caso de la escuela cuyo ascensor no funciona hace años, decidieron trasladar un curso completo a la planta baja, cuando un estudiante con problemas motrices lo requirió.

Para terminar, podemos decir que las respuestas que se van construyendo al interior de cada institución se concretan a partir “de lo que se tiene”, muchas veces resolviendo de forma autónoma -desde los equipos directivos- ante la postergación de la administración estatal. Cuando las instituciones tienen convicción acerca de la concreción del derecho a la educación producen las adecuaciones necesarias para garantizarlo.

Referencias bibliográficas

Nobile, M.; Arroyo, M. (2015). Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes : un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires. *Revista de sociología de la educación* 8(3): 409-424.

Nobile, M. (2016), “La escuela secundaria obligatoria en argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes”, Rev. Última década n°44, Proyecto juventudes, julio 2016, pp. 109-131

Southwell, M. (2011), Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa (Ponta Grossa)*, 6 (1) : 67-78, DOI: 10.5212/PraxEduc.v.6i1.0006.

Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019): Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo xxi. UNICEF-FLACSO.

Terigi, F. (2008), “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En *Propuesta Educativa*, Año 17, Número 29, Junio 2008, FLACSO Argentina.

Terigi, F. (2009), *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Coordinado por Patricia Maddonni. - 1a Ed. MEN.

20 años no es poco.

Una mirada sobre la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el período 2003 - 2023 en la Provincia de Buenos Aires.

Solana Noceti, UNAHUR, solana.noceti@unahur.edu.ar

Nadina Poliak, UNAHUR, UNGS npoliak@campus.ungs.edu.ar

Palabras clave: ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA - DERECHO A LA EDUCACIÓN - RÉGIMEN ACADÉMICO - ADOLESCENTES Y JÓVENES IMPLEMENTACIÓN

1. Introducción

“No podemos perseguir la sustentabilidad del cambio sin una comprensión histórica”

I. Goodson

En Argentina, en los últimos años, la escuela secundaria se ha constituido en una *cuestión* central, tanto en las agendas de funcionarios (Tiramonti y Ziegler, 2017), como en la investigación (Fuentes, 2014)¹³. Existe, en la región, una demanda generalizada por aumentar los años de escolarización de la población y en consonancia, la Argentina viene transitando un proceso continuo de transformación normativa y ampliación del nivel. En el período 2003–2015 a nivel nacional se desarrolló una reforma en materia legislativa, posteriormente acompañada por un conjunto de programas educativos masivos e innovadores, que se montaron sobre el modelo de escolarización existente. Existe, desde entonces, un consenso cada vez más amplio en torno a la construcción de una escuela secundaria donde se haga efectivo el derecho a la educación de adolescentes y jóvenes. Existe, además, un consenso cada vez más amplio sobre el hecho de que debe generar innovaciones y transformaciones para que el ejercicio del derecho sea efectivo. Sin embargo, ¿existe el mismo consenso en torno a qué innovaciones y transformaciones deben tener lugar? ¿Qué respuestas han dado las jurisdicciones al mandato de transformación? ¿Qué especificidades pueden encontrarse en el caso de la PBA?

A 20 años de ese momento, este trabajo se propone analizar la normativa educativa federal y provincial de dos de las orientaciones que consideramos más relevantes¹⁴: el cambio de régimen académico y la participación estudiantil.

De modo preliminar, se anticiparán algunas reflexiones sobre las tensiones y avances en la implementación de las transformaciones que forman parte de investigaciones pertenecientes

¹³ Básicamente se caracterizaba al sistema educativo argentino como desarticulado y segmentado (Braslavsky, 1985). Los distintos colegios de nivel secundario se diferencian por la dependencia (público - privado); la modalidad y, sobre todo, el nivel de exigencia que cada colegio secundario tenía para admitir a sus alumnos. En ese momento en Argentina regía el examen de ingreso para las escuelas medias.

¹⁴ Bajo esta categoría se expresa el heterogéneo giro ideológico de los gobiernos de la primera década del siglo XXI en gran parte de los países de la región. Se recupera la centralidad de la política y el Estado para la regulación de los mercados y la planificación estatal como herramienta de intervención social y recuperación de soberanía frente a los imperativos de los organismos financieros internacionales (Moreira et al, 2008). Thwaites Rey (2010)

a dos tesis doctorales en curso, en la Universidad Nacional de Hurlingham. Cabe resaltar la relevancia actual de esta temática en la agenda educativa, tanto nacional como provincial.

2. Devenires históricos de la escolarización secundaria

Es sabido que en Argentina durante el período de fundación del sistema educativo, el nivel medio tenía por función la formación de las elites con un propósito político, la preparación de los cuadros para la administración pública (Tedesco, 1986), a diferencia de la escuela primaria destinada a las mayorías. Podríamos afirmar que hasta los años noventa del siglo XX encontrábamos un sistema educativo segmentado¹⁵, pero quienes pasaran por él formarían parte de una sociedad integrada. Sin embargo, la configuración social de fines de siglo y principios de XXI, planteó nuevas formas de desigualdad que atravesaron al sistema educativo poniendo en cuestión su función integradora, como correlato de procesos generales de polarización y fragmentación social (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004).

3. Tensiones: nuevos mandatos para una vieja escuela

A inicios del siglo XXI la legislación se modifica y con ello un nuevo mandato inunda las secundarias argentinas, en el marco de transformaciones políticas y sociales más amplias que se sitúan a nivel regional en el periodo denominado post-neoliberalismo¹⁶

Puntualmente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria, lo que implica la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación en ese nivel. Se hace referencia a la necesidad de implementar cambios curriculares y abordar alternativas de acompañamiento de las trayectorias. Asimismo, en 2009 se dictaron un conjunto de Resoluciones del CFE¹⁷, que definen lineamientos para garantizar el efectivo acceso a la educación. Estas normas del período apuntan a la transformación de distintos aspectos de la escuela secundaria: su organización general; la inclusión digital; el afianzamiento de las trayectorias; entre otras.

¹⁵ El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Nos interesa en particular la Resolución N° 93/09, que aprueba el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, que le da mayor especificidad a las cuestiones mencionadas. Mediante esta resolución se dispusieron cuestiones centrales en orden de avanzar hacia: una nueva organización institucional y pedagógica a la que las provincias deberán ajustar la oferta de educación secundaria, la definición de un nuevo régimen académico (que debía empezar a implementarse en 2011), la revisión y reformulación de regulaciones sobre: evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y convivencia escolar.

¹⁶ La normativa sobre Centros de Estudiantes se completa con la Resolución de Centro de Estudiantes 4900/05 y 4288/11; disposiciones 109/07 y 176/07.

¹⁷ Aprobado por Resolución N° 237 – CD -23. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.

Una de las cuestiones que establece la resolución CFE N° 93/09 y cobra especial relevancia en la agenda actual de la política educativa de la PBA es que las jurisdicciones deberán promover la iniciación de la aplicación de sus nuevos regímenes académicos.

La PBA, que había procesado de una manera particular la Reforma de los 90, se encuentra con una nueva propuesta de transformación, que incluye una nueva modificación de la estructura, un nuevo cambio curricular como también algunos de los rasgos del modelo organizacional de la escuela secundaria. Por lo tanto, se modifica nuevamente la estructura académica. También se realizaron sustantivas modificaciones en los diseños curriculares y aspectos del RA, con el fin de democratizar las escuelas y revertir procesos de exclusión.

Un importante avance fue el fomento de los Centros de Estudiantes (Ley 14581/2013)¹⁸ que promueve la creación de los organismos de representación estudiantil como órgano de participación, y organización de los estudiantes para la defensa y protección de sus derechos.

Nos encontraremos entonces, con un nuevo marco normativo para la escuela secundaria de la Provincia, que intenta dar dirección con mayores niveles de operacionalización, a las transformaciones acordadas de manera federal.

4. Reflexiones no tan finales

Si bien las investigaciones están en curso, esta ponencia se propone compartir algunas de las reflexiones preliminares en el análisis de la normativa y su implementación. En primer lugar destacar el lugar privilegiado que viene teniendo el creciente consenso en torno a la modificación del R.A. como principal estrategia contra la repitencia. En segundo lugar, resaltar las tensiones en la implementación de las estrategias participativas no enmarcadas en espacios curriculares específicos. Y, por último, reflexionar sobre el lugar que se le ha otorgado a las transformaciones epistemológicas y consecuentemente a las transformaciones en la enseñanza.

5. Bibliografía citada

Fuentes, S. (2014) Serie Documentos e Informes de Investigación en Educación, Número 2 Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013.

Kessler, G. (2002) La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, IIPE- UNESCO, Buenos Aires.

Tedesco, J.C. (1986) Conceptos de sociología de la educación, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires

¹⁸ Constituyen las 4 líneas de trabajo del proyecto de investigación.

Tiramonti, G. (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Manantial, Buenos Aires.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (eds.) (2017) Permanencias e innovaciones en las prácticas de enseñanza de la escuelas secundaria: Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones UNICEF.

Desarmando barreras a la escolarización: un nuevo régimen académico para las escuelas secundarias pampeanas.

Gloria La Bionda, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. glorialabionda@gmail.com

Palabras clave: Educación secundaria / Obligatoriedad / Derecho a la educación / Régimen académico.

Introducción.

Este trabajo forma parte de las primeras indagaciones previstas en el Proyecto de investigación denominado: “La educación secundaria en La Pampa en escenarios de creciente complejidad”¹⁹ que iniciamos a comienzos de este año. Proponemos aportar conocimiento para la comprensión de la configuración actual del nivel de educación secundaria en la provincia, a partir del análisis de las estrategias que ponen en tensión continuidades y cambios en las últimas décadas. Un supuesto que guía las investigaciones que llevamos adelante desde hace años, es que el análisis de las propuestas de reforma promovidas desde el Estado exigen considerar, de manera articulada, el análisis de las prescripciones oficiales que procuran regular al sistema educativo y los consecuentes procesos de traducción y resignificación que, en las instituciones escolares, los sujetos realizan a partir de esas prescripciones. Se trata de una concepción dinámica de la política educativa que procura dar cuenta de las acciones y decisiones del Estado y, también, de las acciones y decisiones de las

¹⁹ Se realizaron 11 entrevistas a integrantes del equipo de conducción de instituciones seleccionadas en cada jurisdicción que hubieran participado de algunas de las líneas de política destinadas a la escuela secundaria, en su mayoría por medios virtuales. La encuesta a docentes se realizó en línea de forma autoadministrada. El grado de respuestas respecto de las encuestas enviadas fue bajo se procesaron 586 encuestas, 306 (52,2%) de CABA, 197 (33,6%) de Neuquén y 83 (14,2%) de CABA.).

instituciones y los actores escolares (tensiones entre las prescripciones y la puesta en acto). (Ball, S., 2002)

El problema de la investigación es el análisis del contenido y las formas que adoptan las estrategias para garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria en la jurisdicción; los modos en que las prescripciones oficiales son traducidas en las instituciones escolares y en las maneras en que son significadas por actores del sistema. Es motivo de indagación el diseño e implementación de políticas de inclusión para acompañar el principio de obligatoriedad y para resguardar el cumplimiento del derecho a la educación.

El escenario de pandemia que vivimos recientemente ha conmovido estos principios y ha exigido a los Estados la redefinición de políticas para sostener la continuidad pedagógica. Estas experiencias han sentado bases para repensar la cotidianeidad escolar, las condiciones sobre cómo estar en la escuela, la permanencia y también la promoción y egreso del nivel secundario. Sin dudas, la pandemia fue un “anализador privilegiado” que permitió y permite vislumbrar reconfiguraciones del funcionamiento de las escuelas (Tobeña, 2020).

Las discusiones acerca de las modificaciones del régimen académico, -aquellas regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que deben responder, tienen como propósito principal desmontar barreras a la escolaridad (Pinkasz, 2019) y es uno de los temas centrales en la agenda de política educativa actual.

En este trabajo, a través del análisis documental, focalizaremos en el estudio de la Resolución sobre el Régimen académico aprobada recientemente en la provincia de La Pampa.

Reflexiones sobre propuestas de cambio recientes para la educación secundaria.

Repensar categorías agotadas y diseñar marcos alternativos es un imperativo del escenario político actual, en particular después de la pandemia en que todo fue trastocado. Una de las modificaciones de normativas de fuerte trascendencia es la vinculada a la evaluación y promoción y a las adecuaciones del régimen académico para atender las dificultades emergentes producto de un escenario inédito y desigual.

En materia de evaluación, el Ministerio de Educación de la provincia decidió suspender la normativa de evaluación vigente hasta el 2020 y aprobó una nueva resolución que establecía criterios de evaluación y acreditación para todos los niveles educativos (Res. N° 821/21 ME). Definió, entre los contenidos de mayor repercusión, que cada ciclo es una Unidad Pedagógica y que la planificación y la evaluación deberían ser cicladas.

Ante este panorama tan complejo, de cambios profundos, se podría suponer que estas modificaciones en los modos de evaluar también exigirían cambios en las propuestas de

enseñanza, al plantear la necesidad de una planificación y evaluación ciclada. Necesariamente pone a la docencia en condición de volver a pensar qué y cómo enseñar.

Más recientemente, como estrategia de fortalecimiento para la educación secundaria, el Ministerio de Educación de la provincia aprobó en el mes de febrero de este año, una Resolución sobre el Régimen académico que constituye el marco regulatorio sobre los modos de organización de la Escuela Secundaria pampeana.

El documento oficial lo define como “herramienta de gobierno escolar orientado a organizar y fortalecer la Educación Secundaria Obligatoria”, asume el compromiso de garantizar condiciones de enseñanza que habiliten mejores aprendizajes; requiere el compromiso de apropiación y aplicación de todos los actores de acuerdo a los principios de inclusión y calidad, “garantizando el derecho a la educación y la responsabilidad que tienen todas, todos, las y los adolescentes y jóvenes” (Res. ME N° 131/23 La Pampa, pág 4 y 5).

El documento se estructura en ocho apartados que definen las regulaciones para la organización y diseño de los dispositivos y proyectos de enseñanza; regulaciones para la cursada, evaluación, acreditación, calificación y promoción de los y las estudiantes; regulaciones para acompañamiento a las trayectorias escolares, sobre condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso y, por último, regulaciones para la convivencia y la participación escolar. En este trabajo nos detendremos en la primera parte de la normativa y no abordaremos el tema de la convivencia y la participación escolar.

Nos planteamos cuáles serán los modos en que se implementarán estas nuevas regulaciones; si trabajar sobre un nuevo régimen académico supone flexibilidad para aceptar diferentes ritmos de aprendizaje, cuál o cómo será el dispositivo organizacional para alojar estudiantes que avanzan con tiempos (de aprendizaje) diferentes. El problema organizacional y pedagógico a resolver consiste en atender estudiantes sin forzar una misma “tasa de adquisición”, es decir, cuánto debe aprenderse en un tiempo determinado para todos y sin castigar estas diferencias (Bernstein, 1993).

Estas definiciones estarían socavando parte del formato escolar tradicional, el núcleo duro sobre el que se erige la escuela y que ha aparecido como inmovible en distintos procesos de reformas (Terigi, 2000). ¿Serán éstos los cambios que nos acerquen a una nueva matriz cognitiva?

Bibliografía.

Ball, S. (2002): Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Año 2, N° 2 y 3.

Bernstein, B. (1993): La estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata.

Pinkasz, D. (coord. gral) (2019): Revisiones a los regímenes académicos en los últimos diez años. Una aproximación a la normativa y a sus aplicaciones en siete provincias. Flacso. Argentina.

Terigi, Flavia (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En Revista Propuesta Educativa N° 29. Buenos Aires.

Tobeña, V. (2020): Pandemia. Una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo. *Propuesta Educativa*, N° 54 Disponible en <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/dossier/introduccion/>.

Documentos

[Resolución N° 821/21 Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa. https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-me-n-0821-21](https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-me-n-0821-21)

Resolución ME N° 131/23 La Pampa. S/ Régimen Académico para el Fortalecimiento de la Educación Secundaria.

El derecho a la educación en contextos de fragmentación: los desafíos de las políticas en un país federal

Myriam Feldfeber, IICE UBA, mfeldfeb@filo.uba.ar

Nora Gluz, UNGS/UBA, gluzn@yahoo.com.ar

Palabras clave: POLITICAS EDUCATIVAS, FEDERALISMO, DERECHO A LA EDUCACION

La preocupación por el gobierno federal del sistema se ha intensificado en el campo académico de las últimas décadas, en especial frente a los debates acerca de la configuración histórica del federalismo en nuestro país, las especificidades que asumió en el campo escolar, en especial a partir del proceso de transferencia de las instituciones educativas de la nación a las provincias y los modos de construcción política para garantizar los derechos de las y los ciudadanos, en especial, frente a la ampliación de la obligatoriedad. De allí que la pregunta por los sentidos y alcances del derecho a la educación sea inescindible de los modos de construcción federal de las políticas tanto como de sus orientaciones,

En el marco de estas preocupaciones por la construcción de un sistema de unidad sobre bases federales que garanticen tanto la construcción de lo común como el reconocimiento de las particularidades de cada jurisdicción en un país atravesado por viejas y nuevas formas de

desigualdad, se inscribe el proyecto de investigación que presentamos. El objetivo general fue analizar la trayectoria de las políticas públicas en el campo educativo en Argentina desde el año 2003 al 2019, identificando cambios y continuidades en las agendas, orientaciones e intervenciones de gobiernos de diferente signo, y considerando las relaciones de fuerza que disputan la direccionalidad del sistema educativo y configuran los sentidos acerca del derecho a la educación en un país federal.

El trabajo de campo involucró el nivel nacional y tres jurisdicciones. Para la selección de estas últimas se tomó como criterio en primer lugar, el signo político de los gobiernos en relación al gobierno nacional a lo largo de los periodos seleccionados (Frente para la Victoria 2003-2015 y Alianza Cambiemos 2015-2019) En segundo lugar, se consideraron las transformaciones en la escuela secundaria a partir de los cambios en la estructura académica prevista en la Ley Federal de Educación y los desafíos que impuso su reordenamiento a partir de la Ley de Educación Nacional. En función de estos criterios, fueron seleccionadas CABA, Buenos Aires y Neuquén.

El trabajo de campo involucró la reconstrucción de las políticas impulsadas por el nivel nacional referidas a la obligatoriedad de la escuela secundaria; las políticas socio-educativas destinadas a intervenir sobre las desigualdades; las políticas para la formación y trabajo docente y las políticas de evaluación²⁰. Para analizar las formas de recontextualización y apropiación de las políticas estaba previsto un trabajo de campo en escuelas secundarias de las tres jurisdicciones seleccionadas. En el marco de las dificultades del retorno a los establecimientos escolares generadas por la Pandemia del Covid19, se optó por la realización de entrevistas a directivos y una encuesta a profesoras/es de escuelas secundarias, donde se relevaron de modo exploratorio, las opiniones de los sujetos con la expectativa de que aporten elementos para la comprensión de la trayectoria de las políticas implementadas durante el período estudiado²¹.

En esta presentación nos proponemos discutir algunos de los hallazgos del proyecto. Una primera evidencia es que la educación ocupó un lugar destacado en la agenda de los diferentes gobiernos tanto en el ámbito nacional como el de las jurisdicciones analizadas. En el ámbito nacional, los gobiernos del Frente para la Victoria sustentaron su discurso en un modelo que

²⁰ El Programa CAES (Centro de Acompañamiento escolar Secundaria), se desarrolla en la provincia de Corrientes a partir del año 2018 con el propósito de fortalecer las trayectorias escolares de los jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder, permanecer y completar sus estudios, Esta propuesta tiene como antecedentes los programas Centro de Actividades Infantiles, Centro de actividades Juveniles, ambos bajo la Dirección de Políticas Socioeducativas. (Resolución N°2038/18). Así también otras líneas educativas como ser el Proyecto de Mejora Institucional.

²¹ Es un programa que busca recuperar el vínculo con la escuela pública de niñas, niños, jóvenes y adultos que lo hayan interrumpido de manera total o parcial, así como la implementación de estrategias de fortalecimiento de los procesos de enseñanza. Esto se hará saliendo a buscar a las chicas y a los chicos, casa por casa, coordinando con las provincias, los municipios, las ONGs y las universidades.

caracterizaron como de inclusión con justicia social en base a la igualdad con el fin de reducir y/o superar las desigualdades sociales y educativas. Las intervenciones se basaron en un modelo de carácter más universal e integral y se promovieron nuevas formas de articulación con las provincias, se definieron como obligatorias las resoluciones del Consejo Federal de Educación (sin que existan mecanismos para garantizar su cumplimiento en las provincias que son autónomas) y se generaron espacios de trabajo conjunto en mesas federales en las que el debate se amplió desde los consensos de política hacia las estrategias de implementación.

El gobierno de la Alianza Cambiemos, a diferencia de la gestión anterior, basó su discurso en un diagnóstico de fraude educativo y en la necesidad de impulsar lo que denominaron como una revolución educativa que garantice la calidad entendida en términos de resultados medibles a través de pruebas estandarizadas y la innovación como motor de cambio. Para ello se acotaron las instancias de articulación federal, así como los participantes de las mismas, restringiendo el campo político; al tiempo que se definieron nuevos interlocutores, en muchos casos provenientes del sector privado. En nombre de la construcción federal se transfirieron recursos de programas nacionales para que las jurisdicciones pudiesen privilegiar sus líneas de acción, desestructurando numerosas intervenciones comunes en especial de las áreas socioeducativas, al tiempo que la evaluación ocupó un lugar central en la política nacional.

En este contexto los gobiernos de CABA, Provincia de Buenos Aires y Neuquén implementaron de modos muy diversos los planes acordados a escala del CFE: mientras PBA y CABA mostraron su alineación con las orientaciones de las políticas nacionales hacia la secundaria pero imponiendo su propia impronta (la primera alineada y recontextualizando las políticas para atender la enorme escala de su sistema y la segunda más vinculada a las orientaciones de la agenda que a las intervenciones específicas), Neuquén siguió su propio proceso de cambio curricular que abarcó prácticamente la totalidad del período y en cierta medida, hegemonizó la agenda provincial para la educación secundaria.

La/os directivos entrevistados señalan la distancia entre las agendas nacional y provincial y las condiciones cotidianas del trabajo pedagógico en las escuelas secundarias, los problemas edilicios, la falta de tiempos de trabajo colectivo, factores que dificultan las posibilidades de garantizar el derecho a la educación secundaria. En este contexto, los programas nacionales fueron visualizados como una fuente de recursos con relativa independencia de la lógica que orientaron esas políticas.

En las respuestas de las/s docentes el 81,9% acuerda con la idea de que es un derecho y el estado debe garantizarlo. Sin embargo, llama la atención que después de más de 10 años de instalada la obligatoriedad, un 11,4 % de la/os encuestada/os está en desacuerdo con la idea de que la escuela sea obligatoria y que todos los jóvenes deban concurrir a la escuela y un 10,9% está parcialmente de acuerdo. Entre opciones del desacuerdo eligieron: “como todo

derecho, se acompaña de un deber, que es el de esforzarse para merecerlo” “no todos/as los/as adolescentes/jóvenes están preparados para afrontar los desafíos que el nivel exige” y en menor medida “algunos/as solo lo hacen por obligación, para cobrar planes/programas”. En la misma línea y como mostraremos en la ponencia, en la mirada de las/os profesoras/es persiste una perspectiva meritocrática que identifica como problemas para garantizar las trayectorias las condiciones subjetivas de los estudiantes y de sus familias por sobre los factores político-institucionales.

A partir de los hallazgos de la investigación presentaremos las distancias entre las agendas en diferentes periodos de gobierno, entre la nación y las provincias, y entre los contextos de producción de los textos de la política, su recontextualización y las perspectivas de docentes y directivos, evidenciando los problemas y dilemas del gobierno federal del sistema en un contexto de fragmentación.

Desafíos y dificultades en la “puesta en acto” de los programas socioeducativos en el aula escolar de la escuela secundaria obligatoria

María Gloria Saucedo, Facultad de Humanidades UNNE,
mariagloriasaucedo48@gmail.com

Palabras clave: (Nivel secundario, políticas, inclusión social y escolar, programas socioeducativos, contexto de la práctica)

INTRODUCCIÓN:

En esta presentación se presentan los avances de una tesis doctoral que aborda la caracterización y análisis de la “puesta en acto” de los programas socioeducativos en la escuela secundaria obligatoria de la ciudad de Corrientes.

En el contexto sociopolítico, económico y cultural que caracteriza a América Latina marcado por la desigualdad social, según Saforcada, Ambao y Rozenberg (2021) la inclusión educativa se inscribe con una mirada social amplia. Esta se incorpora en la agenda de la política educativa y se plantea el desafío de “formular políticas educativas inclusivas, diseñar modalidades y currículos diversificados para atender la población excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales.” (UNESCO, 2000, citada en Saforcada et al., 2021, p. 72). En este escenario en Argentina se desarrollan políticas públicas y sociales para vastos sectores ante un proceso de protección social orientado a apoyar a las personas que enfrentan vulnerabilidad socioeconómica, cultural y educativa. En este marco analizamos dos Programas Socioeducativos: uno a nivel provincial, el Programa Centro de Acompañamiento Escolar Secundaria (CAES)²² y el otro, a nivel nacional, el Programa Nacional

²² Promociones tuteladas en la medida que instauran formas de acompañamiento de los aprendizajes y de la vida estudiantil en general. (Ziegler, 2011: 79).

Volvé a la Escuela²³ con el objetivo de caracterizar las dificultades y los desafíos que plantean en los actores escolares (equipo de gestión, docentes comunitarias, monitora y talleristas) en torno a las tareas, los roles y las responsabilidades que asumen en la “puesta en acto” en el aula escolar de la escuela secundaria obligatoria. Al respecto, nos planteamos, ¿qué sucede entre lo que se establece en la formulación inicial hasta la “puesta en acto” en las prácticas cotidianas?

-MATERIALES Y MÉTODOS:

Abordamos el campo de estudio desde la lógica del enfoque sociopolítico basado en la metodología del diseño cualitativo descriptivo-interpretativo y utilizamos como estrategia el estudio en caso. (Geertz, 1973). Proponemos una diversidad de instrumentos y procedimientos que posibilitan la recolección de datos en tres escuelas secundarias de gestión estatal en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. En efecto, hemos considerado las siguientes técnicas: 1-observación documental y análisis de contenido (LEN, resoluciones nacionales y jurisdiccionales, proyectos, etc.), 2) Entrevistas semiestructuradas: equipo de gestión, docentes comunitarias, monitora y talleristas, 3) Observaciones en el aula: focalizando las miradas en las actividades y tareas que se realizan en los talleres y, 4) el diario del investigador. Para la sistematización, interpretación y análisis de los datos recurrimos según Taylor y Bogdan (1986), a la triangulación metodológica y adoptamos la práctica intramétodo que plantea Mendicó (2003).

-RESULTADOS Y DISCUSIÓN:

En este escrito focalizamos la mirada en las políticas orientadas para la inclusión social y educativa, que “*traducidas*” en los programas CAES y Volvé a la Escuela son “puesta en acto” (Ball citado en Miranda 2011) en las escuelas y en el aula. Aquí nos centramos en los desafíos y dificultades que emergen en el contexto de la práctica, específicamente en el aula, que son identificados en los relatos de los actores escolares claves en el proceso de políticas. Es decir, interesa parafraseando a Braun, Ball, Maguire & Hoskins: (2017) lo que sucede dentro del aula en términos de cómo se interpretan las políticas y cómo se ponen en práctica (en lugar de ser implementada) en formas originales y creativas dentro de los aspectos de su cultura o *ethos* institucional como por las necesidades situadas en el marco de las limitaciones y posibilidades del o de los contexto (s) (p.46)

Los programas analizados ofrecen talleres o actividades extraescolares como un dispositivo pedagógico y didáctico, vinculado con el seguimiento que se realiza a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cumplir con esta finalidad plantea desafíos al equipo de gestión como a los docentes comunitarios, monitora y talleristas dado que las actividades y tareas tienden a promover el acompañamiento de las trayectorias escolares además, de incluir otras opciones que contribuyan a la terminalidad del nivel. De esta manera, identificamos la instauración de formas de acompañamiento de los aprendizajes y de la vida estudiantil en general, que Ziegler (2011) llama promociones

²³ Resolución 79/09 aprueba el Plan Trienal de Educación obligatoria; resolución 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”; resolución 88/09 “Institucionalidad y Fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria- Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional”; resolución 93/09 “Orientaciones para la organización Pedagógica e institucional de la educación obligatoria y resolución 103/10 “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”.

tuteladas²⁴. Se propicia un acompañamiento tendiente a establecer una proximidad y encauzamiento de los escollos que suscita el tránsito por la escolaridad. Es decir, se plantea una dinámica de acompañamiento más personal sobre cada uno de los estudiantes. (p.79). Otro desafío se da en la redefinición de roles y perfiles para cumplir con los objetivos del programa en el aula. El docente comunitario debe dar clases, hacer visitas domiciliarias, convocar a reuniones, etc. El tallerista profesor de inglés por ejemplo puede acompañar a los estudiantes en tareas de Metodología de Estudio, Ciencias Sociales, Lengua, entre otras. Sin embargo, desde los relatos de los actores escolares las actividades y tareas se dificultan por cuestiones organizacionales, edilicias, recortes en el presupuesto para gastos de recursos didácticos, así como humanos.

En síntesis, si bien desde el marco jurídico estos programas se presentan como modelos pedagógicos alternativos que posibilitan otra forma de participación y protagonismo de niños/as y jóvenes en sus procesos formativos, así como otras posibilidades de vinculación entre pares y con los docentes, sin embargo, en “la puesta en acto” en las aulas, se ven obstaculizadas,

Referencias bibliográficas

Argentina. Ministerio de Educación y Cultura. (2018) *Proyecto de Acompañamiento Socioeducativo que promueva la inclusión, retención y promoción escolar de los niños y jóvenes que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Resolución N°2038/18*. Corrientes.

Braun, Ball, Maguire, Hoskins, Cap 2. Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En Miranda, M. y Lamfri, N. (Org.) (2017). *La Educación Secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. (pp. 19-62). Miño y Dávila.

Miranda E. y Paciulli Bryan (Coord.) (2011). *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde la Argentina y Brasil*. Universidad Nacional de Córdoba.

Corrientes. Proyecto del Programa Centro de Acompañamiento Escolar Secundario (CAES). (2018). Corrientes.

Argentina. Consejo Federal de Educación. *Programa Nacional Volvé a la Escuela* (Resolución ME 3027/2021).

Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Espacio.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Saforcada, Ambao y Rozenberg (2021). Cap. Políticas educativas e inclusión en América Latina: disputas de sentido. En Feldfeber, M. y Gluz, N. (Compiladoras.). *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo. (2003-2015)*. Saberes. Facultad de Filosofía y Letras.

Taylor, S. T. Y Bogdan, R (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones. pp. 71-88

²⁴ PAICOR: Programa de Asistencia Integral Córdoba, es un programa del gobierno provincial que funciona en desde 1984 y se encarga de brindar alimentación a estudiantes en los establecimientos educativos de gestión estatal.

La dirección escolar y el derecho a la educación: los actores directivos frente a las reformas en el nivel secundario en Córdoba

Cesar Mauricio Kasprzyk, CONICET-UNC, mauricio.kasprzyk@edu.unc.ar

Palabras clave: dirección escolar, escuela secundaria, reformas, derecho a la educación

Contenido

En el presente resumen se retoman avances de la tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación que indaga acerca de las prácticas de dirección escolar en el nivel secundario en los años posteriores a la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 262006 de 2006. Se considera que frente a los cambios impulsados en la dimensión institucional y organizacional de la escuela secundaria -de acuerdo a la aprobación de la normativa nacional, federal y jurisdiccional- los actores directivos se ven interpelados en cuanto a su rol como actor interviniente del proyecto educativo así como en la cotidianeidad de la vida escolar para garantizar el derecho a la educación secundaria.

El trabajo de investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo. Para la primera etapa de la tesis se realiza análisis documental de distintas fuentes (leyes, resoluciones, decretos, reglamentos, estatutos) con el objetivo de identificar las disposiciones relativas a la dirección escolar -gestión directiva, gestión escolar, liderazgo directivo según aparezca en las fuentes empleadas- vinculadas con la implementación de las reformas para la inclusión de estudiantes en el nivel secundario. Por otra parte, el estudio se complementa con entrevistas semi-estructuradas a directoras/es, vicedirectoras/es, docentes con más de cinco años de experiencia en escuelas secundarias de Córdoba que se hayan desempeñado en el período de estudio.

El trabajo de dirigir escuelas es una práctica que se encuentra detallada en un conjunto de normas que regulan a los actores en las escuelas. En este sentido, se advierte un detallado catálogo de funciones, tareas, responsabilidades que deben cumplir los responsables de las escuelas. Sin embargo, estas se complejizan al sancionarse la nueva ley de educación y las políticas socioeducativas acordadas en el Consejo Federal de Educación (CFE). Por su parte, la provincia de Córdoba, la ley de educación N° 9870 de 2010 extiende la obligatoriedad

hasta la finalización del nivel secundario que, en conjunto con las resoluciones del CFE²⁵ desafían el formato tradicional de organización del nivel.

En la investigación en curso se sostiene el supuesto de que las prácticas de dirección escolar, al ser interpeladas tienden a modificarse/adaptarse, al menos en algunos aspectos, para incluir a nuevos grupos sociales en las escuelas y cumplir el mandato del derecho a la educación. Sin embargo, también consideramos que, al menos en los primeros años posteriores a la aprobación de la LEN, emergieron resistencias a los cambios institucionales y organizacionales y que fueron expresados por esos actores. En este sentido, en la provincia de Córdoba, Carranza y Kravetz advierten que esas políticas son insuficientes si no se acentúa el lugar de los actores institucionales que son los responsables de llevarlas a cabo,

Entre ellos, los directores y profesores, son los principales protagonistas de la renovación educativa que hoy se presenta no solo a través de la capacitación docente sino, sobre todo, de la inclusión de estos actores en las tareas pedagógicas que hoy se le requieren al poner el acento en el proceso de escolarización (2010, p. 7).

El derecho a la educación implica que los Estados garanticen el efectivo cumplimiento de ese derecho consagrado. Por lo tanto, esto requiere una mirada desde la política y la pedagogía (Ruiz, 2020). “Queda plasmada la responsabilidad del Estado, pero al mismo tiempo la responsabilidad que le cabe a la escuela, fundamentalmente en el proceso de integración y retención, como principios políticos, éticos y pedagógicos que deberían regir la vida institucional” (Carranza en Carranza y Kravetz, 2010, p. 4).

En este sentido, la vicedirectora de una escuela nos decía que “además de retener a estudiantes que provienen de familias del barrio tenemos una alta concurrencia de estudiantes de países limítrofes que viven en barrios alejados a la escuela. Hay que hacer seguimiento personalizado de estudiantes”; con ello, la vicedirectora daba cuenta de la complejidad que implica el trabajo individualizado y, a la vez, la necesidad de contener a estudiantes que van a la escuela no sólo a aprender, sino porque la escuela forma parte del programa PaiCor²⁶.

La entrevistada expresa una mirada convencida acerca de la inclusión en la escuela y, para ello, se realizan acciones institucionales que mantienen a las y los estudiantes en constante actividad²⁷. En este sentido, consideramos que en la institución “tejen” el mandato de las políticas con las necesidades de estudiantes -y sus familias- en la elaboración de un proyecto pedagógico que brinda un marco de trabajo a docentes y contiene a estudiantes²⁸.

²⁵ La institución mantiene proyectos vinculados con otros países, la orientación en lenguas les permite fundamentar pedagógicamente la articulación. Todos los años realizan eventos e invitan a representantes del país celebrado.

²⁶ Al momento de realizar la entrevista, las y los estudiantes habían regresado de Chapadmalal (viaje de turismo educativo a la provincia de Buenos Aires) y la vicedirectora se encontraba conmovida porque era el primer viaje realizado “luego” de la pandemia.

²⁷

²⁸

En síntesis, la normativa sancionada desde el año 2006 diagramó los lineamientos políticos de la reforma de la escuela secundaria; en este sentido, los principales puntos sobre los que se avanza tienen que ver con las condiciones pedagógicas y organizativas que el nivel debe revisar y reformular a la luz de la extensión de la obligatoriedad y en vías al cumplimiento de su efectiva universalización. Con ello, consideramos que la masificación de la escuela secundaria, a partir de la obligatoriedad del nivel, implicó el acceso de sectores que antes no habían formado parte del escenario escolar.

Por otra parte, esas políticas educativas -aprobadas a partir del 2006- requieren de las miradas que propicien la inclusión y la igualdad educativa; es decir, promuevan una propuesta político-pedagógica (aunque nunca se expresa en esos términos en la voz de las entrevistadas). Desde el título del trabajo elegimos posicionar a directoras/es “frente a” las reformas (...) para dar cuenta de “ese hacer” que tienen por delante los actores directivos para materializar las políticas educativas en las escuelas en las cuales trabajan. De esta forma, queremos evitar -en el enunciado- una mirada monolítica de las políticas que contenga como significado la implementación o aplicación de decisiones que fueron tomadas en otras esferas públicas.

Referencias bibliográficas

Carranza, A. y Kravetz, S. (2010). Políticas públicas y educación secundaria. *Políticas Educativas*, 3 (2), s/d.

Ruiz, G. (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Buenos Aires: EUDEBA.

Progresar: herramientas para la Inclusión y Justicia Social.

Romina de las Mercedes Perez, UNSa, rominarmp@gmail.com

Josefina Lujan Ruiz, UNSa, Ruizjosefinalujan@gmail.com

Palabras clave: Progresar – Políticas Socio-Educativas – Juventudes

Contenido

El presente trabajo se enmarca en un trabajo más amplio desarrollado desde la cátedra Política Educativa de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, a su vez, el mismo se desprende de la tesis de Licenciatura titulada “Articulaciones entre el nivel medio y el mundo del trabajo. El caso: Colegio Combate de las Piedras N°5178 Río Piedras,

Metán, Salta (2012-2015)”. Se pretende indagar sobre la puesta en acto del programa PROGRESAR como una política Socio Educativa durante los gobiernos Kirchneristas y Macristas para identificar continuidades y rupturas.

A inicios del siglo XXI, con una coyuntura de particular crecimiento económico, en la región latinoamericana se sucederán una serie de gobiernos enmarcados en el Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina, que comenzaron a impulsar políticas con una clara oposición discursiva a las medidas implementadas, por los gobiernos neoliberales, consideradas estigmatizantes y responsabilizante de la pobreza a las/os propias/os sujetas/os (Jacinto, 2016).

En Argentina a partir del año 2003, luego de la asunción de Néstor Kirchner como presidente de la Nación, se inició un período en el que el Estado Nacional a través de la puesta en acto o traducción de un conjunto de políticas públicas, tuvo como objeto principal paliar los efectos de la crisis, generar mayor inclusión social, y promover la participación de las/os jóvenes en la escena sociopolítica del país.

El nuevo modelo parte de un concepto de ciudadanía amplia, esto es extender y garantizar las posibilidades de acceso y participación política y social a todos los sujetos de la sociedad, superando la mera participación en instituciones políticas tradicionales, parte de *“la importancia que posee la recuperación de una definición de política “amplia”, es decir, que incluya un conjunto de prácticas entre los agentes juveniles más allá de la participación en las instituciones formales de la política. Sin reconocer esto último difícilmente los/las jóvenes puedan ser aprehendidos a lo largo del tiempo, puesto que sus prácticas se han ido complejizando y los canales de participación política reconocen otros carriles, más allá de las instituciones formales de la política”*

En este contexto, hacia el año 2006 luego de un período de discusión sobre los puntos a trabajar para una reforma educativa, en el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional n° 26206, normativa que no solo reconoce que la educación es un derecho que debe ser garantizado por el Estado nacional, sino que también extiende la obligatoriedad hasta el nivel medio. Miranda y Lamfri (2017) sostienen que el establecimiento de la obligatoriedad, convivió con viejas problemáticas del nivel, estas son interrupción, abandono temprano, repitencia y retraso en las trayectorias escolares. En este sentido, Gluz (2015) reconoce que la exclusión puede ser comprendida desde diferentes perspectivas, por un lado aquella que hace énfasis fuertemente individualista, esto es, que entiende a los excluidos como sujetos/as incapaces, desaventajados y su condición se explica por su propia debilidad, y por otro la comprensión ligada al orden social, como productor de desigualdades y exclusiones (Gluz, 2015).

Estos puntos son clave para pensar en las políticas educativas y de población puestas en marchas a lo largo de la historia, y en este caso particular el programa PROGRESAR el cual se anuncia en un contexto de cambio de paradigmas y de ampliaciones de derechos de

sectores históricamente excluidos, que se da a partir de del año 2003, luego de la asunción de Néstor Kirchner como presidente de la nación, que tuvo como objeto principal paliar los efectos de la crisis que dejó el gobierno neoliberal de los 90`, generar mayor inclusión social, y promover la participación de las/os jóvenes en la escena sociopolítica del país.

Uno de los aspectos más importantes a analizar es el impacto político, social y mediático del programa en cuestión. PROGRESAR, una contraprestación con vistas a garantizarle derechos básicos como la asistencia escolar y continuidad de estudios en el nivel superior a jóvenes de todo el país tuvo diversas reacciones, mientras que por un lado existió una amplia aceptación social, política y académica, ya que fue considerada como la principal política de juventud durante este período, por otro se realizaron fuertes críticas, desde una mirada de la juventud como etapa problema (Krauskopf, 2011) dichas críticas, realizadas por ciertos sectores sociales, mediáticos, académicos y políticos reconocían en el programa un ingreso económico para personas que no trabajan, no estudian, de esta manera quienes recibían el plan se veían ante la mirada negativa y estigmatizadora de la opinión pública que acompañada de grandes titulares en medios hegemónicos identificaban a las/os jóvenes beneficiarios del plan como las/os “ni ni”.

Este tipo de reacciones da cuenta, no solo de la manera en la que el discurso meritocrático del neoliberalismo logró instalarse en el sentido común de la población desacreditando al estado, lo público y sobre todo a la política como herramienta de transformación social haciendo responsable por sus logros o fracasos a las/os jóvenes negando completamente la existencia de las relaciones de poder presentes en la estructura social, sino que también da cuenta de cómo el paradigma adultocéntrico atraviesa y moldea las diferentes esferas sociales, se trata de una visión del mundo que plantea la existencia de relaciones asimétricas entre las distintas generaciones.

Con la llegada del Macrismo en el período 2015-2019 estas posturas no solo reflotan, sino que se sostiene desde un discurso oficial que promueve grandes cambios respecto a la versión y principios originales de este programa. Uno de los cambios más importante y en concordancia con el discurso meritocrático fue el cambio de programa universal a Becas focalizadas, endureciendo los requisitos de acceso y preservación del beneficio, ligados a datos cuantitativos.

En los cuatro años del gobierno de cambiamos las/os jóvenes vivieron grandes retrocesos en cuanto al avance en la conquista de derechos, convirtiéndose en víctimas colaterales del avance de la derecha en la región. Por lo tanto, es necesaria la construcción de políticas tal como menciona Balardini (1999) con y desde las juventudes, políticas que tengan como base la solidaridad y la esencia participativa, no sólo en el aspecto ejecutivo, sino en aquellos procesos que hacen al análisis y a la toma de decisiones. Activa desde los jóvenes e interactiva en la dialéctica juventud-sociedad. Para de esta manera desarrollar actividades e iniciativas imaginadas, diseñadas y realizadas por los mismos jóvenes en condición autogestionaria y aun por subsidios otorgados por el Estado a colectivos de gestión y trabajo

juveniles. Es intención del presente trabajo indagar las continuidades y rupturas en el Programa PROGRESAR durante los períodos de gobierno Kirchnerista y Macrista.

Referencias bibliográficas

- Balardini, S. (1999). Políticas de juventud: conceptos y la experiencia argentina. *última Década*, 7(10), 12-40.
- Krauskopf, D. (2011). Enfoques y dimensiones para el desarrollo de indicadores de juventud orientados a su inclusión social y calidad de vida. *Ultima década*, 19(34), 51-70.
- Gluz, N. (2015). Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(2), 47-58.
- Miranda, E. M., & Lamfri, N. Z. (2017). La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad: Discursos y textos en las políticas educativas. In *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 19-43). Miño y Dávila Editores.
- Jacinto, C. (2016). De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo: alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social [en línea]. *Claudia Jacinto, coord. Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social*, 3-24.

MESA 2

Articulaciones locales entre familias, apoyos escolares y escuelas: sentidos sobre la escolarización formal e informal.

Serena Aylén Santos. Becaria doctoral CONICET, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Área de Educación-Programa Educación, Conocimiento y Sociedad. ssantos@flacso.org.ar

Palabras clave: Programas socioeducativos - apoyo escolar - trayectorias escolares - escuela primaria - familias

Contenido

Este trabajo presenta un recorte de mi tesis de Maestría (Santos, 2022), estudio que se inscribe en el entrecruzamiento de los campos de la política educativa y la sociología de la educación. Desde un enfoque cualitativo y utilizando la estrategia metodológica de estudio de caso (Stake, 1995) aborda la puesta en acto a escala local del programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (en adelante RCAE) del Ministerio de Educación de CABA, que funciona bajo el modelo de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil. Su objetivo principal es el fortalecimiento y sostenimiento de las trayectorias educativas desde el principio de la corresponsabilidad.

En esta presentación se abordarán los sentidos y percepciones que tienen las familias de estudiantes, los coordinadores y educadores de los apoyos escolares del club Madre del Pueblo y referentes de equipos directivos de dos escuelas primarias acerca de los apoyos escolares co-gestionados entre la Organización Madre del Pueblo y la RCAE en el Barrio Ricciardelli (ex villa 1-11-14). Se hará hincapié en las tensiones que expresan estos actores en torno a la escolarización formal e informal en el marco de la implementación del programa.

En las entrevistas realizadas a los coordinadores y educadores de los apoyos escolares se identificó una problemática sobre la pérdida de efectividad de la escuela primaria, cuestión que se relaciona con el supuesto de igualdad de oportunidades que sostiene el sistema educativo y con la idea de “ineficacia de la escuela”, que en realidad desconoce o invisibiliza las desigualdades sociales y de capitales de los estudiantes y sus familias (Bourdieu y Passeron, 1996; Dubet, 2005). En la sociedad actual, la reproducción de las desigualdades

sociales en el nivel primario se relaciona con el problema de la exclusión del conocimiento (Tenti Fanfani, 2008), lo cual tensiona la relación entre el saber pedagógico y las condiciones de escolarización en las cuales dicho saber se transmite (Terigi, 2006).

En este contexto, los coordinadores y educadores de los apoyos escolares de Madre del Pueblo mencionaron que la mayoría de sus estudiantes poseen “trayectorias escolares particulares”, dado que quienes cursan el 2º ciclo del nivel primario no logran completar el sistema de alfabetización. Si bien para estos actores la escuela representa el “centro del saber pedagógico”, realizaron una crítica al sistema educativo dado que estas trayectorias se relacionan con situaciones típicas de fracaso escolar en las que estudiantes que permanecen en la escuela no aprenden en los ritmos y formas pretendidas, o en las que aprenden en los ritmos y formas esperables pero acceden a contenidos de baja relevancia, por lo que su trayectoria escolar posterior se ve comprometida debido a los condicionamientos que esta situación produce (Terigi, 2009). En este sentido, cuestionaron el cronosistema escolar vigente (Terigi, 2006). Además, percibieron una tensión o límite en la tarea pedagógica que realizan desde los centros de apoyo escolar, relacionado con la posibilidad de construir a los centros como espacios de aprendizaje o sostenerlos como espacios de resolución pragmática de tareas escolares que atienden la urgencia, pero que no conmueven la problemática de las trayectorias “particulares”.

Esta percepción coincide en parte con lo expresado por la vicedirectora de una de las escuelas cercanas al barrio Ricciardelli, quien definió a los apoyos escolares como dispositivos destinados a niños con “aprendizajes descendidos”. Para ella, el apoyo escolar es un espacio similar al de un maestro particular destinado al refuerzo de contenidos curriculares en donde se realiza un trabajo focalizado, por lo que es importante que apoyo y escuela trabajen en la misma línea pedagógica. En este sentido, para la vicedirectora los apoyos escolares posibilitan sostener la correspondencia entre la gradualidad y anualidad escolar, cuestión que también se asocia a la idea de no repitencia.

Por su parte, las referentes familiares entrevistadas valoraron a los apoyos escolares como un espacio material y simbólico que les brinda un soporte (Martuccelli, 2007) a la escolarización de sus hijos, dado que les permite reponer un capital cultural-escolar (Bourdieu, 2000) que ellas explicitaron no tener. Los principales motivos que llevaron a las madres entrevistadas a inscribir a sus hijos en apoyo escolar son el no haber finalizado el secundario y el haber aprendido de una manera distinta a la que aprenden sus hijos, lo cual las ubica en una situación de desventaja para acompañar trayectorias escolares. Además, mencionaron que en los apoyos los niños aprenden otras cuestiones que no tienen que ver con lo estrictamente escolar (Santillán, 2006), por ejemplo realizando actividades lúdicas, actividades artísticas o encuentros en donde el compartir con otros adquiere una gran relevancia. Por estas razones la asistencia de los estudiantes a estos espacios se sostiene en el largo plazo.

Poniendo en diálogo los sentidos de las referentes familiares con las representaciones de los otros actores, puede decirse que las madres construyen sentidos diferentes, ya que significan los apoyos escolares de manera productiva o activa. Por un lado, en relación al soporte que ofrecen para la escolarización de sus hijos y por el otro, porque les permite sostener otras dimensiones de la vida cotidiana. En este sentido, las familias le otorgan relevancia a los apoyos escolares en términos de producción cultural (Cerletti, 2005).

Mientras los aprendizajes de la escuela son los que certifican los saberes necesarios para desempeñarse en la sociedad, las actividades del apoyo escolar son valoradas por las familias no sólo porque sortean las limitaciones que ellas se auto adjudican para la ayuda en las tareas escolares, sino porque allí no solo se construye capital escolar, sino que también se construye un capital cultural en un sentido amplio (respecto de lo vincular, de cómo resolver problemas, etc). En este sentido, la contención que encuentran las familias en los apoyos retroalimenta la elección de dicho espacio como soporte.

Referencias bibliográficas.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La teoría de la reproducción*. México DF: Distribuciones Fontamara, SA.

Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo. Efectos de lugar*. (pp. 119-124). Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, Argentina.

Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de antropología Social*, (22), 173-188.

Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Fanfani, E. T. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 60-73. <https://doi.org/10.17227/01203916.54rce60.73>

Martuccelli, D. (2007). “Lecciones de sociología del individuo”. Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Perú.

Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*, 7, 375-386.

Santos, S. (2022): “Las políticas socioeducativas y el sostenimiento de trayectorias escolares del nivel primario: articulaciones locales entre escuelas, familias y organizaciones sociales en un barrio popular de la CABA”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica argentina.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres: Sage.

Terigi, F. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En Fundación OSDE (Ed.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-29.

Entre “cambiar, esperar, volver, reintentar”. Aproximaciones a las estrategias de estudiantes para continuar las trayectorias educativas

María Silvina Baigorria. UNRC, sbaigorria@hum.unrc.edu.ar

Claudio César Acosta. UNRC, cacosta@hum.unrc.edu.ar

Palabras claves: desigualdades, estrategias, trayectorias educativas

Reconocemos que las desigualdades sociales y educativas son multidimensionales (Therborn 2016; Dubet, 2020; Kessler 2002, 2014; Jelin, 2019), se traman en relaciones históricas, cuyas dinámicas estructuran los procesos que las producen y reproducen así como aquellos que tienden a mitigarlas o a impugnarlas. Una profusa literatura orienta los debates actuales reconociendo su carácter relacional, dinámico, persistente en el que interjuegan los condicionantes estructurales y simbólicos así como las acciones individuales y colectivas de los actores.

Este trabajo, que se enmarca en un proyecto de investigación¹ pretende realizar una aproximación a las estrategias desplegadas por un grupo de jóvenes en el curso de sus trayectorias educativas para sostener la continuidad escolar. El estudio se desarrolla en un barrio popular de la ciudad de Río Cuarto, localizado en el sector sureste. Luego de caracterizar en trabajos previos las trayectorias, los itinerarios y las experiencias de desigualdad (Baigorria, Acosta, 2021, 2022), presentamos las prácticas estratégicas (Bourdieu 1988) desplegadas para la inclusión o reingreso escolar en espacios socio-comunitarios e institucionales educativos barriales. Recurrimos aquí a la noción de trayectoria educativa pues reconoce todos los ámbitos formativos a través de los cuales se construyen los recorridos y las biografías de los y las estudiantes así como los condicionantes que inciden en los mismos. (Brachi y Gabbai, 2013). La articulación analítica entre los condicionamientos estructurales, las mediaciones institucionales y las estrategias implementadas por lxs protagonistas permite el abordaje de las trayectorias educativas de lxs jóvenes en el sector, caracterizadas por itinerarios complejos, múltiples. En este interjuego consideramos que las instituciones, espacios socio-comunitarios y programas territorializados son relevantes pues actúan como “mediadores” de las trayectorias juveniles.

El trabajo asume un enfoque cualitativo. La elección de las instituciones y del espacio comunitario se realizó de manera intencional a partir de los siguientes criterios: la localización, la modalidad y el formato escolar. Seleccionamos así la escuela anexo con modalidad rural y orientación en agro y ambiente, una escuela secundaria de modalidad de adultos, un programa de terminalidad e inclusión al secundario y un dispositivo territorial de un programa estatal de salud integral. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupales a jóvenes, a coordinadores y docentes de estos espacios institucionales y comunitarios.

Al rastrear e identificar las trayectorias emergieron los encadenamientos de las desigualdades que constituyen las desiguales condiciones de escolarización, tanto sociales como escolares. Se observan como prácticas estratégicas: los cambios recurrentes de escuela, las intermitencias y las pausas en la continuidad escolar. Los recorridos configuran prácticas de itinerancia institucional:

a) inicio escolar en escuelas céntricas que luego de experiencias negativas, a veces mediando algún año de repitencia o de pausa, reintentan en las escuelas públicas barriales.

b) inicio en escuelas públicas masivas barriales con similares experiencias problemáticas que reingresan a diferentes espacios educativos (no siempre escolares).

Las opciones se bifurcan y en algunos de los itinerarios abarcan a más de una. Estas estrategias implican también pausas más o menos transitorias: esperar a conseguir un espacio en la escuela elegida o llegar a tener la edad requerida para el ingreso a otro formato o modalidad. Así mismo, estas prácticas suponen un repliegue a instituciones u organizaciones emplazadas en el espacio más cercano a sus residencias, evitando en algunos casos reingresar en las mismas escuelas donde se vivenciaron procesos excluyentes.

Las características segmentadas del sistema escolar conjugadas con las desiguales condiciones de vida contribuyen a configurar trayectorias también desiguales, no obstante en estos recorridos se expresan también las búsquedas y estrategias de persistencia que los y las jóvenes despliegan para lograr finalizar la educación secundaria.

Así mismo, las familias y jóvenes que detentan mayor capital social apelan a estrategias de vinculación acudiendo a referentes territoriales: coordinadores, docentes, tutores, “los conocidos”. En algunas de las trayectorias analizadas se logra articular esta última estrategia con el trabajo en red que realizan las instituciones y organizaciones barriales, facilitando y sosteniendo la continuidad educativa. Se combinan también las estrategias de personalización y reorientación de los modos vinculares (Ziegler y Nóbile, 2014) que colaboran a la resignificación de las experiencias escolares previas de tinte expulsivos y excluyentes. La mayoría de los y las jóvenes entrevistados son primera generación que accede o intenta finalizar los estudios secundarios, por lo que las estrategias para aumentar o conservar el capital escolar pueden concebirse no sólo como resultante de desigualdades educativas sino como formas de resistencia ante esas tramas desiguales del espacio social de la ciudad.

Por último, consideramos que la resignificación de las experiencias educativas previas y la valoración de los actuales espacios escolares como incluyentes permiten problematizar la concepción de segmentación del sistema como necesariamente reproductora de desigualdades educativas. Es decir, nos enfrentamos a una paradoja ya que por un lado la diversificación de propuestas escolares potencia la segmentación del sistema y a la vez posibilita a estos contingentes juveniles finalizar la educación secundaria (Acosta, 2021). El debate está abierto.

Notas

(1) Proyecto de investigación: Trayectorias juveniles y desigualdades socio-educativas. Un estudio en el sureste de la ciudad de Río Cuarto” SECYT. UNRC. 2020-2023.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina”, *Documentos Proyectos* (LC/TS.2021/106. CEPAL).

Baigorria, S., & Acosta, C. (2021). “*Trayectorias socio-educativas en clave de desigualdades: una caracterización desde las voces de sus protagonistas*” 1° Encuentro Latinoamericano de Infancias, Juventudes y Territorios. UNVM. Villa María. Argentina.

Baigorria, S., & Acosta, C. (2022) “*Las trayectorias socioeducativas de jóvenes en un barrio del sureste de la ciudad de Río Cuarto*”. XI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas “El desafíos de las desigualdades: Crítica e intervención” FFyH, UNC. Córdoba. Argentina.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bracchi, C., & Gabbai, M. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas, tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En C., Kaplan, Dir., *Culturas estudiantiles, Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 23-45). Miño y Dávila.

Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI Editores.

Jelin, E. (2019). Desigualdades y diferencias: género, etnicidad/raza y ciudadanía en las sociedades de clases (realidades históricas, aproximaciones analíticas) en Jelin, Motta, Costa (comp.), *Repensar las desigualdades* (pp.155-180). Siglo XXI Editores.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.

Ziegler, S. & Nóbile, M. (2014) Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (63), 1091-1115.

Políticas de participación ciudadana de niñas y niños en las ciudades de Rosario y Fano. Desde las infancias al territorio.

Florencia Fernández Méndez, CONICET, CURDIUR-FAPYD, UNR, fernandezmendez@curdiur-conicet.gob.ar

Palabras clave: *infancias, ciudad educadora, consejo de niñas y niños, políticas públicas.*

Contenido

Abordaremos en este trabajo experiencias desarrolladas en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina) y en Fano (Pesaro y Urbino, Italia) donde, desde las políticas públicas, se propone incluir las voces, sensibilidades y percepciones de las infancias en las transformaciones territoriales. Serán casos de estudio el proyecto “Ciudad de los niños (hoy

“Ciudad de las niñas y los niños”) vigente desde 1996 en la ciudad de Rosario y la “Città dei bambini” que data de 1991, promovidos por las ideas, principios y desafíos del pensador, psicopedagogo, dibujante Francesco Tonucci y consolidados, en el caso santafecino, por el impulso e imaginación de María de los Ángeles “Chiqui” González y el respaldo del gobierno municipal. La experiencia de realizar la prueba piloto en esta ciudad santafecina llega como desafío de UNICEF Argentina partiendo de la experiencia europea. La comprensión de los alcances y limitaciones de la experiencia local requieren de un estudio y diálogo con aquella realizada en la región italiana, la cual ha funcionado como referente teórico y práctico.

La posibilidad de haber contado en el año 2022 con una Beca de movilidad (promovida y financiada por los Ministerios de “Producción, Ciencia y Tecnología” y de “Igualdad, Género y Diversidad” de la Provincia de Santa Fe) nos ha permitido aproximarnos a la experiencia fundante de la ciudad de Fano y que pondremos a dialogar con el caso rosarino estudiado en el marco de un proyecto de investigación doctoral (financiado desde 2019 por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

Dentro de las líneas del proyecto “Ciudad de los Niños” se promueve la creación de los “Consejos de niños”, que en la ciudad de Rosario, son incorporados desde 1997 al “Programa de descentralización y modernización” con innovadoras políticas de participación ciudadana. El municipio entiende la descentralización como un instrumento de *democracia* y la inclusión de la participación de las infancias a dichos espacios contribuye también a la legitimación de los derechos de niñas y niños expuestos en el tratado internacional Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989); convención ratificada un año después en nuestro país, con rango constitucional desde 1994 y que, recién en 2005, cuenta con la sanción de la Ley 26.061 para la aplicación obligatoria. En este sentido remarcamos el compromiso que toma el municipio y la ciudad en 1996 asumiendo y respetando los principios de la Carta de Ciudades Educadoras; adhesión bajo la cual el estado brindará instrumentos y respuestas para incluir a las infancias y ciudadanía toda en la “planificación urbanística, de equipamientos y servicios” (Asociación internacional de ciudades educadoras, 2020). Comprender la ciudad tanto como territorio disponible (sobre el cual aprender al transitar y habitar) y como instrumento (sobre el cual discutir y accionar) nos permitirá interrogarnos sobre los procesos de intervención en cada uno de los casos estudiados. En palabras de Jordi Borja (1999) como “escuela que estimula la innovación y la tolerancia”, ciudad como espacio de lo común, de encuentro, de sociabilización.

Buscaremos en primera instancia analizar los contextos escalares urbanos y demográficos de cada una de las ciudades estudiadas, sin alejarnos de las diferencias sociales, económicas y culturales, para dimensionar, desde la perspectiva espacial y urbana, el logro o la caducidad de los proyectos propuestos en los Consejos de Niñas y Niños. Por otro lado, y como consecuencia también de dichas particularidades contextuales, proponemos reflexionar sobre la participación e inclusión de estas políticas desde y con las instituciones

escolares, culturales y lúdico-educativas para diferenciar en ambos casos: el rol de las escuelas, el intercambio y la participación. La concreción de las diferentes ideas que surgen de los Consejos rosarinos y de Fano cuentan también con la presencia de figuras estatales que actúan como gestores, como intermediarios entre los/as coordinadores/as de los Consejos y el Ejecutivo Municipal/ Giunta comunale que transforman en proyectos concretos dichas intervenciones colectivas. Pondremos en discusión del caso rosarino el rol y accionar de la Comisión Intergubernamental (creada en 1996 y coordinada por la Secretaría de Promoción Social), la posterior Dirección General de Pedagogía Urbana creada en 2015 y la actual Dirección de Espacialidad Cultural Pública y, en el caso italiano, la presente secretaría de “Mobilità sostenibile e città dei bambini” de la Comuna de Fano. Haber entrevistado a la responsable del área, a la Arq. Paola Stolfa, y visitado dos escuelas donde niñas y niños debaten los proyectos presentados en los Consejos (en la sede “Casa Cecchi”), junto con la visita a bibliotecas, librerías, instituciones educativas y dispositivos lúdicos nos ha estimulado el presente cruce analítico.

El cambio de paradigma (Bloj, 2015) de constituir a los niños y niñas como sujetos de derecho que reflexionan en (y sobre) el territorio aportando a las políticas públicas evidencia una sensibilidad por parte del municipio –de fines de los años ’90 y principios del 2000– de abandonar la categoría pasiva de “niño menor” (Ballesteros, 2009) para pasar a considerarlos/as también como *ciudadanos/as* activos/as y participativos/as. Propuestas italianas como “A scuola ci andiamo da soli”, “Rodariando”o “Giovedì sotto le stelle” y regionales como el “Programa Cuidapapis”, “Día del juego y la convivencia”, “Habitar la vereda”, “Siéntese, siéntase parte del juego” y “Te encuentro en la plaza” muestran los deseos de niños y niñas de ambas ciudades que tienen repercusiones urbanas y culturales. Buscamos promover y abrir el debate sobre los espacios *otros* donde se educa y aprende, sobre *los territorios colectivos* donde es posible y donde suceden dichos procesos y sobre los alcances de la participación ciudadana en las políticas públicas *desde, para y con* las infancias en las gestiones municipales.

Referencias bibliográficas

- Asociación internacional de ciudades educadoras, (2020). *Carta de ciudades educadoras*. Ajuntament de Barcelona. https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/ES_Carta.pdf
- Ballesteros, M.P. (2009). *¿Una ciudad con ojos de niño? Experiencia Rosario. Proyecto “Ciudad de los niños”*. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Borja, J. (1999). La ciudad como pedagogía. *Cuadernos de pedagogía*, 278, 40-43.

Bloj, C. (2015). *Ciudades e infancia. Juego, participación y derechos culturales en Rosario (Argentina)*, CEPAL, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo, Santiago de Chile.

Entramados de cuidado en contextos locales: aproximaciones situadas.

Agostina Torriglia, CIFFyH - CONICET, agostinatorriglia@gmail.com

Palabras clave: niñez y juventud - cuidados - entramados comunitarios

Introducción

La siguiente ponencia comparte algunas reflexiones enmarcadas en una investigación doctoral en curso que se pregunta por las prácticas y sentidos en torno al cuidado de niñxs y jóvenes (NNyJ) en un contexto socioeducativo local, considerando de manera central las relaciones de género allí desplegadas.

La investigación, inscrita en el enfoque socioantropológico (Achilli, 2018) centra su interés en la cotidianidad social. El material empírico que se retoma está compuesto por registros de campo elaborados a partir de observaciones participantes, entrevistas y conversaciones sostenidas con referentes de espacios comunitarios (merenderos, comedores y copas de leche), docentes y directivas de la escuela primaria, equipo de salud del centro de atención primaria de la salud y niñxs que asisten a cuarto y quinto grado de la escuela primaria.

Retomando el trabajo de campo -iniciado en 2021 y sostenido hasta la actualidad- y a partir de una aproximación etnográfica a algunas escenas cotidianas, se reponen algunos aspectos de los entramados del cuidado dando cuenta de cómo se conjugan allí procesos socioeducativos, redes institucionales e intervenciones comunitarias.

Algunas notas contextuales: vivir en un barrio-ciudad

Inaugurado a mediados de la primera década de los dos mil, el barrio-ciudad donde se desarrolla la investigación surge como respuesta a problemáticas habitacionales generando procesos de relocalización y erradicación de villas de aproximadamente quinientas familias que habitaban en villas y asentamientos aledaños. En el marco del Programa “Mi casa, mi vida” se asignaron viviendas a las familias y se garantizó la construcción de instituciones de atención primaria de la salud y de educación primaria y secundaria para la población.

En el barrio-ciudad, un conjunto de iniciativas socio-comunitarias, educativas y de instituciones de salud tienen lugar en torno a atender a diferentes dimensiones del sostenimiento y la reproducción de los sujetos (Santillán, 2014). Nos detendremos particularmente en aquellas vinculadas al cuidado de niñxs y jóvenes.

Los marcos normativos²⁹ que establecen la corresponsabilidad en la atención y defensa de los derechos de NNyJ aparecen como puntapié para preguntarnos por la trama en la que se inscriben las intervenciones de un conjunto de actores. Las escenas que se comparten en este trabajo buscarán dar cuenta de la participación que las familias, la escuela y los espacios socio-comunitarios centralmente tienen en la gestión del cuidado.³⁰

Entramar cuidados

“Como que me hice adicta” es una de las frases con las que Corina hace referencia al trabajo en su comedor. Hace más de seis años, iniciaba ese recorrido cuando realizaron la primera comida para un grupo de niñxs que asistían al apoyo escolar que sostenía su hija menor, de dieciséis años en ese momento. Cuando decidieron abrir el comedor y merendero “el señor” pidieron al gobierno provincial que les diera algunas chapas para techar el garage donde entregarían la comida, pero aún no las recibieron. Desde allí, definió que ella no hace política. La tarea que sostiene desde hace algunos años en el comedor a veces la nombra como solidaridad y la describe como “algo muy especial (...) Me tocó el de arriba digo yo, el barbudito y me dijo vos dedícate a eso”.

Cuenta que lo vive “como un vicio, es como que soy adicta, no sé, yo me siento así” Su cotidianeidad está atravesada de manera significativa por el trabajo en el comedor, que en algún momento de su relato se enlaza con otras responsabilidades que asume. “Tengo a Renzo, el viejo preso, el otro *pipero*, y los chicos”, esas son las palabras con las que Corina hace referencia a uno de sus hijos mayores, dos de sus hermanos, y también a los niñxs y jóvenes del barrio. Comienzan allí a entramarse las iniciativas socio-comunitarias, lo familiar y algunas intervenciones de diversas instituciones aparecen también en torno a resolver necesidades de NNyJ.

El trabajo que sostiene Corina cotidianamente se encuentra fuertemente vinculado a su preocupación por atender a diversas problemáticas y situaciones que atraviesan la vida en el barrio, particularmente en torno a los niñxs. En ese sentido, en sus relatos sobre situaciones que denomina como *maltrato infantil* menciona a la escuela, el equipo del centro de salud y destacando también que las políticas y programas actúan “demasiado lento” para las urgencias del contexto.

²⁹ Se hace referencia principalmente a los lineamientos expresados en la Ley nacional 26061 que crea el Sistema de Protección de derechos y a la Ley provincial 9944 que dispone el funcionamiento a nivel jurisdiccional.

³⁰ A fines de preservar la confidencialidad y el anonimato de los datos brindados, se utilizan nombres ficticios a lo largo de la presentación.

Estas problemáticas, que se manifiestan de diferentes maneras en los contextos escolares, se articulan en intervenciones con organismos locales de protección de derechos y apelando a las responsabilidades parentales (Santillán y Cerletti, 2018) aunque, según mencionan las maestras, algunas mamás *no se involucran*. Desde la perspectiva de Corina, “*algunas madres no se preocupan, y tampoco la escuela hace nada por lxs niñxs*”.

Frente a una situación que Corina define como peligrosa para las niñas “que están en la calle y van a salir mal”, acuerda con la madre llevar a una de ellas a su casa “para cuidarla, no para quitársela”. Luego de consultar con los organismos de protección de derechos de lxs niñxs, decide no realizar una denuncia ya que, al negarle la posibilidad de realizarla de forma anónima, considera que puede exponerse a que lxs vecinxs la busquen en su casa y eso le preocupa porque pondría en riesgo la salud de Renzo, quien se encuentra diagnosticado con un padecimiento de salud mental.

Esta sintética escena deja entrever cómo en torno al cuidado se juegan diferentes miradas e intervenciones donde se resuelve, de maneras formales e informales, la gestión de las necesidades de NNyJ y su cuidado.

Para continuar reflexionando

La intención de reponer la trama que se construye en torno al cuidado permitió dar cuenta de un conjunto de intervenciones donde los procesos comunitarios, las familias y las instituciones educativas cobran relevancia. Estos procesos tienen lugar en el marco de una feminización de los cuidados (Faur, 2014) que pone el énfasis en la responsabilidad que las madres deben asumir en torno al cuidado, que se buscó reponer al calor de una mirada situada en el contexto local.

¿Cómo se configura lo socio-educativo en estos procesos? ¿Cómo se juega el agenciamiento de lxs niñxs y jóvenes en las intervenciones? ¿A través de que resoluciones se dirimen las necesidades y los derechos de NNyJ? Estas preguntas invitan a profundizar a partir de la escena sintéticamente presentada en torno a los procesos locales vinculados al cuidado de NNyJ.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2018) Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Editorial Laborde. Edición 2015, 2a ed. 2018
- Faur, E (2014) El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Buenos Aires, Editorial Siglo veintiuno.
- Ortner, Sherry. 2006. Antropología y Teoría Social. Cultura, poder y agencia. San Martín: UNSAM edita. (Capítulo 3, pp. 79-96.)
- Santillán, L (2014): El cuidado y la educación infantil en experiencias comunitarias: un análisis antropológico sobre las prácticas locales y la acción colectiva en barrios populares

de Buenos Aires. Revista Educacao, Sociedade & Culturas. Nº 46. Universidade do Porto, Portugal.

-Santillán, L. & Cerletti, L. (2018) Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas. Cuadernos de Antropología Social /47

La Extensión: Base del Territorio de una Comunidad Universitaria Más Comprometida con la Inclusión y el Respeto a la Diversidad

**Andrea V. Pulido Aybar, Facultad de Artes - Universidad Nacional de Tucumán,
artes.andrea.pulidoaybar@webmail.unt.edu.ar**

Carla Cinquemani, Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología - Universidad Nacional de Tucumán, ccinquemani@herrera.unt.edu.ar

Palabras clave: Inclusión. Discapacidad. Extensión. Docencia. Aprendizaje

Introducción

Si resumimos esta experiencia en una frase, podríamos decir que se trata de educación para la inclusión. Luego de observar las carreras en las cuales somos docentes las autoras, quedaron expuestas a nuestro entender las desigualdades de las que puede ser víctima un alumno discapacitado en carreras de la Universidad Nacional de Tucumán a partir de un hecho en la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías, ya que ahí se inició el expediente de un alumno que tiene síndrome de Asperger, el cual se encuentra dentro de los trastornos del Espectro Autista (TDA).

Por esto vimos la importancia de las prácticas en contexto de discapacidad para fomentar la competencia de los estudiantes de la carrera del Profesorado de Danza Contemporánea de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucuman (FAUNT) conforme a las necesidades de un mundo actual bajo la premisa de derechos humanos.

La extensión en la Facultad de Artes de la UNT

Como afirman Cúnsulo et al. (2021) “Si bien la extensión universitaria, reglamentaria y teóricamente, se considera una de las tres funciones basales de nuestra universidad, ha sido histórica y pragmáticamente relegada en relación a la docencia y la investigación, lo que a priori, genera dudas en cuanto a la legitimidad de los saberes construidos por ella.”. Esto nos permite que la universidad se convierta en un agente activo y comprometido con el desarrollo

de su entorno, y permite a nuestros estudiantes formarse como ciudadanos críticos y responsables.

Desde el año 2021 la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Tucuman eleva el Proyecto "Prácticas Sociales Educativas", buscando incorporar en la formación de los estudiantes de esta universidad las mismas, bajo la Res. N° 0580 2021. Esta propuesta se fundamenta en la Res. N° 233-E/18 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (Anexo 11), que reza en el Art.1°: "Invitar a las Instituciones Universitarias públicas pertenecientes al Sistema Universitario Nacional que, en el marco de su autonomía, incorporen en los diseños curriculares y planes de estudios de las carreras de pregrado y grado, Prácticas Sociales Educativas".

Ante la falta de espacios curriculares dentro del plan de estudios que permitieran a los estudiantes adentrarse en el trabajo en danza, discapacidad e inclusión, se propuso trabajar en talleres y capacitaciones, los cuales se realizaron para que los estudiantes y profesores de la cátedra aprendan sobre la inclusión de la discapacidad en la danza y cómo adaptar las clases para que puedan ser ejecutadas por personas con discapacidad. La experiencia se llevó a cabo en la FAUNT en conjunto con un Centro Educativo Terapéutico (CET).

Partiendo de la premisa que través de la extensión crítica se pueden desarrollar competencias en relación a la discapacidad en los estudiantes del profesorado, desde la cátedra de Folklore Latinoamericano de la FAUNT se propuso a los y las estudiantes realizar un proyecto de extensión de intervención en territorio, el cual sirvió de base a esta investigación.

Como bien expresa Misischia (2018) "...es necesario sumar las voces de las propias personas con discapacidad. Voces generalmente excluidas que resuenan y dan lugar a narraciones y experiencias que, carentes de autoridad en su condición de opresión a partir de su expresión y presencia, emerjan en el discurso académico tradicional posibilitando rupturas." Dar lugar a esas voces posibilitó la visibilización de sus necesidades, inquietudes y deseos para que de esta manera los y las estudiantes del profesorado identifiquen las mismas pudiendo accionar desde su rol de futuros docentes tomando decisiones que sean inclusivas y atiendan a las necesidades de sus grupos. A partir de esos intercambios, avanzaron en la planificación del proyecto definiendo detalles del mismo.

Puesta en marcha del proyecto

Los estudiantes y los concurrentes pusieron en común su trayectoria y experiencia con la danza, sacando en concreto de este encuentro la elección de un repertorio a bailar. El diálogo con el territorio se vuelve constante, dotando así de la experiencia y las voces de los concurrentes y extensionistas que buscan construir lazos que enriquezcan su crecimiento con la danza como medio de expresión transformador.

Citando a Cúnsulo, R. et al. (2021) "... es importante reconocer el carácter dinámico de la realidad y que el éxito de las acciones o el logro de los objetivos, está signado por la

adaptación de los equipos a estas coyunturas, a las respuestas que el territorio manifiesta en relación a lo planificado...” La planificación nos permite anticipar las acciones a llevar a cabo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la planificación se realiza sobre un supuesto y que la realidad puede ser diferente a lo que se había previsto. Por lo tanto, la flexibilidad y la adaptación de la propuesta deben estar al servicio del territorio, para poder responder de manera efectiva a las necesidades y particularidades de cada contexto.

El estudio se basa principalmente en un enfoque cualitativo a través de la utilización de entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes que habían formado parte del proyecto. Obtuvimos como resultado respuestas que nos habla de lo enriquecedora y satisfactoria que fue la experiencia, y que fue un aporte a su formación profesional.

Las estudiantes califican la experiencia como de gran importancia para su formación. En una de las entrevistas la estudiante manifiesta: “Me dio herramientas para entender que se puede trabajar en equipos interdisciplinarios y resolver las dificultades que se presentan junto a otros profesionales de la salud mental.” Otra de las estudiantes afirmó: “Con esta vivencia pude derribar mitos y preconcepciones que tenía, comprendiendo cómo el compromiso con el territorio y las personas son una gran motivación para explorar otras ramas de la formación docente en danza.”

Conclusión

Todo lo vivenciado durante los encuentros entre los y las estudiantes de la Facultad de Artes, concurrentes del CET y docentes que se presentan desde la experiencia en territorio, generan sin lugar a dudas otras formas de aprendizajes. La diversidad de perspectivas, saberes y experiencias aportadas por cada uno de los participantes enriquecen el proceso educativo, permitiendo lograr competencias en el campo conforme a las necesidades de un mundo actual bajo la premisa de derechos humanos.

La producción de conocimiento que se logra a través de las prácticas extensionistas son sumamente enriquecedoras tanto para los y las estudiantes como para el territorio y sus representantes. A través de esta práctica de reflexión y análisis, podemos identificar fortalezas y debilidades en nuestras metodologías y abordajes, y así mejorar nuestra labor como docentes y agentes de cambio social. La colaboración y el intercambio de ideas nos ayudará a construir una comunidad universitaria más comprometida con la inclusión y el respeto a la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Cúnsulo, R. et al. (2021) Extensión universitaria: Espacio de aprendizaje colectivo y encuentro para deconstruir la discapacidad. Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Número 31 Universidad Nacional de La Plata, Argentina ISSN: 2683-7684
- Misischia, B. S. (2018). La relación Universidad-Discapacidad: ¿Una inclusión excluyente?. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4955>
- Resolución n° 0580 2021. Prácticas Sociales Educativas.
- <https://universidadeshoy.com.ar/nota/72859/la-unsj-trabaja-para-incorporar-a-la-extension-universitaria-en-las-curriculas/>
- <https://universidadeshoy.com.ar/nota/72690/unicen-fortalece-practicas-socioeducativas-en-el-territorio/>

Ida y Vuelta: Experiencias de Accesibilidad en territorio. Un proyecto entre el Museo de Antropologías (FFyH) y la Escuela Especial A.R.E.N.A.

Paula Esquivel, Museo de Antropologías, FFYH, UNC, paula.esquivel@unc.edu.ar

M. Gabriela Srur, Museo de Antropologías, FFYH, UNC, gabriela.srur@unc.edu.ar

Silvia Burgos, Museo de Antropologías, FFYH, UNC, burgosnieto19@gmail.com

Palabras clave: Accesibilidad cultural, museos, escuelas

Contenido

El presente trabajo tiene como objetivo problematizar nuestra experiencia de accesibilidad en territorio a partir de los vínculos entre la Escuela Especial A.R.E.N.A. con el Museo de Antropologías (FFyH, UNC). Nos interesa poder reflexionar sobre cómo se construyen diferentes miradas sobre los visitantes con diversidad funcional que realizan su recorrido dentro de una visita guiada escolar y cómo actúan esas percepciones para visibilizar o invisibilizar la problemática de la accesibilidad en el Museo de Antropologías (FFyH, UNC).

Entendemos por accesibilidad en museos al grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas (González de Langarica et al., 2018). En esta ponencia, partimos del “paradigma de la diferencia” en el cual las personas son reconocidas como sujetos distintos a otros y que la discapacidad (transitoria o permanente) es una condición relacional entre la persona y su contexto (Aznar y Castañón, 2008). Desde los ojos de la

antropología será un reconocimiento del otro, de lo diverso y porqué no del yo en relación con esa diversidad.

Esto implica que la accesibilidad es un modo de buscar la igualdad en la diferencia, que está asociado al derecho a la educación y a la democratización de saberes que el Museo debe garantizar y que la visita como una experiencia significativa posibilite mejorar su calidad de vida (Alderoqui, 2012). En este sentido, deseamos convertir al Museo de Antropologías (FFyH, UNC) en un espacio que contemple la accesibilidad cultural como un camino para ser amigable y cómodo para todxs aquellxs visitantes que potencialmente pueden recorrer sus salas, compartir sus experiencias, recrearse e intercambiar sus historias. A su vez, que éstas historias tengan lugar a ser plasmadas en el museo y que puedan proponer otras prácticas de habitar este espacio.

Si bien, la preocupación por esta problemática no es nueva en el Museo y se pueden rastrear múltiples acciones efectuadas tales como las visitas guiadas en lengua de señas, el diseño de una sala de exhibición (“Mensajes con Identidad”) para público ciego y la elaboración de audioguías por personas de esta misma comunidad, la presentación del Telón Institucional por parte de la Escuela Especial Carolina Mosca y una cartilla de accesibilidad difundida en tiempos pandémicos, son algunas de las actividades desarrolladas. Estas propuestas van asentando las bases para re-pensar nuestras prácticas de accesibilidad en este espacio universitario e ir conformando una futura política de inclusión que subraye la importancia de garantizar la ciudadanía y la democratización de saberes para toda la comunidad.

En este encuadre, la experiencia de accesibilidad en territorio gira a partir de tres momentos. El primero, una visita “de ida” con alumnos, docentes y padres de la Escuela Especial A.R.E.N.A. que llegan al museo con el objetivo de realizar una muestra de sus producciones artísticas realizadas dentro de la materia de Educación Artística y Visual. Esta visita supone para ellos la primera salida de la escuela, un cambio en el recorrido cotidiano y la llegada a un espacio diferente y nuevo, que les provoca diversas sensaciones y sentimientos.

El segundo momento, se refiere a una visita de “vuelta” en la cual el museo llega a la escuela con una contrapropuesta para abordar el arte desde las pictografías realizadas por pueblos originarios de Córdoba. En ese “ida y vuelta” donde lo “extraño” se vuelve “familiar” se comienza a tejer esta ponencia.

Por último, el tercero, se basa en construir un proyecto en conjunto entre la Escuela y el Museo que contemple la primera demanda de la institución educativa de realizar una muestra de las producciones artísticas con los aportes de una mirada antropológica. Desde la materia de Educación Artística y Visual, *observan la experiencia del museo como una pedagogía de la alternancia, donde se dispone un tiempo y espacio situado de producción de arte, otro*

modo de “Hacer arte o jugar al arte”, no como espacio consagrado a modo museo sino a modo de esa alternancia de las vivencias y aprendizajes dentro de la sociedad.

Desde el Museo, podemos incorporar sus miradas y percepciones de la realidad de manera explicativa para complejizar este encuentro de saberes y prácticas. Incorporar otras miradas de sí mismo y de sus pares, tensionar la noción de otredad para dar cuenta del encuentro con otros (compañeros, docentes, padres, pero también el museo, las salas de exhibición, las colecciones y las educadoras-guías)³¹.

Como resultado de los encuentros se espera poder plasmar las producciones artísticas recreadas en una bandera whipala que representa la diversidad y que elegimos como símbolo de resistencia y presencia ante la desigualdad y la invisibilización. A partir de sus colores, enseña una manera integral del buen vivir en la cual ninguna persona es superior a otra (Burgos, 2020). En esta bandera quedarán expresadas las voces y las acciones de todos aquellos que fueron parte de los intercambios.

Por último, deseamos que estas experiencias sean el inicio de nuevas formas de habitar el museo, lograr la inclusión de todas las personas y abrir el museo como un espacio que pueda ser apropiado por todos los colectivos sociales, siendo oído de las problemáticas que los atraviesan. Esto supone un desafío hacia el interior de la institución que implica una reflexión sobre nuestras propias prácticas cotidianas.

Referencias bibliográficas

Alderoqui, S. (2012), Los visitantes como patrimonio. El Museo de las Escuelas. Primeros 10 años (pp. 38-45). Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/losvisitantescomopatrimonio_0.pdf

Aznar, A. y González Castañón, D. (2008). ¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Burgos, S. 2020. Objetos Divergentes: Wiphala. Cartilla Didáctica. Museo de Antropologías, FFyH, UNC.

González de Langarica, F., González de Langarica, M., Llamazares E. Y Balmaceda C. (2018). Módulo 1: El mundo de las ideas. Conceptos para una reflexión inicial sobre la accesibilidad en el curso virtual Accesibilidad en museos. Partir de lo posible! dentro del Programa Museos. Formación y Redes, dependiente de la Dirección Nacional de Museos, Secretaría de Cultura de la Nación.

³¹Proyecto Educativo de la materia Educación Artística y Visual, en colaboración con el Área de Educación y Recepción del Museo de Antropologías AÑO 2023.

Aulas en el panóptico: la práctica docente en contextos de encierro

Jimena Luciana Carrizo Universidad Nacional de Catamarca
@40430514@huma.unca.edu.ar

Palabras clave: Cárcel, Contextos de Encierro, Sujetos de Aprendizaje, Tutor docente.

Resumen

Este texto centra su atención en ciertas aristas que hacen al proceso de enseñanza y de aprendizaje en contextos de encierro. Haciendo énfasis en la práctica docente y la experiencia misma de habitar las aulas en una modalidad que abre paso a la reflexión y análisis constante, en consecuencia a su formato dentro de una institución con trayectoria disciplinaria autoritaria y represiva, que versa sobre ciertos valores y concepciones acerca de los internos como objetos de disciplinamiento, más que como sujetos de derechos con igualdad de oportunidades de acceso a la educación. Poniendo el acento también, en lo que respecta a "ver con nuestros propios ojos", como tutora docente, la representación de estas lógicas anteriormente mencionadas.

Destacando así también, la labor socioeducativa, dentro del proyecto de investigación en el programa "La Facultad de Humanidades en la Cárcel" de la Universidad Nacional de Catamarca como tutor o docente voluntario en la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación, destinado a los estudiantes de la Unidad Penal de Varones n°1 de Miraflores, llevada a cabo por alumnos avanzados de dicha unidad académica.

En base a la experiencia llevada a cabo en el año 2022, se indagaran cuestiones que remiten directamente al quehacer docente como estudiante en formación, y las hipótesis, ideas y prejuicios existentes en este ámbito. A través de un cuestionario autogestionado a algunos de los estudiantes tutores que participaron, se trata de deslindar esas impresiones y experiencias que marcaron huellas en la formación de los mismos. Con el objetivo de hacer hincapié en ciertos rasgos del imaginario social al respecto de la institución carcelaria, tomando como base, respuestas que abren paso a reflexiones que sujetamos quienes enseñamos, dentro del proyecto, en la escuela del Penal de Varones.

Teniendo en cuenta que la narrativa de experiencia compone un poderoso instrumento de análisis fundamentado para la reflexión de nuestras propias prácticas docentes y de los sujetos de la educación a la cual destinamos nuestro quehacer. Tal como indica M. W. Apple (1997):

"Gran parte de la fuerza que subyace a las historias personales es de carácter moral. Se considera, correctamente, que la educación es una empresa ética. Lo personal aparece como una forma de reavivar las

sensibilidades ética y estética que, cada vez más, han ido desapareciendo en el discurso científicista de demasiados educadores (...).

Adhiriendo también a la idea de Educación establecida por Connelly y Clandinin (1995) que agregan : "educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias."

Es por ello, que las reflexiones en torno a las sensibilidades construidas en el proceso de enseñanza en contexto de encierro, sirven para enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje como futuros docentes y para dar cuenta de realidades que se construyen y tensionan dentro de ese ámbito. Ahora bien, dentro de estos análisis, la cuestión también remite acerca de lo que se "dice" en relación con lo que "pasa" y se aprende. Resaltando también los prejuicios y dobles juicios hacia los sujetos del aprendizaje que cursan en la cárcel. A propósito:

"Los sujetos que ingresan a la cárcel naturalizan la situación de ser "evaluables" por parte del dispositivo que controla y vigila sus movimientos y conductas dentro de la cárcel. Existe una naturalización de su condición de "sujetos devaluados" en materia de derechos dentro de la institución penitenciaria". Daroqui, (2009), en Cosachov (2021).

Es por ello que, dentro del imaginario social surgen ciertas configuraciones conceptuales negativas acerca de la condición de persona privada de la libertad que sirve como caldo de cultivo para la inmediatez de prejuicios y tensiones, como de desmotivaciones de los propios internos.

Por otro lado, existe también un paralelismo estructural entre la escuela y la cárcel como instituciones. Al respecto, Kouyoumdjian y Poblet Machado (2010) alegan: "Una de las principales particularidades de la ejecución de instancias educativas en contextos de encierro es que funciona como una institución dentro de otra institución".

Existen lógicas que contradicen el espíritu de una educación "para todos" sin distinciones e igualdad de oportunidades, en la constancia de una institución en la que convergen valores disciplinarios y de castigo. Además, de la realidad en la búsqueda de trabajo una vez que se egresa desde el servicio penitenciario, que no es para nada positiva.

Se trata, entonces, de un ambiente en constante movimiento de incertidumbre y tensión dónde, afirmativamente "Cualquier propuesta de trabajo o intervención hecha en estos ámbitos se realiza, por ende, en un terreno dinámico, cambiante y en conflicto permanente, donde cada mínimo avance y posición ganada convive con la amenaza de ser cortado o retroceder" Parchuc (2015).

Sin olvidar, que la discriminación como persona que se encuentra en la cárcel o a pasado sus días allí como detenido, impera tanto en el mismo terreno carcelario como afuera de él,

una vez que cumplen su condena. Es trabajo de quienes creemos en una pedagógica sin discriminaciones, de enfrentar estas problemáticas, debatirlas, darles voz a quienes se les priva de la misma, cultivar el cambio en la mirada a través del discurso y prácticas pedagógicas pensadas y sentidas desde los sectores oprimidos. La educación en contextos de encierro es uno de esos sectores, pero no el único. El hecho de que se pregone la discriminación en el ámbito carcelario viene entramado en una amalgama de políticas e imaginarios sociales que la potencia aún más.

Por lo tanto, esta discusión no pasa por un único lado, ni es consecuencia de una sola causa. Al habitar las "aulas del panóptico" como tutora docente, y al estar cara a cara con los estudiantes en contextos de encierro, son sus palabras propias y experiencias las que dan cuenta de un proceso burocrático, discriminador y problemático. No se trata aquí de romantizar a nadie tampoco, si no, de ser coherentes, críticos, y reflexivos sobre las condiciones reales en las que se atraviesa la práctica docente, los sujetos de aprendizaje y la estructura de una institución pedagógica dentro de una institución carcelaria.

Referencias bibliográficas

Apple, M. (2001). Política Cultural y Educación. Ediciones Moratta. Madrid

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Laerte.

Cosavoch, N. (2021) Educación universitaria en contexto de encierro: Programa UBA XXII. Revista Comunicación, Política y Seguridad - n° 3.

Kouyoumdjian, L. y Poblet Machado, A. (2010) Un punto de fuga". La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social. Revista de trabajo social y ciencias sociales, ISSN-e 0327-7585, N°. 58, 2010.

Parchuc, J. P. (2015) La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. Redes De Extensión, (1), 18-36. Recuperado a partir de

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>

Todo terror se sublima: autobiografías adolescentes desde bibliotecas en Centros de Régimen Cerrado

Palabras clave: universidad- talleres- encierro- producción-adolescente

Contenido

En el marco del proyecto UBACyT 2020/2022 denominado *Las poéticas obstinadas del hechizo: indicios de “lo maravilloso” en la literatura infantil y juvenil (LIJ) de terror y humor publicada en el contexto de cambio de siglo* se cruzan dos instituciones: la Universidad de Buenos Aires y los Centros de Régimen Cerrado situados en la Ciudad de Buenos Aires. La investigación se propone indagar sobre lo maravilloso en las publicaciones catalogadas como “de terror”, examinando, a la vez, la forma en que esta literatura es leída por público infantil y juvenil desde la conformación de un corpus para su lectura en espacios escolares y en contextos de encierro con el fin de indagar la captación de lo maravilloso y el relevamiento de las categorizaciones genéricas (Fernández, 2021) por parte de las y los lectores.

En esta ponencia en particular tomamos los comentarios y las escrituras que doce varones de 16 años de edad, en estado transitorio de reclusión, realizan a partir de la lectura de los textos literarios adquiridos en el marco de los voluntariados universitarios. La circulación de libros tuvo un rol crucial en el estímulo de la lectura literaria en los centros aludidos pues nos han permitido resignificar los saberes de los adolescentes en diferentes talleres literarios inaugurados en 2001 por la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras, de la misma universidad (Bombini, Fernández, 2015; Fernández, 2004, 2006, 2014, 2015). Estas experiencias ofrecieron a los grupos de adolescentes una poética que los motivó a escribir poesía a la vez que enriquecieron nuestras investigaciones sobre la lectura. En el presente caso, ya desde el proyecto de LIJ, damos cuenta de las formas en que estos varones se apropian de lo literario desde lugares que les permiten elaborar sus situaciones de conflicto a través de la escritura. La literatura de terror, que puede considerarse como una variante del fantástico es reclamada una y otra vez en distintos espacios de enseñanza. No queriendo dejar de lado esta particularidad, indagamos los comentarios orales y la escritura posterior a la lectura para respondernos qué es el terror para ellos y por qué lo eligen entre otros géneros. En trabajos anteriores mostramos que una figura de la cultura popular llamada pombero cuya característica distintiva es su aparición en espacios descampados era transformada, por un grupo de jóvenes recluidos, en un elemento de terror cotidiano (Fernández, 2006, etc.). Este duende enano de orejas grandes y con un cigarro en la boca que, según se cuenta, suele

aparecer en el campo con funciones que van de proteger a la naturaleza hasta raptar a quienes no duermen la siesta e, incluso, embarazar a las jóvenes, aparecía en los relatos de distintos grupos de varones de 16 y 17 años como un personaje que los atacaría a ellos estando encerrados. En esta oportunidad, otros varones de ese mismo contexto y edad leen determinados textos, entre ellos, también “El pombero”, volcando ideas y sentimientos personales que nos asoman a como se configuran ellos mismos. En lo concreto, grupos de jóvenes en encierro deciden leer lo terrorífico como parte cotidiana de sus vidas; es decir que podríamos hipotetizar que equiparan los hechos sucedidos en determinados cuentos con situaciones vividas por ellos, lo cual aparece transformado en discurso.

En este caso trabajamos con distintas versiones de “El pombero”; el libro álbum “Los lobos de la pared”, de David Mc Kee y el cuento de hadas “Barba azul”, de Charles Perrault. Para la lectura e interpretación de los resultados nos ubicamos en un paradigma donde la lectura se constituye como práctica sociocultural (Fernández, 2004, 2006, 2014, 2015, Bombini y Fernández, 2015) lo cual supone poéticas de lectores que habrán de ser reconocidas y consideradas en la enseñanza de la lectura. Repensar en 2023 escenas pedagógicas en contextos de encierro desde una didáctica sociocultural (Bixio, 2003; Bombini, 2006) y en sintonía con la perspectiva de las literacidades, planteada por la lingüista peruana Virgina Zavala (2009), nos permite dar cuenta de que, si bien nuestro primer objetivo fue restituir el derecho de leer determinados géneros, las propuestas culturales de estos adolescentes y sus literacidades, o sea aquello que produjeron a partir de los cuentos de terror, nos llevaron a nuevos territorios. En la tarea pedagógica se vislumbra la fusión entre el material propuesto y el rico patrimonio oral de las culturas juveniles que enriquecen al colectivo de estudiantes de letras.

Referencias bibliográficas

Bixio, B. (2003) “Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado”. En Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Octaedro, año I, Nro. 2, noviembre.

Bombini, G. (2006) “Prácticas de lectura: una perspectiva sociocultural”. En AAVV: Lengua y literatura. Prácticas de Enseñanza, perspectivas y propuestas. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral (UNL). También en Bombini, G. (2018). Miscelánea. Buenos Aires: NOVEDUC.

Bombini, G. y Fernández, M. G. (2015) “La producción de conocimiento emerge de la experiencia: la Didáctica Especial en Letras en contextos de encierro”. En: Fernández, (comp.) *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de letras en talleres de escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: El hacedor. (pp. 13-42).

Chartier, R. (1991) “Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna”. Alianza: Madrid.

- De Certeau, M. (1996). “Artes de hacer”, (tomo I), en *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.
- Fernández, M. G. (2004) “Letrados y reclusos: para un nuevo pacto de lectura” IV Congreso de letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 18 al 21 de octubre de 2004. <https://es.scribd.com/document/127123361/estudio-casos>
- Fernández, M.G. (2006) *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*, Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, M. G. (2014) *Hurtar la palabra poética, Escritura, adolescencia y contextos de encierro*, Buenos Aires: El hacedor.
- Fernández, M. G. (2015) *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de letras en talleres de escritura en contextos de encierro*. Resultados de los voluntariados 2010, 2012, 2013 y 2015. Buenos Aires: El hacedor.
- Fernández, M. G. (2021) “¿No es de terror? Lecturas y debates sobre el cuento folklórico maravilloso” Ponencia XII Congreso Argentino de Hispanistas, Asociación Argentina de Hispanistas, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Dr. Amado Alonso, Facultad de Filosofía Y Letras - Universidad de Buenos Aires, 29 de julio – 7 de agosto de 2021.
- Gaiman N. y Dave McKean (ilustraciones) (2004) *Los lobos de la pared*, Bilbao: Astiberri.
- Perrault Ch. (1983) “Barba azul”. En *Cuentos de hadas ilustrados por Doré*. Barcelona: Lumen.
- Zavala, V. (2009) “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. En: Cassany, Daniel (comp.). *Para ser letrados*, Barcelona: Paidós.

De la distopía al terror y del terror al humor: adolescentes que leen y escriben

Paula Celeste Ludueña, Proyecto UBACyT, Universidad de Buenos Aires,

paula.ludueña@bue.edu.ar

Palabras clave: apropiación-literatura- mirada-ampliada-talleres

Contenido

Esta ponencia se enmarca en el Proyecto UBACyT dirigido por Mirta Gloria Fernández, y radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires *Las poéticas obstinadas del hechizo: indicios de “lo maravilloso” en la literatura infantil y juvenil (LIJ) de terror y humor publicada en el contexto argentino* cuyo objetivo apunta a indagar los

indicios de “lo maravilloso” en la literatura de terror y humor argentina destinada a público infanto-juvenil entre 1990 y 2015.

Situamos la indagación en el entrecruzamiento entre dos instituciones: la Escuela de Comercio N° 23 D.E. 7 Luis Agote, de la zona de Caballito y mi participación en dicho proyecto de investigación. La ventaja de la interacción entre estas dos instituciones radica en el acceso de las y los docentes de secundaria a los últimos hallazgos sobre la recepción de la literatura infantil y juvenil en una diversidad de territorios no necesariamente escolares, pero incluyendo la escuela pública; esto nos ha servido para entender que el rechazo de la lectura literaria no es exclusivo de nuestra comunidad, sino que es un problema cultural y que, para concertar cierto interés deberemos pensar más en términos de apropiación que de comprensión y excluir prejuicios y teorías deficitarias. Tomamos “apropiación” en el sentido de reinterpretación que hacen los lectores de un texto (Chartier, 1998); de invención para crear una alternativa del producto dado (De Certeau, 1996:40) y de contenidos alternativos a la obra leída (Ginsburg, 1999). Muchas disciplinas toman este concepto. Bajtin (1999) habla de una heteroglosia o polifonía, y la pedagogía de raíz etnográfica (Rockwell, 2000) estudia cómo las personas hacen propia la escritura. Para Chartier, todo texto posee espacios abiertos que dejan lugar a lecturas disruptivas o a un tipo de resistencia que destierra la idea de que un lector transita por rutas fijas; leen entre líneas y modifican cierta la sacralidad de los textos para llevarlos a sus intereses (Chartier, 1994:8). Por ejemplo, en las experiencias de Florencia Vázquez (2015, 2017) con niños en encierro, estos se apropian del género maravilloso para quejarse de los adultos y para adular a los personajes pillos que engañan a los poderosos; otros grupos, también en reclusión, abandonan el realismo para quedarse con los relatos de hadas (Fernández, 2006) o desprecian la narración para quedarse con la poesía, puesto que los versos les permiten contar la situación en la que se encuentran sin decirlo todo.

¿Cómo se producen en la escuela pública estas apropiaciones? ¿Qué elementos literarios acepta o rechaza un grupo de estudiantes cuando lee? ¿Cómo se inserta la lectura y la escritura en la clase de literatura? ¿Qué consignas nos hacen falta para que la literatura forme parte del cotidiano escolar? ¿Cómo se resuelven las tensiones entre los textos, las propuestas didácticas y los deseos adolescentes? ¿Cómo valorar las opciones culturales que frecuentan? ¿Conocer las formas de circulación que adquiere el conocimiento en otros espacios sociales colabora con una mirada docente des-prejuiciada hacia ellas y ellos?

La nouvelle que propició un espacio de discusión e inquietud es *Cadáver exquisito*, de la autora argentina Agustina Bazterrica, que fue publicada en 2017 y galardonada con el Premio Clarín de Novela. Podríamos decir, en principio, que se trata de un libro de ciencia ficción que hipotetiza sobre la vida en la tierra en un futuro: los humanos devoraron a todos los animales comestibles y empiezan a comerse entre sí; un hecho que, según deja vislumbrar la narradora, podría ser común en el futuro si la sociedad sigue el camino de destruir a los más pobres y desvalidos de la sociedad, los que carecen de poder. Se parte de la hipótesis de que si las personas ya abusaron de los animales ¿por qué no abusarían de sus semejantes?

La lectura de esta historia que, de entrada y sin eufemismos ni metáforas, expone el tema de la aniquilación humana, produjo, en un grupo de estudiantes de 14 y 15 años de edad, un efecto inicial de rechazo; paralelamente, el grupo plantea el asunto del terror cercano: “que los humanos se coman unos a los otros es más real que cuando salen monstruos de la pantalla”. Por último, una actividad protagónica desde consumos culturales más ligados a su presente puede convertir una experiencia, quizás traumática, en una propuesta de escritura ligada al humor. Así chicas y chicos subvierten un orden dramático y modifican sentidos dando cuenta del poder que tiene la literatura para producir polémica y sobre todo para objetivar (poner afuera) nuestras propias premisas. Vamos a ver que la apatía hacia la lectura se transgrede toda vez que la propuesta didáctica se centre en las subjetividades y en los saberes previos e imaginativos del grupo social. Por último, una mirada ampliada a territorios no escolares nos sirvió para vislumbrar el efecto positivo que podrían tener las propuestas implementadas en talleres literarios no formales si fueran retomadas por la escuela pública. La relación de mis alumnas y alumnos con la literatura ocurre en la escuela; si mi trabajo es restituirle su derecho al arte es por allí que tenemos que empezar. Pueden consumir toda la cultura que les provee la red, pero a nosotras nos toca devolverles la literatura.

Referencias bibliográficas

- Bazterrica, A. (2018) *Cadáver exquisito*, Buenos Aires: Arte Gráfico Argentino.
- Bajtín, M. (1999) “El problema de los géneros discursivos”. En *La estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Chartier, R. (1998) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (1996). “Artes de hacer” (tomo I). En: *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, Centro de Información Académica.
- Fernández, M. G. (2006) *¿Dónde está el niño que yo fui?: Adolescencia, literatura e inclusión social*. Buenos Aires: Biblos.
- Ginzburg, C. (1999) *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik
- Rockwell, E. (2000) *La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura*. Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>.
- Vásquez, F. (2015) “La literatura se hace de a dos: adolescentes que producen cuentos para pequeños lectores”. En: *Apropiaciones descarriadas: resultados de voluntariados en contextos de encierro en el período 2010 – 2014*. Bs As: El hacedor.

Vásquez, F. (2017) “Lecturas perspicaces, apropiaciones adolescentes del maravilloso”. En: Como por encanto La obstinada presencia de lo maravilloso en la literatura infantil y juvenil. Bs. As.: Santiago Arcos Editor.

Narrar-se para emancipar-se. Experiencias de mujeres en formación profesional, proyecto de extensión de la UNVM.

Cristina Garay, Universidad Nacional de Villa María ,crisgaraycreativa@gmail.com

Palabras clave: Territorio, Formación profesional, Perspectiva de Género

Contenido

El Proyecto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María, denominado *Narrar-se para emanciparse. Experiencias de mujeres en formación profesional*, se realizó durante 2022. Surgió con la iniciativa de llevar al territorio la formación profesional con enfoque de género para significar la narrativa sobre sus trayectorias educativas, sus obstáculos, expectativas y proyectos de inserción laboral, con las docentes Cristina Haydeé Garay, Adriana Alzugaray y Giselle Ross quienes harán su Trabajo Final de Grado de la Lic. en Ciencias de la Educación con la sistematización del proyecto de extensión en base a la metodología de investigación acción propuesta por Calderón, Javier y López Cardona, Diana (2013). Además se contó con la asistencia en Seguridad e Higiene Laboral con la Licenciada en Enfermería, Olga Pereyra.

Dicho proyecto de extensión se inscribe teórica-metodológicamente en la educación popular y en las pedagogías feministas, en tanto que quien escribe este artículo, forma parte del colectivo de pedagogías disidentes y de los proyectos de investigación: "Reconfiguración de los debates pedagógicos de Nuestra América (2020-21-22)" y del proyecto "“Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América. Avances y perspectivas disruptivas”(2023/2024)" reconociendo en estas prácticas extensionistas una filiación a modos de entender la formación en el territorio que se inspira en otras prácticas extensionistas alternativas y disidentes.

Las características de la institución/territorio en los que se llevó a cabo la actividad extensionista fue la Asociación Civil Biblioteca Popular Eva Perón, B° Los Olmos, Aluminé 250, Villa María, espacio que atiende diversas necesidades como apoyo escolar a niños y jóvenes , elaborar viandas y meriendas mediante prácticas de voluntariado y aporte donaciones. Además se brindan talleres de arte, percusión y fútbol infantil.

Las beneficiarias fueron 12 mujeres, quienes hicieron entre dos y cuatro capacitaciones

certificadas, sus edades entre 17 y 62 años con el impacto económico sostenible y la satisfacción de que algunas mujeres convocaran a sus hijas para asistir a los talleres de este año, 2023.

Ellas son protagonistas de sus historias y en la puesta en común de las capacitaciones laborales nos identificamos, creamos lazos y alentamos para crecer en comunidad, aspectos de las narrativas relevantes según Gaete, Tomás y Soto, Álvaro (2012). Esto quedó reflejado en un registro audiovisual documental para mostrar aquellos aspectos positivos y transformadores en un video breve en el siguiente link: <https://youtu.be/V2F9XiSxIT0>.

Las acciones se brindaron en el marco de cuatro cursos intensivos: Manicura y Podoestética, Spa de Rostro, Lifting de Cejas y Pestañas y Depilación. La parte práctica consistía en hacer el servicio en el mismo grupo, por lo que se realizaron así mismas los tratamientos de belleza. Se dieron dos talleres sensibilizadores para poder hablar de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA³²), este método mostró temas transversales. La consigna del taller de sensibilización fue que pusieran en juego su proyecto de desarrollo personal en la hoja de papel y que luego se socialicen las respuestas, adhiriendo a la propuesta de metodología sentipensante de Moncayo, Víctor Manuel (2015).

Los talleres sensibilizadores indagaron en visibilizar las trayectorias en educación formal y no formal en el territorio. Además de visibilizar sus roles de cuidadoras y significar la construcción de subjetividades de las mujeres que asisten a las capacitaciones y alentarlas a que puedan retomar nuevas metas en educación formal e informal.

El último taller fue un balance de sus logros y de sus trayectorias, desde las expectativas del primer día a ése momento, para que quede claro cómo las transformó la experiencia.

Una de las mujeres, Viviana R. dijo en 2022 "en este curso me sentí persona", hoy está cursando Administración de Empresas en la Asociación de Trabajadores de la Industria Lechera de la República Argentina (ATILRA). Otra joven, Selene, madre de tres hijos, redescubrió su pasión por las matemáticas haciendo sus cálculos para Colorimetría y hoy está cursando el Profesorado de Matemáticas en la Universidad Nacional de Villa María.

Los aspectos positivos fueron la apertura emocional de estas mujeres que escondían sus tristezas y angustias por vergüenza o miedo a ser juzgadas y las dificultades halladas fueron la necesidad de tiempo; no tenían tiempo para ellas, les costaba contar con esas tres horas semanales para su formación, tenían nietos, bebés, trabajos exigentes, debían dar explicaciones y recibir reclamos de sus familiares para poder cumplir con la cursada, aunque se extendió para que todas puedan cumplir los contenidos de las capacitaciones, aún así, sienten que faltó tiempo.

Los cambios se dieron en lo socialcomunitario, las mujeres participan más de las actividades barriales y lograron desarrollar su oficio en el barrio y dos, como se relató antes, están

³² Respecto de la autoría del Análisis FODA (conocido como Análisis DAFO en España y Análisis SWOT en los países angloparlantes)

preparándose en niveles superiores, aunque creemos que los aspectos emocionales fueron los que más se pusieron en juego porque decían que "nunca habían contado a nadie lo que les había pasado".

Nos impactó que la interseccionalidad³³ surgiera desde la violencia de género, hubo llantos y abrazos entre todas, considerando que la actitud inicial era de reserva y a la defensiva, supieron demostrar afecto y se sintieron contenidas y agradecieron encontrar un espacio donde pudieron hablar, se aconsejaban mutuamente y terminaron diciendo entre risas "Justo yo, que no quería hablar de nada".

Se reflexionó sobre la importancia de la autonomía económica en estrategias de auto superación, vía proyectos de autoempleo, aunque este tuviera, también, obstáculos inesperados, como el sabotaje de familiares y amigos, actitudes de menosprecio o comentarios maliciosos sobre sus habilidades. Estas dificultades se socializaron durante las capacitaciones.

Una conclusión final: por lo general no se considera la violencia de género como transversal a la problemática de las trayectorias discontinuas en la formación educativa y laboral, sin embargo, en un ambiente de confianza, les resulta imprescindible contarle para darse una oportunidad a retomar sus trayectorias o hacer un emprendimiento, dejando de lado malas experiencias para ocuparse en nuevas esperanzas.

Referencias bibliográficas

Calderón, Javier y López Cardona, Diana (2013) Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini", Buenos Aires.

Gaete, Tomás y Soto, Álvaro (2012) Esta Es Mi Trayectoria, Este Es Mi Trabajo: Narrativas e Identidad en el Trabajo en Chile. PSYKHE, Vol. 21, N° 2, pp. 47-59

Moncayo, Víctor Manuel (2015) Antología. Orlando Fals Borda. Una metodología sentipensante para América Latina. Buenos Aires, CLACSO-Siglo XXI Ediciones.

Vázquez, Carina Elizabeth (2008) Trabajo y literatura: el topos de la mujer obrera en la narrativa argentina del siglo XX. El interpretador, número 34 «el trabajo» s/d.

³³Este término fue acuñado en 1989, Kimberlé Williams Crenshaw, académica y profesora estadounidense especializada en el campo de la teoría crítica de la raza. Su autora define la interseccionalidad como el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales. Traducción propia. Fuente: <https://www.law.columbia.edu/faculty/kimberle-w-crenshaw>.

En:<https://revistaelinterpretador.wordpress.com/2016/11/25/trabajo-y-literatura-el-topos-de-lamujer-obrera-en-la-narrativa-argentina-del-siglo-xx/>

El barrio como espacio de posibilidad y la narración como modo de aparecer. Un estudio en la intersección escuela-barrio

Giuliana Pignataro, LICH-CONICET (UNSAM), giulianapignataroar@gmail.com Florencia Etcheto, LICH-CONICET (UNSAM), flor.etcheto@gmail.com

Marco Antonio Bonilla Muñoz, LICH-CONICET (UNSAM), markko1993@hotmail.com

Palabras clave: escuela, producción audiovisual, pobreza urbana, derecho a aparecer

Contenido

A partir de resultados obtenidos de una investigación en curso desarrollada en una escuela secundaria emplazada en un contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) proponemos, a través de una analítica del material de una producción audiovisual (co)producida con estudiantes, una reflexión en torno a las experiencias de precariedad, sus condiciones de posibilidad y el derecho a aparecer (Butler, 2017) de los habitantes del barrio. Entendemos junto con Butler (2017) al derecho a aparecer como la instalación en el campo político y la puesta en acto de una petición de justicia de cuerpos considerados desechables en reclamo de condiciones de vida vivibles (Butler, 2017). Esta investigación se enmarca en un trabajo colaborativo e interdisciplinario que nuclea diversos campos de estudio y que enlaza las tareas de investigación, extensión y transferencia a través de una propuesta que articula a la universidad con el territorio y a la investigación con el sistema educativo. Nos referimos a un tipo de pesquisa que se realiza como intervención, a través de un trabajo en y con las escuelas, donde la investigación es una práctica que se realiza con otros y adquiere la forma de taller de (co)producción artística en las escuelas. La producción artística funciona como elemento dinamizador y permite producir espacios y tiempos escolares que habilitan una forma de narración allí donde muchas veces las experiencias de vida enmudecen (Grinberg, 2010; Grinberg y Dafunchio, 2016).

El barrio al que nos referimos se inscribe en un proceso de transformación del espacio urbano en América Latina que, desde los años 70 se ha caracterizado por un amplio

crecimiento, tanto territorial como poblacional, y que ha derivado en la construcción de asentamientos y “villas miseria”; espacios que combinan altos niveles de pobreza, degradación y contaminación ambiental (Grinberg, Curutchet y Gutierrez, 2012). Estos procesos sociohistóricos han tenido efectos muy diversos en los modos y fuerzas que entran en pugna en estos espacios urbanos y han dado como resultado una serie compleja de desigualdades que se han ido exacerbando en los últimos años y que se hacen presentes en la escuela: ambientes hiperdegradados con basurales a cielo abierto, disputas armadas alrededor de las redes de ilegalidad (Bonilla y Grinberg, 2021), precarias condiciones habitacionales y escolaridades atravesadas por todos estos elementos. Esto se conjuga con las luchas por el sostenimiento de la escolaridad, por las mejoras del barrio en su infraestructura y, consigo, por sus condiciones de vida.

Nos referimos a una indagación que busca la emergencia de relatos de y sobre la vida que son inescindibles del lugar desde el cual se narra y que pueden asumir formas impredecibles (Bonilla et al., 2022). Así, los estudiantes construyen sus historias o sus formas de ver, sentir y vivir la historia, de modo de poner a las micro-historias en la historia (Grinberg, 2019). Asimismo, nada de lo que ocurre en el barrio es ajeno a la escuela del mismo modo en que nada de lo que ocurre en ella es ajeno al barrio (Grinberg, 2008; Grinberg y Dafunchio, 2013; Kessler, 2018; Minchala y Langer, 2021), sus historias se entrelazan (Bonilla et al., 2022). En este contexto y en contraposición a las críticas que pesan sobre la escuela, se trata de una de las instituciones que ocupa un lugar clave en la vida de los estudiantes como de sus barrios (Machado, Mantiñán y Grinberg, 2016; Redondo, 2004). De hecho, es una de las pocas instituciones que ofrece no sólo una experiencia con el saber sino también la posibilidad de volver cognoscible la precariedad que atraviesa la vida de los barrios y de quienes los habitan (Bonilla y Grinberg, 2021; Grinberg, 2020).

En este marco proponemos una analítica de una producción audiovisual realizada en el marco del trabajo de investigación. Allí se entrelazan los relatos de llegada al barrio de distintos vecinos (así como sus denuncias y proyecciones a futuro) y la mirada de los estudiantes (también vecinos del barrio) que documentan. A modo de hipótesis proponemos pensar al barrio como un espacio que, al mismo tiempo que abre posibilidades a quienes llegan, se encuentra atravesado por complejidades propias de la precariedad de la vida urbana en los bordes y que deriva, por consiguiente, en un terreno donde se despliegan estrategias para sobrevivir, forjar vidas vivibles y aparecer (Butler, 2017), combinando una caracterización de ese espacio urbano como un lugar marcado por las dificultades y precariedades, pero, al mismo tiempo, como el lugar elegido para vivir mejor. Finalmente, señalamos las prácticas artísticas como un elemento clave en la narración de las condiciones de vida del barrio (tanto de quienes son entrevistadas frente a la cámara como de los estudiantes que entrevistan), y la

producción audiovisual asociada al derecho a aparecer, donde los sujetos reclaman vidas más vivibles y ofrecen modos otros de mirar las precariedades que les atraviesan (Butler, 2017).

Referencias bibliográficas

Bonilla Muñoz, M. A. y Grinberg, S. (2021). Cuando una “esquina” es más que una simple esquina. *Ciencias Sociales Y Educación*, 10(20), 63-84.
<https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a4>

Bonilla Muñoz, M., Armella, J., Etcheto, F. y Grinberg, S. (2022). Retratos de y desde la escuela Una reflexión teórico-metodológica a partir de los aportes del Nuevo materialismo. *Revista Educación*, 22(1), 145-163.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.

Grinberg, S. (2010). Everyday Banality in a Documentary by Teenage Women: Between the Trivial and the Extreme. Schooling and Desiring in Contexts of Extreme Urban Poverty. *Gender and Education*, 22(6), 663-677. <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.519601>

Grinberg, S. (2019). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 560-577. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1565991>

Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/ sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>

Grinberg, S., Curutchet, G., y Gutierrez, R. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Ambiente & Sociedad*, XV (2), pp. 173-194.

Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), 245-269.

Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2016). Screaming Silences. Subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay. En D. Cole (Ed.), *Dimensions in Globalisation and Education* (pp. 71-88). Springer.

Kessler, G. (2018). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?. *Laboratorio. Revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social*, 28(1), 4-18

Machado, M., Mantiñán, L. y Grinberg, S. (2016). Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global. Cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. *Última década*, 24(45), 140-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200008>

Minchala, C. y Langer, E. (2021). Las (re)configuraciones de las desigualdades

socioeducativas en el espacio urbano del Partido de San Martín (Buenos Aires) entre 1991 y 2010. *Páginas De Educación*, 14(2), 52–76. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2617>
Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.

La fragmentación como tensión en los procesos de intervención de los Equipos de Orientación Escolar

Matías Bubello, CONICET/UNLu, matiasbubello@hotmail.com

Palabras clave: Equipo de Orientación Escolar – procesos de intervención – fragmentación

Contenido

Esta ponencia busca reflexionar sobre algunos avances que emergen en la beca doctoral cofinanciada por el CONICET/UNLu. La misma tiene como objetivo indagar sobre la intervención de los Equipo de Orientación Escolar (EOE) de la Provincia de Buenos Aires en las trayectorias escolares de niños del nivel primario. Analizar los procesos de intervención desde la voz de los miembros de los EOE nos permite comprender la/s mirada/s sobre su trabajo y las acciones desplegadas para con las trayectorias escolares reales de las niñas (Terigi, 2007).

En el trabajo de campo indagamos sobre el significado que los propios miembros del EOE realizan de su trabajo y los procesos de intervención. Es así que encontramos perspectivas que ponen el acento en la intervención como un acto de un tercero sobre un otro, donde la neutralidad y la abstracción de la persona que interviene es una consideración central (Ardoino 1981). Estas voces se destacaban cuando algunos EOE aluden a su trabajo dividido en estancos, es decir, que desplegaban varias acciones para acompañar una trayectoria escolar pero que no se entendía como una totalidad, sino como situaciones aisladas. El proceso de intervención de estas características aparece en entrevistas que relataban las acciones realizadas pero sin analizar como la realidad se expresa en múltiples “problemas”, disociando esos “problemas” de la desigualdad social, explicando y atendiendo por separado cada “inconveniente” (Massa y Pellegrini, 2020). Por ejemplo, maltrato, dificultades pedagógicas, inasistencia, caja de comida, entre otras.

Asimismo, dichos “problemas” son focos de intervención del Estado ya que son vivenciados por los sectores que sufren las expresiones de la “cuestión social” (Bubello, 2022). La cuestión social puede ubicarse en el marco del pensamiento conservador, ya que propone enmiendas o soluciones parciales a las expresiones coyunturales a partir de modificaciones en el medio de producción que las provoca (Massa, 2020). Desde una perspectiva crítica estos padecimientos o expresiones de las desigualdades deben poder explicarse con las vinculaciones entre proceso social, expresiones

coyunturales y vida cotidiana, ya que van afectar los límites y las posibilidades de las personas de concretar su reproducción (Massa, 2020), tanto de las personas propias que intervienen en los EOE como de la comunidad educativa con la que trabaja.

En las expresiones coyunturales y de la vida cotidiana puede leerse el ámbito más superficial de la reproducción de las personas y, por ende, es donde interviene el EOE. La vida cotidiana incluye aspectos centrales como la desigualdad de clase, pero también por los mecanismos de opresión de género si tenemos en cuenta que el trabajo docente es una profesión históricamente feminizada como así también, quienes asume las tareas de cuidado las niñas que asisten a la escuela pública (Dueñas Díaz y Román, 2021).

Otro asunto que notamos es que al entender la vida cotidiana en situaciones aisladas o fragmentadas de una totalidad se desarticula cualquier posibilidad de relacionar las contradicciones del modelo de producción capitalista y la sociabilidad que de él se desprende (Massa y Pellegrini, 2020). Con ello, trae aparejado con una visión de la realidad partida, donde se dividen las problemáticas en campos de intervención o personas que deben abordarlas. En el caso de los EOE, aparecen cuestiones como: *“la inasistencia es asunto de la trabajadora social”*; *“las dificultades del aprendizaje son cuestiones de la orientadora del aprendizaje”*, entre otras. Además, también identificamos en las entrevistas algunas demandas vinculadas a la hiperespecialización, en donde ya no hay posibilidad de que se pueda pensar las problemáticas en la escuela, sino que es necesario que intervengan otros profesionales, sobre todo, de la salud. En estas voces, se requiere o espera un determinado profesional para que intervenga como solucionador, dando por hecho la naturalización y ocultamiento la raíz de la problemática (Montaño, 2014). Este tipo de intervención genera cierta impotencia en el trabajo, dado que no se pueden abordar las “problemáticas” hasta que determinados profesionales aparezcan y aporten claridad al asunto, contrayendo cierta “enajenación”³⁴ de los propios análisis o sentidos encontrados por el EOE.

Sin embargo, los procesos de intervención relatados hasta ahora no aparecen de manera armónica, existen otras miradas y tipos de trabajo, en ellas es que nos interesa reposar para ver cómo se pueden transformar en un modo de acompañar, de colaboración en la que se generan un andamiaje entre las representaciones de unos y otros para sostener sus acciones (Greco, 2019). En este sentido, la intervención como acompañamiento es un acto político como el de educar porque insiste en colocar en el centro de la escena al acto educativo y sus condiciones de posibilidad. Allí donde se obstaculice ese acto o se vulneren sus condiciones, la intervención interrumpe para sostener (Greco, 2019) y acompañar la vida cotidiana de la comunidad educativa. Estos procesos de intervenciones se destacan en aquellos EOE que se proponen sostener redes de trabajo con las diferentes estructuras territoriales que se vinculan con las niñas que asisten a la escuela. En este

³⁴ Con este concepto recuperamos a Fromm (1966) para hacer alusión a que los trabajadores de la educación no se experimenta a sí mismo como el factor activo en su captación del mundo, sino que su identificación de problemáticas permanecen ajeno a ellos.

sentido, radica la centralidad del concepto de orientación (Greco, 2019) en donde se estructura como el modo en que pueden desplegar su trabajo ligado a prácticas y saberes con otros. Es así que los EOE adquieren otro tipo de intervención cuando se construyen otras relaciones en estrecho diálogo con la interdisciplinariedad y en horizontalidad entre teorías y prácticas, sin aplicaciones automáticas.

Finalmente, estas referencias teóricas nos pueden permitir conocer el trabajo de los EOE en las determinaciones y sus expresiones coyunturales para reconstruir analíticamente las características, los límites y las posibilidades, es decir, permitir situar los problemas que atraviesan los profesionales de los equipos y, a la vez, otorgar elementos para pensar y desarrollar una intervención situada. Con ello esperamos abrir una línea de indagación acerca de las representaciones sobre los problemas sociales, lo pedagógico del EOE y sus anclajes socio-espaciales.

Referencias bibliográficas

ARDOINO, J. (1981) “La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario?”, en La intervención institucional, México, Folios.

BUBELLO, M (2022) “Un recorrido histórico de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, ¿cómo llegaron los EOE a la escuela” en revista Educación y Vínculos. Año v, N° 9. ISSN 2591-6327

DUEÑAS DIAS, S. y ROMÁN, J. (2021) “¿Por qué somos todas mujeres? Un abordaje exploratorio sobre la incidencia de mandatos de género en la experiencia formativa de estudiantes de un profesorado de educación primaria” en Praxis educativa, Vol. 25, N° 2. E – ISSN 2313-934X.

GRECO, M. B. (2019) Intervenciones institucionales: Los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina. Historia reciente y desafíos futuros. (2009-2015) en Revista Estado y Políticas Públicas N° 13. ISSN 2310-550X, pp. 167-185

MASSA, L. (2022) “Desigualdades y resistencias contemporáneas: Impacto en la intervención profesional del Trabajo Social” en X Jornadas Provinciales de Trabajo Social Colegio de Trabajadores Sociales de la Pcia. de Neuquén

_____ y Pellegrini, N. (2020) “La dimensión política en los procesos de intervención en trabajo social: el “qué-hacer” profesional problematizado” en Ts. Territorios-REVISTA DE TRABAJO SOCIAL AÑO IV | N° 4 | EDUNPAZ

MONTAÑO, C. (2014) “Teoría y práctica del Trabajo Social crítico: desafíos para la superación de la fragmentación positivista y post-moderna”, en Mallardi, M. (Comp.) (2014) Procesos de intervención en Trabajo Social: Contribuciones al ejercicio profesional crítico. Colección Debates en Trabajo Social. La Plata: Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Bs As.

NETTO, J. P. (1997) Capitalismo monopolista y Servicio Social. São Paulo, Cortez Editora.

_____ (2017) Trabajo social: crítica de la vida cotidiana y método en Marx. CTS Bs.As. p.43-81

TERIGI, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy (Buenos Aires: Fundación Santillana).

Experiencias educativas de jóvenes estudiantes de secundaria que asisten a Parques Educativos de la Ciudad de Córdoba, Argentina

Manuela Pino, CONICET-CIFFyH, mpinovillar@gmail.com

Palabras clave: Experiencias educativas, parques educativos, espacios educativos

Contenido

La presente ponencia tiene como objetivo presentar y discutir los avances de una investigación doctoral en curso financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y dirigido por Guadalupe Molina y Mónica Maldonado. La investigación propone analizar desde un enfoque socioantropológico las experiencias educativas de jóvenes estudiantes de secundaria que asisten a Parques educativos de la ciudad de Córdoba a partir de reconstruir las prácticas cotidianas y los entramados de sentido que se despliegan en los Parques. Interesa también reconstruir los significados que jóvenes estudiantes le otorgan a los Parques Educativos Municipales de la Ciudad de Córdoba y los usos y apropiaciones que hacen de ellos, en sus vinculaciones con la experiencia escolar.

Tal como proponen Maldonado y Servetto (2021) la apuesta está en recuperar los relatos que los individuos tejen en su experiencia educativa sin desconocer las condiciones sociales, políticas y económicas que estructuran las disposiciones con las cuales se movilizan, hacen, sienten y piensan (p.27). En este sentido, se pretende recuperar las experiencias narradas por jóvenes estudiantes secundarios y reconstruir la heterogeneidad de prácticas educativas que les atraviesan en su vida cotidiana, focalizando los procesos de apropiación, reproducción, resistencia y subversión (Rockwell, 2011).

A modo de hipótesis orientadora de la investigación, sostenemos que los Parques Educativos Municipales pueden ser pensados como espacios educativos de gestión municipal, en los cuales

se intersectan procesos locales de intervención estatal que dejan rastros y marcas particulares en las experiencias educativas de quienes allí asisten y que forman parte de una compleja trama socioeducativa local. Una cuestión fundamental y distintiva de estos espacios es su ubicación en zonas periféricas de la Córdoba y, en su mayoría, en barrios marcados por la desigualdad social. Otra característica es su articulación con una diversidad de actores, principalmente escuelas secundarias, entre otras instituciones barriales. El trabajo conjunto con Centros de Salud, escuelas, redes de comedores, organizaciones sociales y políticas, universidades, otros Parques Educativos, otras áreas de la Municipalidad, escuelas de fútbol barriales, entre otros, da cuenta de una inserción territorial con efectos muy diversos. En relación a esto, la propuesta está en conocer y documentar las tensiones que puedan existir entre distintos actores barriales que componen la trama socioeducativa donde se localizan los Parques y las repercusiones de dichas relaciones en los procesos de escolarización de los y las jóvenes.

Nos preguntamos también por las particularidades y las implicancias en la vida cotidiana de las y los jóvenes de los barrios en los que se encuentran dichos espacios. Por esta razón, un eje transversal de la investigación gira en torno a la pregunta por la manera en que los Parques Educativos se insertan e influyen en las experiencias educativas de estos/as jóvenes, preguntándonos en qué medida dichos espacios educativos municipales responden o se articulan con el sistema escolar. Interesa la manera en que los mismos acompañan los procesos de escolarización de jóvenes estudiantes que asisten a sus actividades y si ejercen alguna incidencia en su continuidad pedagógica. En este sentido, son tenidas en cuenta las particularidades de los Parques Educativos en el contexto educativo cordobés, considerando la relación de los mismos con la ampliación de la obligatoriedad escolar (LNE 26206/2006) y aquellas acciones en pos del derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Un dato particular de una investigación reciente advierte que es posible observar distinciones de género en los usos y apropiaciones realizadas por quienes asisten a los Parques Educativos en cuestión.³⁵ Los Parques Educativos se convierten en espacios seguros para madres que llevan a sus hijas a las actividades que allí se realizan. Así mismo, esos “límites seguros” habilitan otras sociabilidades juveniles, tal como sucede con la escuela, en un encuentro con sus pares. Interesa indagar en torno a la apropiación por parte de los y las jóvenes estudiantes secundarios de Parques y otras actividades barriales diferenciadas por género. En este sentido, prestamos especial atención a mecanismos de construcción performativa del género (Butler, 2007) en relación a los procesos educativos de los cuales los Parques Educativos y escuelas secundarias aledañas forman parte. Entendemos que los y las estudiantes adolescentes transitan la escolaridad de manera activa y en el transcurrir de la cotidianeidad de la escuela construyen formas propias de vivir su sexualidad (Molina, 2015). Particularmente en el caso de las jóvenes, la oportunidad de culminar los estudios representa para muchas de ellas un recurso para la construcción de “horizontes de expectativa” en

³⁵ La beca de investigación PROA (CIFYH-UNC) se tituló “Aproximaciones etnográficas a las relaciones de género en las actividades deportivas del Parque Educativo Norte de la Ciudad de Córdoba” y fue realizada de manera interdisciplinar junto a la Lic. María Esteve. La misma fue dirigida por la Dra. Guadalupe Molina.

los que se hacen presentes modos de ser mujer distintos, respecto a los vividos por sus madres y sus abuelas (Tapia Garcia, 2020).

Para la presente ponencia interesa desarrollar dos cuestiones surgidas de la realización de trabajo de campo exploratorio en relación con el eje propuesto por la mesa. En primer lugar, la particularidad de estos espacios educativos que retoman experiencias barriales como han de ser los apoyos escolares y el vínculo que sostienen las autoridades municipales con organizaciones sociales y políticas y referentes barriales. En segundo lugar, poner el foco y reflexionar en torno a las relaciones entre distintos actores sociales que conforman la trama socioeducativa de la que forma parte el Parque Educativo Norte, escuelas aledañas y los estudiantes secundarios que asisten a ambas instituciones. Precisamente, reflexionar en torno al desafío de rastrear e indagar esos movimientos, recorridos e itinerarios de los jóvenes con la intención de poder captar y comprender las redes que se generan entre estas instituciones y las relaciones, experiencias y sentidos que se habilitan y despliegan en estos movimientos.

Referencias bibliográficas

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Maldonado, M. y Servetto, S. (2021). *Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*. Buenos Aires: CLACSO

Molina, G. (2015). Escuela y sexualidades adolescentes. *Revista Del IICE*, (38), 75-88. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3462>

Rockwell, E. (2011). “Los niños en los intersticios del cotidiano escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?” En: Batallán y Neufeld. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires. Ed. Biblos

Tapia Garcia, G. A. (2020). *Para valerme por mi misma. Los estudios de bachillerato para las mujeres rurales en el centro de México*. León, Guanajato: Universidad Iberoamericana León.

El derecho a la educación a lo largo de la vida en territorios populares del AMBA: alternativas colectivas en instituciones y organizaciones sociales en pandemia y pospandemia

Sandra Mabel LLosa, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-FFyL-UBA,
sandramllosa@gmail.com

Alejandra Stein, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-FFyL-UBA, CIIPME-
CONICET, alejandrastein@yahoo.com.ar

Noelia Oshiro, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-FFyL-UBA,
noe_oshiro@hotmail.com

Palabras clave: Derecho a la educación; territorios populares; orientación sociocomunitaria; pandemia.

En el presente trabajo nos centramos en el derecho a la educación a lo largo de la vida en territorios populares del sur del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), reflexionando acerca de las alternativas colectivas gestadas en instituciones y organizaciones sociales en contextos de pandemia y pospandemia, desde una orientación sociocomunitaria, sobre la base de indagaciones realizadas en los últimos años.

La pandemia de COVID-19 mostró la imbricación de los aspectos biológicos de la vida humana con sus determinantes sociopolíticos y económicos. La crisis agudizó desigualdades sociales y educativas, especialmente en los territorios populares (Jara, 2020). En ese contexto nos interrogamos: ¿Cómo ha impactado la pandemia en las instituciones y organizaciones sociales de los territorios populares? ¿Y en las acciones educativas que éstas desarrollaban?

Desde una mirada amplia de lo educativo, nos enfocamos en experiencias educativas diversas con orientación sociocomunitaria y territorial. Optamos por el trabajo en territorios populares (Torres Carrillo, 2014), afectados por procesos sociohistóricos de exclusión, pero donde también se identifican procesos de organización y lucha colectiva que pueden contribuir a la conformación de comunidades.

Realizamos una indagación acerca del impacto de la pandemia en territorios populares urbanos y periurbanos de Buenos Aires (Argentina) y en las experiencias educativas desarrolladas allí, en instituciones barriales y organizaciones sociales, así como acerca de los cambios y las acciones realizadas para sostener dichas experiencias. Tales experiencias componen el amplio campo educativo que, desde la perspectiva paradigmática de la educación permanente o a lo largo de la vida (Belanger, 2013; Sirvent et al., 2010), incluye y desborda a la escolaridad, abarcando instancias heterogéneas donde transcurren procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta

perspectiva, se asume el reconocimiento del derecho a una educación a lo largo de la vida, comprendiendo los procesos de aprendizaje y de enseñanza por los que atraviesan niños, jóvenes y adultos, en ámbitos escolares y más allá de la escuela, en espacios educativos de diferente grado de formalización.

El trabajo implicó la articulación de actividades de investigación, docencia y extensión universitaria enmarcadas en el Proyecto de Investigación: Procesos pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos, en experiencias educativas de diferente grado de formalización, en organizaciones y movimientos populares (Directora: S. Llosa), a través de la incorporación de un objetivo específico referido al impacto de la pandemia en nuestro objeto de estudio; y de la asignatura Educación y Experiencias Sociocomunitarias (Ciencias de la Educación, FFyL, UBA) ⁽¹⁾.

El enmarcamiento teórico entrama ejes referidos a: la educación popular y la educación a lo largo de la vida; los espacios educativos de diferente grado de formalización en organizaciones y movimientos sociales; lo comunitario en los territorios populares; las necesidades y demandas y la construcción de conocimiento; el poder y la praxis pedagógica transformadora. Resulta vertebral una perspectiva amplia y global del campo educativo. Consideramos que la educación constituye una necesidad permanente y un derecho humano y social para todos, a lo largo de toda la vida, destacando la centralidad del Estado como sostén y garante (Llosa, 2020; Sirvent et. al., 2010).

Se adoptó un abordaje cualitativo para el relevamiento y análisis de la información empírica y se realizaron reuniones de retroalimentación con los entrevistados.

Durante 2020, se realizaron entrevistas a referentes de experiencias educativas diversas (alfabetización, expresión artística, recreación, etc.). Luego, indagamos acerca de las problemáticas y las acciones implementadas, en el marco del “retorno a la presencialidad”, en 2021 (Llosa et. al, 2022a; 2022b). Posteriormente, nos enfocamos en las características de dichas experiencias en relación con la realización del derecho a la educación a lo largo de la vida; especialmente, en la identificación de los rasgos de su orientación sociocomunitaria.

Los entrevistados remarcaron los impactos de la crisis en distintas facetas del trabajo organizativo y comunitario cotidiano y en la afectación del derecho a la educación. En este contexto, las organizaciones actuaron como indispensable mediación frente a políticas sanitarias y educativas que identificaron inadecuadas para los territorios concretos; articularon demandas sociales frente al Estado, conformando redes entre espacios educativos de ámbitos escolares y de ámbitos más allá de la escuela, impulsados por instituciones barriales y organizaciones sociales, frente a las necesidades comunes; también reformularon sus prácticas para el sostén pedagógico de las experiencias. Destacamos la orientación sociocomunitaria de tales acciones.

Desde una posición problematizadora, entendemos “lo común”, la comunidad y lo sociocomunitario en tanto devenir sociohistórico enlazado con procesos políticos, económicos y

sociales. Emerge y se transforma en el interjuego entre aspectos socioestructurales y psicosociales, entre ellos, procesos educativos y aprendizajes, que pueden resultar tanto facilitadores como inhibitorios. En ese devenir, asumimos que existen posibilidades para una praxis pedagógica orientada a la conformación comunitaria.

En la presentación se desarrollarán estos resultados y los desafíos actuales para una praxis de educación popular que colabore con la conformación comunitaria, considerando aportes de una animación sociocultural crítica, en tanto intervenciones pedagógicas comunitarias orientadas al crecimiento de los grupos en sus capacidades de participación, de pensamiento reflexivo, de creación, de autovaloración, como potenciales fuerzas de transformación social (Sirvent et al., 2011).

Apostamos a poder aportar a la construcción de una perspectiva conceptual renovada, en términos de la posibilidad del devenir, de la construcción, de comunidades con orientación crítica y transformadora, de carácter dinámico e instituyente, con anclaje territorial.

(1) Esta ponencia es producto de un trabajo colectivo realizado por S. Llosa, A. Stein, N. Oshiro, P. Puente Abelleira, C. Martínez, M. B. Pérez Rodrigo, D. Miranda, J. P. Castañeda; L. Nakachi, L. Liubosichtz, M. Gerez y estudiantes de cursadas 2020-2023.

Referencias bibliográficas

- Bélanger, P. (2013). La dialéctica de las Educaciones Permanentes. *Revista del IICE*, 31, 9-36.
- Fernandes, B. M. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Observatorio Social de América Latina*, 6(16), 273-283.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf>
- Jara Holliday, O. (2020). Un momento histórico inédito que desafía a la reinención de los procesos de educación popular. *La Piragua*, 47, 6-9.
<https://redclade.org/wpcontent/uploads/revistaLaPiragua47-compactado.pdf>
- Llosa, S.; Stein, A.; Oshiro, N.; Puente Abelleira, P.; Martínez, C.; Pérez Rodrigo, M. B. y Miranda Canteros, D. (2022a) Organisations sociales et pandémie: impacts et actions socio-éducatives et communautaires dans les territoires populaires de Buenos Aires. *Revue Internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 21, 13-30.
<https://edition.uqam.ca/atps/article/view/1341/339>
- Llosa, Stein, Oshiro, Puente Abelleira, Martínez, Pérez Rodrigo, Miranda Cantero, Castañeda Agüero, Kurlat, Sánchez. (2022b) Pandemia y educación: impactos y acciones en organizaciones sociales de territorios populares. XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS México 2022. UNAM, Ciudad de México.

Sirvent, M.T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno, C. (2010). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. Revista del IICE, 29, 41-56. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10052>

Sirvent, M.T.; Lomagno, C. y Llosa, S. (2011). Intervención Comunitaria en contextos de pobreza en la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de Animación Sociocultural e Investigación Acción Participativa. Revue Internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles, 2, 37-54. http://www.atps.uqam.ca/numero/n2/pdf/ATPS_SirventEtAl_2011.pdf

Torres Carrillo, A. (2014). Territorios populares urbanos como espacios comunitarios. En A. M. Burbano y P. Páramo (comp.), La ciudad habitable: espacio público y sociedad (107-132). Universidad Piloto de Colombia.

De la persecución a la construcción de una red socioeducativa para carreros y carreras de la ciudad de Córdoba: instituciones públicas, sujetos y territorio en la experiencia del Programa de Modernización de Medios de Trabajo para Recuperadores Urbanos

Lic. Paula Badra, EPAI - FCS - UNC, badra.paula@gmail.com

Lic. Irina Fernandez Lanzini, FCS - UNC, irinafernandezlanzini@gmail.com

Esp. Miguel Magnasco, IIFAP-FCS-UNC, miguemagnasco@gmail.com

Palabras clave: Red Socioeducativa - Carreros - Córdoba Capital - Sustitución - Tracción a Sangre

Resumen

Durante los meses de noviembre de 2022 y abril de 2023 tuvo lugar un proceso de construcción de saberes en oficios, lectura y escritura convencional, y normas y prácticas de transporte y tránsito para participantes del programa de Modernización de Medios de Trabajo para Recuperadores Urbanos que impulsa el Ente Córdoba Obras y Servicios de la Municipalidad de Córdoba. Del mismo participaron 183 carreros y carreras que habitan en distintos territorios de la capital cordobesa. Esta intervención público-comunitaria surgió como resultado de un relevamiento realizado entre los meses de agosto y noviembre de 2022 por un equipo interdisciplinario que indagó acerca de las condiciones de vida en general de esta población, con

énfasis en sus trayectorias laborales y educativas. En el presente artículo buscamos reflexionar en torno a las tensiones y transformaciones que se tejieron en el marco de ese proceso, recuperando las experiencias de los sujetos involucrados, las articulaciones entre diversas instituciones públicas y comunitarias, y los impactos de dicha política en las distintas esferas.

1. ¿Quiénes son y en qué condiciones habitan y trabajan los carreros y carreras de la ciudad de Córdoba? Un acercamiento a la población objetivo de la política.

En las últimas dos décadas, gobiernos de distinto signo partidario sancionaron normativas e impulsaron políticas públicas relacionadas a las carreras y carreros de la ciudad de Córdoba. Dichas políticas apuntaban primordialmente a la protección de los animales usados por estas trabajadoras y trabajadores para transportar Residuos Sólidos Urbanos (RSU), pero no contemplaban una estrategia consistente y en paralelo para garantizar mejores condiciones de trabajo para este sector en términos de Danani (2009, p. 30).

De esa manera, las iniciativas públicas tuvieron como rasgos predominantes para su diseño: (i) una mirada normativista/coercitiva, que buscaba prohibir la circulación de los trabajadores que utilizan la tracción a sangre animal en determinadas zonas³⁶; y (ii) sustituir la herramienta de trabajo (cambiar el caballo y carro por un vehículo motorizado) sin tener en cuenta las condiciones materiales y simbólicas de existencia de esta población y el devenir posterior de la utilización de esas nuevas herramientas³⁷. Si bien estas acciones instalaron la problemática en la arena de lo público, suscitando incluso el posicionamiento de los distintos actores involucrados, no lograron los objetivos que se plantearon, ya que, actualmente, la tracción a sangre animal continúa siendo una modalidad de trabajo vigente para el acarreo de RSU, practicada por más de trescientas personas de la ciudad de Córdoba.

Teniendo en cuenta esos antecedentes, el Ente Córdoba Obras y Servicios (COyS) de la Municipalidad de Córdoba, que está encargado de gestión de los residuos de tipo seco (papel y cartón, plástico, vidrio, aluminio, etc.) con los que los carreros y carreras se vinculan a diario, convocó a un grupo interdisciplinario compuesto por trabajadoras sociales, sociólogas y comunicadores sociales, en pos de indagar acerca de las condiciones de vida de esta población y sus propias representaciones sociales en torno al trabajo que realizan; con el objetivo de construir una política pública integral destinada al sector. Para ello, se diseñó un instrumento de tipo

³⁶ Art. 220 del Código de Convivencia Municipal sancionado en el año 2015. Ver en <https://tribunaldefaltas.cordoba.gov.ar/codigo-de-convivencia/>

³⁷ La gestión del Intendente Daniel Giacomino hizo un primer intento de baja escala en 2010 (ver en <https://www.lavoz.com.ar/cordoba-ciudad/un-intento-por-utilizar-zootropos-que-no-prospero/>), y la de Ramón Mestre hijo anunció una licitación de vehículos que luego no se concretó (ver en <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/llamaran-licitacion-para-comprar-70-motocargas-y-eliminar-carros/>)

cuestionario, que permitió recoger datos cuantitativos y cualitativos durante un periodo de cuatro meses.

Los territorios donde se implementó el instrumento fueron definidos por el grupo interdisciplinario convocado por el COyS en conjunto con las cooperativas de Recuperadores Urbanos y distintos actores organizados de las comunidades donde estos trabajadores habitan. Además, durante el proceso de aplicación del instrumento en el territorio, se utilizó un muestreo de tipo “bola de nieve” bajo el que los propios relevados brindaban información sobre otros barrios y asentamientos en los que viven trabajadores que utilizan la tracción a sangre animal como modalidad de traslado de residuos. Esto último resultó relevante para interactuar con carreros y carreras no cooperativizados, que realizan actividades laborales de manera particular.

El relevamiento se realizó durante los meses de agosto y noviembre del año 2022 y arrojó que existen 377 trabajadoras y trabajadores que utilizan la tracción a sangre animal para el acarreo de RSU en la ciudad de Córdoba.

En este trabajo buscamos presentar los resultados recolectados a partir de ese instrumento, centrándonos en aquellos relacionados a las trayectorias educativas de las carreras y carreros, que constituyeron, luego, un núcleo central de la política pública implementada por el COyS.

2. Fractura social y desencuentro: las trayectorias educativas de la población de carreros y carreras.

De la base de datos obtenidos a nivel general en relación a diversos indicadores sociodemográficos describimos a continuación algunos de los más relevantes en torno a las trayectorias educativas de esta población.

De la totalidad de los relevados, el 34,4% manifestó no saber leer ni escribir convencionalmente; y el 12,7 % reconoció no tener estudios de ningún tipo.

Respecto a los que se han vinculado con espacios formales de educación: un 40,5% tiene el nivel primario incompleto; el 15,5% tiene el nivel primario completo; 30,3% tiene el nivel secundario incompleto; y solo el 1,4% posee el secundario completo. Del total de la población relevada ninguno posee estudios terciarios o universitarios.

Estos datos cuantitativos, sumados a los testimonios de los trabajadores relevados, dan cuenta de que el vínculo de este grupo poblacional con el sistema educativo formal en particular y con el Estado en general, se encontraba fracturado y caracterizado por una trayectoria de desencuentros. A pesar de ello, un 87,9 % se encontraba dispuesto a recibir formaciones de algún tipo que les permitiera mejorar sus condiciones de vida en general y de trabajo en particular. Esta tensión entre desencuentros históricos con el Estado y el deseo de incorporar saberes, se constituyó en un vértice

central de la política luego diseñada por el COyS con el objetivo de generar un lazo comunitario diferente con esta población.

3. Una articulación entre instituciones públicas y comunitarias para construir una red socioeducativa para los carreras y carreros de la ciudad de Córdoba

A partir de los datos mencionados anteriormente, el COyS elaboró una propuesta de dos trayectos educativos para las trabajadoras y trabajadores que decidieron participar voluntariamente del programa de Modernización de Medios de Trabajo para Recuperadores Urbanos: (i) un curso de alfabetización para quienes no contaban con saberes de lectura y escritura convencional; y (ii) una oferta de diversos cursos de oficios contruidos a partir de las preferencias expresadas por los propios trabajadores en el relevamiento. Para el armado de ambos trayectos formativos se generaron articulaciones entre instituciones públicas vía firma de convenios entre la Municipalidad de Córdoba y la Universidad Nacional de Córdoba para el armado del trayecto de oficios; y entre la Municipalidad y la Universidad Provincial de Córdoba para el armado del trayecto de alfabetización. Estas propuestas, a su vez, se presentaron a las cooperativas de Recuperadores Urbanos, un actor social, territorial y comunitario clave para la implementación del programa, para que pudieran hacer sugerencias y aportes en su diseño.

Además, el COyS generó acuerdos con el Ministerio de Educación de la provincia y la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba para garantizar espacios físicos de cursados en los propios territorios donde habitan los trabajadores, siguiendo un criterio de proximidad para generar mejores condiciones de accesibilidad.

Esa articulación de diversas instituciones públicas y comunitarias constituyó una verdadera red socioeducativa destinada a construir saberes con 183 carreras y carreros (que comenzaron y finalizaron sus respectivos trayectos) de la ciudad de Córdoba durante seis meses. Con Mayntz (2001) podemos decir que el formato que adoptó esta intervención se relaciona a un tipo de gobernanza de redes, donde el poder se encuentra más disperso entre actores diversos que buscan una solución colectiva de la problemática (p. 5). Lo que presentaremos en este trabajo son los resultados que arrojó esa experiencia tanto en términos cuantitativos como en la propia percepción de los beneficiarios; sumado a las transformaciones institucionales que favoreció todo el proceso de implementación.

Bibliografía

Danani, C. (2009). *La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización*. En M. Chiara, & M. D. Virgilio, *gestión de la política social: conceptos y herramientas* pp 25-51. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Mayntz, R. (2001). *El Estado y la sociedad civil en la gobernanza moderna*. Publicado en la Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 21 (Oct. 2001). Caracas.

Trabajo de campo y experiencias socioeducativas: reflexiones sobre el proceso desarrollado en tiempo de pandemia en una escuela pública de Tegucigalpa, Honduras

Samuel Díaz Rodas, CEA-FCS-UNC, hsamueldiaz91@mi.unc.edu.ar

Resumen

El resumen ampliado se suscribe al interés de presentar avances de investigación educativa con enfoque socioantropológico en una escuela pública urbana en Tegucigalpa, capital de Honduras. El trabajo de campo se realizó en el período 2021-2022 en la escuela “JMC” ubicada al noroeste de la ciudad. El objetivo fue reconstruir los sentidos que adquirieron las experiencias socioeducativas a partir de las configuraciones cotidianas de estudiantes secundarios en tiempos de pandemia.

Nos enfocamos en noveno grado jornada matutina, rondan los 14 -17 años. Habitan las cercanías de la escuela y en términos de posición de clase, sectores medios en contexto de pobreza 68.8%, pobreza extrema 44.2% anclado a la desocupación urbana 10.1% (INE, 2021), lo anterior, asume un panorama preliminar para sobrellevar la escuela.

El trabajo de campo nos hizo comprender la importancia teórica-metodológica para registrar la información que con paciencia y “rapport” (Rockwell, 2005), se logra interpretar la problemática en cuestión.

Palabras clave: experiencias socioeducativas, sentidos, pandemia, escuelas, cotidianidad

Aportes teóricos sobre la noción de experiencias

De manera introductoria, Larrosa (2016) nos acerca al concepto de experiencia “eso que me pasa... un acontecimiento exterior a mí, pero el lugar de la experiencia soy yo, sujeto” (p. 4).

Hilvanando tensiones y contradicciones sobre experiencias socioeducativas, se retoman los trabajos de Foglino, Falconi y Molina (2008), Kessler (2007) aportando nociones acerca del encuentro entre condiciones sociales y simbólicas que tienen lxs estudiantes en su proceso de escolarización. Experiencias escolares conjugadas cotidianamente desde la perspectiva del actor. Dubet y Martuccelli (2000) definen la experiencia escolar como "la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas que estructuran el mundo escolar" (p. 79). Exponen la experiencia mediante dos naturalezas: primero el trabajo del individuo construyendo su identidad, segundo; "elementos del sistema escolar que se han impuesto a los actores como pruebas que no eligen" (p.79).

Trabajo de campo durante pandemia

En Honduras, la pandemia avanzaba impidiendo esfuerzos de contención enfocados en vacunación. Para septiembre de 2021 apenas 64 mil adolescentes de 15 - 17 años habían recibido su primera dosis. No obstante, algunos directivos comenzaron la apertura sin lineamientos estatales:

Subdirector: Hay un reto desde el año pasado por el factor económico-social... Hemos tenido que decirles a docentes que vinieran al centro educativo un día por semana para brindarles a los alumnos acceso más directo, dejarle tareas, estimularlo, atender al que no tenía internet (19/11/2021).

En noviembre 2021 ingresamos a la escuela mediante una convocatoria realizada por las autoridades y USAID¹ para alumnxs que abandonaron el año escolar. En esa ocasión organizamos un grupo focal con estudiantes que asistieron a reponer tareas y exámenes para aprobar el grado. En marzo del 2022 se retomaron las actividades escolares, y los docentes planearon estrategias de retorno gradual, organización curricular, formato de cursado y medidas de cuidado.

Comenzamos con observaciones participantes (Guber, 2012) realizadas en diferentes espacios - tiempos del quehacer escolar. Registramos la estructura edilicia; patios, pasillos, aulas, etc. Nos resultó familiar e innecesario, pero recordamos la importancia de registrarlo "todo", entendiendo a Ezpeleta y Rockwell (1983) que registrar "todo" es imposible, la propuesta es "ampliar el margen de nuestra mirada, agrandar los límites de selectividad" (p. 4), generar un clima de confianza y tejer una actitud de "extrañamiento y conciencia práctica" (Ribeiro, 1989). Igualmente, Blázquez (2012, citando Velho, 1987, p. 126) manifiesta: "lo que siempre vemos y encontramos puede ser familiar pero no es necesariamente conocido y lo que vemos y encontramos puede ser exótico, pero hasta cierto punto conocido" (p. 126). El proceso de reflexividad nos preguntó; ¿cómo transformar lo familiar como un edificio escolar en algo exótico? el desafío se planteaba e implicaba tomar distancia teórica-metodológica del objeto.

Observar el aula generó cuestionamientos similares. La investigadora Saiz (2021), utilizando el enfoque/método etnográfico, registró “cómo se presentan los contenidos, cómo los alumnos se relacionan, momentos donde expresan que aprendieron y establecen diversos tipos de comunicación, registrar el uso del celular y problemas que dispara” (p. 39). En este punto, Guber (2016), advierte que la presencia del observador puede afectar el comportamiento de la clase, ¿Cómo evitarlo?

Las observaciones fueron acompañadas de entrevistas semiestructuradas. Se realizaron de manera individual, parejas, grupo focal. Iniciamos compartiendo el objetivo de investigación y acuerdo de confidencialidad. Asimismo, buscamos el “rapport” (Rockwell, 2005) en el trabajo etnográfico, generando mediante pláticas informales la confianza para abordar una entrevista asistida por un celular con grabación. Ensayamos la reflexión que hace Maldonado (2000) durante su trabajo de campo:

“siempre esquivé - con los alumnos - la palabra “entrevista”, por la carga de formalidad, ritmo y modo en que las llevan a cabo los periodistas..., que desde el sentido común se visualiza como única manera de entrevistar” (p. 52).

Teóricamente desarrollamos la entrevista antropológica planificando un cuestionario que se convirtió en “guías que serán dejadas de lado o reformuladas en el curso del trabajo” (Guber, 2004, p. 82). Igualmente, aplicamos la atención flotante y la categorización diferida (Guber, 2004). La primera consiste en la intervención mínima durante la entrevista y la última, reconstruir el marco interpretativo del actor.

Reflexión final

El trabajo de campo nos hizo comprender que registrar la información incomprensible (en su momento), solo con teoría, tiempo, paciencia y relaciones de confianza irá saliendo la problemática. Además, esas conversaciones espontáneas nos provocaron “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros” para convidarnos como investigador “a describir lo que se presencié... para contribuir a la tarea pendiente de imaginar cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo” (Rockwell, 2009, p. 203).

La construcción de conocimiento etnográfico implicó realizar reflexiones y cuestionamientos metodológicos bajo un marco de reconfiguración de tiempo-espacio que interpelo el ingreso, abordaje y permanencia restrictiva en la escuela.

Por último, consideramos que es importante poner bajo análisis la cuestión de experiencias socioeducativas en las sociedades contemporáneas, prestar atención a los saberes, residuos y alteraciones radicales dejados por la pandemia.

¹ Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

Bibliografía

- Blázquez, G. (1996). ¡Viva la Patria! Una etnografía de los actos escolares (Tesis-Maestría). Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) Sociología de la experiencia escolar. Losada, BuenosAires.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020b). Pensar en tiempos de : Entre la emergencia, el compromiso y la espera UNIPE: “Nuevas ecuaciones entre la educación, sociedad, tecnología y Estado” pp. 351-364 Editorial Universitaria.
- Ezpeleta, J, Rockwell, E (1983). Escuela y clases subalternas. Cuadernos Políticos, Número 37, México, Ed.Era, pp.70-80.
- Fogolino, A., Falconi, O. y Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes” Cuadernos de educación, 6 (6). Pp.227-243.
- Guber, R. (2016). La etnografía: Método, campo y reflexividad. 4ta ed. BuenosAires: Siglo Veintiuno.
- Instituto Nacional Estadística-Honduras [INE](2019). Encuesta permanente de hogares.
- Kessler, G. (2007). «Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley». Revista Mexicana Investigación-Educativa, 12 (32). Pp. 283-303.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2016). Experiencia y alteridad en educación. FLACSO Argentina.
- Maldonado, M. (2006). Una escuela dentro de una escuela: un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90. ed.2a reimp. Eudeba.
- Ribeiro, L. (1989). Descotidianizar, extrañamiento y conciencia práctica. Cuadernos de antropologíasocial, número 1 (pp.65-68).
- Rockwell, E. (2009). La Experiencia Etnográfica: Narrar la experiencia, cap. 7. Ed.Paidós, Buenos Aires.
- Saiz, C. (2021). La atención y el interés en disputa: Entre pizarrones y lenguajes digitales Etnografías en tramas locales: experiencias escolares, apuestas y desafíos (pp. 37-75). CLACSO; Córdoba:UNC.

MESA 3

Filosofía y Filosofar. Nueva visita al dictum kantiano.

Alicia Loforte FFyH, UNC e-mail aliloforte@gmail.com

Palabras clave: Filosofía, crítica, autonomía

El presente trabajo se enmarca en algunas discusiones y problemas que surgieron en el seminario (con eje en el curriculum) para estudiantes de Filosofía de nuestra Facultad, ¿Qué historia para qué filosofía? y que fue parte de las actividades del proyecto de Investigación: Discurso filosófico y político en la Argentina del siglo XX. Herramientas para su abordaje: conceptos, lenguajes, saberes. En este caso se trataba de trabajar desde la genealogía de Foucault.

Recuperamos en ese momento el artículo que en 1983 y 1984 Foucault escribe en diálogo con Kant: *¿Qué es la Ilustración?*

Algunos de los hilos de discusión que se van tejiendo entre los planteos kantianos y la lectura que de ellos hace Foucault llevaron a la tensión entre filosofía y filosofar y su traslado a la cuestión ¿Cómo recuperar la historia sin perder de vista el presente como eje de sentido?

Nos proponemos entonces retomar algunas de las herramientas que devienen de ese diálogo de Foucault con Kant en el cual la tradición kantiana, que asociaremos en buena medida a los ideales de la escuela como institución moderna, es re-tomada a la vez que transformada.

El ideal ilustrado (al menos en su versión kantiana), sostenido en la escuela como institución de los estados modernos, nos remitirá a apropiarnos del conocimiento experto (ilustrarnos), en tanto este conocimiento es el que ha construido su legitimidad a partir de un uso adecuado de la razón, que se atiene a los límites que ella misma se da, y permite su uso público, es decir libre. La crisis del concepto de razón universal y los fundamentos trascendentales del conocimiento parecen dejar a este dispositivo vacío de su ideal emancipatorio. En esa línea recuperamos algunas preguntas y problemas que siguen mostrando su tensión en el presente

¿Qué se debería-podría enseñar? ¿el canon, la historia o la práctica del filosofar? Por otra parte ¿qué se querría decir con eso? La disyunción entre filosofía y filosofar es reiterada en múltiples contextos cuando se trata de la enseñanza de la filosofía, apelando a la autoridad de Kant más que a una comprensión del dictum al interior de su obra.

En la crítica de la razón pura Kant señalaba. *“el joven que ha terminado la enseñanza escolar ha sido acostumbrado a aprender. A partir de ese momento piensa que va a aprender filosofía, lo cual es imposible, ya que lo que tiene que aprender es a filosofar”*

No obstante, luego dejará claro en “El conflicto de las facultades” que en la Facultad sólo puede enseñarse historia de la filosofía.

Puede reconstruirse esta cuestión siguiendo la lectura que hace Derrida del “El conflicto de las facultades” en “Cátedra vacante”. Allí retoma el paralelismo que hace Kant entre las facultades

de la razón, que demarcan sus límites para legitimar el conocimiento, y las funciones de las Facultades en la universidad pública, que necesitan hacer lo propio, en el marco de la razón de estado, donde la facultad de Filosofía queda como encargada del uso público y libre de la razón, autónomo del Estado:

*“Se podría interpretar toda la política kantiana, la que, implícita o explícitamente, se establece en el intento crítico a través de las tres grandes **Críticas**, como una empresa política que tiende a **levantar acta** y a **delimitar**: a levantar acta de un poder censurante -y de una legitimidad de la razón de Estado como razón censurante, poder de censurar-, pero también a delimitar ese poder; oponiéndole no un contra-poder, sino una especie de no-poder, de razón heterogénea. Este poder sería el de la razón pura, o desde el punto de vista de su traducción institucional, el de la facultad de Filosofía. (Derrida, Cátedra vacante)*

En la puesta de límites es donde el filósofo se vuelve legislador, realiza un acto que determina la forma que deben adoptar los contenidos legítimos, pero no es éste un acto de enseñar algún contenido, o donde alguien aprenda. No es una cátedra real sino ideal, vacante, dirá Derrida. La Filosofía como acto legislador no se puede aprender porque es la forma y los fines de la razón.

Por el contrario, el maestro real se torna un funcionario sometido a los límites diseñados por el filósofo ideal, en tanto funcionario del estado. Desde el punto de vista del sujeto que conoce, el filosofar, conocimiento histórico, proviene de los datos, mientras que el conocimiento de la filosofía pura, de los principios de la razón. Al ser datos, los contenidos de la filosofía se enseñan y aprenden escolarmente como una imitación de la razón de otros. Esto explica que Kant indique luego que en la Facultad sólo se pueda enseñar historia de la Filosofía y se ubique a la filosofía junto a las ciencias de la historia. En conclusión, la didáctica se juega en la oposición empírico/trascendental, contenido/forma; entre la posibilidad de enseñar y aprender de memoria las obras de otros como datos empíricos y la imposibilidad de aprender los principios trascendentales de la razón.

La lectura que hace Foucault de Kant nos podría facilitar una forma de evitar esa disyunción excluyente en la medida en que permite entramar la actividad del presente con aquello que la hace posible desde su pasado. En esta perspectiva la filosofía deberá ocupar ese lugar de crítica del presente que inauguraba como problema Kant en *¿Que es la ilustración?*

Foucault señala la emergencia de la cuestión del presente como acontecimiento filosófico, al cual pertenece el filósofo. Es decir, la Filosofía como práctica discursiva que tiene su propia historia y que estaría preguntando por su propia actualidad discursiva. Se podría decir que se sitúa así a la filosofía en el tiempo. Esta forma en que el filósofo debe hacer una interrogación de esa actualidad de la que forma parte es lo que puede permitir pensar a la Filosofía como discurso de la modernidad y sobre la modernidad. Esto lo llevará a proponer a la modernidad como un ethos, una actitud que supone una relación especial con el presente.

A su vez el ethos filosófico es para él una actitud en relación con los límites, y de eso trata la crítica kantiana, de los límites dentro de los cuales la libertad podría darse. Foucault propone renunciar a esos límites y realizar la inversión positiva del planteo: ¿Qué cuestiones que se nos

presentan como necesarias, universales, obligatorias son en realidad singulares, contingentes y en realidad coacciones arbitrarias?

Si pensamos la crítica del humanismo como un eje del pensamiento de Foucault encontramos una peculiar manera de continuidad con el programa kantiano. La filosofía como crítica, pero no ya la crítica como una analítica de la verdad, sino como crítica del presente en tanto realiza su propia ontología histórica.

En esa dirección una de las definiciones de crítica que presenta Foucault sostiene que esta es el “*haz de relaciones que entran el sujeto, la verdad y el poder*”. (Foucault 2018, p.52) Esta definición puede resultar particularmente fértil para analizar las relaciones que se proponen entre el sujeto y el conocimiento en la escolaridad toda vez que el conocimiento, colocado en el lugar de lo que porta la verdad, invita a alguna forma de sujeción, sujeción a alguna verdad, y en este proceso cual sea la “forma” de sujeción conlleva una forma de subjetividad. La construcción de la autonomía desde esta perspectiva podría sustituir a la que proponía el ideal kantiano.

Bibliografía:

Derrida, J. (1985) “Cátedra Vacante: Censura, Maestría y Magistralidad”. En El lenguaje y las instituciones filosóficas. Barcelona: Paidós, 1990/1995

Foucault, M. (1996) ¿Qué es la Ilustración? La Piqueta. Madrid

(2018) ¿Qué es la Crítica? S.XXI. Buenos Aires.

Kant, E. (1984) Crítica de la razón pura. Buenos Aires. Losada.

(2003) El Conflicto de las facultades Madrid, Alianza

Normatividad sin emancipación. Sobre la dimisión de la pedagogía post-crítica

Andrea Díaz, UNCPBA, andiaz@fch.unicen.edu.ar

Palabras clave: EMANCIPACIÓN - CRÍTICA - NORMATIVIDAD - PEDAGOGÍA POSTCRÍTICA - TEORÍA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD

En esta presentación nos proponemos problematizar el alcance del sentido normativo y el estatuto de la crítica en la pedagogía post-crítica. Para ello, se parte de presentar y problematizar los supuestos que subyacen en el *Manifiesto por una pedagogía post-crítica*, lanzado a finales de 2016 en la Liverpool Hope University por Naomi Hodgson, Joris Vlieghe y Piotr Zamojski.

De amplia circulación en el ámbito pedagógico anglófono, el *Manifiesto* ha sido debatido en Europa y América Latina, suscitando una creciente producción teórico-epistémica y líneas empíricas de investigación, pero también ha provocado reacciones menos alentadoras, en especial, cierto recelo sobre su capacidad de traducción a problemáticas pedagógicas por fuera de su

contexto de producción. En nuestro trabajo analizaremos los supuestos filosóficos y político-pedagógicos desde dónde se diagnostica el fin de las pedagogías críticas, y la formulación de los principios orientadores de esta nueva tradición, especialmente, el modo en que entienden la normatividad de principios y la crítica afirmativa. Nuestra hipótesis es que en dicha pedagogía opera una concepción normativa de la crítica que sacrifica el sentido emancipatorio. Con esto, se distancian de la tradición de pensar la educación como mediación pública, ético-política, con potencia emancipatoria. Finalmente, desde una concepción de crítica situada e inmanente, reflexionaremos si en sociedades atravesadas por crecientes formas de injusticias y de desigualdad, la educación puede resignar su capacidad de ampliar los horizontes de lo posible, y colaborar en la construcción de formas de vida más democráticas, justas y soberanas.

El *Manifiesto* como normatividad de principios

Según los autores, el ejercicio de articular los principios de una pedagogía post-crítica es un gesto afirmativo y esperanzador. Las razones se encuentran en sus propias experiencias en el ámbito de la investigación educativa, en el trabajo con docentes y futuros docentes; en ambos contextos pudieron apreciar lo que denominan el “agotamiento del paradigma crítico en las humanidades y las ciencias sociales, en la línea de lo discutido por Bruno Latour, Jacques Rancière y otros, conocida como Teoría Crítica, posestructuralismo y Pedagogía Crítica” (Hodgson, Vlieghe y Zamojski, 2020, p. 15). Este agotamiento lo definen como la pérdida de energía transformadora, ya que la crítica “no solo no nos haya llevado a los cambios revolucionarios que pretendía, sino que contribuye todavía más al atrincheramiento propios” (ídem).

En un contexto académico de desconfianza frente a las formas analíticas de base normativa, y a riesgo de ser acusados de defender una normatividad universal y excluyente, el *Manifiesto* defiende una serie de principios que se fundamentan en la posibilidad de transformación, pero con una actitud afirmativa, porque “una orientación post-crítica (...) se beneficia de las condiciones actuales y se funda en la esperanza de lo que aún está por venir” (Hodgson, Vlieghe y Zamojski, 2020, p. 8). Cuando expresan que hay principios por defender, afirman la normatividad “no en el sentido de definir un estado ideal, presente o futuro, contra el cual debe juzgarse la práctica actual, sino la defensa de un giro que nos lleve desde una normatividad de procedimientos hacia una normatividad de principios” (Hodgson, Vlieghe y Zamojski, 2020, p. 9).

Vamos a detenernos en el tercer principio, que expresa que la posibilidad de transformación individual y colectiva conlleva un giro a una pedagogía post-crítica. Se aclara que no se trata de una posición anticrítica, sino de una diferencia en el modo de entender lo crítico:

A diferencia de la crítica inherente a las instituciones sociales, que ha estado centrada en su disfuncionalidad, o de la crítica utópica, que ha partido de posiciones trascendentes conducentes al eterno aplazamiento del cambio deseado, creemos que ha llegado el momento de centrar nuestros esfuerzos en intentar reclamar las partes de nuestra experiencia que han sido reprimidas; vemos la tarea de la pedagogía post-crítica no como un esfuerzo por desenmascarar sino por proteger y por cuidar. (Hodgson, Vlieghe y Zamojski, 2020, p. 10)

Esta forma de entender lo crítico se postula como superación de la que busca desenmascarar lo que realmente está sucediendo; y de aquella que instrumentalmente muestra a los educadores qué deben hacer. Entienden que el trabajo crítico consiste en crear un espacio de pensamiento donde la práctica tenga lugar preponderante, porque la educación se basa en un sentido muy práctico que es la esperanza:

(...) la esperanza no debe definirse como una expectativa o como un deseo por aquello que está por llegar. La esperanza educativa *es esperanza en el presente*: un futuro nuevo solo se hace posible en la medida en que estamos dispuestos a acoger el «ahora»: afirmando cosas y prácticas que estimamos y valoramos. (Hodgson, Vlieghe y Zamojski, 2020, p. 18)

Lo post como sismógrafo de época: sobre el alcance de la crítica afirmativa

Nuestra lectura pedagógica del *Manifiesto* es desde un enclave hermenéutico concreto, que pone en diálogo los aportes de la teoría crítica de Habermas con la pedagogía liberadora de Freire. Ambos han recuperado el prefijo post en su pensamiento, como una modalidad crítico reconstructiva de la modernidad y de la metafísica. Es el primero quien llama la atención y diferencia qué sentidos tienen los prefijos post que inundan el campo de la filosofía y las ciencias sociales desde la segunda mitad del SXX. Más allá de las modas, la pregunta es si estas expresiones pueden ser síntomas de época, y podríamos detectar en ellas dislocaciones, desplazamientos y rupturas en el plano cultural (Habermas, 1990). Desde ese lugar teórico político, resuenan algunas cuestiones problemáticas, que entendemos refieren a la conceptualización de lo crítico y al sentido de la educación.

El manifiesto propone superar las formas instrumentales y reveladoras de la crítica, que se mostraron insuficientes para transformar la educación, y propone un ejercicio afirmativo de misma como forma de realización de lo posible (Hodgson, Vlieghe y Zamojski, 2020, p. 17).

En este punto, es llamativa la conceptualización de la crítica afirmativa recurriendo a dos tradiciones críticas – Freire y Horkheimer- que, en sentido estricto, filosófica y pedagógicamente difieren bastante de los postulados del *Manifiesto*. Para ambas tradiciones, la crítica tiene un sentido normativo fuerte que es lo que posibilita, precisamente, su carácter emancipador. En términos freireanos, la denuncia de la situación de opresión se hace desde un horizonte situado de lo inédito viable, la liberación de la opresión es una tarea colectiva tensionada por la esperanza de un mundo justo que comienza a construirse en el presente (Freire, 1993). Para la tradición alemana, aun con sus matices internos, la crítica es siempre crítica de las formas de dominio total del capitalismo como orden social institucionalizado. A diferencia de la teoría tradicional, la crítica busca explicar la práctica social, buscando en ella potenciales de resistencia y transformación de lo dado.

Referencias bibliográficas

Habermas, J. (1990) Pensamiento postmetafísico. Taurus.

Hodgson, N; Vlieghe, J.; y Zamojski, P. (2020) Manifiesto por una pedagogía post-crítica. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32, 2, jul-dic, pp 7-12. Traducción Bianca Thoillez.

Hodgson, N; Vlieghe, J.; y Zamojski, P. (2020) Manifestaciones de lo post-crítico: de principios compartidos a nuevos caminos pedagógicos. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32, 2, jul-dic, pp 13-23. Traducción Bianca Thoillez.

Freire, P. (1993) Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Enseñanza de la filosofía como problema filosófico: indagaciones y debates

Sergio Andrade, CIFFyH, sergio.andrade@unc.edu.ar

Palabras Clave: Filosofía, Enseñanza, Teoría, Práctica.

El presente texto recupera investigaciones realizadas en el marco de una Cátedra que tematiza la enseñanza. En diferentes indagaciones se ha procurado ahondar en problemáticas que revisten a un mismo tiempo dimensiones teóricas, epistemológicas, éticas y metodológicas. En ese movimiento, el abordaje deja de estar referido exclusivamente a resoluciones instrumentales, aunque las contenga. La problematización se sitúa en una tematización de la agenda clásica de la didáctica (Litwin) –donde no se problematizan los modos en que se enseña, los sujetos y los territorios que participan en la enseñanza-. En otros términos, no se revela el carácter político de la enseñanza.

En los últimos treinta años se ha desarrollado una línea de investigación –Rabossi, Obiols-, que se presenta en términos de procurar la *mejora de la enseñanza* de la filosofía en el sistema. Ahora bien, tal planteo ¿se puede vincular a una alternativa de emancipación? La problematización se sitúa en la tensión presente en el dictum kantiano: No es posible enseñar filosofía, sino aprender a filosofar. Analizar la dimensión política de la enseñanza pone en acto no sólo los contenidos que se plantean sino también las formas de enseñar y los modos en que interactúan los sujetos. En un mismo ejercicio indagativo se tensionan las formas de enseñar, las perspectivas teóricas y su posible carácter emancipatorio en una serie de interrogantes que recorren su historia: ¿la filosofía emancipa? ¿a quién/es? ¿Cómo? Problemáticas que se imbrican en sujetos y prácticas.

Nuestros proyectos de investigación³⁸ se enmarcan en preocupaciones referidas al ámbito específico de la enseñanza de la filosofía y los sentidos que adquieren en los espacios curriculares dentro del Sistema Educativo el trabajo en torno a saberes y conocimientos del “campo de la filosofía” y cómo diferentes propuestas -por fuera de ese marco institucional- ponen en tensión y revisan imaginarios que atraviesan a la filosofía como disciplina a ser enseñada, trabajo que expresa tensiones. Una de ellas, advertida en el proceso de investigación, apunta a la necesidad de reconocer límites, fronteras. Resulta interesante en este sentido focalizar la relevancia de los límites en función de que el Estado, y su concreción en el sistema educativo, establecen ámbitos de contención, marcos de referencia. ¿Por qué preocupan las decisiones respecto a los límites? Los límites tienen sentido en la medida que se reconozca su arbitrariedad y la posibilidad de reconceptualización a partir de una discusión entre los sujetos que participan y modifican sus fronteras. Límites institucionales o curriculares que regulan la práctica escolar, pero también los márgenes disciplinares que avalan o no determinadas prácticas de enseñanza como filosóficas.

Asimismo, entendemos a la filosofía como un *hacer* que permite cuestionar las reglas de demarcación de los límites, señalarlas, cuestionarlas, reconstruirlas. Límites disciplinares, teórico-prácticos, pero también institucionales, culturales. Por ello indagamos en torno a la dimensión disciplinar de la Filosofía: estudiar el mantenimiento y el “respeto” a la retórica disciplinar o su subversión es relevante toda vez que ésta involucra relaciones sociales que sostienen un sistema jerárquico, y niega el diálogo en la relación pedagógica, en tanto la enseñanza es impartida por especialistas que inician al estudiante en una determinada tradición o, en el caso contrario, proponen otros vínculos entre sujetos y conocimientos. En este punto se tensiona la lectura de Ivor Goodson (1995) respecto de la función de la estructura de las disciplinas. En nuestro medio, la investigación sobre la enseñanza de la filosofía no ha reconocido las luchas que se sostienen al interior del campo académico (Bourdieu) por establecer, conservar y controlar los conocimientos legitimados (Goodson).

Por otro lado, tomar contacto con diversas propuestas de enseñanza de la filosofía o de vínculos de la disciplina con otros, nos ha permitido analizar las subjetividades que se construyen en torno a las acciones y decisiones de los sujetos involucrados en la práctica de la filosofía en diferentes territorios. Atender a las subjetividades implica asumir la dimensión política de la enseñanza, donde se superponen intenciones de influir, formar, dominar a otros. La problemática se

³⁸ El Proyecto Enseñanzas de la filosofía y formas de subjetivación: Límites y franqueamientos posibles de las prescripciones curriculares, 2016-2017, es una continuidad de indagaciones que el Área viene realizando como parte del Programa: Enseñanzas y Campos de conocimiento: Líneas de Investigación y Producción Didáctica (continuidad) que se inicia en 2014-2015.

complejiza respecto a otras prácticas de enseñanza, en tanto la filosofía se atribuye la tarea de reflexión crítica sobre la verdad y el sujeto.

En continuidad con esas reflexiones nos propusimos abordar el dispositivo de prácticas y residencias de docentes en Filosofía, espacio privilegiado de construcción del ser “profesor” y las tensiones en las propuestas de los residentes una vez que tienen que asumir el espacio de síntesis de dos recorridos formativos. Para esta tarea asumimos como herramienta teórica la conceptualización de Michel Foucault al tiempo de recuperar la experiencia de tutoría y ateneos con residentes de los últimos años.

En los discursos que se construyen en el campo filosófico se insiste en el carácter crítico que debería asumir la filosofía. Tal tarea se presenta de modo paradójico respecto a su enseñanza: Por un lado, se estimula la formación de estudiantes críticos y creativos; por otro, se los encauza en el pensar y el hacer. Desde allí interrogamos: ¿Quiénes enseñan, a quiénes y dónde enseñamos? ¿Para qué enseñar? Preguntas que refieren a sujetos e instituciones implicados en las prácticas. Preguntas que deben procurar una reflexión sobre las acciones con otros. La educación, advierte Foucault, a través del discurso pedagógico, se sostiene como un dispositivo de disciplinamiento y normalización. El docente de Filosofía está tensionado por la demanda institucional de cumplir con el objetivo “político” de la enseñanza (la normalización) y la pretensión de la práctica filosófica: formar sujetos con actitud crítica.

En este último tiempo procuramos estudiar las prácticas de enseñanza de egresados recientes³⁹. Indagación que revisa el impacto de la formación inicial de profesores, al tiempo de reconocer tensiones entre la performatividad de un currículo o un canon y la acción performativa de los sujetos que enseñan.

A partir de este recorrido nos preguntamos ¿Podemos pensar que la producción teórica y empírica sobre la enseñanza en filosofía alcance a su consideración como campo de conocimiento genuino en filosofía? ¿Qué relevancia tiene este interrogante? Por una parte, reconocer la investigación que se realiza en territorio que vincula el enseñar y la filosofía -y que no deviene necesariamente de otras teorizaciones, como la filosofía de la educación-. Por otra parte, profundizar en estas indagaciones, dispersas o no sistematizadas, permitirá desplazar un imaginario sostenido en formas instrumentales de concebir la enseñanza.

Las investigaciones precedentes son antecedentes para pensar otras alternativas para la reflexión crítica de las prácticas de la enseñanza en filosofía en debate.

³⁹ El Proyecto: *Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los Profesorados de Filosofía y de Ciencias de la Educación* de la FFyH de la UNC - SeCyt 233/2020 - (2020-2023)

Referencias bibliográficas

Andrade S. Domjan G.: *Saberes desde el experimentar lugares y posiciones en los trayectos formativos: de residente a profesorx – de adscriptx a co-formadorx*. I Jornada de intercambio reflexivo de residentes y docentes co-formadores, Organizadas por “Programa de Relectura y Reescritura del Canon para la Enseñanza de la Filosofía desde perspectivas críticas”, el “Centro de Estudios filosóficos, históricos y antropológicos en Educación” y las Residencias de Profesorados de Filosofía y Antropología de la UNR, 15 de Septiembre, Rosario.

Andrade, S. Santamarina, D. (2020) “El día después de la residencia: reflexiones de los estudiantes del profesorado de filosofía”. En *Alquimia* N° VI. Universidad Nacional de Catamarca. ISSN: 2618-1789

Salit C. (coord. de edición) Andrade S. Domjan, G. Gabbarini P., Santamarina D, (coeditores) (2023) *Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos*, Área de Publicaciones, FFyH UNC

Construcción de conocimientos en organizaciones sociales: propuestas para el análisis de la dimensión educativa de los territorios

**Sandra Mabel Llosa, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de
Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, sandramllosa@gmail.com**

Palabras clave: Producción de conocimientos – Organizaciones sociales – Territorios populares
– Espacios educativos

Contenido

Este trabajo se propone compartir categorías teóricas sobre la base de una investigación en curso: “Procesos pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos, en experiencias educativas de diferente grado de formalización, en organizaciones y movimientos populares” (Dir.: Llosa; Proyecto UBACYT / UBA).

En Argentina, en las últimas dos décadas, diversas organizaciones y movimientos sociales han generado demandas y propuestas educativas. En el campo científico se ha ido construyendo consenso respecto de su potencial formativo: el ‘movimiento como espacio educativo’, ‘como principio pedagógico’, etc. (Sirvent, 2008; Baraldo, 2010; Rigal, 2016; Michi et al., 2021) señalando una relación, no lineal, con las pedagogías críticas.

Las pedagogías críticas han extendido su atención no sólo a la transmisión o reproducción del saber, sino también a su producción, enfatizando procesos colectivos, hacia un modelo democrático y participativo (Rigal, 2016). La tradición latinoamericana de la educación popular ha destacado la construcción colectiva de conocimientos como parte de lo educativo, en su aporte para una transformación social (Sirvent, 2008; Michi et al., 2021).

Asumiendo la dialéctica entre lo político y lo pedagógico, en el proyecto UBACYT se procura indagar en la dimensión política y epistémica de la acción social; al mismo tiempo que en la dimensión pedagógico-didáctica, en cuanto a la identificación de intervenciones que pudieran dar cuenta de la producción colectiva de conocimientos, desde una mirada amplia de lo educativo. La estrategia metodológica combinada, cualitativa y participativa, se sustenta sobre estudios de casos en torno a áreas problemáticas de vida cotidiana en territorios populares del AMBA: alfabetización y educación de jóvenes y adultos; vivienda y hábitat, entre otras.

Los avances realizados respecto de cuatro casos en estudio⁴⁰ permiten reafirmar una trama comprensiva hipotética respecto de la dinámica entre necesidades, conocimiento y acción

⁴⁰ Por consideraciones éticas y metodológicas respecto de las instancias de investigación participativa implementada, se mantendrá aquí el anonimato de las organizaciones sociales con quienes trabajamos.

colectiva en organizaciones y movimientos populares. Se registra un reconocimiento y valoración de conocimientos propios como herramienta para la intervención militante, cuya producción (en ocasiones, inadvertida) transcurre y se entrama en espacios diversos, ya sea con intencionalidad educativa o atravesando otros procesos de la vida organizacional. La identificación de devenires temporales extensos ha conducido a la reconstrucción de la memoria colectiva, para identificar hitos o “nodos” clave (Llosa, 2020).

El análisis de estos aspectos y procesos, siguiendo el método comparativo constante, ha dado lugar a la elaboración de categorías así como al enriquecimiento de conceptos previos. En este trabajo enfocaremos teorizaciones referidas a los conceptos de *territorio* y de *espacios educativos*.

Desde la noción de espacio social (Lefebvre, 1974) asumimos el territorio como producto histórico y social cuya complejidad conflictual y dialéctica requiere abordarlo en su integralidad, multidimensional y multiescalar (Fernandes, 2005; Torres Carrillo, 2014).

La elaboración de categorías analíticas comunes a los casos resalta el anclaje organizacional y territorial de los procesos de construcción de conocimiento, en cuanto a su relación con las necesidades y problemáticas en su manifestación específica en cada uno de los territorios populares donde se despliegan las organizaciones involucradas; se observan procesos de problematización con la participación de diversos actores y a través de diferentes aportes disciplinares y saberes; implementando, en ocasiones, procedimientos tanto para la identificación y construcción de perspectivas y entendimientos respecto del problema como para la elaboración de estrategias de acción, dirigidas a la articulación de demandas sociales al Estado o a realizaciones concretas en dichos territorios.

Entendiendo que el territorio constituye un “espacio social apropiado por una determinada relación social” (Fernandes, 2005, p. 276), el análisis condujo a desglosar (respecto del conjunto de dimensiones -natural, social, política, económica, cultural- usualmente utilizadas) a la *dimensión educativa* de los territorios, a efectos de visibilizar la apropiación, organización y modos de ordenamiento en relación con el despliegue de procesos de enseñanza y aprendizaje en múltiples instancias, recursos y espacios educativos correspondientes a los diferentes componentes de una Educación a lo largo de la Vida (educación inicial, educación de jóvenes y adultos, aprendizajes sociales) y a sus diversas interrelaciones en cada territorio.

Por su parte, los *espacios educativos*, desde la tradición marxista y gramsciana han sido entendidos como ámbitos de construcción de saberes y sentidos y de disputa hegemónica; “toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico (que) no puede limitarse a las relaciones específicamente ‘escolares’” (Gramsci, 1981, p. 45).

El análisis de casos permite sostener que los conocimientos construidos sobre las diferentes problemáticas han sido gestados en un entrelazamiento complejo de espacios educativos de diferentes características -incluidos aquellos de un bajo grado de formalización (asambleas, reuniones, etc.)- que trascienden los espacios de formación de los propios militantes, hacia otro

tipo de espacios (de decisión, de acción) y hacia otro tipo de participantes, incluyendo voluntarios y habitantes interesados por la superación de las problemáticas en sus territorios.

Esto estimuló a complejizar la noción de espacios educativos, en relación con el concepto de espacio social, a efectos de referirnos a aquel espacio y tiempo concreto en el que acontecen procesos de enseñanza y de aprendizaje y de construcción de conocimientos, en relación con distintas áreas de vida cotidiana. Asumimos que la complejidad de los múltiples espacios educativos identificados en las organizaciones sociales (escuelas, talleres, cursos, encuentros, etc.), en su trama con procesos de producción de conocimiento, requiere también de un análisis pluriescalar y multidimensional, para captar aspectos y determinaciones así como para caracterizar los grados de formalización (estructuración, organización) en sus distintas dimensiones; y, especialmente, su orientación político-pedagógica y sociocomunitaria.

El contexto pandémico y pospandémico reedita desafíos político-pedagógicos, frente a la profundización de desigualdades sociales, de deterioro medioambiental, de brecha educativa (Llosa et al., 2022). En este momento inédito nos orientamos a elaborar éstas y otras categorías que aporten a la identificación, comprensión y teorización de los procesos educativos en los territorios populares, procurando contribuir a la elaboración colectiva de propuestas desde una perspectiva crítica y transformadora.

Referencias bibliográficas

- Baraldo, N. (2010). Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación? Algunas tendencias en estudios recientes. *Cuadernos de educación*, (8), 165-176.
- Fernandes, B.M. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *OSAL*, 6(16), 273-283. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf>
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: Revista de sociología*, (3), 219-229. <https://papers.uab.cat/issue/view/v3>
- Llosa, S. (2020). Memoria colectiva y biografías educativas de alfabetizadores en movimientos sociales. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. 5(13), 294-313. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7622>
- Llosa, S., Stein, A., Oshiro, N., Puente, P., Martínez, C., Pérez, M. B. y Canteros, D. (2022). Organisations sociales et pandémie: impacts et actions socio-éducatives et communautaires dans les territoires populaires de Buenos Aires. *Revue ATPS*, (21), 13-30. <https://edition.uqam.ca/atps/article/view/1341/339>
- Michi, N., Di Matteo, A. y Vila, D. (2021). Universidad, movimientos y educación: entre senderos y bordes. EdUNLU.
- Rigal, L. (2016). Educación y nuevos movimientos sociales: construcción de pensamiento crítico y protagonismo popular. En Suárez, D., Hiller, F., Ouviaña, H. y Rigal, L., *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias educativas de educación popular* (pp. 149-184). Noveduc.

Sirvent M. T., Toubes A., Santos H., Llosa S. y Lomagno C. (2012). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista IIICE*, (29), 41-56.

Sirvent, M. T. (2008). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. Miño y Dávila.

Sosa Velásquez, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? Cara Parens - Universidad Rafael Landívar.

Torres Carrillo, A. (2014). Territorios populares urbanos como espacios comunitarios. En A. M. Burbano y P. Páramo (comp.), *La ciudad habitable: espacio público y sociedad* (pp. 107-132). Universidad Piloto de Colombia

El Concepto de Experiencia Educativa de J. Dewey: Una lectura en Clave Emancipatoria

Ana Inés Testa: anatesta16@gmail.com

Palabras clave: Experiencia educativa, Educación, Filosofía, Democracia

Contenido

En este trabajo intentaré avanzar en la comprensión del concepto de experiencia educativa a partir de una lectura y análisis del concepto tal y como aparece en los escritos de John Dewey, *Democracia y educación* (1916) y *Experiencia y educación* (1938). El objetivo es dar cuenta de los vínculos que dicho concepto guarda con los conceptos de democracia entendida en términos de condición para crecimiento moral individual y colectivo.

Esta propuesta forma parte de indagación más amplia orientada a dar cuenta de la relación entre los enfoques filosóficos y pedagógicos de lo educativo que altere las formas tradicionales de comprender dicha articulación. En la construcción de una perspectiva normativa de la educación y de las prácticas educativas, la perspectiva tradicional las entiende sujetas a una racionalidad universalista o en el mejor de los casos instrumentalista que abstraída de una reflexión sobre los fines se concentra exclusivamente en los medios en las que el carácter emancipatorio atribuido a la educación se diluye.

Entendemos que la perspectiva de Dewey en torno a la tarea de la filosofía como así también la articulación entre experiencia educativa y democracia que propone proporcionan herramientas conceptuales, que sin abandonar una perspectiva normativa en torno a la educación asumen el carácter revisable y contingente de lo educativo.

En *Democracia y educación* Dewey sostiene que, “Si una teoría no supone ninguna diferencia en el esfuerzo educativo debe ser artificial. El punto de vista educativo nos capacita para considerar los problemas filosóficos cuando aparecen y luchan, cuando se hallan en su lugar y cuando su aceptación o rechazo introducen alguna diferencia en la práctica. Si queremos concebir la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales intelectuales y emocionales, la filosofía puede incluso definirse como teoría general de la educación.” (1916: 275)

Para seguir la pista que nos conduce a esta identificación de la educación con la filosofía es necesario avanzar en la comprensión que Dewey de la tarea filosófica. Para él las ideas filosóficas son el resultado de los conflictos y dificultades de la vida social y los diferentes dualismos presentes en la filosofía son producto de la separación en grupos sociales y clases dentro de esos grupos. La filosofía es una forma de *sabiduría*, un *deseo intelectualizado*, que busca someter todo a la discriminación y al examen racional un examen minucioso y atento de los deseos y las creencias básicas de los hombres en relación al tipo de vida que deben vivir.

Esta comprensión de la filosofía tendrá como concepto central la noción de experiencia. En oposición a las perspectivas dualistas que confrontan experiencia y razón, su concepción de la experiencia afirmará que existe una continuidad entre acción e inteligencia entendida como reconstrucción y organización de la experiencia. La experiencia lejos de ser una mera recepción pasiva de estímulos involucra una dimensión activa que conjuntamente con el hábito darán lugar a la acción inteligente. Los hábitos no consisten en meras respuestas rutinarias a los estímulos sino que son producto de un pensamiento reflexivo que tiene como horizonte la acción inteligente. La tarea de la educación en relación al hábito es la de evitar que se conviertan en rutina, posibilitando un entorno que enseñe el uso de la inteligencia para formar hábitos, y a reconsiderar las experiencias pasadas a la luz de las condiciones siempre cambiantes del entorno. La inteligencia no debe identificarse con un concepto restringido de razón, la inteligencia no es sino un conjunto de hábitos flexibles capaces de valorar y anticipar las consecuencias de la acción

La educación entendida como reconstrucción constante de la experiencia no tiene como tarea la reproducción de lo ya existente sino proporcionar experiencias educativas capaces generar nuevos hábitos de pensar y juzgar. Así sostendrá que: “Es tarea de la escuela, en la medida de lo posible, apartar los rasgos indeseables del entorno existente de una posible influencia sobre los hábitos mentales y las actitudes. Establecer un medio purificado de acción. A medida que una sociedad se torna más ilustrada se da cuenta de que es responsable, no de transmitir y conservar el total de sus logros, sino sólo de aquellos que hagan mejor una sociedad futura. La escuela es fin el agente central para lograr este fin.” (1916:24) Como medio ambiente especial, la escuela ofrece la posibilidad que los individuos se liberen de las limitaciones del grupo social al que pertenecen. Un ambiente capaz las muchas fuerzas contradictorias de la sociedad. En ella, cada individuo participa plenamente del proceso educativo en la medida en que tiene la posibilidad de contribuir desde su propia experiencia al enriquecimiento común. La participación implica modificar y ampliar la experiencia propia, considerar sus puntos de contacto con la experiencia ajena para fortalecer la experiencia compartida.

La definición deweyana de la educación como reconstrucción constante de la experiencia y su abordaje del acción inteligente requieren como condiciones para su realización de una forma de vida asociada que haga posible el libre intercambio de las experiencias. Sin embargo, la determinación de cuál será el modo de vida comunitario que habilite tal realización no puede provenir de un ideal establecido a priori con independencia de los modos de vida existentes sino que debe construirse a partir de los dos criterios que identifican la experiencia, la interacción y la

continuidad, ambos criterios se dirigen a la democracia. La democracia entendida como un modo de vida asociado será el medio que habilite el desarrollo tanto individual y colectivo. La democracia no es tanto un conjunto de estructuras políticas, sino una forma de vida, la manera en que una comunidad toma decisiones acerca de su propio futuro, los medios como fines deben ser objeto de discusión y análisis. Una sociedad donde se da por establecido lo que políticamente queremos, o la manera de conseguirlo, es una sociedad poco democrática. En este sentido la categoría básica desde la que comprender la visión de Dewey acerca de la democracia, y que le permite alejarse de las perspectivas que hacen del individuo, o del acuerdo, un punto de partida absoluto, es de cooperación. La comprensión de la sociedad como un organismo le permite, concebir la democracia como una forma reflexiva de cooperación social.

Bibliografía

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Losada.

----- (2004) *Experiencia y Educación* Biblioteca nueva

Educação integral e a educação física na escola: o que dizem as pesquisas?

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha Universidade Federal do Pará – UFPA
margaridagordo@yahoo.com.br

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa Universidade Federal do Oeste do Pará –
HISTEDBR UFOPA

liliacolaress@gmail.com

Palabras clave: Educação Integral. Educação Física. Formação Humana.

Introdução

Qual é o lugar da educação integral na educação física escolar nas pesquisas publicadas em periódicos na área da educação nas cinco regiões brasileiras? – é o problema que nos propomos a perscrutar. Teve por objetivo construir um estado da arte sobre a educação física escolar

tendo como foco o tempo/espaço da educação integral. A pesquisa foi realizada em revistas científicas vinculadas ao Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE), indexadas no *Web of Science (WOS)* e *Educ@*. São bases de dados reconhecidas no Brasil. O Web of Science “(...) abriga periódicos científicos calculando, inclusive, o fator de impacto em sua base” (FIALHO & SOUSA & FREIRE, 2020, p. 4), contemplando os últimos dez anos, de 2012 a 2022, pois considera-se que a partir de 2012 pesquisas foram realizadas sobre a implementação de programas indutores de educação integral no Brasil.

Para a realização da pesquisa foram utilizados os descritores Educação Física e Educação Integral, que obrigatoriamente precisariam estar presentes no título em um mesmo artigo. Como não foi encontrado nenhum título com esses descritores, houve a necessidade de irmos em busca por termos de aproximação. Ficando assim: educação integral, educação em tempo integral, formação humana, educação física, esporte, corpo/corporeidade e lazer. Este texto apresenta como estrutura a introdução, diálogos entre a educação integral e a educação física na escola, o resultado parcial e a conclusão.

Diálogos entre a educação integral e a educação física na escola

A educação integral que surge no cenário educacional brasileiro por volta de 1930 vem galgando a ampliação de tempos, espaços, sujeitos e diversas possibilidades educativas na escola, bem como, ganhando espaço nos documentos normativos de educação e nos debates acadêmicos. (GALVÃO & FERES NETO, 2020). Mas, até que ponto essa tentativa de adentrar a escola está relacionada com a formação das potencialidades do ser humano, focando nos seus mais variados aspectos e dimensões ou se resume apenas na ampliação do tempo escolar? Essa educação integral tem como princípio o reconhecimento do sujeito como um todo ou de um ser fragmentado com uma aprendizagem também fragmentada?

Galúcio & Colares (2019, p. 165) ressaltam que o objetivo da escola de tempo integral é primar por “uma educação que forme o aluno integralmente em suas múltiplas dimensões: física, emocional, intelectual, cultural e social, visando sua emancipação e o tornando um indivíduo crítico e reflexivo, tendo subsídios para ajudar a transformar a sociedade em que vive”.

A educação física escolar, que tem como objeto de estudo o corpo em movimento, também vem ao longo dos anos se dedicando à discussão sobre formação integral, principalmente a partir de suas correntes progressistas que tentam a todo momento romper com a educação física tradicional que reforça uma educação fragmentada que deixa para o aluno a responsabilidade de agregar todo o conhecimento compartimentalizado (MOREIRA, W. W. & GONÇALVES, L. L. & GUIMARÃES, A. M. & GUIMARÃES, S. S. M. & SIMÕES, R., 2014), práticas essas que se opõem à educação integral.

Realizamos levantamentos nas plataformas Educ@ e *Web of Science*. Pesquisamos no total 1.059 publicações em 34 periódicos das cinco regiões do Brasil, no período compreendido entre 2012 e 2022, que possuíam um dos descritores em seu título. Na região Norte encontramos 2 periódicos com 37 publicações; no Nordeste 6 periódicos com 244 publicações; no Sul 12 periódicos com 359 publicações; no Sudeste 12 periódicos com 365 publicações e Centro Oeste 2 periódicos com 54 publicações.

No que diz respeito à presença do cruzamento entre os descritores Educação Integral e Educação Física e seus desdobramentos semânticos e de aproximação encontramos somente cinco artigos, descritos no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Artigos encontrados.

Região	Plataforma	Periódicos	Título dos Artigos
Sul	WOS	Educar em Revista	1. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo.
	Educ@	Revista Educação Porto Alegre	2. Abordagens teóricas da Educação Física escolar: Limites para a proposição de uma formação humana omnilateral.
Sudeste	Educ@	Revista Educação e Cultura Contemporânea	3. Análise do macrocampo Esporte e Lazer em um programa de Educação Integral e(m) Tempo Integral.
		Educação em Revista	4. Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral.
			5. Projetos de formação humana eugenista e higienista: prescrições para a educação física em periódicos (1932-1960).

Fonte: Autoras (2023).

Não foi encontrado nenhum artigo, que indique o cruzamento dos descritores em periódicos da Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Sobre a leitura realizada dos resumos dos textos encontramos: Texto 1 – revela tensões trazendo uma discussão sobre o horário de aula das disciplinas conteudistas e as que trabalham com o corpo, demonstrando a dicotomia que precisa ser rompida. Texto 2 – é um estudo que traz à luz a abordagem Crítico- Superadora como indutora da Educação Física escolar em prol da formação humana omnilateral. Texto 3 – revela problemas de infraestrutura das escolas, bem como tensões no campo do esporte e do lazer com os demais conteúdos da educação física. Texto 4 – problematiza o cartesianismo chamando a atenção para corporeidade nas experiências

educacionais de tempo integral. Texto 5 – destaca o quanto o eugenismo e o higienismo foram muito influenciadores para a consolidação da educação física escolar.

Para Gadotti (2009, p. 97-98) implantar a educação integral “não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer, etc.”.

Considerações Finais

Reconhecemos a importância do alinhamento de uma educação física progressista na escola com a educação integral. Pois, ambas têm como escopo a formação integral do sujeito, em todas as suas dimensões. Esta pesquisa continuará seguindo em busca de artigos que tragam estudos sobre o tema em tela.

Referencias bibliográficas

Fialho, L. M. F.; Sousa, F. G. A. de; Freire, V. C. C. (2020). Formação continuada de professores: o que se publica no Norte e Nordeste? *Revista Exitus, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 1-24.

Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em Processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Galúcio, G. S. S.; Colares, M. L. I. S. (2019). A relação histórica entre sociedade e escola e suas implicações na educação integral. In: Colares, M. L. I. S.; Jeffrey, D. B.; Maciel, A. C. (Orgs). *A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços*. Ebook. Santarém: UFOPA.

Galvão, J. S. G. R.; Feres Neto, A. (2020). Educação integral e educação física: possíveis aproximações com as abordagens pedagógicas. *Brazilian Journal of Development: Curitiba*. v. 6, n.5, p.30248-30256.

Moreira, W. W. & Gonçalves, L. L. & Guimarães, A. M. & Guimarães, S. S. M. & Simões, R. (2014). Educação integral na escola em tempo integral: fenomenologia, complexidade e corporeidade. In: Simões, R.; Barbosa, J. B.; Moreira, W. W. (Orgs) *Escola em tempo integral: linguagens e expressões*. Uberaba: UFTM.

Co-composición de historias para co-habitar nuevos mundos. Una experiencia de interpelación, desnaturalización y problematización de la formación inicial en la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades-UNMdP

María Concepción Galluzzi – Facultad de Humanidades – UNMDP – mariacgalluzzi@gmail.com

Laura Proasi – Facultad de Humanidades – UNMDP – lauraproasi@gmail.com

María Andrea Bustamante – Facultad de Humanidades – UNMDP – maría.andrea.bustamante@gmail.com

Palabras clave: formación docente; pedagogía performativa crítica; pedagogía cuir.

Los puntos son el infinito

El Área de la Formación Profesional del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades-UNMdP conlleva una marca distintiva: los vínculos, los modos en que se interrelacionan lxs sujetxs sociales con sus historias y trayectorias diferenciadas. Es por ello que su abordaje debe darse desde el paradigma de la reflexividad que permita el desarrollo de un posicionamiento crítico que hilvane el compromiso epistemológico, ético y político del futuro profesional docente. Desde una mirada que atraviesa toda la propuesta formativa, objetivar las prácticas es, para nosotrxs, poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad y lo sensible que subyace en cada caso desde los aportes de la pedagogía cuir. Sumergirse en la experiencia de manera reflexiva implica un acercamiento consciente del sujetx a un mundo cargado de connotaciones, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, interpelaciones, desnaturalizaciones y problematizaciones. Se inscribe así la presente investigación en un movimiento de desterritorialización de las pedagogías tradicionales para co-componer nuevos mundos desde una pedagogía performativa crítica.

Umbral teórico

Epistemológicamente, en la pedagogía performativa crítica anida la capacidad de movilizar el cambio y la transformación expandiendo sus raíces en la producción de lo nuevo como modos de habitar la formación docente (Despret, 2022).

Giroux y Shannon (1997) consideran que esta pedagogía se constituye a través de la forma en la que los diversos actores abordan diferentes textos culturales como con-textos, para teorizar acerca de las cuestiones sociales y de las consideraciones políticas más amplias. (p.2) Esta postura, sin duda, reposiciona prácticas educativas emancipatorias y promueve una desterritorialización de la teoría tradicional componiendo desde y con las pedagogías cuir una praxis de la (im)perfección (Yedaide, M. M., Ramallo, F., & Porta, L., 2019) en la que actúan como una mixtura ecléctica lo bello, lo feo y lo que está en el medio (Bryson & de Castell, 2018).

Las prácticas emancipatorias representan una propuesta descolonial y cuir, divergente de los sistemas instituidos y reeditados con especial eficacia naturalizadora (Lander, 2001) en la ciencia social y los ritos y rituales de las universidades contemporáneas.

En la formación del profesorado, abrevamos la idea de capitalizar las experiencias desde una metodología de trabajo cartográfico que incluye la observación institucional, las biografías escolares, el relato íntimo de las experiencias y la formación ético-política de su proyecto profesional.

Hilvanes que traspasan

Consideramos así este recorrido como una apelación a lo tentacular (Haraway, 2023) como metodología del espacio y la prefiguración de la relación con el entorno inmediato poniendo el acento en un tipo de contacto con el mundo circundante que se hace disruptivo en tanto gesto político potente que agencia acción, intencionalidad y transformación.

Nuestra propuesta pretende ser una oportunidad desde la cual podemos interpelar, desnaturalizar y problematizar la formación inicial. Por tanto, proponemos rupturizar la biografía formativa a partir de un salto al vacío que lxs instale en la habitabilidad de la pedagogía cuir desde su propia territorialización que viene al rescate ético-político y estético de prácticas situadas en sus formulaciones y variaciones.

Lo que tracciona es revelar lecturas otras posibles acerca de la formación docente tendiendo puentes con un cuerpo de saberes que habilite el espacio para el encuentro de los futurxs docentes con la complejidad, la incertidumbre y la riqueza de las diferencias.

Trayectorias incipientes

Adoptamos entonces un enfoque hermenéutico y naturalista desde una perspectiva que permite concebir la función del lenguaje como constructor de sentidos.

Es por ello que la perspectiva biográfico narrativa (Porta, 2020) adquiere especial interés para nuestra investigación al observar que es en el intercambio, en el diálogo, en la gestualidad, en la escucha atenta de los relatos, la lectura de los textos producidos por lxs docentes en formación; que se interpreta a través de ellos los hechos, acciones y emociones y se entrelazan con los textos teóricos que visibilizan las tramas en la educación.

Algunos dispositivos que se implementan en este recorrido tienen como protagonistas a lxs sujetxs de la institución, es así que la mirada autoetnográfica es sustancial en el momento del ingreso a las instituciones asociadas donde se albergan sus prácticas, en un entramado de voces que reconfiguran subjetividades otras.

Red de puntos

Formar docentes desde las líneas de pensamiento pedagógico crítico, ancestral, emancipador, intercultural, es central para poder pensar en la transformación de la sociedad, lo cual es materializable sólo si la profesión docente se construye como un elemento necesario del proyecto vital del ser humanx situadx histórica y contextualmente; conforma uno de los desafíos más grandes, ya que implica formas otras de concebir la educación y de educarnos.

Consideramos que, para avanzar en desarrollo de esta propuesta formativa, resulta necesario sistematizar las líneas de trabajo, los abordajes teórico-metodológicos y los límites con otros campos de la educación para efectuar una cartografía de las biografías de lxs docentes en formación. De este modo, expandir tentacularmente la co-composición de historias transmigradas para co-habitar nuevos mundos posibles que tracen fronteras permeables (Despret, 2022)

Referencias bibliográficas

- Byson, M. & De Castell, S. (2018). Pedagogía cuir: La práctica hace la im/perfección. Herczeg, G. & Adelstein, G. (traductorxs). *Pedagogías transgresoras*.
- Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Giroux, H., & Shannon, P. (1997). *Cultural studies and education towards a performative practice*. Routledge.
- Haraway, D. (2023) *Cristales, tejidos y campos: metáforas que conforman embriones*. Rara Avis
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Ciccus Ediciones.
- Porta, L. G. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 5(16), 1747-1764.
- Ramallo, F., Boxer, M., & Porta, L. (2019). Tres (re) inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. *Praxis educativa*, 23(3), 33-36.
- Yedaide, M. M., Ramallo, F., & Porta, L. (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias/The cuirization of our pedagogical environments: imperfections, promiscuities and urgencies. *Revista de Educación*, (18), 115-129.

Las concepciones sobre el oficio docente: reflexiones desde una

perspectiva de “antifracaso”

Ma. Laura Muño Universidad Nacional de Córdoba laura.muino@unc.edu.ar

Palabras clave: oficio docente-antifracaso-transmisión- taller

Este trabajo recupera la construcción del problema y algunas coordenadas del trabajo teórico de una investigación que estudió las concepciones sobre el oficio docente de lxs profesores del taller de la escuela secundaria de modalidad técnica en una institución de gestión privada en el interior de la provincia de Córdoba.

El interés surge a partir de la inserción profesional en el Departamento de Orientación Escolar de dicha institución durante el año 2019. Como tarea principal llevábamos adelante un proyecto de acompañamiento de las trayectorias a partir de la realización de entrevistas a estudiantes que presentaban problemas de rendimiento académico. En esas instancias pudimos reparar en las significaciones que le asignaban al taller como “lo más importante” de la escuela argumentando que, si bien lxs profesores exigen mucho, es posible aprender de manera diferente en un espacio de mayor libertad de movimiento, con modos de vinculación más cercanos con lxs docentes, realización de tareas interesantes y acompañamiento de los procesos de aprendizaje. La experiencia en el taller aparecía como aquello que les permitía “seguir estando” en la escuela.

Este registro de las palabras de lxs estudiantes nos llevó a reafirmar una posición político-pedagógica que apuesta por la escuela en clave emancipatoria como el lugar de lo común, del reparto de la cultura (Meirieu, 2004); como un tiempo suspendido que los adolescentes y jóvenes necesitan para sostenerse en lazos sociales que les permitan imaginar un proyecto de vida que contemple la posibilidad de construcción de un mundo con menos desigualdades. (Masschelein; Simons, 2014).

A partir de los relatos de lxs estudiantes, nuestra preocupación profesional marcada por la intervención se fue transformando en inquietudes que buscaban comprender lo que sucedía en el taller: ¿qué había en el espacio del taller que producía en lxs estudiantes el efecto de querer estar, de sentirse a gusto, aun señalando que había mucho que trabajar y que lxs profesores eran estrictos?, ¿cuál era la atracción de ese espacio?, ¿de qué maneras enseñaban en el taller?, ¿cómo se producía allí el encuentro de docentes y estudiantes?

Esas preocupaciones pedagógicas generadas en un contexto de intervención se fueron transformando y a la vez, configurando otras inquietudes e intencionalidades que nos permitieran comprender aquello que a lxs chicos les hacía valorar la escuela y querer estar allí. Esto nos llevó a pensar en la cuestión del fracaso escolar desde lo que llamamos “una operación inversa”, es decir,

poniendo el foco en estudiar el taller de la escuela técnica por considerarlo un espacio formativo con posibilidades emancipatorias. Inspirados en la idea de educación como “anti destino” que propone Violeta Núñez, nos atrevimos a pensar estas prácticas como posibilitadoras de lo que podrían llamarse experiencias de “anti fracaso” en tanto producen unos efectos de lazo entre lxs estudiantes, lxs profesores y un conjunto de contenidos culturales. Esa idea de antidesestino que resignificamos como antifracaso “... remite a un acto educativo que produzca en el sujeto ese efecto, de percibir que otro mundo para él es también posible, otras maneras de acceder al mundo, otras maneras de tramitar las herencias culturales...”. (Núñez en Sosa, 2014, p.15)

Algunos indicios iniciales e información que construimos luego, nos permitieron hipotetizar que en el taller de la escuela técnica se produce el pasaje de ciertos saberes a partir del despliegue de unos modos de ser docente que invitan a profundizar en la cuestión de la transmisión cultural. Las expresiones de lxs estudiantes, las modalidades que asumen los vínculos entre docentes y alumnxs, los saberes que se enseñan y las valoraciones compartidas con respecto a este espacio “diferente”¹ habilitan el abordaje de la tarea docente como oficio, desarrollando un trabajo teórico en torno a esta categoría desde una perspectiva que define a la educación como proceso de transmisión.

Varixs autores que se inscriben en la tradición arenthiana resaltan que, sólo si la herencia de la humanidad es transmitida, “pasada” puede albergarse la esperanza de que “algo nuevo” acontezca en el mundo, evitando exclusiones que dejen a los humanos “sin parte” en el concierto de lo social y cultural (Frigerio, 2004). “...Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo”. (Hassoun, 1996, p. 17).

La transmisión es el camino por el que desanda el encuentro entre generaciones y se convierte en una obligación ética de los adultos en tanto son necesarias dos cuestiones: por un lado, la posibilidad de que la sociedad se reproduzca y siga existiendo, una cierta tendencia conservadora necesaria que sólo puede proteger los legados si nunca cesa de “pasarlos” ; por otro lado, la producción de subjetividades que procesarán lo transmitido haciéndolo propio a partir de actos de re significación, de cierta traición necesaria para la renovación de la sociedad. (Arendt, 1995).

Entonces, siguiendo esta línea argumental, la transmisión se produce cuando la enseñanza y el aprendizaje se encuentran en el acto pedagógico, “...una especie de éxtasis que da sentido a nuestra profesión: en definitiva, enseñamos y hacemos todo lo posible para que nuestras enseñanzas (varias y variadas) lleguen a destino (a los alumnos, a los estudiantes, Pulgarcitos)” (Alliaud, 2021, p.50). En esta perspectiva, la escena de transmisión se sostiene a partir de unos sujetos que encarnan el oficio de enseñar, en el cual participa el deseo como motor que sostiene y recubre libidinalmente los objetos de la cultura volviéndolos apetecibles y dignos de interés para lxs estudiantes. (Meirieu, 2006; Recalcati, 2017).

Desde este enfoque, nos permitimos recuperar un fragmento de Kafka que enriquece la reflexión: *“Pero, ¿qué defensa puede ofrecer una muralla discontinua? Ninguna, y la muralla está en incesante peligro...Sin embargo, la obra no pudo hacerse de otro modo.”* (Kafka, 1992).

Advertimos que estudiar a lxs profesores de taller alude a una experiencia singular que - en analogía con lo que expresa esta metáfora desde la figura de una muralla discontinua- no puede ser generalizada, sin embargo, aporta a comprender algunos de los núcleos que pueden hacer que una experiencia pedagógica sea significativa para estudiantes y profesores.

En este sentido, el interés por estudiar experiencias educativas desde una perspectiva de antifraco nos motivó a identificar núcleos potenciadores en el taller como dispositivo de formación entendiendo que, en tanto preserva la función de la escuela como lugar de transmisión de lo común, nos permiten albergar una esperanza obstinada que puede convertirla un espacio de emancipación, no bajo el supuesto de totalidad- una muralla en bloque- sino como retazos de posibilidad.

¹ Son expresiones de estudiantes.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2021). Enseñar hoy. Apuntes para la formación. Paidós Educación.

Arendt, H. (1995). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.

Editorial Península.

Kafka, F. (1992). La edificación de la muralla china y otros cuentos. Alianza Editorial

Masschelein, J.; Simons, M. (2014). Defensa de la Escuela. Una cuestión pública. Editorial Miño y Dávila.

Meirieu, P. (2004). En la escuela hoy. Editorial Octaedro.

Meirieu, P. (2006). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Editorial Graó.

Recalcati, M. (2017). La hora de la clase: por una erótica de la enseñanza. Editorial Anagrama.

Sosa, M. (2014). Pedagogía social: la perspectiva de Violeta Núñez. Entrevista realizada por Marcela Sosa. Cuadernos De Educación, OII (12).

<https://revistas.unc.edu.ar/indeo.php/Cuadernos/article/view/9226>

Frigerio, G. (2004). “Los avatares de la transmisión”. En: Frigerio, G.; Diker, G. (2004) (comp.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Noveduc.

Hassoun, J. (1996). “Los contrabandistas de la memoria”. Ediciones La Flor.

¿Cómo funciona un aula dentro de un Espacio de Memoria?

Analia Isaguirres, Extensión áulica “República del Paraguay”, Esc. de Antropología, FFyH. UNC
analiaisaguirres@gmail.com

Ana García Armesto, ExCCDTyE “Campo de La Ribera”, Museo de Antropologías, FFyH,
UNC, agarmesto@ffyh.unc.edu.ar

Palabras clave: Sujetos de derecho y aprendizaje. Memorias. Terrorismo de Estado

Contenido

Presentaremos el avance de investigación sobre procesos educativos e intervenciones pedagógicas llevados adelante en la extensión áulica de la escuela primaria para Jóvenes y Adultos “República del Paraguay”. El Aula funciona dentro del ex C.C.D.T.E hoy Espacio de Memoria “Campo de La Ribera”. En nuestro país, el terrorismo de estado utilizó el aparato estatal en contra de los propios ciudadanos, cristalizó su accionar en un dispositivo de poder los CCD. (Conadep 1984, Calveiro 2001; Comisión y A.P.M. 2009). Este aparato represivo comenzó en 1974 a partir de la acción golpista conocida como el “Navarrazo” que derrocó al gobierno de Obregón Cano y Atilio López (Servetto 1998).

Campo La Ribera formó parte de la red represiva clandestina cordobesa configurada por las F.F.A.A y el Comando Libertadores de América, durante el período 1975-1979 más de 4.000 personas pasaron en calidad de presxs y detenidxs políticos muchxs de lxs cuales hoy se encuentran desaparecidxs.

El 24 de marzo de 2010, como resultado de una gran movilización y reclamo barrial promovida y apoyada por Organismos de Derechos Humanos como HIJOS, Familiares de Desaparecidos y Presos Políticos, Asociación Ex Presos Políticos comienza a funcionar como ‘Espacio de Memoria’ administrado por el poder ejecutivo provincial. A partir de ese momento y hasta la actualidad desarrolla diversas actividades muchas de las cuales se realizan conjuntamente con las escuelas del barrio y zonas aledañas, integrando también a otras instituciones de la zona.

Esta investigación se inició en el año 2012 a cargo de la docente del aula y tesista de la carrera de Antropología Analía Isaguirres quien articuló en estos últimos 2 años con la trabajadora del Espacio de Memoria Ana García Armesto para realizar una intervención áulica a través del Proyecto: *“El derecho a tomar la palabra: el valioso patrimonio cultural que representan las memorias subterráneas de estudiantes de la extensión áulica”*.

Lxs estudiantes matriculadxs en el Aula y sus familias viven en los barrios San Vicente, Bajo Yapeyú, Campo La Ribera, Villa Inés y Bajada San José. Un gran porcentaje no tiene acceso al trabajo formal se desempeñan como cartoneros, recolectores de residuos, changarines, ayudantes de albañil, empleadas domésticas y el cobro de becas por participar en agrupaciones sociales de la

zona.

Recuperamos aquí 3 ejes que fueron insumo para elaborar el proyecto de intervención en el Aula

- **Identidad:** Se indagó sobre configuraciones subjetivas de lxs estudiantxs en relación a su adscripción al territorio como el nombre del barrio Rib/vera **con (b o con v)** y la historia del edificio que fuera ex CCDTE, con el advenimiento de la democracia funcionó la Escuela Canónigo Piñero hasta llegar a ser Sitio de Memoria. Muchas de las memorias y relatos de estudiantxs y familiares provienen de haber sido alumnos de la primaria donde hoy funcionan las oficinas del Sitio o de la secundaria actualmente Museo de Sitio.

- **Sujetos de derecho y de aprendizaje:** Una consecuencia del funcionamiento del CCD en el barrio es la dificultad para posicionarse como sujetos de derecho con voz propia, hay ausencia de corporalidades y dificultad para tomar la palabra e interactuar con otrxs. Miedo de los adultos a expresarse, poner en palabra sus emociones, exponerse y de lxs jóvenes a comprometerse con un proyecto comunitario y poner en juego su punto de vista, circula el terror en relación al lugar, los estudiantes hacen referencia al *morbo de venir de noche al espacio a fumar, las leyendas urbanas con fantasmas*, entre otras.

- **Memorias Oficiales y Memorias Colectivas:** Halbwachs distingue entre “memoria histórica” una memoria prestada, aprendida, escrita, pragmática, larga y unificada y “memoria colectiva” que, por el contrario, es una memoria producida, vivida, oral, normativa, corta y plural. Esta memoria colectiva aparece en el registro áulico, siguiendo a Candau las llamamos *relatos de memorias subterráneas o soterradas*:

...”*el otro día venía caminando y cuando estaba entrando recuerdo automáticamente mi infancia, y el mate cocido que nos daban los militares, cuando el río crecía y se inundaban nuestras casas...ese mate cocido calentito era salvador, sobre todo después de toda una noche con todo mojado en las casas...Sé que es tremendo lo que hicieron (refiriéndose a la dictadura militar a los secuestros, torturas y asesinatos) y no se lo deseo a nadie...Pero para mí es el cuartel. Me lleva a mi infancia... acordarme cómo vivíamos, la gente de antes, me da una cosa no sé cómo decirle...*”(Estudiante. Registro trabajo de campo 2022)

Sobre el Proyecto

La configuración del aula representa una gran diversidad cultural entendiéndola como “*una pluralidad de culturas humanas cada una de las cuales tiene un lenguaje y un conjunto de prácticas que definen la forma como se entiende el parentesco, las relaciones sociales, el bien, el mal, los estados anímicos, vicios, virtudes y gustos...*” (Rubio, 1995). Esta diversidad cultural se manifiesta también en la forma de relacionarse con la “otredad” - vecines, compañeros de estudio, personal técnico, docente, trabajadores y guardias del Espacio de Memoria,- y en el significado que le atribuyen a los tipos y acceso al trabajo, la salud, higiene, conciencia ambiental, cuestiones de género entre otras. En este sentido, el proyecto de intervención “*Tomar la palabra...*” reconoce esas memorias subterráneas como un valioso Patrimonio Cultural y tiende a generar propuestas

que faciliten su emergencia y circulación en el aula así como la apropiación de otros conocimientos e intercambios culturales.

Lxs estudiantes "adultos " evidencian una necesidad mayor de tomar la palabra para reafirman que "también estuvieron allí " como vecinos de un CCD y padecieron un lugar de muerte y exterminio cerca de sus viviendas sufriendo las consecuencia de cohabitar con la materialidad del lugar (Registro trabajo de campo 2022) Completar sus estudios primarios en "*este lugar*" hoy Espacio de Memoria implica poner en palabras las memorias que portan sobre su barrio, su niñez y adolescencia en torno a la materialidad de un ex CCD, refleja la necesidad de compartir esos sentidos evocados y evidencia agenciamientos intersubjetivos con la docente que les permite sostener el interés y compromiso de su cursada.

Estos agenciamientos se traducen en acuerdos tácitos e explícitos relacionados con las actividades escolares y la posibilidad de gestionar su rol como estudiantes trabajadores pactando el tiempo destinado a las clases conjugando su oficio de estudiantes con sus medios de subsistencia. En todas estas formas de habitar un aula dentro de un ex CCD al recorrer la materialidad del Espacio y aflorar las memorias soterradas, el mundo propio de cada estudiante es evocado por y a través el ex CCD Campo La Ribera permeando planificaciones y rutinas escolares. En este movimiento se produce una intersección donde la materialidad del espacio funciona como constructora de sujetos a través de las diversas vivencias que tienen en relación al lugar (Olsen, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

CALVEIRO, P. 2001. *Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina*.

Ediciones Colihue. Buenos Aires

COMISIÓN NACIONAL DE LA MEMORIA (CONADEP). 1984. *Nunca Más; Informe de la Comisión Nacional Sobre la Desaparición de Personas*. Eudeba, Buenos Aires.

HALBWACHS, MAURICE. 2011. *La memoria colectiva*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

OLSEN, Bjornar. 2003. La cultura material después del texto: re-asociando las cosas. . Norwegian Archaeological Review. Vol. 36, No. 2. Traducción: Andrés Laguens.

SERVETTO, A. 1998. *De la Córdoba combativa a la Córdoba militarizada. 1973-1976*. Ferreyra Editor. Córdoba

Nociones y actualizaciones del orden biologicista o re-ocupaciones del cuerpo en la Educación Física. Vinculación entre ortopedias y pedagogía en la EF.

Alicia Soledad Martínez, Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba, solemartinez@upc.edu.ar

María Flavia Cuello, Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba, flaviacuello@upc.edu.ar

Palabras clave: cuerpo - orden biologicista - gestión - ocupaciones - Educación Física.

Contenido

El presente análisis resulta de un recorrido teórico que venimos desarrollando sobre la idea de Cuerpo, a partir de un trabajo de investigación que buscó vincular la formación en Educación Física (EF) y la idea de gestión de la heteronormatividad; que se extienden en discusiones sostenidas sobre “cuerpo” y “género” en el campo de la formación docente de EF y que fueron plasmadas en artículos recientes¹.

Nuestros trabajos partieron de la lectura de Foucault (2012), quien define a la episteme como un dispositivo discursivo que permite separar científicamente lo calificable de lo incalificable, delimitando las condiciones de posibilidad de todo saber, sus técnicas y valores.

Recuperamos a manera de ensamble conceptual: la analítica de la finitud, las ortopedias y la pedagogía; como aquellos discursos que producen un cuerpo empírico y trascendental que nos permite pensar los modos con los que se inscriben y se restablecen en la formación docente de la Educación Física en tanto saber, función y modos de operar (pragmáticos) reconocidos como propios de la EF. Desde nuestras indagaciones teóricas, a estos modos los delimitamos como “gestión” desde el discurso motriz y de fundamentos biológicos del movimiento humano.

Para el estudio llevado adelante, la biología y la anatomía del siglo XIX se presentan como las responsables de observar o estudiar la finitud del hombre, en consecuencia, el sujeto accede al modo de ser de la vida a través de su propio cuerpo, como captación material de estos discursos; representando la finitud del cuerpo, del deseo y del habla (Castro, 2011).

El cuerpo se vuelve objeto de la política moderna, no existe sino dentro y a través de un sistema político que Foucault (2012) entiende como empírico y trascendente. Lo empírico es un análisis dirigido al cuerpo, a la percepción, a los mecanismos sensoriales y los esquemas neuromotores;

el cuerpo revela allí una verdad del orden y de la naturaleza que constituyen una articulación, una estética (trascendental); y una dietética que determinan las formas de ocuparse del cuerpo y una administración de técnicas para el uso de los placeres. En sus estudios hace saber que desde aquí proliferan las ortopedias como tecnologías (instrumentos de enderezamiento para la administración de estos placeres) del siglo XIX.

A partir de la expresión de tecnología política del cuerpo, se intenta analizar las relaciones de poder y relaciones de saber que tienen por objeto el cuerpo. Asimismo esta noción señala una conjunción que nos traslada al concepto de cuerpo doble (Donda, 2014), nos interesa revisar algunas problemáticas propias del campo de la formación docente en Educación Física en torno a las funciones de la Educación Física como disciplina y saber que se “ocupa” del cuerpo. El “ocuparse” refiere aquí a una relación entre la política, la pedagogía y el conocimiento de sí, se define como el momento constitutivo de “la subordinación de las prácticas a ejercicios del cuidado, al conocimiento del cuidado y el entrelazamiento de ambos”.

Nuestros análisis reflexionan sobre cómo estos vínculos teóricos traducen tareas o haceres, “este ocuparse de” que entrelaza ejercicios de cuidado y conocimiento que producen una percepción, una incorporación y una reproducción de estas tareas.

Estas ocupaciones precisan una forma de mirar para intervenir los cuerpos, la *percepción* responde a una educación *de* y *con* la mirada sobre los cuerpos, lo que llamamos *mirada ortopédica* que configura un saber de la Educación Física (Cuello, M. y Martínez, A., 2020)

que se puede traducir en una forma de concebir la motricidad, que denominamos motricidad analítica. Asimismo la *incorporación* da cuenta de una apropiación de saberes que *hacen* a los cuerpos; y su *reproducción* traza un orden corporal en el que pueden pensarse en términos de Galak (2020) cuerpos visibles –correctos-, no visibles e invisibles que circulan en tramas escolares y no escolares. Estas tareas se ensamblan con un modo específico de gestionar los cuerpos en los espacios de las prácticas de EF. De acuerdo con Lescano (2020) en el campo de la Educación Física se presentan dos modelos de gestión: la gestión del individuo y la autogestión. “Para gestionar a un individuo es necesario establecer los instrumentos que posibilitan la producción de individuos” (Lescano, p.53), estos requieren un funcionamiento sistemático cuyo horizonte busca normalizar a todos por igual desde un control centralizado. La autogestión, desplaza el foco hacia el individuo como dueño de sí mismo y con posibilidades de hacer su propia gestión. Se sigue proponiendo un único modelo de gestión y en una única persona, el individuo autónomo, capaz de llevar adelante la gestión de su proyecto vital. En ninguno de los casos se piensa la gestión vinculada con otrxs y en circulación con lxs otros. Esos otros son prescindibles, ya que el modo de gestionar tiene más que ver con la suma de individualidades que con las articulaciones colectivas.

La EF produce continuidades desde un modelo de interpretación como un “espacio” de aplicabilidad, de experimentación para esta analítica del cuerpo; un espacio que puede ser ocupado, vaciado y/o re-ocupado desde un orden de saber que se impone y restablece continuamente. Entendemos que tales formas proceden de un modelo tutelado, de subordinaciones de sentidos, discursos y prácticas que lejos de ser autogestivas y promover políticas emancipatorias, “hacen cosa” para sí (del cuerpo y del sujetx) y en dependencia para otrxs como producciones de minoridad ilustrada resultante de coacciones arbitrarias y alejadas de una reflexión filosófica del modo de ser histórico (Donda, 2014).

¹ CUELLO, M., MARTÍNEZ, A. (2020) El género debajo de la colchoneta. Conversaciones sobre cuerpo(s) en Educación Física IPEF. En Educación Física y Ciencia. (2020). 22 (4), e153, pp. 1-19. <https://doi.org/10.24215/23142561e153>

Referencias bibliográficas

Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Tema, conceptos y autores*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Cuello, F. et. al. (2020). El género debajo de la colchoneta. Conversaciones sobre cuerpo(s) en Educación Física, En *Revista Educación Física y Ciencia*, vol 22, (4) 1-19, Facultad de

Donda, C. (2014). *Lecciones Sobre Michel Foucault. Saber, sujeto, institución y poder político*. Editorial Universitas, Córdoba.

Foucault, M. (2012). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Galak, E. (2020) ¿Una gramática de lo corporal? Lo visible, lo invisible y lo no-visible en el fundamento de las imágenes y cuerpos en movimiento. En *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. ISSN 2525-2089, 5 (2) (2020) Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL – UNCUYO.

Lescano, A. (2020). *La gestión en Educación Física. Dos modelos de gestión, el mismo individuo*. En *Arxius de sociología*. Núm. 42, ISSN: 1137-7038, pp. 49/57, Universidad de Valencia.

Necesidad de desarrollo de la escuela en la Sociedad Migratoria global. Cómo abordan los agentes pedagógicos la diversidad cultural- etnio-nacional en las escuelas secundarias de CABA -

Pedro Di Luca, Universidad de Bremen, diluca@uni-bremen.de

Palabras clave: Sociedad Migratoria – Educación Intercultural – Modelos Mentales – Etnografía multisituada

Marco institucional

El siguiente proyecto de investigación está becado por el Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD), y fue aprobado como proyecto doctoral en la Universidad de Bremen, Alemania, bajo la tutoría de Prof. Dr. phil. Yasemin Karakaşoğlu, en el departamento de Educación Intercultural (Fachbereich 12), perteneciente a la carrera de Ciencias de la Educación.

Planteo del problema

La migración transnacional es un fenómeno global que, no sólo tiene un inmenso impacto en el cambio social, sino que también afecta fundamentalmente a la pedagogía en múltiples formas. Las prácticas educativas habituales y las distintas formas de institucionalización por medio del sistema educativo deben ser revisadas, evaluadas y adaptadas con respecto a la diversidad de pertenencias étnico-culturales¹.

Argentina se enfrenta cada vez más a esta tarea de apertura intercultural al tener la mayor proporción de migrantes de todos los países de América del Sur² y una historia plagada de conflictos con los pueblos originarios. Pero a pesar de esta gran diversidad étnico-cultural, Argentina no sólo no cuenta con programas educativos específicos para atender las demandas de la heterogeneidad cultural existente en la actualidad³, sino que el imperativo desarrollado al crearse el Estado-nación en 1853, que planteaba homogeneizar a la población bajo un imaginario europeo nacionalista, sigue ejerciendo presión hoy en día sobre estudiantes y profesores⁴. Tal idea forzada de asimilación contrasta con la heterogeneidad real en las aulas y contribuye en muchas ocasiones con la patologización de la diferencia⁵.

Objetivo general del Proyecto

El objetivo de este proyecto es establecer un diálogo entre la perspectiva Sociedad Migratoria⁶ y perspectivas decoloniales de América del Sur⁷ para contribuir a una pedagogía crítica en Buenos Aires, que contemple de forma inclusiva las necesidades tanto de los migrantes así como también de las poblaciones indígenas.

Objetivo específico del Proyecto

El objeto de indagación se centra en análisis de las implicaciones de la construcción del concepto de Cultura por parte de los actores pedagógicos frente a la heterogeneidad de los estudiantes de las escuelas secundarias públicas metropolitanas de Buenos Aires que abogan por un pensamiento y una accionar sensibles a las diferencias.

Se analiza la construcción en torno al concepto de Cultura por parte de los actores pedagógicos utilizando el método cualitativo-empírico de análisis de los Modelos Mentales Situacionales⁸. A partir de ello, se examinan, con ayuda de una entrevista estructurada, las narrativas de las prácticas profesionales cotidianas, así como las representaciones y enfoques relacionados con la práctica de los actores pedagógicos en relación a su construcción sobre la cultura. De esta forma, se analiza específicamente qué patrones o estructuras de pensamiento y acción guían las intervenciones cotidianas en relación con las situaciones problema que construyen, y qué características tienen las intervenciones descritas.

Metodología

El estudio es cualitativo, de tipo descriptivo, de carácter exploratorio y etnográfico⁹. Se desarrolla de manera empírica multisituativa¹⁰, tomando como universo en primer lugar a la perspectiva Sociedad Migratoria, y luego a los agentes educativos (directivos, docentes, preceptores y personal del EOE) pertenecientes a las instituciones educativas de CABA. La selección es de forma intencionada y variada; y la participación, voluntaria.

La literatura específica correspondiente al marco teórico de Sociedad Migratoria, tanto como el material obtenido de las observaciones en las escuelas y en las entrevistas semidirigidas complementarias a profesionales de la educación, son analizados por medio del Método Cualitativo de Contenido postulado por Kuckartz¹¹.

El análisis de los Modelos Mentales Situacionales se lleva a cabo por medio de la Matriz de análisis de los Modelos Mentales Situacionales¹².

Recolección de datos

Luego de haberse realizado durante un año y medio un análisis situado sobre elementos conceptuales centrales de la perspectiva Sociedad Migratoria, se está llevando a cabo en CABA desde principios de junio la recolección de datos en dos escuelas secundarias ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires y en una institución externa especializada en integración de alumnos por medio de la Lengua Castellana. Por un lado, se administra el “Cuestionario de Reflexión - Intervención Profesional”¹³ y se realizan entrevistas semiestructuradas a los distintos agentes pedagógicos; y paralelamente se realizan observaciones en las escuelas¹⁴. La finalización aproximada del proyecto se estima para Julio 2025.

¹ Karakaşoğlu & Mecheril, 2019.

² Organización Internacional para las Migraciones, 2012.

³ Novaro; Padawer; Hecht & García Palacios, 2015.

⁴ Diez, Hendel, Martínez & Novaro. 2020.

⁵ Di Luca & Gutiérrez, 2021.

⁶ Mecheril, 2010, 2019, 2021; Karakaşoğlu, 2016, 2019, 2021.

⁷ Freire, 1972, 1993, 1997; Mignolo, 2010; Walsh 2009.

⁸ Rodrigo & Correa, 1999; Erausquin & Bur, 2017.

⁹ Rockwell, 2009.

¹⁰ Marcus, 1995.

¹¹ Kuckartz, 2012.

¹² Erausquin & Bur, 2017; Erausquin, 2019.

¹³ Erausquin & Bur, 2017; Erausquin, 2019.

¹⁴ Restrepo, 2018

Referencias bibliográficas

Di Luca, P., & Gutiérrez Vargas, A. (2021). *Intervenciones educativas en ámbitos interculturales en la Ciudad de Buenos Aires* (Vol. Memorias del XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología). Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.

Diez, M., Hendel, V., Martínez, L., & Novaro, G. (2020). Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia. *Boletín de Antropología y Educación*. (Año 9, N. 12).

Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2019). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Erausquin, C. (2019). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo*.

Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. Buenos Aires: PsiDispa.

Erausquin, C., & Bur (Edits.). (2017). *Psicólogos en contextos educativos. Diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural*. Buenos Aires: PsiDispa.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores. Heidrich, L., Y., K., Mecheril, P., & Shure, S. (Edits.). (2021). *Regimes of Belonging – Schools –*

Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations. Wiesbaden: Springer VS.

Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P., & Goddar, J. (2019). *Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen*. Weinheim: Beltz.

Kuckartz. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. .

Weinheim.: Beltz.

Marcus, G. (1995). *Ethnography in/of the World System: the Emergence of Multi-sited Ethnography*

(Vol. Annual Review of Anthropology). Houston: Rice University.

Mecheril, P., Varela, D. M., Dirim, Kalpaka, & Melter. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* (1. ed.). Buenos Aires: Educaciones del Signo.

Novaro, G., Padawer, A., & Hecht, A. C. (Edits.). (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (Vol. Antropología y Educación). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Organización Internacional para las Migraciones. (2012). *Panorama Migratorio de América del Sur*. Ciudad de Buenos Aires: Oficina Regional para América del Sur. .

Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas* (1. ed.). Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (1. ed.). Buenos Aires: Paidós.

Rodrigo, M. J., & Correa, N. (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. (Vol. El aprendizaje estratégico). (J. I. Pozo, & y. C. Monereo, Edits.) Madrid: Santillana.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad Crítica y pedagogía de-colonial. In-surgir, re-existir, re-vivir*. (Vols. Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas). (P. Melgarejo, Ed.) México: Universidad Pedagógica Nacional CONACyT - Plaza y Valdés.

Aportes políticos a las contras pedagogías de la crueldad: el concepto de natalidad de Hanna Arendt.

Verónica María Lerda, Universidad Nacional de Córdoba, lerdaver@gmail.com

Palabras clave: Natalidad. Contra pedagogía de la crueldad. Educación. Política.

Contenido

El presente trabajo aborda uno de los aspectos más importantes del arco conceptual de Hanna Arendt: la noción de natalidad. Y pretende transformarlo en un aporte teórico al campo de la educación latinoamericana. Específicamente, se procura visibilizar la potencialidad de la mirada arendtiana en los esfuerzos de los pensamientos pedagógicos latinoamericanos.

Política y natalidad en Hanna Arendt

En esta propuesta la natalidad cumple un rol clave para pensar la política y la condición humana. Arendt nos inscribe en la filosofía de la natalidad donde el nacimiento es el

acontecimiento humano por excelencia. Así, el nacimiento acontece en el plano biológico, pero cobra especial significado en el plano político. Dicha iniciación se origina únicamente con la presencia de otros. Por ello hay un componente discursivo en toda aparición pública: todo recién llegado al mundo debe responder a la interpelación *¿Quién eres tú?*

En este sentido, de comienzo y nacimiento en un sentido político es que podemos vincularlo con la política. Ya que allí, por primera vez el niño, la niña, le niña comienzan a habitar este mundo no como seres biológicos únicamente sino como seres políticos. En este mundo, me parece interesante y necesaria la pregunta por el mundo que inaugura la escuela. Ese mundo, al cual se introduce al niño/a/e por primera vez, es el mundo político. Es decir, el mundo construido por otros que han sido anteriores a mí, que tiene una historia y una tradición que desconozco pero que es parte de mí. En este sentido, la escuela constituye natalidad en el momento mismo que inscribe al ser biológico en la trama política.

El pensamiento arendtiano nos invita a pensarnos en el comienzo no como destino sino como potencialidad. Cada comienzo es una acción política y educativa. Damos paso a “los nuevos” para que habiten aquel mundo que estaba antes que ellos. El concepto arendtiano de natalidad da la posibilidad de hacer espacio a la pluralidad mediante la acción (política) de la educación. En este sentido, la pluralidad es la acción de comienzo y en educación es la acción para la libertad. Educar implica aprender de la pluralidad y asumir la condición humana política.

La pluralidad en educación implica abrazar cada mundo que nace, y acompañar ese nacer político. En este sentido, la natalidad y la libertad se transforman en cuidado del mundo y de quienes habita ese mundo. Por eso la educación, desde la mirada arendtiana, genera una acción política. La acción educativa implica una acción de amor al mundo porque se asume que otro mundo es posible.

Algunos cruces necesarios entre la natalidad arendtiana y las propuestas pedagógicas descoloniales.

Me interesa trazar una línea de análisis que vincule la tradición política arendtiana con las reflexiones pedagógicas de Rita Segato. Este análisis se constituye como un esbozo, como un “vislumbrar caminos”. Por lo tanto, no se pretende alcanzar ideas cerradas, más bien iluminar interrogantes que nos permitan seguir pensando el acontecimiento de educar.

Desde la perspectiva de Segato, la crueldad permite comprender los modos en los cuales se entretajan tramas históricas de explotaciones capitalistas y patriarcales. La crueldad se imprime en los cuerpos de mujeres y de minorías con el objetivo de transformarlas en un espacio de consumo blanco capitalista. Incluso, Segato agrega, que la crueldad está vinculada a la relación de explotación laboral que se inscribe en las masas de trabajadores que realizan trabajo esclavo o semi-esclavo (Segato, 2021).

Lo que en este trabajo interesa es plantear la pedagogía de la crueldad, es decir, la enseñanza de esa crueldad. En este sentido, no podemos confundirlo con “enseñar a matar”. La enseñanza se realiza en términos de las muertes que son “desritualizadas” (Segato, 2021), es decir,

muerdes de personas que no son consideradas, que se transforman en residuos. La crueldad es la invisibilización de vidas que no son dignas, de vidas que son un tormento para quienes la viven. En algunos ejemplos de Segato, la explotación sexual, los abusos laborales. En este sentido, la pedagogía de la crueldad es la enseñanza de la indiferencia a estos cuerpos que son negados. Cuerpos femeninos o feminizados, cuerpos no heteronormativos, cuerpos esclavizados que no aparecen en la vida social y que, por ende, no pueden estar presentes en los espacios áulicos.

Frente a estas situaciones, la enseñanza radica en la falta de empatía. Ante las situaciones de explotación no hay lazos humanos empáticos que aseguren un cuestionamiento o un cambio ante dichas explotaciones. Allí aparece, entiende Segato, la masculina prototípica que vincula el “ser masculino” con la guerra, la explotación. Por supuesto que aquí no se habla solo de una cuestión de género (como aclara Segato (2021)) sino que se intenta desenlazar una trama histórica patriarcal.

Ante estas situaciones, resulta interesante preguntarse por el rol que ocupa el sistema educativo en estas pedagogías de la crueldad. Indagar cuanto se revaloriza en las escuelas la enseñanza de la crueldad. Existen modos de crueldad sutiles como la diferencia de vestimenta entre varones y mujeres, la diferencia de programas en escuelas “de elite” y escuelas marginadas, las posibilidades presupuestarias de las distintas escuelas. Todos estos ejemplos demuestran como la trama de la crueldad entreteje el escenario social y educativo que transitamos.

A modo de cierre

Los aportes de Arendt pueden ser válidos para que, a través del concepto de natalidad, se puedan esbozar líneas para una contra-pedagogías de la crueldad. El concepto de natalidad contiene una potencialidad para plantear la noción de “nacimiento político” como la condición humana básica para aparecer en el lugar común. Este segundo nacimiento implica, como condición indispensable, la aceptación de la pluralidad. Es decir, el hecho de que al mundo lo habitan seres irrepetibles e irremplazables que hacen de esa trama de asuntos humanos una novedad única en la historia. La participación de cada uno es fundamental para hacer de esa trama histórica un espacio político.

En este sentido, se puede comparar el concepto de *apátria* de Arendt con el concepto de *crueldad* de Segato ya que en ambos conceptos subyace la negación de los derechos. En el mundo hay personas que no tienen el derecho más básico: que es el derecho a tener derechos. Carecen de la posibilidad de ciudadanía y derechos porque son negados como tales. En la época de Arendt por la pérdida de la ciudadanía – como vivió la misma Arendt durante casi 30 años. Hoy, se puede pensar en los movimientos étnicos, religiosos, feministas, de trabajadores que peticionan por cuestiones básicas como el derecho a la salud, a la vivienda, a una educación de calidad.

En este horizonte, el concepto de natalidad arendtiano aporta a plantear la ciudadanía y la pluralidad como elementos necesarios de la condición humana – y por ende de las escuelas.

Asumir que en la escuela se produce ese segundo nacimiento en términos políticos, que allí se hace (y quizás se contesta) la pregunta ¿Quién eres tú?, debería ayudar a contrarrestar las enseñanzas de la crueldad.

Como palabras finales y a modo de trazar caminos filosóficos y educativos, una indagación de Judith Butler (2020): *¿Cuáles son las condiciones que hacen posible el deseo de vivir?* La escuela debería indagarse entorno a ello porque la escuela es un espacio donde acontece lo político.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2009^a). *La condición humana*. Paidós: Bs. As. (2009b). *¿Qué es la política?*. Paidós: Bs. As. (2008). *La promesa de la política*. Paidós: Bs. As.

Butler, J. (2020). *¿Qué hace que la vida sea vivible?* Festival El Aleph, <https://culturaendirecto.unam.mx/video/judith-butler-en-el-aleph-2020/>

Segato, R. (2021). *Crueldad: Pedagogías y contra pedagogías*. http://morenflix.mx/wp-content/uploads/2021/03/Segato_Crueldad_-_pedagogias-y-contra-pedagogias.pdf

“Acercamiento de la perspectiva crítica de Rodolfo Kusch al trabajo de Paulo Freire. Educación y Cultura”

Luciana María Martínez, Universidad Nacional de Chilecito, lucianamariamartinez@gmail.com

Palabras clave: Kusch, Freire, Filosofía, Educación, Cultura.

Contenido

Esta monografía considera como tema central la explicación de la postura crítica que asume Rodolfo Kusch en relación a la propuesta de Paulo Freire, ambos autores latinoamericanos comprometidos con la posición del pueblo de América Latina. Esta elección se basa en intereses particulares, por un lado, la visión de un educador como lo fue Paulo Freire (brasileño, originario del nordeste brasileño) y por otra la crítica de un antropólogo/filósofo como lo fue Rodolfo Kusch (argentino, porteño). Si bien desarrollaron teorías cada uno en su ámbito, hablaron un mismo idioma considerado al tratar de comprender y descubrir la esencia de las personas del pueblo latinoamericano, cosa que todavía queda pendiente a mi juicio. Tratar de desentrañar esta relación entre el pueblo americano y la cultura occidental es una labor mesiánica que a veces fue olvidada por los teóricos sociales de nuestra geografía,

pero en estos dos autores cobró especial vida e interés. Por ello tanto los acercamientos como los alejamientos (crítica de Kusch a Freire) de ambas posturas me resultaron de suma riqueza para explorar y tratar de escribir esta monografía. La misma pretende ser un adentrarse a ambas posturas y sus puntos de encuentro e inflexiones, no pudiendo abarcarlas en su totalidad (objetivo que superaría este trabajo), sino más bien, ser una primera lectura de ambos autores, de ambos mundos concebidos en clave latinoamericana.

Para ello se procedió a retomar un eje de discusión dentro del Seminario: “Paulo Freire y la Pedagogía Latinoamericana 2022” (dentro del Doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos, UNDeC) que fue: “Freire en diálogo. Las críticas de R. Kusch. Debates de acercamiento a la perspectiva crítica de Kusch respecto al trabajo de P. Freire. Educación y cultura”.

A partir de este eje se procedió a retomar la lectura del material bibliográfico y los recursos audiovisuales sugeridos. También operó el acercamiento a las temáticas aportadas en el recorrido a través de la formación por el Doctorado en sus seminarios. Se pretendió abordar con apertura y actitud de expectativa frente a los novedosos (en mi caso particular por formación previa) y actuales que resultan los planteos de estos dos teóricos y hombres latinoamericanos que se atrevieron a pensar lo local en clave latinoamericana y valorarla en el entorno de una ciencia dominada por los paradigmas occidentales tradicionales.

La monografía está organizada en cinco apartados, el primero es la Introducción, en la cual se explica el porqué del tema y su elección; la forma de abordaje; la metodología utilizada y organización del escrito.

El segundo apartado es el Desarrollo, donde se encuentra una aproximación biográfica de los autores, sus posturas teóricas, la crítica de Kusch a Freire y los puntos de encuentro entre ambos. Primero se presenta a Kusch en su biografía, luego su posición dentro del movimiento de la Filosofía de la Liberación y finalmente su postura teórica explicando sus principales tópicos en relación al tema: educación y cultura. Se pasa luego a la biografía de Freire, su postura teórica y las etapas en la evolución histórica de su pensamiento. Finaliza el Desarrollo señalando las principales críticas de Kusch al planteo Freireano y algunos puntos de encuentro entre las posturas de ambos.

El tercer apartado es la Conclusión, en la que se retoma los puntos más significativos del Desarrollo y se los resume en la presentación de la lectura teórica.

El quinto apartado es la Bibliografía donde consta el material teórico y los recursos que se utilizaron para la escritura.

Referencias bibliográficas

- Beorlegui, Carlos: Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Universidad de Deusto. Bilbao, 2006. pp. 700-705
- Cifelli, P.: «Educación y Geocultura o el desafío de estar-siendo. Una mirada sobre la crisis educativa moderna desde la filosofía de Rodolfo Kusch.» En: Miranda, J.; Avendaño, V.; Tasat, J. (Coord.): «Rodolfo Kusch. Geocultura de un hombre americano, Chile, CRESUR, UNTREF, Universidad de La Serena, 2020. pp. 124-142.
- Gerhardt, Heinz-Peter: Paulo Freire (1921-1997). En: Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, Paris, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII; no. 3-4, 1993, pp. 463-484

- Kusch, R.: Geocultura y desarrollismo. En Geocultura del hombre americano, Obras completas, T. III, Edit. Fundación Ross, Bs.As., 2000, pp.112 y ss.
- Marchart, O: “El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau”. Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Mendes de Menezes, M.: “A crítica como afeto: diálogos entre Rodolfo Kusch e Paulo Freire” En: Miranda, J.; Avendaño, V.; Tasat, J. (Coord.): «Rodolfo Kusch. Geocultura de un hombre americano, Chile, CRESUR, UNTREF, Universidad de La Serena, 2020. pp. 91 a104. Traducción propia.
- Roriguez, L.: “Programa Seminario Paulo Freire” en Doctorado de Educación de Jóvenes y Adultos”. UNDeC, 2022.
- Rodríguez, L.; Marín, C.; Moreno, S.; Rubano, M. del C.: Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, Vol. XVIII, no. 34, mayo 2007. Pp. 129-171.

RECURSOS

- Autor: Fondo de Cultura Económica, 2017. Disponible en: https://www.fcde.es/site/es/autores/autor_detalle.aspx?idAutor=2588
- Ficha de cátedra: Rodríguez Lidia: “Etapas de la vida intelectual de Paulo Freire” en Doctorado de Educación de Jóvenes y Adultos. UNDeC., 2022.
- Película "El Etnógrafo", de Ulises Rosell del año 2012
- Enlace de la película: https://www.youtube.com/watch?v=pq10jF_Q6IM
- Sitio web: “Celebramos los 100 años del nacimiento de Rodolfo Kusch”, Argentina. gob. ar., 2022. Disponible en: www.argentina.gob.ar/noticia/celebramos-los-100-anos-del-nacimiento-de-rodolfo-kusch
- Zibechi, R.: Frantz Fanon: De la descolonización al pensamiento crítico. Revista Semanario Universidad. Universidad de Costa Rica, 2018. Disponible en: <https://semanariouniversidad.com/suplementos/frantz-fanon-de-la-descolonizacion-al-pensamiento-critico/>

La pedagogía Cossettini en una experiencia educativa actual

Galarza Valenziano, Carolina Marcela Centro de Estudios Avanzados FCS UNC / Integrante

del Proyecto Secyt¹ . UNC – galarzavalenziano@yahoo.com.ar

Palabras clave: Experiencias educativas “alternativas” - Pedagogías

Esta ponencia presenta uno de los ejes trabajados en la tesis de Maestría en Investigación Educativa con orientación Socio antropológica (CEA-FCS-UNC), titulada: “Experiencias “alternativas” en educación. Un estudio etnográfico sobre una escuela autogestionada en el Valle de Punilla”. Defendida en el año 2021. Autora: Mgter. Carolina Galarza Valenziano. Dirigida por la Dra. Miriam Abate Daga. A partir de un abordaje etnográfico, se propuso analizar las experiencias de niños y niñas, así como los formatos escolares y modos en que el proyecto educativo de la escuela se constituye en una “alternativa” a la educación formal para los padres, las madres y docentes. Los objetivos, de dicho estudio, giraron en torno a describir las prácticas educativas que configuran esta experiencia como “alternativa” al sistema educativo formal; indagar los sentidos construidos por las familias y docentes sobre dicha experiencia y conocer los referentes pedagógicos que guían este proyecto educativo.

La Escuela Serena² funciona como una cooperativa de trabajo, constituyéndose como una institución autónoma, autogestionada administrativa y financieramente. Según los relatos que fuimos recogiendo durante el trabajo de campo, las familias llegaron a Quebrada de la Luna desde otras provincias en la década de 1990 y tenían hijos e hijas en edad escolar, manifestando disconformidad con las escuelas públicas del pueblo. Cuestionaban el sistema pedagógico y la forma en que se relacionaban las maestras y los maestros con los niños y las niñas, convirtiendo la cantidad de alumnos y alumnas por aula en un obstáculo para los aprendizajes, entre otras razones.

La Escuela Serena fue creada en 1998 a partir de la iniciativa y como proyecto colectivo de un grupo de madres y padres, algunxs de ellxs maestrxs provenientes de ciudades de Rosario y Buenos Aires, que migraron a esta localidad ubicada en la zona del Valle de Punilla, y constituyeron una cooperativa de trabajo. Dentro de este grupo de familias se propuso crear una escuela con una modalidad pedagógica “alternativa” a la “tradicional”. Es así que comenzaron a interiorizarse e informarse de las diferentes pedagogías, a partir del contacto con una maestra de la zona, quien se había especializado en la pedagogía de Olga Cossettini y acompañó a las maestras y las familias en los primeros pasos para la creación de la escuela. De esta manera inicia sus primeras clases con veinticuatro niños y seis docentes en el garaje de una casa particular.

En la actualidad, la escuela se inscribe en el marco legal como una Asociación Civil, no está registrada en el Ministerio de Educación de la Nación, por lo cual se autosustenta con el aporte que realizan las familias a través del pago de una cuota mensual. También reciben donaciones como libros, computadoras, impresoras de parte de organismos privados que conocen sus necesidades y su funcionamiento. Con la cuota que abonan las familias se paga el salario de los/as docentes y los servicios. Esta escuela ofrece nivel inicial y primario completo y al no contar con acreditación oficial por parte del Estado, los niños y las niñas que finalizan el sexto grado deben rendir un examen en una escuela municipal cercana para obtener el título de finalización de estudios primarios. En 2014³ asistían 100 niños y niñas. Hasta el año 2015 funcionaba sólo en turno mañana. A partir del 2016 se inaugura el turno tarde, debido al crecimiento de la matrícula quedando el nivel inicial y primer grado a la tarde y de segundo a

sexto grado en el turno de la mañana. La escuela registra cuatro mudanzas por diferentes casonas antiguas de la localidad hasta que, en 2014, la municipalidad cedió un terreno para la escuela. En el 2017 con el aporte de organizaciones no gubernamentales, comienzan a construir el edificio. Al día de hoy, la escuela funciona en el edificio propio.

Algunas de las preguntas que surgieron en los primeros acercamientos al campo, fueron ¿Qué líneas pedagógicas orientan las prácticas de estas experiencias educativas?, ¿De dónde provienen, que orígenes tienen?, ¿Qué forma toman estas propuestas pedagógicas en contextos locales actuales? En la Escuela Serena en particular, las búsquedas de las primeras familias y docentes por una educación “alternativa” a la “tradicional”, estuvieron orientadas a investigar, formarse y tomar la decisión de que era “esa”, la pedagogía de las hermanas Cossettini, que deseaban plasmar en el proyecto institucional y que llevarían a cabo en la práctica.

Como venimos analizando, las docentes de esta institución comenzaron a concretar su propuesta educativa a partir de la lectura de varios pensadores que formaron parte de la Escuela Nueva.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de esta escuela se sustenta en el curriculum establecido por el sistema educativo nacional, es decir, los contenidos y objetivos que buscan alcanzar son los mismos que los de todas las escuelas de nivel primario (Palamidessi, 2006) del sistema educativo nacional. Tal como las escuelas de gestión privada, las maestras de esta escuela direccionan o, en palabras de Rockwell (1997), “reinterpretan los contenidos”, presentando una propuesta educativa de manera “integral”, abordando “holísticamente” todos los aspectos de la vida de los niños y las niñas en la escuela, atendiendo fundamentalmente a la “expresión artística”.

A partir del análisis de documentos institucionales y de entrevistas realizadas a los y las docentes podemos observar que su proyecto está en consonancia con los postulados de la Escuela Nueva. Destaca principalmente el esfuerzo por articular concepciones psicológicas, filosóficas y sociológicas en la confección de una propuesta pedagógica en la cual los niños y las niñas son protagonistas. En este sentido, los y las docentes califican a la propuesta de esta escuela como “integral”, “activa”, “placentera”, “abierta”, “creativa” y “en libertad”.

Además de seguir como “referente” la pedagogía cossettiniana, también se refleja tanto en su proyecto institucional como es su práctica pedagógica la propuesta educativa del maestro Luis Iglesias. Estas experiencias “alternativas” en educación escolar que se desarrollan en la actualidad y aquellas que formaron parte de los orígenes de los “movimientos de la escuela activa”, nos muestran otras formas de transitar la escolaridad y cómo estas experiencias van emancipándose de los modelos escolares formales.

¹ Proyecto: Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles. (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad) dirigido por Silvia Servetto. Radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Subsidio Secyt UNC. Resolución Secyt N°266 año 2018 a 2023.

² El nombre de la escuela y la localidad son ficticios para resguardar la identidad de los mismos.

³ Año en que inicié el trabajo de campo en la escuela.

Referencias bibliográficas

Galarza Valenziano, C. (2020). Experiencias “alternativas” en educación. Un estudio etnográfico sobre una escuela autogestionada en el Valle de Punilla. Tesis de Maestría en el Centro de Estudios Avanzados FCS UNC

Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina. Continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En: Terigi, F. Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires. OSDE. Siglo XXI.

Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: Álvarez, A. (editora). Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigotsky en la educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Filosofía de la lectura. Escena griega y escena bizantina.

Leandro García Ponzo, FFyH-FCS-UNC, leagarciaponzo@gmail.com

Palabras clave: filosofía, oralidad, escritura

¿Quiénes dirimen lo que se opera en el *milagroso* acto de leer? Dominamos la lectura cuando algo nos domina -nos posee, dirán los griegos, para decir el entusiasmo de leer. Y así ¿quién, qué, toma nuestra alma por completo -e irreversiblemente- en el momento en que inscribimos palabras con sentido?

Buscamos inscribir este pequeño trabajo en la no tan extensa meditación filosófica acerca de la lectura. La filosofía piensa, ha pensado, ese objeto generalmente como dispositivo autónomo respecto de su aparente reverso: la escritura (su carácter sensible, su materialidad, su inscripción). La lectura aparece como una práctica supuesta y, cuando es desagregada, como un ejercicio de purificación interior o como el reverso de la degradación sensible que comporta la escritura. Se lee, para algo, propedéuticamente.

En esa indagación, buscamos algo más, un paso más: un pensamiento de lo que interrumpe la lectura, del punto sustraído que hace divergir la atención y que convoca al silencio. No la interrupción de la separación léxica, sino en la imagen. En el marco del correlato entre la modulación y puntuación fonética con la producción de representaciones mentales, queremos evaluar cómo operan, dialectizados, estos dos regímenes de producción: el textual -engarzado por y en el montaje lectural- y el de las imágenes, tanto las inscriptas en el texto como las

evocadas imaginariamente.

Los estudios acerca de la historia de la lectura y el libro nos permiten recrear la interioridad de una escena de lectura a partir de -y a la vez para clarificar aún más- una reconstrucción de las formaciones intelectuales y culturales de una época. Nos acercaremos a dos situaciones de naturaleza completamente diferente: un relato ficcional conservado por un filósofo clásico; la reconstrucción de un instante anónimo de la historia de la lectura en el Imperio Romano de Oriente.

Hay que decir de inmediato que, entre el período clásico donde piensa Platón, la expansión helenística, el declive del Imperio, poco cambia: la lectura se ejerce en voz alta frente a otros, es además una lectura intensiva, la ejercen hombres doctos. Y que esto permanece intacto durante el medioevo del Imperio Romano de Oriente. Ese vector común es el que nos va a permitir evaluar el alcance diferencial de la dialéctica lectura-imagen en ambas escenas.

La primera escena es platónica. En el célebre pasaje del *Menón* dedicado a probar la teoría de la reminiscencia (que oficia, además, de argumento para demostrar la inmortalidad de las almas), describe el momento en que un esclavo, cuyo rasgo esencial es hablar y entender griego, resuelve un problema matemático planteado por Sócrates, a partir del descubrimiento de un número irracional. No puede decir eso que ha descubierto, es inefable (*árrethos*), fuera de todo entendimiento y discurso (*álogon*). ¿Cómo ofrecer su descubrimiento y cómo satisfacer a Sócrates otorgándole su respuesta y, algo más importante aún, su comprobación de que las almas no conocen sino que recuerdan? El esclavo toma una rama y dibuja. En la tierra, en la proximidad más material, inscribe la solución y la prueba que Sócrates busca. Suele decirse que allí se halla, embrionariamente, la primera formulación de la tesis de la igualdad de los intelectos. Nosotros preguntamos algo más: ¿cómo se lee esa imagen? ¿cómo, sobre todo, se lee la interrupción del discurso? Y un trazo más allá, o más acá: ¿es posible leer la interrupción de la lectura?

Aquí, donde la imagen se lee (Sócrates lee), el lector del diálogo se ve obligado a figurársela, trabajosamente, a riesgo de interrumpir la lectura misma. La sensación de inefabilidad es trasladada de la naturaleza del número descubierto (sólo traducible a la imagen) al entorpecimiento -detención y fuga- del pensamiento.

La segunda escena es una escena anónima. Representa la práctica típica de lectura en voz alta en Bizancio. Es el siglo XI, se declama en griego. Se escanden cuidadosamente las palabras; se modula la voz. La grafía es ornamentada y las palabras aún no aparecen separadas. Súbitamente, al dar vuelta la página, una imagen intercepta el texto. Se interrumpe la lectura, se auxilia a la imaginación (*phantasia* en general, o *eikasía*, la capacidad de formarse imágenes). La imagen es doble y, ese desdoblamiento, funciona, o potencialmente podría operar, como una división que produce opuestos, polos tendientes a colisionar. La imagen gráfica apoya la lectura y se dirige fundamentalmente al alma de quien lee. La imagen evocada por las palabras, la figuración, inunda tanto a quien lee como a quien oye, fundamentalmente a éste último, que es su destinatario cabal. Para quien oye la lectura -pero sobre todo para quien lee- la imagen gráfica contrarresta la capacidad de figurar respecto de las palabras. El dibujo induce a la *eikasía* de modo tal que reduce la libertad *phantasmática*. Por eso se puede decir, con Cavallo, que “el acto de lectura se encuentra siempre en Bizancio en el límite entre la voz

y la imagen”, donde “la voz lectora hace emerger y crear imágenes a partir del texto, y las imágenes se vuelven parlantes recordando el sonido de una voz lectoral” (Cavallo, 2017, p. 97). Esta transacción continua se registra ya desde la literatura patristica cuyo centro se encuentra en la economía semántica de *graphé* (alternativamente ‘pintura’ o ‘escritura’). Tanto que en el II Concilio de Nicea, se hace equivaler la práctica de la lectura (*anagnosis*) -siempre en voz alta- con el momento de la presentación de un impulso emocional a través de una imagen, es decir, con la *anazographesis*.

La raíz simetrizante de la lectura en voz alta como *anagnosis* respecto de la *anámnesis* hace pensar en la potencia de la *imagen inscripta* como indicio vocativo tal y como lo describió Platón en ese diálogo entablado con el esclavo. Gregorio de Nisa, platónico, Padre de la Iglesia, dirá que el mosaquista hace del suelo que se pisa un espacio capaz de narrar historias (*Gregori Nysenii Opera*, 10, 1). Al parecer, la imagen, la lectura de la imagen, la interrupción de la lectura regular en favor de una lectura superior, no disipa la concentración y el pensamiento sino que conduce al progreso epistémico. La lectura en voz alta -y su extraordinario encuentro con la imagen- es, siempre, una rememoración de lo perdido. Como la inserción de la ausencia en el género epistolar, la lectura en voz alta trae a nosotros la figura de una falta originaria, que intenta sin embargo, a cada instante, colmar.

Referencias bibliográficas

Cavallo, G. (2017) *Leer en Bizancio*. Ampersand.

Gregorio de Nisa, “De s. Theod” en *Gregori Nysenii Opera*, 10, 1
Platón, *Menón*, ed. varias.

Cartas pedagógicas para una práctica educativa emancipadora

Partepilo Vanesa Valeria, Facultad de Filosofía y Humanidades –
UNC ypartepilo@unc.edu.ar

Palabras clave: Cartas pedagógicas, Pedagogía, Género Epistolar, Emancipación

Contenido

La presente comunicación se inscribe en el marco del desarrollo proyecto doctoral titulado: “Cartas pedagógicas: formación y producción de saber. Por la transmisión de un legado.” Este trabajo dió inicio a fines del 2022, por lo que se encuentra en estado inicial. De modo específico se pretende argumentar a favor de construir conceptualmente la categoría “cartas pedagógicas”

como específica de la disciplina Pedagogía y destacar su aporte emancipador a las prácticas educativas.

En el campo pedagógico local las cartas pedagógicas se reconocen como legado específico del pedagogo Paulo Freire. Su labor educativa ha estado signada, en parte, por el gusto de comunicar sus experiencias, reflexiones y teorizaciones a través de la escritura de textos a modo de cartas públicas o publicadas en formato de libro.

El “*Diccionario Paulo Freire*”, organizado bajo “*palabras generadoras*” incluye como término a definir el de “Cartas Pedagógicas.” (Streck, D. R.; Rendín, E.; Zitkoski, J. J. Orgs. 2008, p. 82) Allí, se sostiene que estas tratan de una lectura y una escritura que se deja afectar por esos decires que nos son destinados y por la expectativa del intercambio genuino, sostenido en el reconocimiento y mutuo respeto; de una experiencia connotada afectivamente, humana y comprometida política y pedagógicamente con los devenires de la educación.

Para Ivanio Dickman (2020) e Isabela Camini (2012) las “Cartas Pedagógicas” constituyen parte del legado freiriano y parte de su conservación y reinención depende de que el convite a la escritura de estas permanezca en el tiempo. Con esa motivación, se ocupan de destacar ciertas peculiaridades de este género, entre las que mencionan el conocimiento común compartido en relación a lo que supone la escritura de una carta y la sencillez con la que puede ser escrita. (Partepilo, V. 2022)

Estos aportes conceptuales son de mucha orientación, especialmente al momento de recuperar el género epistolar para una pedagogía emancipadora. La obra de Freire está especialmente connotada por el reconocimiento de los saberes otros y de todxs, especialmente no académicos y por la voluntad estratégica de visibilizarlos y hacer con ellos desde un proyecto político y pedagógico de justicia y liberación de cualquier forma de opresión.

Las cartas pedagógicas, en sus palabras, remiten a su inquietud por:

“escribir ... en un estilo ligero cuya lectura pudiera interesar tanto a padres y madres jóvenes como, tal vez, a los hijos e hijas adolescentes, o a profesores y profesoras que, llevados a reflexionar por los desafíos de su práctica docente, encuentran en ellas elementos que pudieran ayudarlos a elaborar respuestas. Cartas pedagógicas en la que tratara problemas, evidentes u ocultos, propios de las relaciones de padres y docentes... en la vida cotidiana. Problema que, ... si existieron, recibieron un tratamiento diferente.” (Freire, P. 2012, p. 35)

Este breve fragmento denota la apuesta dialógica, siempre metodológicamente revolucionaria orientada a ampliar los márgenes de libertad en el tratamiento y transformación de la realidad y sus problemas.

Cabe señalar que una de las apuestas por el rescate de este género para la escritura pedagógica remite a su potencial emancipador, ese que se define cuando escribir se asocia a sentidos y usos políticos que bregan por la autonomización de los sujetos individuales y colectivos y las prácticas de creación, denuncia y transformación de condiciones educativas justas.

La escritura epistolar se revela como un lugar para tramitar intersubjetiva y sensiblemente diferentes problemáticas educativas y procesos formativos, sin pretensiones eficientistas e instrumentales. En un contexto discursivo en el que las lógicas neoliberales, científicistas y tecnocráticas, vuelven a postular la relación causal entre el enseñar y el aprender, las cartas pedagógicas pueden ser una oportunidad “*para responder juntos y colaborativamente a preguntas comunes que necesitan sostenerse, demorarse, tener la duración y la profundidad que se merecen,*” para hacer educación advertidxs de su condición de praxis abierta, incierta e incalculable. (Skliar, C. 2023, p.7)

Sin lugar a dudas, el legado de Freire, P. es un lugar de referencia estratégico en el desarrollo de esta investigación, pero a los fines de evitar cierto reduccionismo, interesa especialmente pensar en qué medida la categoría “cartas pedagógicas” puede ser recuperada para aludir a un vasto campo de

producción pedagógica que ha recurrido al género epistolar como opción de escritura. También, es fundamental revisar algunas notas características de este género para hacer avanzar la tarea de conceptualización de esta categoría teórica y disciplinar de la Pedagogía.

Las epístolas constituyen, dentro del campo literario, un género específico construido a través de milenios. Bouvet, N. (2006) sostiene que el origen de la escritura epistolar puede encontrarse en tiempos remotos, unos cuatro mil años atrás. Las cartas son formas de intercambio, discursos sociales para comunicar, a la que ha recurrido la humanidad para dar respuesta a las dificultades que la distancia física entre personas impone al momento de hacer saber un mensaje. Estas han sido escritas con contenidos y para usos muy diferentes y por la flexibilidad de su formato y sus reglas, han sido herramientas que utilizaron personas con sus más diferentes condiciones de vida en todos los tiempos. Incluso cuando se ha desconocido el ejercicio de escritura, se ha recurrido a ella como medio y se han hecho escribir y enviar para que el mensaje llegue a destino.

El *carácter proteiforme* de la carta, el hecho de que no pueda reducirse a un modelo y esa particularidad distintiva de habilitar *un diálogo ficticio entre ausentes* posibilita múltiples resignificaciones de su matriz y la vuelve dúctil para hacer jugar diferentes contenidos. Para la autora citada, las cartas adoptan rasgos singulares en articulación con las prácticas sociales en las que emergen, pueden ser *cartas auténticas* o *creaciones literarias* y ninguna de estas opciones, ni siquiera la carta personal íntima, impide que en ella se tematizen cuestiones científicas, filosóficas, políticas, educativas, entre otras. (Bouvet, N. 2006, p.p. 13-20)

Bajo estas orientaciones y otras de índole semejante que ofrece, por ejemplo, Petrucci, A. (2018) se postula, en términos aún muy generales, que la categoría “cartas pedagógicas” refiere a una tipología epistolar que se define por su intencionalidad explícitamente educativa y/o por su inquietud por problematizar lo educativo con un énfasis dialógico, por tratar con y entre otros, unos problemas o asuntos de la educación.

En el transcurso de este primer año de la investigación se viene realizando un ejercicio de mapeo, no exhaustivo, de “cartas pedagógicas” del legado disciplinar que permita trabajar en la construcción teórica de la categoría “cartas pedagógicas”.

A la fecha se han recuperado 140 cartas que se estiman “pedagógicas”, a pesar de que su contenido no ha sido aún analizado. Hacia adelante, el trabajo de sistematización de estas cartas y su clasificación demandará de ejercicio de lectura variados y sostenidos en criterios múltiples que se irán construyendo en paralelo al estudio de los aspectos característicos del género epistolar, del proceso de producción de saber pedagógico y del contenido de esas cartas.

Referencias bibliográficas

Bouvet, N. (2006). La escritura epistolar. Eudeba

Camini, I. (2012). *Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzan e se comunicam*. ESTEF

Dickmann I. (2020). “As dez características de uma carta pedagógica.” En: dos Santos Paulo, F., Dickmann I. (org.) (2020) *Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular*. Editora Livrologia

Freire, P.(2012). *Pedagogía de la indignación cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores

Partepilo, V. (2022). Cartas Pedagógicas por la transmisión de un legado. IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos. 17 a 19 agosto.

Petrucci, A. (2008). *Escribir cartas, una historia milenaria*. Buenos Aires, Argentina: Ampersand.

Skliar, C. (2023). *Cartas educativas. Una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Noveduc

Streck, D. R.; Rendín, E.; Zitkoski, J. J. Orgs. (2008). *Diccionario. Paulo Freire*. (2da ed.) Auténtica Editora.

La Filosofía de la Educación en su función de liberación como una propuesta emancipadora en dialogo con Paulo Freire: una perspectiva desde y para América Latina.

Gloria Zelaya UNLU/UBA.

zelayines@hotmail.com

zelayines@gmail.com

Palabras clave: Filosofía de la Educación- Filosofía de la liberación- Pedagogía de la liberación- Propuesta Emancipadora- América Latina .

Resumen Ampliado.

Este trabajo tiene como intención tomar establecer puentes de contacto y diálogos que considero están en medio del debate teórico-práctico entre la Filosofía de la Educación (en clave de Filosofía de la liberación) , y la Pedagogía freireana, desde el advenimiento de la misma en el contexto de América Latina en la décadas de los 60'-70', cuya impronta fue el movimiento de la pedagogía de la liberación, por un lado mientras por otro lado la filosofía de la liberación e intercultural también nutrió en las epistemologías decoloniales.

Desde la filosofía de la liberación e intercultural, se describe un área temática que congrega a numerosos pensadores latinoamericanos, filósofos, antropólogos y pedagogos en la actualidad pero que sus raíces están en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire.

En nuestra “Modernidad Latinoamericana” fueron definidos fundamentos y categorías pedagógicas, filosóficas y epistemológicas que organizaron toda la vida y la forma de mirar al

mundo, especialmente el modo de pensar la educación y las configuraciones de nuestras Instituciones Educativas en América Latina.

En la propuesta de Sarmiento, firme exponente de la “Ilustración”, quien busco comprender los conflictos que agitaban a las Provincias Unidas desde la independencia acudiendo a explicaciones culturales, el concepto de “barbarie” nos remite a los procesos de “independencia” y está ligada a la propuesta *moderna-europea-ilustrada* que determina, a través de ella, la implantación de un orden dominante.

Desde este lugar se presentó una visión del mundo, de la cultura, de la educación, que se impuso y transplantó, constituyendo la base del lema positivista “orden y progreso”, y la constitución de nuestro sistema educativo, bajo el argumento “civilización y barbarie”, se inicia un proceso de homogeneización centrado fundamentalmente en la inclusión para el disciplinamiento social y, al mismo tiempo, en la exclusión que pone foco en la diferenciación y en la desigualdad social al interior del sistema.

En discusión con las teorías de la reproducción, durante las décadas de los 60’ y 70’; surge en América Latina la **“Pedagogía de la Liberación”**, que afirmaba una fuerte crítica a la “educación bancaria” (Freire, 2008: 56), “reproductora de las desigualdades sociales”.

La denominada “educación liberadora” cobra un especial interés en relación a su importancia en el campo problemático de la educación y a su incidencia en propuestas educativas alternativas al modelo hegemónico.

En este sentido, es de especial importancia en este trabajo de posibles respuestas desde la **“Filosofía de la Liberación – Intercultural en dialogo de nuestras Epistemologías del Sur como una vertiente emancipadora”** (Dussel: 1995, 1999; Zelaya: 2012) a los enfoques relativistas de la ética-pedagógica y la posible construcción de un criterio alternativo a la “universalidad”, capaz de dialogar con el modelo ilustrado, modelo que institucionalizó a la Pedagogía como disciplina, y que aún hoy se hace presente en las prácticas y teorizaciones de nuestras aulas.

Desde allí puede sostenerse la hipótesis de que el **Proyecto de liberación- Intercultural** no es un rechazo irracional a las formas convencionales que asume el pensamiento, sino, más bien, un intento de *desoccidentalizar* la filosofía, la epistemología y la pedagogía para discutir con la pretensión moderno-occidental de encarnar la única lógica capaz de articular ideas de alcance universal.

En este sentido dar cuenta de dicha emancipación, podría ser entendido como una forma de “desnaturalización” de la matriz colonial del poder que abarca e incluye la regionalidad de la metafísica occidental, de la cual ya se ocupó el pensamiento “deconstruccionista”, aunque limitando su tarea a una totalidad imaginaria, cuya “imagería” fue efecto de la constitución imperial de los países desarrollados, capitalistas, blancos, cristianos y occidentales, producto de la “Modernidad” europea y que hoy continúa su eje de Poder con Estados Unidos y la Unión Europea en el pronunciamiento de la conformación de una única historia posible como culminada, lineal, bajo el imperativo de “Orden y Progreso” fala. Me interrogo:

1.¿Cómo legitimamos nuestros saberes “Pedagógicos-Filosóficos y Epistemológicos” en este lado del mundo?

En este sentido, se podría decir que existe una deshidratación de la cultura, una mercantilización de las relaciones humanas que amenaza por reducir la comunicación a objetivos de disciplina, producción y vigilancia.

En esta propuesta alternativa de la Filosofía de la liberación se desafía claramente la visión dominante, según la cual la conquista de América no habría sido un elemento constitutivo de la modernidad en tanto estaría asentada en fenómenos puramente intraeuropeos, como la reforma protestante, el surgimiento de la nueva ciencia y la revolución francesa.

Entonces, en este contexto educativo actual, me pregunto:

1) ¿Qué elementos aporta la “la filosofía de la educación a la emancipación” ?,

En este sentido, es de especial importancia un proyecto capaz de dialogar con el modelo ilustrado, modelo que institucionalizo a la Pedagogía como disciplina, en esa pretensión moderno-occidental de encarnar la única lógica capaz de articular ideas de alcance universal; lógica que aún hoy se hace presente en las prácticas y teorizaciones de nuestras aulas. Se pretende un intento de “des occidentalizar” la epistemología, la pedagogía, como una práctica única y verdadera en la lógica de la opresión y la educación bancaria con la cual lucho el pedagogo brasileño, entonces sostengo que la Pedagogía de la liberación, tiene puntos en común con dicho bastardaje, con dicha resistencia, donde la otredad es la clave de la resistencia.

BIBLIOGRAFÍA

- **Dussel, E. (1995):** “*Introducción a la filosofía de la liberación*”. Bogotá: Editorial Nueva América (5. edición)
- **Dussel, E.(1999):** “Más allá del eurocentrismo: El sistema-mundo y los límites de la modernidad”. En: Castro-Gómez, Santiago, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: CEJA
- **Freire, P.(2012):** “*El grito manso*”. Siglo XXI Grupo Editorial. Argentina.
- **Zelaya, G. (2012)** “*Reflexión sobre el aporte de la Filosofía de la Educación para la construcción de una Ciudadanía Plena en la Escuela. Un aporte desde el Pensamiento De colonial*”. A presentarse en Noviembre del Corriente en la III Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación. FFYL.UBA.

Mesa 4

Discursividades controvertidas en el campo de la ESI

Interpelaciones desde la LocAdemia

**Facundo Boccardi, Programa de Estudios Interdisciplinarios de Género (CEA-FCS-UNC),
facundo.boccardi@unc.edu.ar**

**Luciana Victoria Almada, Programa de Estudios Interdisciplinarios de Género (CEA-FCS-
UNC) Red por el Reconocimiento del Trabajo Sexual (RRTS-Cordoba),
luciana.v.almada@gmail.com**

Palabras clave: Educación sexual integral – epistemología sexual - trabajo sexual –
activismo - abolicionismo -

Contenido

La Ley de Educación Sexual Integral (en adelante ESI) sancionada en Argentina a finales del 2006 comenzó a demarcar un campo de batallas acerca de los sentidos de la sexualidad cuya actividad ha permanecido vigente con diferentes estados de intensidad y efervescencia. En este trabajo nos interesa profundizar una zona de esas batallas discursivas referidas a una controversia histórica, con al menos medio siglo de duración, del campo feminista que podemos cifrar en las nominaciones “prostitución” y “trabajo sexual”. Entendemos que esta controversia histórica forma parte de los debates contemporáneos y tiene efectos materiales en los sentidos que produce la implementación de la ESI en tanto política pública. En la sexualidad en tanto campo de interlocución se distribuye mediante distintos mecanismos la legitimidad y la autorización para pronunciarse sobre los diferentes tópicos que la componen. En los últimos años, esa distribución ha experimentado algunos desplazamientos significativos dada la creciente injerencia de los movimientos socio-sexuales en la agenda pública. Por esa razón, nos interesa reconstruir cierta memoria de los debates y posicionamientos en torno al “trabajo sexual” y/o la “prostitución” en este espacio discursivo para ponerlos en diálogo y tensión con voces situadas en los activismos por reconocimiento del trabajo sexual. Apostamos a que la controversia tiene efectos epistemológicos acerca del modo en el que concebimos a la sexualidad en tanto objeto de una política educativa.

Para comenzar, nos gustaría volver la mirada sobre el archivo de la sexualidad y de la ESI en nuestro país para trazar las coordenadas temporales de la articulación de esta controversia en esta política pública. En primer lugar, tal como mencionamos más arriba, la Ley nacional de ESI fue sancionada en octubre de 2006. A este evento le siguió un período de construcción de una plataforma de contenidos y estrategias educativas marcado por tendencias a la concertación y búsqueda de consenso entre diferentes actores con el objeto de lograr efectivizar la llegada de esta política pública a todo el país. En esa etapa, se publicaron los Lineamientos Curriculares para la ESI en mayo del 2008 y la *Serie Cuadernos de ESI* entre los años 2009 y 2012. La publicación masiva de estos materiales educativos destinados a docentes y su distribución en todas las escuelas del país fue la primera estrategia del Programa Nacional de ESI para promover en abordaje en las aulas.

Asimismo, a partir del 2010 se produce cada vez con más intensidad en la agenda pública la problematización de la prostitución mediante un anudamiento significativo con la trata de personas. Si bien desde el 2007 tiene lugar en Argentina una organización fundada para llevar adelante una “campana abolicionista”, la producción de discurso sobre este tema se incrementa de manera notable a partir de la sanción del Decreto N°936 en el 2011 que tiene por objeto prohibir la publicación de avisos de oferta de servicios de índole sexual en los medios de comunicación. Este decreto constituye un mojón que marca un posicionamiento gubernamental acerca de la temática. Como refuerzo de esta operación política podemos mencionar la visita a nuestro país de Catherine Mackinnon -teórica y abogada feminista estadounidense considerada la máxima exponente de la tradición abolicionista al interior del feminismo-, el dictado de una conferencia, la participación en un workshop y el rumor de una reunión con Cristina Fernández de Kirchner, por entonces presidenta.

Para comprender este posicionamiento, resulta necesario retomar algunos elementos de la larga disputa que lo antecede. De acuerdo con Wijers (2004) se pueden reconocer tres modelos para su abordaje: el prohibicionismo, el abolicionismo y el reglamentarismo. El prohibicionismo apunta a la eliminación de cualquier forma de prostitución, prohibiéndola en su totalidad, entendiéndola como un delito que hay que erradicar de la sociedad y cuyo castigo pesa igualmente sobre quienes la ejercen, sobre quienes demandan los servicios y sobre quienes la organizan o promueven. El abolicionismo promueve la abolición de la prostitución en todas sus formas, y la protección de quienes la realizan, a través de la penalización de las “terceras partes”, es decir, de quienes organizan y obtienen beneficios de la prostitución ajena. Quienes demandan los servicios son considerados, en última instancia, responsables de la perpetuación de esas condiciones. Según el abolicionismo, la prostitución es considerada una forma de esclavitud (y de allí su equiparación con la trata de personas con fines de explotación sexual), pues por definición es una actividad que siempre resulta de una situación forzada, rechazando cualquier distinción entre coerción y consentimiento. En el modelo abolicionista no existe, al igual que en el abolicionismo esclavista, una procura por la mejora de las condiciones laborales, sino que se persigue la supresión de la actividad como tal. Quienes ofrecen servicios sexuales son considerados víctimas del sistema social y económico; y es por esta razón que necesitan ser

rescatadas y protegidas de la explotación bajo la cual viven y de la cual no logran salir por sus propios medios. (Pastor, 2014: 38-40)

Si retornamos a la superficie discursiva de la Serie Cuadernos de ESI que hemos mencionado más arriba, podemos encontrar en la publicación del 2012 destinada al nivel secundario una serie de elementos compatibles con el posicionamiento abolicionista.

La prostitución nace como una estrategia de sometimiento y esclavitud de las mujeres, luego se glamoriza para convertirla en un supuesto oficio en el que para tener poder debés a tu vez explotar a otras mujeres y niñas. Es un sistema de esclavitud perfecto porque su discurso alega que las mujeres tienen la voluntad de ser objetos de placer a voluntad de un tercero. No me extraña nada la actitud masculina, los hombres son también víctimas de estos valores culturales; lo que me extraña es que no seamos capaces de rebasar el viejo discurso de que la prostitución es un acto de libertad sexual, cuando millones de personas son víctimas de ese discurso mientras unas cuantas viven de él. (Bargalló et al, 2012: 136)

En este cuaderno, la noción de violencia de género se encuentra profundamente atravesada por ese posicionamiento acerca de la prostitución. En las relaciones vinculares entre adolescentes, la violencia es definida como necesariamente masculina, ya que se sostiene que obedece a la reproducción de la desigualdad de género sostenida mediante circuitos de dominación masculina y subordinación de la mujer. Enraizada en las configuraciones familiares, la violencia masculina y patriarcal también es ubicada en una relación de causalidad con la prostitución.

La prostitución es un producto cultural. Siglos atrás, cuando a las mujeres se las consideraba seres inferiores y sin derechos, el patriarcado estipuló que el placer sexual es eminentemente masculino y que la obligación de proveerlo es eminentemente femenina (Bargalló et al, 2012: 135).

En este marco, las nociones de “explotación sexual”, “esclavitud sexual”, “prostitución”, “abuso sexual” y “trata de personas” aparecen articuladas con la noción de desigualdad entre varones y mujeres configurada en la construcción de este objeto discursivo.

La intención de este trabajo es volver a leer estos archivos de la ESI centrados en la controversia en torno al trabajo sexual, recuperando voces disidentes situadas en los activismos por el reconocimiento del trabajo sexual no solo para marcar distancias y diferencias, sino fundamentalmente para interpelar los procesos de implementación de la ESI desde otra agenda que nos permita producir resignificaciones y desplazamientos en la epistemología de la sexualidad y en sus efectos educativos.

Referencias bibliográficas

Bargalló, M. L. [et al.] (2012): *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Pastor, C. (2014): *Las víctimas, las putas, las otras. Un análisis del discurso de la Campaña*

abolicionista. Trabajo Final de Licenciatura en Letras Modernas. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Filosofía y Humanidades

WIJERS, Marjan (2004): “Delincuente, víctima, mal social o mujer trabajadora: perspectivas legales sobre la prostitución”. En Osborne, Raquel (editora), *Trabajador@s del sexo, Derechos, migraciones y tráfico en el siglo XXI*. Barcelona: Bellaterra (pp.209-221).

Fortaleciendo lazos: espacios educativos de reflexión con adolescentes mujeres como red de sostén y cuidado

Isadora de Freitas Oliveira, Universidad de Buenos Aires, isafreitas@gmail.com

Jesica Baez, Universidad de Buenos Aires, baez.jesica@gmail.com

Palabras clave: Educación Sexual Integral. Vínculos. Sororidad. Red de protección.

Contenido

A pesar de los grandes avances en materia de género y sexualidad, la violencia contra las mujeres sigue presente en los más variados contextos y espacios, afectando diariamente a miles de mujeres -cis y trans- en todo el mundo. Entre las razones de su ocurrencia se encuentran las estructuras de poder perpetradas por una sociedad patriarcal, capitalista, racista, cisheteronormativa. Investigar la violencia de género y su eliminación exige una mirada atenta a estas tramas relacionales y al campo de correlación de fuerzas que se establece.

Proponer una educación sexual verdaderamente integral implica problematizar las relaciones de poder existentes en la escuela, en la familia y en todos los ámbitos sociales en los que nos relacionamos. En una perspectiva interseccional, comprendemos nuestras diversas identidades y marcadores sociales como conectados e indisociables. Somos, por lo tanto, seres complejos producidos a partir de las intersecciones de las muchas dimensiones y relaciones en que estamos insertados. Estos cruces configuran factores de riesgo y de protección frente a las violencias. Reconocer opresiones y privilegios establecidos desde esas configuraciones es fundamental para establecer mecanismos de sostén y cuidado que se adapten a las especificidades de cada realidad.

En ese marco, esta investigación doctoral propone el desarrollo de un dispositivo pedagógico enfocado en el fortalecimiento de la autoestima y autonomía de adolescentes

mujeres en pos de la eliminación de las violencias de género en espacios educativos -formales y no formales. Por medio de la creación de pequeños grupos de reflexión se propician espacios para pensar sobre los propios sentidos, saberes y experiencias. El objetivo central de esta Investigación Acción Participativa es explorar las implicaciones de la creación de esos grupos en la subjetivación de las/es participantes, analizando los significados atribuidos en las narrativas producidas a partir de las reuniones, buscando comprender de qué forma el dispositivo propuesto dialoga con el fortalecimiento de redes de sostén y cuidado, y con la eliminación de las violencias de género.

Entre los principales puntos de investigación están: la importancia de los afectos y emociones en el espacio educativo; el vínculo intergeneracional construido a partir de la praxis pedagógica; reconocimiento del dolor; solidaridad en la (in)felicidad; la pérdida de posibilidades por el género; archivos de sentimientos - diario narrativo. A la luz de los referentes, se investiga cómo la práctica fue percibida a partir del dispositivo pedagógico propuesto y sus implicaciones, buscando analizar su desempeño en el fortalecimiento de los vínculos entre las participantes y en el establecimiento de una red de apoyo, además de posibles impactos en la consolidación de la Red de Protección. Recuperando los aportes de las Pedagogías feministas, este proyecto se sustenta en la genealogía de experiencias y la exploración del affidamento como andamio.

El punto de partida de esa investigación son experiencias desarrolladas con una mirada sensible para las relaciones de género y sus interseccionalidades en cuanto profesora de ciencias naturales en la educación básica en Brasil, que resultaron en un proyecto educativo llamado Entre Ellas. Las acciones realizadas en ese país son puntos de partida para el diseño colectivo de un dispositivo pedagógico similar, situado y territorializado al contexto argentino, que cuenta con la Ley de Educación Sexual Integral -Ley Nro. 26.150/2006. A su vez, este dispositivo se enmarca en el abordaje de la Ley Nro. 26485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales y en la Ley Nro. 27.234 para Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.

Entre Ellas nació en 2017 en una escuela secundaria pública de Brasilia, con la realización de charlas dirigidas a las estudiantes en una semana lectiva temática. Por su éxito, la iniciativa fue oficializada con una estructura de talleres semestrales: cinco encuentros extra curriculares para grupos de hasta 15 adolescentes mujeres de la secundaria. Las reuniones trabajan temas como relaciones de género, cuerpos, sexualidades, relaciones afectivas, autoestima, autonomía, sororidad y violencias de género.

Múltiples disparadores dan inicio a los debates, como vídeos, textos, obras musicales, e instrumentos capaces de fomentar reflexiones. Son producidas distintas formas de narrativas a fin de evaluar los mecanismos de subjetivación, como producciones de textos, vídeos, ilustraciones y/o otras manifestaciones. El Proyecto permitió una reflexión general sobre las diversas consecuencias sociales de las desigualdades.

Las transformaciones logradas se reflejaron en las distintas producciones, pero también ganaron espacio en el cotidiano escolar, más allá de las reuniones. Los efectos son percibidos de manera muy personal, sin embargo el aumento de la autoestima fue señalado por todas - hasta ahora - como uno de los principales resultados. Las posibilidades de crecimiento y replicación son numerosas, una vez que la estructura puede adaptarse a diferentes contextos. A lo largo de esos años, más de 200 estudiantes participaron en diferentes formatos, incluso una edición virtual en 2020.

Los efectos del proyecto, aunque de naturaleza particular y subjetiva, permiten evaluar positivamente las prácticas realizadas, y considerar los espacios ofrecidos por los encuentros como privilegiados de escucha y acogimiento. La socialización de experiencias permitió el desarrollo de la empatía entre ellas, cuestionando la competencia femenina y experimentando el concepto de sororidad. Los debates cuestionaron mandatos de belleza, reflexionando sobre aceptación, valorización de la pluralidad de cuerpos, destacando la importancia de la representatividad y poniendo en primer plano el racismo y la gordofobia.

Por medio del análisis de las distintas manifestaciones ya producidas fue posible entender la creación de esos espacios como capaces de permitir el intercambio de vivencias entre las participantes, con gran potencial para fomentar el debate sobre las relaciones de género y también el planteo de una red de sostén y cuidado. La búsqueda sigue profundizando las investigaciones sobre la potencialidad de esos espacios construídos con y para mujeres. Los relatos apuntan de manera muy evidente a un potencial transformador de cuidado y protección en pos del fortalecimiento de la autoestima y autonomía de esas jóvenes.

La interacción entre las generaciones - profesoras y estudiantes - también es un punto fundamental de la investigación para comprender los efectos de la llamada 'simpatía intergeneracional' que propone Sara Ahmed (2019). La investigación busca, por lo tanto, profundizar los estudios acerca de las múltiples posibilidades de actuación de los espacios de mujeres en pos de la eliminación de las violencias de género, brindada por los aportes de la ESI, teniendo como objetivo de largo plazo contribuir para el desarrollo de políticas educativas que posibiliten actividades y procesos formativos más allá de las clases.

Referencias bibliográficas

AHMED, S. (2019) La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Buenos Aires, Caja Negra.

Literatura, normas genéricas y diversidad: algunas formas de darle *cuerpo* a las propuestas de enseñanza vinculadas a la ESI

Palabras clave: ESI, lengua y literatura, diversidad, secuencia didáctica, seminario-taller

Contenido

El presente trabajo surge de la experiencia transitada durante los ciclos lectivos 2021 y 2022 de los espacios curriculares Didáctica de la Literatura y Práctica Docente III del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto de Enseñanza Superior (IES) “Simón Bolívar” a cargo de la Prof. Elena Pérez Moreno. Durante los años mencionados, se desarrolló mi trabajo de adscripción a dichas cátedras junto a mi colega Rocío Heredia. En el contexto de estos espacios curriculares, exploramos la integración en la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI) a partir de una propuesta de seminario-taller.

El tema de esta experiencia es la integración de la ESI en la enseñanza de la literatura, con el objetivo de analizar y discutir de qué modo los discursos, en particular el de la literatura, colaboran en deconstruir y subvertir algunas de las matrices corporales, sexogenéricas y afectivas. El mismo implicó a su vez una suerte de metaanálisis, donde la secuencia didáctica que dio forma al seminario-taller se convirtió a su vez en una pieza de reflexión para abordar la construcción de propuestas de enseñanza con perspectiva de género para ser llevadas al aula de lengua y literatura de nivel secundario por nuestras/os/es estudiantes, futuras/os/es docentes. A partir del mismo, se propuso indagar sobre los cuerpos como territorios donde tensionan prejuicios, ideales culturales y expectativas impuestas por una sociedad heteronormada, abordando la transversalidad desde “las pedagogías feministas [que] avanzan disputando las definiciones sobre qué se enseña, quiénes enseñan y quiénes aprenden inscribiendo los cuerpos, las relaciones sociales en la trama sexo-genérica, y con ello reconociendo las desigualdades e injusticias desde donde se construyen” (Báez, Malizia y Melo, 2017, p. 29).

Atendiendo al contexto en el cual se desarrolló esta propuesta, planteamos tres instancias a partir de la lectura del texto de Pedro Lemebel (1997) (autor trans nacido en Chile), “Manifiesto (hablo por mi diferencia)”. La primera fue sobre la lectura literaria y el intercambio de experiencias vinculadas con el tema. En la segunda, nos propusimos indagar sobre la integración de la ESI en la enseñanza de la lengua y la literatura. Para esto, trabajamos sobre el formato textual “manifiesto” y las múltiples posibilidades de abordaje desde otros formatos. En este sentido, se presentó el artículo de Paul Preciado (2019) “Ser ‘trans’ es cruzar una frontera política” y un fragmento de la serie “Pose”, que relata la vida en el ambiente gay/trans durante la década del ochenta. Por último, propusimos un texto teórico que se ocupara de despertar inquietudes en las/los/les estudiantes vinculadas con las tensiones políticas e institucionales que implica hablar del cuerpo en la escuela. Y no solo hablar, sino *hacerlo hablar* a partir del uso institucional que del cuerpo se hace. Para ello, recuperamos algunos conceptos de "El lugar del cuerpo en la

educación" de Carlos Cullen (2016). En este sentido, entendemos que ese *cuerpo* del que se habla se inserta, en el caso de la escuela, en una serie de relaciones, prácticas y esquemas culturales.

En cada instancia de este seminario-taller, procuramos generar un registro colectivo para indagar en las experiencias de las/los/les estudiantes y producir un insumo para continuar investigando sobre cómo abordar ESI en la literatura desde la cátedra. Todo quedó registrado en un espacio colaborativo de trabajo, un Padlet en el cual las/los/les estudiantes participaron en diversos formatos. Propusimos trabajar sobre aquellas frases o momentos clave de la lectura del texto de Lemebel –que deconstruyen y subvierten algunas de las matrices corporales- para elaborar un manifiesto que hiciera eje en lo que a cada estudiante la/lo/le conmovía. Asimismo, en la edición 2022, se trabajó sobre el mismo muro elaborado en el 2021, de manera que los testimonios, manifiestos y comentarios de la cohorte anterior fuera también un insumo para continuar el análisis y seguir dialogando, dando continuidad a la experiencia.

Ante las particularidades de cada contexto, también se pudieron observar cambios entre la primera edición virtual-sincrónica y la segunda, presencial. En este sentido, los relatos, con el mismo nivel de compromiso y profundidad, se vieron afectados por la experiencia de un/a/e otro/a/e presente, donde la socialización de los escritos despertó un mayor involucramiento desde lo biográfico y los *cuerpos*, dispuestos en el aula presencial, dispusieron a la apertura de testimonios produciendo corrimientos en los escritos, cuestión que a su vez fue producto de análisis y reflexión posterior.

La experiencia permitió promover la reflexión crítica de estas/os/es futuras/os/res docentes en varios sentidos. Primero, que atiendan a cuestiones que tensionan el pensar, hablar y seleccionar textos sobre el cuerpo en la escuela, también de qué manera esto se lee en la literatura. Asimismo, se abrieron espacios de escucha e intercambio con el objetivo de que haya un diálogo con las nociones que involucran la idea de cuerpo, diversidad y géneros a la hora de construir una secuencia didáctica en el marco de una situación áulica para sus futuras prácticas como docentes.

Consideramos que la riqueza de esta experiencia se encontró en los resultados, donde surgieron una enorme cantidad de variables y ejes posibles para pensar el cuerpo, la diversidad y la literatura en el aula a partir de la lectura y los sucesivos intercambios entre las/los/les estudiantes. La multiplicidad de temáticas y formatos que se abordaron en las producciones nos permitió poner en evidencia la *diversidad* desde otra perspectiva; la escritura y los audios le dieron cuerpo a la propuesta y las/los/les estudiantes respondieron de manera comprometida, por lo que esperamos que transpongan este tipo de experiencias en sus futuras prácticas docentes, con propuestas que proporcionen espacios creativos y a su vez de reflexión crítica, vinculados a la literatura en la enseñanza, no solo desde el goce estético, sino también desde la promoción de oportunidades para pensar que la literatura también deconstruye y subvierte algunas de las matrices corporales, sexogenéricas y afectivas.

Referencias bibliográficas

Báez, J., Malizia, M. y Melo, M. (2017). Generizando la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula. Homo Sapiens Ediciones.

Cullen, C. (2016). Perfiles ético-políticos de la educación. Capítulo 9. En *Cuerpo y sujeto pedagógico: malestares, simulaciones y desafíos*. Paidós.

Lemebel, P. (1997). Manifiesto (hablo por mi diferencia), pp. 83-90. Lom Ediciones.

Preciado, P. (2019, 10 de abril). Ser “trans” es cruzar una frontera política. En *El País*.

https://elpais.com/elpais/2019/04/09/ideas/1554804743_132497.html

El canon escolar bajo la lupa de los Estudios de Género. Análisis de las propuestas de lectura en dos ciclos lectivos de la Educación Secundaria en Corrientes, atravesados por la Pandemia Covid- 19 (Período 2020 – 2021)

Erika Romina Cáceres Ferrari, ISFD Juan García de Cossio (San Roque- Ctes.), rominita_81@hotmail.com.ar

Palabras claves: género, canon, marcos interpretativos, currículum

Resumen: Ante el cambio de paradigma cultural que se viene transitando, transversalizar la perspectiva de género en las diversas esferas de la vida, en particular en aquellas donde participan hacedores de un saber escolarizado, es una realidad que debe contemplarse como parte esencial de una educación transformadora para las futuras generaciones (Cáceres Ferrari E., 2018). En esta línea, en cuanto a lo literario, cabe la necesidad de revisar el canon escolar para ampliar los márgenes de inclusión atendiendo a las diferencias estéticas, ideológicas y de género ya que extender la nómina de autores más allá de los consagrados daría lugar a la incorporación de voces no escuchadas, no legitimadas por los agentes canonizadores (Cáceres Ferrari E. 2016). Es así que, desde la perspectiva de los Estudios de Género, podemos volcarnos a una nueva forma de entender la tarea pedagógica a partir de plantearnos una serie de preguntas: ¿cómo está conformado el canon escolar vigente, es decir la selección de textos literarios, en

las escuelas secundarias de la provincia de Corrientes (Argentina)?, ¿qué representaciones en relación con el género se traslucen en el canon actualmente establecido en las escuelas secundarias? ¿Desde qué paradigmas culturales son elegidos y leídos los textos que conforman dicho canon? En consecuencia, intentar contestar estos interrogantes nos permitió conocer qué variables se conjugan en las decisiones de uno de los insumos básicos de la enseñanza literaria: Los libros.

Dichas inquietudes, más el hecho de observar y convivir con una propuesta de lecturas poco flexible y adecuada a los nuevos escenarios sociales, es lo que sembró el deseo de desarrollar este trabajo desde el Departamento de investigación de nuestra institución durante todo el año 2022, cuyo eje temático fue la constitución y tratamiento del canon literario escolar desde la perspectiva de género. En otras palabras, nos propusimos analizar desde una mirada analítica y problematizadora el canon que actualmente se ofrece en las escuelas secundarias de nuestra zona con el fin de hacer una lectura desde el género. A partir de allí, nos propusimos reconocer los “marcos interpretativos” (Schmidt, 2008) desde donde se lo constituye para describir el lugar que se otorga a las obras ficcionales escritas por mujeres y/o con temática de género, dejando en evidencia qué es lo que visibiliza y no visibiliza dicha selección. Por ende, trabajamos sobre la hipótesis de que el canon literario escolar vigente es en gran medida androcéntrico, clásico céntrico y eurocéntrico, es decir que la selección gira alrededor de textos escritos predominantemente por varones, pertenecientes a un canon considerado clásico y generalmente escritores provenientes de países europeos.

El paradigma que guió la investigación fue el cualitativo (Sabino, 1996) porque se realizó una lectura comprensiva de los datos obtenidos de las unidades de análisis y sus respectivas fuentes y agentes de información. En este caso, nuestra investigación consistió en analizar la propuesta de textos literarios desde la materia Lengua y Literatura de dos colegios secundarios de la provincia de Corrientes (Argentina). La población estudiada como parte de la muestra no fue numerosa para que la investigación tenga más intensidad y para que el contacto con los informantes fuera más directo. El trabajo exploratorio se realizó a partir de la observación y lectura de los programas y la bibliografía de textos literarios incluidos en ellos, correspondientes a todos los años tanto del Ciclo Básico como del Ciclo Orientado durante un periodo que abarcó dos ciclos lectivos (2020 y 2021) para así poder incluir y observar la transición de un año a otro durante los ciclos atravesados por la pandemia COVID- 19 lo cual significó un cambio de modalidad (de la presencialidad a la virtualidad y de la virtualidad a la bimodalidad). Posteriormente, el otro nivel de análisis estuvo constituido por los docentes de dichas instituciones con quienes se conversó acerca de sus criterios de selección. En suma, se procedió también a la recolección de datos a través de la técnica de la entrevista.

En síntesis, la idea central una vez terminada gran parte de la investigación y con la hipótesis inicial parcialmente confirmada, es reflexionar sobre la necesidad de propuestas de lecturas que pongan en tensión los aspectos del pensamiento heteronormativo / sexista y su influencia en la conformación de estereotipos con el objetivo de que las políticas públicas, al menos en lo que a la enseñanza literaria compete, realicen una revisión de sus propuestas para virar hacia una

mirada más inclusiva. De esta manera, la perspectiva de género se convierte en una eficaz aliada ante una empresa cuyo propósito es la apertura y democratización del canon, en especial del canon escolar dado que el definir bien las políticas en lo que refiere a su diseño, gestión, evaluación y buena ejecución permitiría incorporar no solo los intereses del Estado, sino también los de la sociedad mediante objetivos y acciones que den respuesta a problemas concretos.

Desde esa posición, creemos en la importancia y aporte de este trabajo porque consideramos que en cada propuesta concreta de material impreso para la enseñanza subyace una “posición ideológica” (Terry Eagleton, 1995) que nos permite tomar conciencia, a los responsables de las prácticas educativas y de los diseños de políticas públicas, que la misma no debe ser desconocida por el responsable didáctico que la elige para organizar su práctica áulica ya que el material que se propone, como en este caso en un programa de Literatura, es la cara visible de un modelo ideológico y cultural que demanda un alto grado de experiencia, responsabilidad y capacitación para formar comunidades interpretativas que posibiliten otras miradas.

Referencias bibliográficas

- Cáceres Ferrari, E. (2016) *El lugar de la literatura escrita por docentes en la formación docente y el canon escolar*. Editorial Académica Española (EAE).
- Cáceres Ferrari, E. (2018) *Literatura de entrecasa*. Ananga Ranga Talleres.
- Eagleton, T. (1995) *Ideología. Una introducción*. Paidós
- Sabino, C. (1996) *El proceso de investigación*. Lumen
- Schmidt, V. (2008) *Institucionalismo discursivo: el poder explicativo de las ideas y el discurso*. *Annual Review of Political Science*, 11, 303-326.

Investigación seria, investigar como un animal

Cam Roqué López, CEA-FCS-UNC / EL-FFyH-UNC, c.roquelopez@mi.unc.edu.ar

**Juliana Enrico, CONICET / CEA-FCS-UNC / ECE-FFyH-UNC,
julianaenrico@gmail.com**

Palabras clave: Pandemia – PISAC – Investigación feminista

Contenido

Incluso los lectores fieles de Derrida, especialmente los que han leído su obra póstuma L' animal que donc je suis (“El animal que por tanto soy”), querrán saber si las 870 páginas de

la transcripción en dos volúmenes del último seminario de Derrida, dedicadas a cuestiones relativas a los animales y la soberanía política, son libros definitivos y compensarán el tiempo dedicado a su estudio. La respuesta es, por supuesto, sí, rotundamente, y por más de una razón. La primera razón es simplemente la brillantez del conferenciante y la diligencia y el cuidado con que Derrida siempre preparaba sus seminarios. Tal diligencia y cuidado son notables, especialmente hoy en día, cuando los sobrecargados profesores universitarios tienen que salirse con la suya impartiendo clases improvisadas y sobre la marcha, en aras de la “espontaneidad”, como nos gusta tranquilizarnos antes de salir corriendo hacia la siguiente reunión sin sentido. Sin embargo, es importante que veamos de vez en cuando cómo se enseña en serio.

David Farrell Krell

La presente ponencia constituye una suerte de espacio de condensación de reflexiones *post factum* sobre el conjunto de actividades de investigación que realizamos como nodo CEA dentro del proyecto federal y plurirregional “Configuraciones discursivas en la Argentina 2020. Narrativas emergentes en la vida cotidiana: un abordaje desde los estudios feministas”. [1]

Dicho proyecto comenzó hacia mediados del 2020 como una difícil tarea de articulación con otros cinco nodos del llamado “interior del país” [2], para la redacción de una propuesta que se

ajustara a los requerimientos de la convocatoria del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC). En pleno Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, desde nuestras casas, con conexiones defectuosas y cuidados exacerbados, elaboramos una propuesta que fue aprobada, financiada y evaluada por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia de la Nación Argentina.

Dada cuenta de esta situacionalidad, la elección del epígrafe que abre esta ponencia puede resultar un tanto desconcertante. Ciertamente la categoría de “animalidad” y su tratamiento derrideano no fue uno de los ejes de nuestra investigación. Sin embargo, esa pregunta sobre si “vale la pena” leer un libro, y los argumentos de su eventual respuesta (afirmativa, en el caso del seminario de Derrida; pero salta a la vista que nosotres no somos grandes nombres de la teoría francesa) atraviesan esta presentación, en la medida en que nuestra labor desde 2020 estuvo caracterizada por una serie de ansiedades y angustias de difícil superación, vinculadas a esa sensación de desechabilidad que acecha [3] todas nuestras prácticas académicas (incluso

desde antes de la pandemia). Investigar sobre la pandemia en pandemia, sobrecargades y a veces ni siquiera como esos “profesores universitarios que tienen que salirse con la suya” [4] (porque

varies de nosotres ni siquiera teníamos/tenemos cargos universitarios), nos interpeló de maneras fundamentales, de formas que hicieron imposible seguir pasando por alto las condiciones

precarias de nuestra existencia académica. Aunque siempre sentimos estar llegando tarde y “mal” a toda posible instancia de producción y evaluación del conocimiento (pese a la evaluación positiva y “excelente” de los resultados del proyecto), este cisma temporal y valorativo cobró unas manifestaciones aún más abiertamente hostiles en este contexto.

La cuestión del animal en Derrida emerge, como sabemos, en una conferencia de 1997, en vínculo inextricable con las posibilidades de su propia autobiografía (Morgan Wortham, 2010, p. 208). En ese punto, quizá, el epígrafe resulte más pertinente. Lo que se reúne aquí no son los “resultados” de la investigación (desarrollados en otro lugar [ver Fernández Hasan (Coord.), 2023]); lo que pretendemos hacer aquí es constituir un espacio de habitabilidad para desarrollar esas (y otras) reflexiones que nos quedaron “colgadas”, que se proyectan hasta el hoy como interrogantes e incomodidades no fácilmente procesables o inscribibles de acuerdo con las lógicas de la escritura académica. Habrá, sí, muy probablemente, algo de autobiográfico en ello (algo autoetnográfico, también), aunque no podemos prever con exactitud sus alcances.

Es en este marco, entonces, que nos interesa exponer y comentar algunos análisis que realizamos mediante nuestro dispositivo de investigación. En particular, desde el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, indagamos experiencias y narrativas sobre las vulneraciones acontecidas en la pandemia en/desde espacios y sujetos especialmente sobrevulnerados, seleccionados de forma intencional: escuelas públicas urbanas y rurales de Córdoba; colectivos de docentes feministas e implementación de ESI; mujeres, disidencias y trabajadorxs sexuales; comedores y merenderos populares; y trabajadoras de casas de familia. Desde esta búsqueda intentamos incidir en la configuración de memorias y archivos considerados como social y culturalmente valiosos que (aunque devienen de la capacidad de enunciación y acción propia de grupos y comunidades subalternas o especialmente oprimidas en la escala social), resultan frecuentemente sesgados por las miradas y/o políticas hegemónicas, incluyendo las políticas académicas y científicas.

Asumiendo la perspectiva feminista que caracteriza nuestro principal posicionamiento teórico-político, esta investigación nos instó a repensar el “todo” que queda afuera de las analíticas hegemónicas. Desde este espacio de contacto y traducción cultural a partir del cual procuramos elaborar una especial teoría crítica periférica (Grüner, 2016) con eje en las prácticas teóricas y los lenguajes feministas (Boria y Boccardi [Comps.], 2013; Enrico, 2019, 2022), indagamos y establecimos lazos con resistencias, agenciamientos y adaptaciones para luchar / sobrevivir en el contexto de la pandemia, impulsando una propuesta de investigación que tuvo por objetivo escuchar y registrar narrativas de voces que no suelen aparecer como susceptibles de generar historias y memorias. Encontrándonos profundamente atravesados por las mismas condiciones de las que intentamos dar cuenta, la dimensión investigativa de la reflexividad (Guber, 2001) se hizo insoslayable durante todo el proceso. ¿Cómo hacer registro de aquello que nos sobrevulneraba también a nosotres, en condiciones de una precariedad académica profundizada por un acontecimiento en pleno desenvolvimiento?

Referencias bibliográficas:

Boria, A. y Boccardi, F. (Comps.) (2013). *Prácticas teóricas 1: lenguajes, sexualidades y sujetos*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Derrida, J. (2010). *Seminario La bestia y el soberano*. Buenos Aires: Bordes Manantial.

Farrell Krell, D. (2013). *Derrida and Our Animal Others. Derrida's Final Seminar: "The Beast and the Sovereign."* Bloomington: Indiana University Press.

Enrico, J. (2019). “Lenguas desgarradas desde el sur de la vida: políticas-poéticas feministas antagonistas y tránsito de fronteras queer / cuir en el entrelenguas de val flores”. En: Alvarado, Mariana (Ed.). *Feminismos del sur: recorridos, itinerarios, junturas* (Págs. 81 a 95). Buenos Aires: Ed. Prometeo.

Enrico, J. (2022). “La discursividad feminista como pulso de vida, desde las lenguas del sur global contemporáneo.” *Revista deSignis*. Enero - Junio de 2022 (pp. 173 a 184). <https://www.designisfels.net/wp-content/uploads/2022/04/designis-i36p173-184.pdf> DOI: <http://dx.doi.org/10.35659/designis.i36p173-184>

Grüner, E. (2016). “Teoría crítica y contramodernidad. El color negro: de cómo una singularidad histórica deviene en una dialéctica crítica para ‘nuestra América’ y algunas modestas proposiciones finales”. En J. Gandarilla Salgado (Coord.) *La crítica en el margen, hacia una cartografía conceptual para discutir la modernidad* (pp. 19-60). México: Akal.

Fernández Hasan, V. (Coord.) (2023). *Narrar la pandemia desde los feminismos al sur del sur*. Buenos Aires: SB Editorial.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Wortham, S. (2010). *The Derrida Dictionary*. Londres: Continuum.

[1] Equipo integrado por Almada, Luciana; Anastasía, Pilar; Boccardi, Facundo; Boria, Adriana; Enrico, Juliana; Ganduglia, Iara; González Montbrun, Dolores; Lario, Sandra; Martín, Alejandra; Nicotra, Ana; Paladini, Antonella; Roqué López, Camila; Ruiz, Agustina; Uzín, Magdalena.

[2] Nodos integrados por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo; Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales del CONICET (INCIHUSA) CCT Mendoza; Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba; Facultad de Humanidades

de la Universidad Nacional de Catamarca; Instituto de Investigaciones Históricas y Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Sede Trelew; y Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Coordinadoras: Valeria Fernández Hasan (UNCuyo), Claudia Anzorena (INCIHUSA CCT CONICET, Mendoza), Juliana Enrico (CEA FCS UNC), Lucía Fernández (UNCA), Paz Escobar (Univ. Nacional de la Patagonia San Juan Bosco), Alicia Naput (UNER).

[3] Aquí creemos importante referir al asedio y a la figura del lobo en Derrida (2010), lo cual trabajamos en otros textos. Ver Seminario “La bestia y el soberano”.

[4] “Get away with”, como con los crímenes; traducimos el “profesores” en masculino neutro porque es poco probable que el sintagma original se refiera a algo más que a un modelo universalizable.

Extrañar el currículo escolar: invitaciones político-pedagógicas para su cuirización

Analís Escapil, FaHCE – UNLP, a.escapil@gmail.com

Palabras clave: Currículo – Escuela - Cuirizar

Contenido

El campo del currículo cooptado por la búsqueda de autoridad, por la estabilización y normalización del conocimiento, por el diseño de estrategias de transmisión, por su secuenciación, implementación y evaluación, por el suministro de información, entre otras, ignoró los procesos de afectación, las experiencias, las fluctuantes encarnaciones de *los sujetos* respecto a estas prácticas, propuestas, apuestas. Plagado de binarismos, promovió la construcción y comprensión de las identidades como esencializadas, estancas, ahistóricas y configuradas en oposiciones fijas. Inscripto en regímenes de saber/poder/placer, produce voces, cuerpos, géneros, sexualidades, clases, autorizadas para hablar/escribir sobre, hablar/escribir de, hablar/escribir desde, hablar/escribir por él; configura los límites de lo pensable, de lo preguntable, de lo aceptable y legítimo para conocer; en cada prescripción, recorte, transposición construye ignorancias, ausencias, silencios que conforman la abyección constitutiva de la inteligibilidad pregonada.

La invitación que proponemos realizar en este escrito se entrama en operaciones desestabilizadoras y dislocantes que promuevan un desplazamiento en las formas de preguntar, de conocer, leer, escribir, que materializa, legitima, prescribe el currículo escolar.

Pensaremos, preguntaremos y reflexionaremos sobre un objeto en particular: el currículo escolar. Las invitaciones que realizaremos configuran condiciones de posibilidad que desbordan las formas tradicionales de pensar al currículo escolar. En esta línea, Cleo Cherryholmes (1999) afirma que para pensar el currículo se necesita tanto a l*s constructor*s como a l*s deconstructor*s. Apuesta a una genealogía de la construcción y su deconstrucción que aborde

al currículo como temporal, falible, limitado, comprometido, negociado, incompleto, contradictorio.

Para llevar adelante este ejercicio investigador, nos hacemos eco de las estrategias promovidas por la Teoría Queer. Abordaremos la Teoría Queer como una caja de herramientas, como metodología y como un conjunto de voces que motorizadas por la indagación y problematización de los procesos de normalización en sus múltiples y variados ejes de materialización (géneros, sexualidades, clase, raza, etnia, entre otros) fisuran las estructuras de lo inteligible y exploran desde las abyecciones fronterizas formas de producir conocimiento, de habitar los cuerpos, de ser y estar en el mundo. La Teoría Queer como espacio de resistencia y de creatividad teórica y práctica, que promueve la deconstrucción de categorías como sexo, género, sexualidad, cuerpo, identidad. No obstante, y haciendo carne las consignas que se nos proponen en estas jornadas-encuentro, desplazamos y deformamos su enunciación desde una geopolítica del sur, haciendo uso de una traducción latinoamericanizada del término “queer” en “cuir”, que supone una desobediencia, extrañamiento, descentramiento de una epistemología anglosajona, señalando, instalando, reinaugurando una condición, situación, posición, afectación geopolítica sudaca de las sexualidades, géneros, cuerpos (entre otros) transfronterizos. Asimismo, nos preguntamos por las palabras que nos hieren de este lado geoespacial y la posibilidad de rehacer la existencia otorgada a partir de la reivindicación del nombramiento recibido en términos propositivos, como agencia, como bandera de lucha, como *inversión performativa* (Butler, 1993/2015).

En los intersticios que tejaremos entre currículo, teoría queer, cuirizar, esbozaremos tres estrategias fisurantes para la cuirización del currículo escolar en particular: *Deconstruir nuestros propios currículos y sus silencios construidos*, *Operaciones para desestabilizar el currículo escolar: principios de justicia curricular y prácticas contra-sexuales* y *Liminalizar el currículo escolar para arriesgar el yo*.

En el marco de este manifiesto de intenciones desestabilizantes, delineamos el siguiente recorrido.

En una primera parte realizaremos una breve aproximación a los significados y sentidos atribuidos a la categoría currículo, recuperando aquellos discursos que nos permiten posicionarnos, construir un lugar de enunciación respecto a esta categoría. A continuación, presentamos una aproximación a estudios e investigaciones respecto al currículo que nos permitan comprenderlo como un texto generizado y sexualizado.

Una segunda parte estará destinada a una sistematización del contexto de emergencia de la Teoría Queer y sentidos e ideas centrales de esta perspectiva, recuperando aquellos trabajos que han construido puentes entre Teoría Queer y Educación. Específicamente, reponemos estos puentes edificados en lo que se ha denominado “Pedagogía Queer” ((Britzman, 1995/2018; Luhmann, 1998/2018). Para finalizar este apartado, indagamos la localización de la Teoría Queer de este lado del continente, a partir de su cuirización.

Una tercera y última parte, está organizada en torno a las estrategias fisurantes enunciadas, con el objetivo de torcer, pervertir, subvertir los sentidos, las preguntas, la pensabilidad respecto al currículo escolar.

Esperamos que la escritura, reflexiones, confecciones que aquí nos proponemos realizar nos arroje a la formulación de más preguntas que tensionen los límites de lo posiblemente pensable, preguntable, conocible en el ámbito escolar.

Cuirizar el currículo escolar, extrañarlo, constituye una operación que no pretende aportar certezas ni recetas, sino que constituye una caja de herramientas para roer, roturar, rasgar hasta incluso despedazar lo normado. No procura como operación construir otro horizonte, otra norma, otro centro-periferia, otro dentro-fuera, otro un*s-otr*s.

No obstante, y debido a las virtudes que fluyen en el desgarramiento continuo de lo establecido, puede contribuir a que se construyan desde estas limaduras, existencias más vivibles, cuerpos más ilimitables, escuelas más habitables, currículos que vayan más allá de lo que somos, que permitan arriesgar el yo.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (1993/2015). *Cuerpos que importan* (4ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Britzman, D. (1995/2018). ¿Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero. En: VVAA, *Pedagogías Transgresoras II* (pp. 39-66). Santa Fe: Bocavulvaria.
- Cherryholmes, C. (1988/1999) *Poder y Crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Luhmann, S. (1998/2018). Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? O, La pedagogía es una cosa bastante cuir. En: VVAA, *Pedagogías Transgresoras II* (pp. 39-66). Santa Fe: Bocavulvaria.

Pedagogías de la contra-crueldad: laboratorio de pensamiento feminista

Adriana Barrionuevo CIFFYH y SeCyT UNC adrianambarrionuevo@gmail.com

Mariana de la Vega Viale ECE-FFYH-UNC mdelavegaviale@gmail.com

Juliana Enrico, CONICET / CEA-FCS-UNC / ECE-FFyH-UNC julianaenrico@gmail.com

Palabras clave: violencia – crueldad – pedagogía de la crueldad - laboratorio de pensamiento
Contenido

Según el informe publicado en la página web del Observatorio de las violencias de género *Ahora que sí nos ven*, al 30 de junio se registraron 152 femicidios en lo que va del año 2023, es decir un

promedio de más de 25 mujeres asesinadas por mes. El 58% fueron cometidos por parejas o exparejas, y un 22% por conocidos o familiares. A estas escalofriantes cifras se suman tres transfemicidios publicados en medios de comunicación, única fuente considerada por no existir registros oficiales. (<https://ahoraquesinosven.com.ar/>, 30 de junio 2023). Estos crímenes de género se producen en un contexto social y político de recrudescimiento de los discursos de odio donde se observa preponderancia de contenido misógino, anti derechos, discriminatorio hacia mujeres, disidencias, identidades trans y no binarias, y las que no responden a la norma patriarcal; con un activo rol de los medios hegemónicos de comunicación en su insistente reproducción y legitimación en la opinión pública.

Son momentos en que el dolor injusto, exacerbado y adoctrinante que padecemos en tanto seres sintientes interpelan a la academia a profundizar ciertas líneas de indagación sopesando los efectos en transformaciones individuales, sociales y culturales. Con esta interpelación es que retomamos una experiencia transitada en 2019 titulada “Laboratorio de pensamiento: Contra-pedagogías de la crueldad. Cuerpo y experiencia” en donde nos preocupaba abrir un camino hacia la construcción de contra-pedagogías de la crueldad, donde el énfasis esté puesto en lo que nos pasa, lo que nos provoca o cómo nos afectan ciertas lecturas/escrituras -académicas, sociales-; por lo tanto, una contra-pedagogía de la crueldad que implica transformaciones en algunos modos, tal vez los más instalados, de transmisión.

En ese marco, recuperamos la hipótesis que Rita Segato divulga con tono de denuncia, cual es que los feminicidios se inscriben en modos de transmisión que responden a pedagogías de la crueldad. Desde la antropología, la autora reaviva la relación poder y cuerpo en la elaboración de sus hipótesis sobre el ataque y la explotación sexual de las mujeres (secuestro, encierro, tortura, vejaciones, mutilaciones), los cuales, según su perspectiva, son “una alegoría” de la pedagogía de la crueldad (2013, 2018). Los casos investigados por Segato impactan por el horror que conmueve; sin embargo, estos actos extremos no son de naturaleza ajena a las violencias cotidianas, sino la máxima expresión de relaciones de poder patriarcales. Podríamos decir que es una diferencia de grado y no de naturaleza; más que aberraciones extraordinarias, que se trata de normalidades ordinarias que usan y abusan del cuerpo feminizado hasta la tortura, violación y muerte. Esta lectura amplía el problema de la violencia de género al involucrar una crueldad inscripta en la cultura que persiste bajo la particularidad de producir bajos umbrales de sensibilidad, indispensables para la empresa predatora.

La crueldad, según Rita Segato, se caracteriza fundamentalmente por la reducción de las personas a cosas y objetos, de manera que puedan ser tratadas como mercancías, lucradas y desechadas, y por la dilución, merma o desaparición de la empatía ante el dolor de le otre. Desde estas dos coordenadas, Segato da por sentada una pedagogía de la crueldad en tanto las instituciones actuales (desde la familia hasta los medios de comunicación masivos, pasando por el Estado y por la escuela) nos forman y nos conforman en la doble acepción del término: no solamente porque estas enseñanzas nos constituyen en nuestra subjetividad sino, y sobre todo, porque producen acuerdos y concordancias que nos dejan satisfechos para instalarnos sin incomodidades en una estructura de violencia contra las mujeres. La crueldad no estaría en el acto que podemos adjetivar como violento

sino en las micro-complicidades que tornan aceptable y hasta deseable la violencia contra los cuerpos femeninos y feminizados. Es esta sofisticación lo que creemos permite hablar de una pedagogía de la crueldad y no de una pedagogía de la violencia, pues la pedagogía se ocupa de hacer posible la transmisión en forma organizada, sistemática, racional e intencional de saberes y afectos que tiene como efecto tranquilizar, lograr aceptación, ir acostumbrando y justificar la violencia y el dolor.

¿Cómo deconstruir los efectos de tal transmisión? ¿Cómo desbaratar sus productos y producciones? ¿De qué manera contraponer sentidos, prácticas, vínculos a la pedagogía de la crueldad cómo lógica formativa del patriarcado? Segato vincula la posibilidad de instalar contra-pedagogías a cuatro temas o ejes, fundamentalmente: la necesidad de que sean contra-pedagogías del poder y por tanto del patriarcado; recuperar la experiencia histórica de la politicidad de las mujeres en sus formas de actuar y pensar colectivamente; que los varones puedan reconocer su sufrimiento y retirarse del pacto corporativo; y la consciencia de que solo la vincularidad y la construcción de comunidad puede contraponerse a la cosificación de la vida (2018). Tomando sus propias palabras, al respecto nos invita a construir “un pensamiento en conversación” (pág. 17).

Laboratorio de pensamiento

Con esta inspiración y tomando la idea/metáfora del laboratorio, quisimos ensayar pócimas, fórmulas, hechizos y mezclas boticarias poniendo los elementos conceptuales, experienciales y contextuales a jugar en escenas creadas para poner el pensamiento en movimiento, “en conversación”, buscando registrar cómo la lógica de la crueldad dispone los elementos, administra y nos administra el remedio para mantener indoloras las morales decentes y tranquilas las buenas conciencias, ante el horror.

Nos reunimos en un espacio de formación extensionista personas de diversas trayectorias, experiencias y recorridos formativos a construir este laboratorio de pensamiento feminista. En este marco, trabajamos sobre diferentes ámbitos y dominios de lo social, lo político, lo cultural y lo científico, identificando elementos a los cuales hemos podido encuadrar y clasificar en una lógica de la crueldad. Esto nos ha permitido desenmascarar prácticas aceptadas y reproducidas de manera acrítica y revisar nuestra conformidad respecto de los sentidos instituidos. Las actividades desplegadas enfatizaron en el “movimiento del concepto”⁴¹ o, dicho de otro modo, en el uso que puede hacerse de las herramientas teóricas en situaciones particulares. Tal pedagogía parte de suponer que el concepto es siempre una heterogeneidad de elementos que pueden vincularse con otros sin importar su lugar de anclaje; heterogeneidad que impide que el concepto cierre en una definición y necesite incorporar siempre elementos no conceptuales como la afección.

Si se trata de pensar en situación, entonces importa el montaje de la escena: los conceptos habitan el mundo o, mejor aún, hacen el mundo para que habite el concepto ¿Qué mundos hemos de diseñar para que habiten pedagogías de contra-crueldad? O, más aún ¿Qué tarea le compete a la pedagogía en el diseño de ese mundo? ¿Acaso es posible enseñar la empatía, aprender a estar junto al dolor

⁴¹ Estas afirmaciones se asientan en lo que Deleuze llama “pedagogía del concepto”. Un desarrollo de la misma se encuentra en Barrionuevo (2018, pp. 103-109).

de le otre? Evidentemente la experiencia es in-enseñable en la medida en que sólo quien la padece, transita, vivencia es sujeto de la misma y, en este sentido, la experiencia es siempre corporal. No obstante, ponemos en marcha la conjetura de que pueden ofrecerse las condiciones para que una experiencia tenga lugar, con todo el margen de incertidumbre que le atañe a una experiencia que por ser tal no se puede controlar (ni transmitir o interpretar de modo transparente). Una experiencia que habilita el pensamiento feminista -colectivo, con otras, divergente, no burocrático, afectado-buscando construir pedagogías de la contra-crueldad que ensayen nuevas pócimas que nos transmuten, transformen, deformen, conformen y devuelvan al mundo de la vida.

Anexo:

1	1 L lógica															2 C crueldad		
2	3 P patriarcado	4 Cu cuerpos										5 V violencia	6 Mi miedo	7 R rostros	8 H historia	9	10	
3	11 M machismo	12 Mt metáforas										13 Pg patologización	14 Is inseguridad	15 E emociones	16 T territorio	17	18 Mr marcas	
4	19 Ex economía extractiva	20 Lgl lenguaje inclusivo	21 So soberanía	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31 Ms monstruoso	32 R represión	33 Ra racionalidad	34	35 Lg legitimidad	36 VE violencia expresiva
5	37 Cp capitalismo	38 E educación	39 Cs Cuidado de sí	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49 D doméstico	50 T tabu	51 St estereotipos	52 Di discriminación	53 Tu tumulto	54 Xe xenofobia
6	55 Es Estado	56 I intimidad	71 E escrituras	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81 A atávico	82 P prejuicios	83 Co consumo	84	85 G géneros	86 Ci civilización
Z	87 Mr moral	88 DD derechos	103 B biografías	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117 Vn vínculos	118

Bibliografía

Barrionuevo, A. (2018). La palabra del profesor. Kant en las lecturas de Foucault, Deleuze y Derrida. Editorial Miño y Dávila.

Derrida, J. (1997). La farmacia de Platón, en La diseminación. Editorial Fundamentos.

Segato, R. (2013). La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado. Tinta limón ediciones.

Segato, R. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo Libros.

Entre lo alternativo y lo disidente: hacia una praxis de formación docente nuestroamericana

Carolina María Bruzzo, UNVM- IAPCH, carolibruzzo@gmail.com

Palabras clave: Pedagogías alternativas y disidentes; formación docente; educación popular; feminismos, transfeminismos.

Contenido

Desde el colectivo Pedagogías disidentes de la UNVM, conformamos un grupo de investigación, docencia y extensión universitaria partiendo del proyecto “Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América (2020/21/23)” que continuamos con el proyecto “Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América. Avances y perspectivas disruptivas”(2023/2024) nos interesamos por experiencias pedagógicas cuyas prácticas alternativas y disidentes contribuyan en la formación de docentes y profesionales del área de la educación, para reconfigurar el debate pedagógico y proponer desde estos una biblioteca alternativa y disidente con acento en obras de educadoras de Nuestra América.

La propuesta metodológica de nuestro trabajo busca recuperar narrativas y prácticas que desafían tradiciones pedagógicas del modelo político-pedagógico dominante, desde el pensamiento de la decolonialidad, enunciado entre los estudios subalternos, pensamientos y prácticas poscoloniales en el siglo XX, a partir de la producción de metodologías y marcos teóricos que subvierten el pensamiento europeizante que ha calado históricamente en la formación docente.

Durante el primer proyecto de investigación (2020-21-22) exploramos y co-construimos debates pedagógicos en prácticas pedagógicas del pasado y contemporáneas que contribuyen con propuestas alternativas y disidentes en la formación de docentes y profesionales de la educación. A través de dispositivos creados para propiciar debates con aportes locales y de países hermanos nos comprometimos a sostener en medio de una pandemia, una práctica teórica crítica que reconfigure aquellas experiencias soterradas por el discurso dominante.

En este sentido, nos propusimos hacer un lugar a las experiencias históricas y contemporáneas escasamente recuperadas en la formación docente, al tiempo que la misma praxis de debate crítico se constituye en una experiencia de educación popular para la formación docente, en clave del pensamiento decolonial, feminista y transfeminista, en un contexto donde el compromiso social de la universidad se veía interpelado por la pandemia mundial. Tomamos las limitantes de dicho contexto en su potencia, y a través de videollamadas de gran cobertura y de una propuesta teórica - audiovisual ofrecida a través de aulas virtuales como parte de

proyectos de extensión, se abrió una convocatoria a la comunidad educativa regional, provincial y de otros países de la región, con quienes co-construimos la reconfiguración de estos debates a lo largo de tres años de trabajo.

Reconfigurar debates pedagógicos implicó la tarea de una práctica teórica crítica que asuma la posibilidad de revisar posturas subjetivas en docencia, en investigación y en el compromiso entre la universidad y el campo social amplio. Los aportes de McLaren y Giroux(1998) nos comprometen a explorar una práctica teórica, como parte de una pedagógica crítica que permita a docentes y estudiantes analizar sus posturas subjetivas, habilitando *posturas subversivas* en tanto que logran transformar las gramáticas del discurso dominante, dando lugar a otras interpretaciones del mundo más igualitarias.

Una práctica teórica crítica, podría desarrollar una filosofía que se pregunte por el papel que las escuelas desempeñan como “esferas públicas democráticas” (McLaren y Giroux, 1998, p.20) y desarrollar también un discurso pragmático que proporcione a les estudiantes y docentes “el conocimiento, las habilidades y los valores (...) no solo para expresar su propia voz sino para comprenderla y transformarse en agentes sociales colectivos” (op.cit. 20). Recuperamos de estos aportes una teoría ética, para justificar una visión de aquello en lo que podrían convertirse las prácticas de formación docente. Teoría ética que no se reduce solo a la práctica de la indignación y denuncia, es necesario producir un lenguaje que movilice tal visión de escuela emancipadora, de prácticas socioeducativas y de pedagogías que produzca la universidad en clave de formación docente emancipadora. La práctica teórica crítica, debe ser capaz de analizar y cuestionar “la escuela como sitio que genera y legitima activamente ciertos modos de vivir y formas privilegiadas de subjetividad” (ídem) es decir, una práctica teórica que pueda analizar:

cómo se escolarizan las subjetividades, cómo el poder organiza el espacio, el tiempo y el cuerpo, cómo el lenguaje se utiliza tanto para legitimar como para marginar diferentes posturas sobre un tema o cómo el conocimiento no sólo mistifica sino funciona para generar identidades, deseos y necesidades. (op.cit. 20)

En este sentido, recuperar el lenguaje, las narrativas de las pedagogías transfeministas como gramáticas del Sur, nos permiten abordar las problemáticas de subjetividades y deseos excluidos, para habilitar nuevas posturas subjetivas de les docentes y estudiantes, donde tengan lugar todas las formas de vida y formas igualitarias de subjetividad. El pensamiento transfeminista además nos enriquece de sentidos en torno a la disidencia, ya que harán visible como denuncia la imposición de la heteronormatividad sexo-genérica al tiempo que construyen a una manera de pensar lo disidente en tanto “prácticas de separación de doctrinas, creencias tal como las piensa la hegemonía como espacios de circulación, estéticas estereotipadas, roles estáticos, tipos de relacionamiento, maneras de interpelación, modos de expresión”(Wayar et al, 2019, p.91)

Los aportes de la pedagogía crítica multicultural, del pensamiento feminista y transfeminista (Butler, 2008; Lugones, 2008) y de las pedagogías feministas y transfeministas (Rueda, Alba (2018); Wayar, Marlene (2018), las inscribimos en pedagogías disidentes en tanto búsqueda de

un ethos crítico (Mc Laren, 1998: 12) que reacciona dialécticamente al universal de justicia, que persigue que se haga lugar a una subjetividad crítica (subjetividad de docentes y de estudiantes) en contraposición de la búsqueda de afirmación y reproducción de identidades fijas o inmutables. Hay una disidencia en tanto se caracteriza como un ethos interdependiente de la idea universal de justicia, al tiempo que es disonante, porque no se aferra a la aplicación acrítica de una única identidad posible, sino que busca y se compromete desde la praxis, en transformar las condiciones desiguales de vida y en dar lugar a dichas subjetividades otras.

En busca de estas pedagogías que recuperen las voces acalladas y lugar de existencia a cuerpos que históricamente fueron abyectos en los espacios escolares y otras experiencias educativas, desde el Salón Pedagógico República Azurduy - Colectivo Pedagogías disidentes, construimos dispositivos de extensión universitaria e intercátedras, como las Tertulias Pedagógicas, Cines debates; Peñas pedagógicas, que a su vez se constituye como territorio de trabajo de campo que posibilita la reconfiguración de debates pedagógicos que dieran lugar a las experiencias alternativas y disidentes históricas y contemporáneas. Nuestro nuevo proyecto (2023-24) intenta desde la metodología propia de la educación popular de sistematización de experiencias, reconstruir estos debates otros, que recuperen las experiencias debatidas y sentipensadas en el desarrollo de tres años de trabajo colectivo, haciendo una tarea de práctica teórica crítica sobre el desarrollo de dicha experiencia como parte de una forma de formación docente disidente.

Referencias bibliográficas

Butler, Judith (2008). *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.

Lugones, María (2008). *Colonialidad y género. Hacia un feminismo descolonial*. En Mignolo, W. *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

McLaren, Peter, Giroux, Henry (1998) *Escritos desde los márgenes: Geografías de identidad, pedagogía y poder*. En Mc Laren, Peter. *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de la disensión para el nuevo milenio*. España. Editorial Siglo XXI

Rueda, Alba (2018) *La Educación Sexual Integral: indagaciones desde la agenda travesti trans*. Revista Mora, nº 25, Dossier: Miradas sobre Educación Sexual Integral (ESI), octubre 2018.

Wayar, Marlene (2018). *Travesti: una teoría lo suficientemente buena*. Editorial Muchas Nueces.

Wayar, Marlene et al (2019) *Disidencia*. En: Gamba, Susana (coord.). *Se va a caer: conceptos básicos de los feminismos*.

Las “otras cosas” de la literatura: tensiones entre el saber “experto” y los saberes “otros” en la construcción del conocimiento literario desde las prácticas visuales

Ana Carou, IDIHCS-FaHCE-UNLP/ CONICET, alc.carou@gmail.com

Palabras clave: lengua y literatura, fotografía, pedagogías feministas

En el presente trabajo me propongo reflexionar acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura desde un abordaje pedagógico-didáctico fundamentado en una perspectiva teórico-metodológica feminista (Webb et al., 2002; Bartra, 2012; Walsh, 2017). Esta reflexión es llevada a cabo en relación con el objeto de estudio de la investigación etnográfica que me encuentro desarrollando como becaria doctoral en Letras (CONICET-UNLP) en dos cursos de sexto año de dos escuelas de gestión pública de la ciudad de La Plata, donde me desempeño como docente de Literatura. En dicha investigación, me propongo indagar sobre la construcción de una mirada sexogenerizada en la enseñanza de la lengua y la literatura desde el marco de la Educación Sexual Integral (ESI) a partir del uso didáctico de la fotografía.

Específicamente, en este trabajo me interesa analizar algunas cuestiones relevadas en un acercamiento -no inicial, aunque sí acotado- a mis notas de campo respecto de los supuestos de estudiantes y docentes sobre la literatura y la fotografía en las prácticas de lectura y escritura atravesados por la concepción del saber científico dominante: universal, experto, masculinista.

Usualmente, el saber literario es abordado en las clases de Literatura de la escuela secundaria desde un paradigma hegemónico dentro del campo de la teoría y la crítica literaria, según el cual la literariedad y el extrañamiento lingüístico se constituyen como los rasgos formales específicos de lo literario. Así, como sostiene unx docente de una escuela secundaria, se cree que “la literatura es forma” y que “el contenido puede estar vehiculizado en otros soportes, por eso uno habla del cine y la novela o del cine y el cuento” (Entrevista a docente, 19/10/2021).

Entonces, desde esta postura teórica centrada en la especificidad del lenguaje literario definido en tanto forma diferenciada del lenguaje “común” y de los otros lenguajes estéticos, algunxs discursos docentes reproducen la idea de que las escrituras de lxs estudiantes son realizadas “al estilo *WhatsApp*, total el otro me entiende, sin tener en cuenta que, especialmente esta materia, está muy relacionada a la forma de escribir” (Entrevista a docente, 19/10/2021) y de que la articulación entre lo literario y lo fotográfico podría “distorsionar” la práctica de lectura literaria, en términos del sentido que se podría construir allí sobre el texto literario (Nota informal, 1/12/2022).

Entonces, por un lado, observamos que las nuevas formas de textualización (Sardi, 2013) de lxs estudiantes tensionan con los supuestos docentes – que se reproducen también en algunxs estudiantes- respecto del saber literario, al punto de que se entiende que “si las releyeran [a las escrituras], las corregirían”. A partir de esto, me pregunto ¿qué idea de la escritura literaria atraviesa aquí las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura?, ¿qué aspectos de esas escrituras lxs estudiantes deberían corregir? y, en este sentido, ¿qué reconocimiento tienen aquí los saberes de lxs sujetxs en tanto lectorxs y escritorxs de textos literarios?

Por otro lado, me propongo examinar las tensiones que se producen entre este saber escolar legitimado – idealizado, experto, purista- y las posturas de algunxs estudiantes que, como dice una docente, “no me hacen preguntas de literatura, en general me hacen preguntas de otras cosas” y que, por esto mismo, circunscriben una situación donde pareciera que “la literatura pasa a ocupar un segundo plano, fundamentalmente porque no es el mayor interés de los alumnos” (Entrevista, 19/10/2021). Aquí me interesa reflexionar acerca de si se trata de un desinterés o, más bien, de que lxs estudiantes entienden que la literatura está hecha de aquellas “otras cosas”. Aquí me pregunto, entonces, ¿qué nociones de lo literario podrían emerger cuando llevamos al centro de la discusión las “otras cosas” vinculadas a las subjetividades de lxs estudiantes, a sus intereses y prácticas particulares? ¿En qué sentido la valoración de estas “otras cosas” permite colapsar una lógica escolar que, como sostiene Lopes Louro, remite a una posición central respecto del saber y de las prácticas escolares (2019)? ¿Cómo este corrimiento respecto de este saber dominante permitiría abrir una grieta desde la cual expresar otros problemas, otras preguntas, otras conexiones estéticas desde lo literario?

En relación con esta cuestión, procederé a indagar cómo se piensa, desde el espacio dominante asociado al saber escolar legitimado, la articulación de la literatura con otras disciplinas estéticas, específicamente con la fotografía. Me propongo, así, centrar el análisis sobre cómo la articulación entre las prácticas de lectura, escritura y visualidad, lejos de considerarse una “distorsión” de lo literario, puede constituirse como un aporte para la construcción de un saber disciplinar legítimo. En esta dirección, me propongo reflexionar acerca de la potencia de desarrollar prácticas de lectura y escritura literaria en la escuela secundaria desde un modelo pedagógico-didáctico centrado en el aspecto sociocultural y estético de estas prácticas y desde una concepción integral y no compartimentalizada de las disciplinas. ¿De qué manera repensar una formación docente en Letras, fuertemente basada en la cultura escrita, para favorecer las tramas con la cultura visual? ¿Cuánto de escritura puede haber en lo visual y cuánto de visual en lo escrito? ¿Cómo abordar estas suturas entre palabras e imágenes (Mitchell, 2018) desde un posicionamiento pedagógico-didáctico transgresor (Britzman, 2002) que registre las complejidades, las hibridaciones y la pluralidad intrínsecas a las prácticas estéticas escolares, así como también su carácter histórico y, por ende, dinámico?

En definitiva, este trabajo apunta a dar cuenta de las tensiones que se producen entre el supuesto saber experto (docente) y aquellos saberes “otros” (Palermo, 2014) que, desde los posicionamientos de algunas líneas teóricas *queer* y feministas decoloniales, se valoran como legítimos, en tanto dan cuenta de cómo lxs sujetos se vinculan con el saber literario desde sus

identidades, corporalidades y subjetividades sexogenerizadas, para desplazar las formas del conocimiento disciplinar normativo, purista y universal (Littau, 2008; flores, 2017 y Sardi, 2019).

Referencias bibliográficas

Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En Graf, N.; Palacios, F. y Everardo, M. (Coord.). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología.

Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Mérida Jiménez, R. M. (Ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria.

flores, v. (junio del 2001). "Industrias del cuerpo". Ficciones feministas, fábulas epistemológicas y políticas del desacato. En *Feminismosaturado: narrativas ficcionales y tecnologías de género*. Tercer Circuito Disidencia Sexual "No hay respecto". Coordinadora Universitaria por la Disidencia Sexual (CUDS).

Littau, K. (2008). Política sexual de la lectura. En *Teorías de la lectura* (pp. 197-239). Manantial.

Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el curriculum. En *Enseñar filosofía, hoy* (pp. 109-120). EDULP.

_____ (2019). Currículo, género y sexualidad: lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada*, 3 (1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>

Mitchell, W. J. T. (2018). *Teoría de la imagen*. Akal.

Palermo, Z. (ed.) (2014). Irrupción de saberes "otros" en el espacio pedagógico: hacia una "democracia decolonial". En *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del Signo.

Sardi, V. (2013). *Cartografías de la palabra*. La crujía.

_____ (2019) *Escrito en los cuerpos*. GEU.

Walsh, C. (2017). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En Walsh, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I*. Ediciones Abya-Yala

Webb, L. et al. (2002). Feminist pedagogy: Identifying basic principles. *Academic Exchange*, Vol. 6, 67-72.

Aportes a un pensamiento de una educación de los sentidos. Modulaciones de la crítica o lo que hacen las imágenes.

Alicia Naput, anaput@gmail.com, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER

Encuadre, recorridos y referencias

La presente comunicación se inscribe en un proyecto común, aprendizaje colectivo, y en ese marco, en esa estela, profundiza exploraciones de una tesis doctoral: las imágenes cinematográficas como parte de una educación estética, una pedagogía de los sentidos, al decir de Sara Ahmed.[1]

En primer lugar, la inspiración de la escritura colectiva. Nuestro proyecto de investigación, PID: CUERPOS, GÉNEROS Y SEXUALIDADES EN EDUCACIÓN. EXPLORACIONES TRANSFRONTERIZAS ENTRE DERECHOS, AGENCIAS, CONMOCIONES ESTÉTICAS Y ALTERACIONES CULTURALES, con sede en la UNER.[2] asumió tempranamente una condición de

cruce de fronteras disciplinares y de nutricional vínculo entre enseñanza, investigación y extensión. Los modos como hemos articulado estas tareas y proyectos, formas de actuar la crítica como esa actitud de pensar en lo que hacemos, de “acordarnos de nosotrxs mismxs”. Y ha sido también, un modo concreto de sobrevivir, de mantenernos a flote en las condiciones de radical precarización de la vida en los años de configuración neoliberal de las prácticas de investigación, enseñanza y extensión en la Universidad pública. Ha sido una forma de cultivar la conversación, la amistad en la Universidad Pública. Al decir de Vivian Gornick, ha sido una estrategia contra el desconsuelo y contra la inercia o el desinterés[3]. En

términos de afectos críticos, o de afectos involucrados en el cultivo del arte de la “in-docilidad reflexionada”[4], podríamos decir que hemos procurado sostener y configurar un campo de

problematizaciones en torno de la ESI que anime modos diversos de preguntar por: afectos-estructuras; escrituras teóricas, imaginación-fantasía y formas de supervivencia (entre el trámite de la precariedad y la resistencia a la precarización) y agenciamientos como encarnaciones situadas.

En la línea de mi tesis doctoral he venido pensando en una educación de la sensibilidad, focalizada en las relaciones entre las imágenes cinematográficas y los modos de hacer mundo. El cine como parte singular de la poesía de lo ordinario – que espeja y se extraña de la mundanidad – en su aptitud de encarnar al tiempo como historicidad narrada y experiencia sensible. Y la conversación acerca de la experiencia de mirar juntxs –ejercicio de escucha e interpretación- es potencialmente la ocasión de cultivar la sensibilidad. Su potencia de suscitar la preguntar por lo no- visto en lo visto, por el misterio de lo visible, por los modos singulares en que cada realizador nos participa de unas vidas “vivas” que vuelven a actuarse antes nuestros ojos, en este (otro) tiempo. La condición singular de los films de ser pensamiento del mundo visto y del punto de vista que lleva consigo, el cine habilita en la conversación un retorno al mundo y a la perspectiva de la mirada, en un sentido doble: la de lxs cineastas y las nuestras.

Como parte de la investigación colectiva, he intentado pensar ciertos films y ciertos gestos cinematográficos como parte de un archivo de sentimientos y como forma de interpelar la experiencia (en algún sentido, como estrategia metodológica). Problematizar la posibilidad de que se vuelvan parte de un “Archivo público ESI”[5]. Se trató de producciones identificadas como retratos/autorretratos que nos permitían pensar/leer la relación entre *campo y fuera campo*[6] de la puesta en plano, focalizando el registro de los *gestos, como modos de relación*. Al decir de Marie Bardet, intentamos “no pensar “sobre el cuerpo” sino entre, con, como gestos...es la posibilidad de abarcar de manera precisa una continuidad entre corporeidades, organización social, creación técnica, modos de vida, modos de sentir-pensar...” (Bardet: 2020)

Abrebanos en el trabajo de Cvetkovich en “*Un archivo de sentimientos. Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas*” que se pregunta (y va en busca) por los materiales que muestran/exhiben cómo la experiencia afectiva puede proporcionar la base para nuevas culturas. Nos interesa particularmente el análisis de Cvetkovich de los documentales de Carlomusto que reúnen películas antiguas y la historia de colecciones personales, confirmando el estatuto del archivo como la práctica de materializar la fantasía. Los archivos queer desafiando así las concepciones tradicionales de historia (y las condenas a la desaparición y la invisibilidad de cuerpos, vidas, identidades, estigmatizadas/negadas/comercializadas por la cultura capitalista heteropatriarcal y colonial) y comprenden el “hacer historia” como una necesidad psíquica, más que como una ciencia.

Y concebimos a la imagen como forma de vida, más que como representación. En términos de Mitchell:“...la noción de imagen como formas de vida siempre presenta una ambigüedad entre las cuestiones de la creencia y el conocimiento, de la fantasía y la tecnología, del golem y el clon. Este espacio intermedio, que Freud llamó Inquietante Extrañeza, es quizá el mejor nombre como localización de las imágenes en cuanto medios por derecho propio.” (Michel, 2017:369)

En esta línea y en el encuentro de los dos cortometrajes en torno de los cuáles quiero pensar en esta circunstancia, incorporo en la conversación la escritura de Anne Lowenhaup Tsing, su modo de articular una mirada crítica en torno de la historicidad de las vidas (ensamblajes de humanos y no humanos) y la invención de horizontes de supervivencia, en una etnografía que asuma la necesidad de contar historias – en la condiciones de crisis radical de toda teleología- “para que los conceptos cobren vida.” (Tsing, A, 2021: 97)

El corpus

Aquí procuramos compartir, una consideración en torno de dos films -reconocidos como documentales- ensayo de Ana Vaz (joven cineasta brasileña), considerados como formas diversas y conflictivas de pensar los materiales y los modos de producir archivo. Una, aportando fuentes que han sido desconocidas (como lxs agentes de esas escrituras). La otra, subvirtiendo las distinciones entre fuente y narrativa, narrador y narrado, agente y víctima, pasado y presente, comprometiéndose abiertamente con la fabulación.

Los films son respectivamente, “Apiyemiyeki” (Por qué?) (2019) y “Ha Terra”(2016).

Es preciso explicitar que ambas producciones hacen parte de un desarrollo prolífico de un cine ensayo comprometido con las formas de producir archivo y las formas del archivo, con las preguntas sobre las relaciones entre archivos y resistencia política y más precisamente las figuraciones del archivo y las figuraciones en el archivo. De este modo, las obras participan - en ocasiones- de acciones culturales y políticas que las exceden (o forman parte de una red de acciones político-culturales). Según Dirk de Bruyn: “*Apiyemiyekî?* reconfigura y enmarca el archivo del educador brasileño y militante de los derechos indígenas Egydio Schwade en la Casa da Cultura do Urubuí, que contiene 3.000 dibujos, la memoria visual colectiva material del genocidio de la tribu amazónica Waimiri-Atroari a manos del ejército brasileño. ¿Qué llama la atención en No solo se descubre la arqueología política intrínseca de las atrocidades pasadas, sino también cómo las movibilidades técnicas del movimiento de la cámara de Vaz, las imágenes inestables y sus capas desentierran y documentan estos eventos ocultos.”

Al decir de Ana Vaz: Apiyemiyekî? Es una película que comenzó con una invitación muy intuitiva hecha por la investigadora y curadora brasileña Ana Pato, quien había estado trabajando en una exhibición muy significativa en São Paulo, Brasil, llamada “Meta Archivo 1964-1985: Espacio de Lectura y Audiencia sobre las Historias de la Dictadura Militar en Brasil” [7]

El film presenta el tema en cuestión, la recuperación de materiales/testimonios del exterminio, los dibujos de lxs niños, yendo al territorio de lo acontecido. En el camino, emergen las voces, (son el sonido que acompaña el tránsito por la carretera) en la comunicación telefónica con la productora y luego en el diálogo con el maestro. El film persigue la materialidad del mundo, pone en escena/hace ver-mientras el maestro relata esa historia de sufrimiento, ignominia y rescate- huellas, como afectos y efectos visuales, en el mundo visto. Las formas del montaje y la composición de las imágenes, ponen en visibilidad el interés arqueológico en la exploración de los acontecimientos, la obsesión por las diversas formas de materialidad del mundo y sus imágenes, la voz y la escritura: collage, sobreimpresiones, densa trama sonora, imagen-textura. Los dibujos de lxs niñxs, producidos en el proceso de alfabetización, se superponen/ sobreimprimen en las imágenes del territorio que tantas veces se nos vuelve mudo: el agua dibujada en la imagen del agua, la tierra en tierra, la representación de las personas donde no hay rastro. Esa superposición figura un rastro en el mismo gesto de hacer ver/sentir una inquietud - que es ausencia, dislocación, pérdida, daño, pero también marca -por las materialidades que componen un territorio que es espacio necropolítico y por los hiatos imposibles de suturar. Interesa pensar cómo es que *en* esos hiatos o *por* los hiatos (entre imágenes, narraciones, testimonios, temporalidades que coexisten) emerge la pregunta por los modos y las posibilidades de escribir y transmitir memorias de las vidas indígenas silenciadas -más allá de los archivos del exterminio-. La preocupación por las voces (quién y quienes hablan en cada voz, como se encarna, se figura el nombre propio), las lenguas y las operaciones de traducción, el hablar del pasado en presente, exhiben también un modo productivo de pensar en archivos sentimiento como necesidad psíquica y como la base de nuevas culturas públicas.

“¡HA TERRA! es un encuentro, una cacería, un relato diacrónico de mirar y devenir. Como en un juego, como en una persecución, la película yerra entre personaje y tierra, tierra y personaje, depredador y presa”. Así describe Ana Vaz su cine-poema en 16mm. Los rápidos movimientos de la cámara parecen perseguir a una joven a través de la hierba alta. La voz en off en tiempo presente parece fusionarse con el pasado en la miopía de la lente de enfoque largo. El bucle de sonido recurrente de un hombre que grita “¡Tierra! ¡Tierra!” evoca la memoria lejana del colonialismo. Pero la belleza de este collage descansa en la imposibilidad para el espectador de dejar “pasar” este pasado: pronto el testimonio actual involucra a un alcalde que ha tomado por amenaza las tierras de los indígenas. La joven perseguida llega a

personificar un territorio. Estamos en el sertão de Brasil, donde el grito “¡há terra!” (literalmente: “hay tierra”) también se puede escuchar como afirmando que no hay razón para que los sin tierra o los que no tienen -cuyo Movimiento organizado tiene ahora unos cuarenta años- sean privados de tierra. Enigmática y febril, la película vibra con referencias al Manifiesto Caníbal de Oswald de Andrade (1928), otra fuente de inspiración para Ana Vaz: “Canibalismo. Absorción del enemigo sagrado para transformarlo en tótem.” [8]

El film “Ha terra!”[9] (2016) encarna como decíamos, la subversión de los cánones y las autoridades del archivo. El cortometraje parece definirse por lo que Saidiya Hartman llama el intento imposible de captar las vidas que el archivo inventarió identificándolas con sentencias de muerte, tumba, cuerpo violado -objetos sin historia de la historia del exterminio- “como vidas en estado libre”. Subrayamos: intento imposible. Es decir, un movimiento narrativo in-conclusivo que se construye, en principio, en torno del personaje de la joven protagonista de la historia de la serpiente, el antídoto y la noche (nunca con sonido directo, ni la imposición de una voz acusmática). Ella primero será objeto de una persecución o un juego que encarnan con una cámara que nunca logra atraparla en el encuadre. Luego, esa inquieta y sugestiva presencia que mira a cámara detrás de la hierba, será sujeto del registro, grabador en mano; todo ello ocurre con el pertinaz telón de fondo del sonido de un film de Oliveira (Francisca), la voz de un colonizador gritando, Ha terra! A remar!! Y a continuación... las risas del salón de la metrópolis.

Hacia el final, el film introduce la presencia de las imágenes de un museo con las huellas de la existencia “indígena”, junto a relatos en torno de la colonización, expropiación y expulsión, intervenidos por planos detalles de las manos de la joven que describe caminos con sus dedos en la tierra (Ha terra!!, escuchamos)...En esos tránsitos creemos asistir -por momentos- a una cierta historicidad del disciplinamiento colonial de Brasil (representados por las vistas de animales dispuestos en espacios cercados). Pero ello es inmediatamente desmentido, el final nos ubica en la sucia contemporaneidad urbana que se presenta por primera vez. Y cierra con el estribillo: Tierra!!! A remar!!!

¿Quién narra, quién es testigo? ¿Qué quieren las imágenes? ¿Es posible no ser solo víctima? ¿Es posible que el perseguido se transfigure en perseguidor? ¿De qué modo? ¿En qué condiciones? ¿Cómo se vinculan pasado y presente en esa narración, en esa fabulación? Y, ¿la relación entre la metrópolis y la colonia? ¿De qué se ríen esa risas que Vaz decide introducir en su film, que suenan insistentemente? ¿De la metrópolis abandonada por su rey? ¿Cómo interviene este film en las narrativas críticas de la colonización, la expoliación? ¿Cuál es la temporalidad que el film propone para figurar la colonización, la expropiación?

Y finalmente en relación con ambos films, cómo basculan los sentidos referenciales y fantasmáticos de las imágenes, la imagen espejo y la imagen fantasma.

Consideramos que los modos de marcar, contrariar y figurar el archivo, sus materiales y sus formas, en nuestros territorios; y las maneras en las que los cuerpos, la escritura y las voces se yuxtaponen, se buscan, se desean, se rozan y se interrogan, constituyen/animan modos de la crítica para poner en el centro de la educación y la política contemporáneas.

BIBLIOGRAFÍA

Bardet, M. (2020) *Hacer mundos con gestos*, Buenos Aires: Cactus

Butler, J. (2001) *Qué es la crítica un ensayo sobre la virtud de Foucault*; traducción Marcelo Expósito, en <https://transversal.at/transversal/0806/butler/es>

Cvetkovich, Ann (2018) *Un archivo de sentimientos. Trauma sexualidad y culturas públicas lesbianas*, Barcelona: Bellaterra.

Didi Huberman, G. (2015) *Falenas, Ensayos sobre la aparición*, España: Shangrila

Gornick, V. (2020) “En la Universidad: crímenes contra el alma”, En *Mirarse de frente*, Madrid: Sexto Piso

Hartman, S. (2008) *Venus en dos actos*, “venus in two Acts” (Small Axe, 2008) traducción en <https://hemisphericinstitute.org/es/emisferica-91/9-1-essays/e91-essay-venus-en-dos-actos.html>

Mitchell, W.J.T (2017) *Que quieren las imágenes*, Bilbao: Sans Solei ediciones

Tsing Lowenhaupt, Anna: (2021) *La seta del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en la ruinas capitalistas*, Madrid: Capitan Swing

[1] En un artículo brillante Sra Ahmed llama de ese al feminismo, una pedagogía de los sentidos. “El feminismo

es *una pedagogía de los sentidos*: aprendemos cómo se entrenan nuestros sentidos, qué nos quieren decir nuestros sentidos, a partir de nuestro esfuerzo político por desaprenderlos. Aquellxs que parecen confundir los sentidos, crear confusión (¿eres niño o niña, quién eres, qué eres?) son lxs que no logran reproducir una historia. Los feminismos queer y trans encuentran en ese fracaso, un potencial revolucionario. Aprendemos a no hacer suposiciones. Nos preguntamos cómo tratarnos – pedir no asumir, no solo es amable, sino clave para nuestra liberación. No estar en casa, no estar en una palabra o en un mundo, no es solo la forma en que llegamos a conocer esa palabra o ese mundo, es la forma en que abrimos otras posibilidades para organizarnos a nosotrxs mismxs y a nuestros mundos de manera diferente.” Consideramos que es mejor caracterización de una educación que se quiera crítica. (el subrayado es nuestro) <https://latfem.org/critica-del-genero-conservadurismo-de-genero/>

[2] Parte de esa investigación colectiva aportó al Proyecto PISAC- COVID 2019

Configuraciones discursivas en la Argentina 2020. Narrativas emergentes en la vida cotidiana: un abordaje desde los estudios feministas, Dirigido por la Dra Valeria Fernandez Hasan

[3] Vivian Gornick (2020) “En la Universidad: crímenes contra el alma”, En *Mirarse de frente*, Sexto Piso: Madrid

[4] La práctica de la crítica considerada un arte, una red de estilizaciones y repeticiones, en la que un yo se dibuja en el rechazo

de las reglas. El arte de que se trata es el de no ser gobernado, no aceptar las leyes que se consideran injustas. Arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexionada. Y con ello, la exploración de lo que en el propio pensamiento puede ser cambiado —en la lectura que Butler hace de Foucault—

[5] Espacio en el que se comparte, se organizan y se disputan los sentidos de saberes, experiencia y escrituras por y para la

ESI, pensando la “esi” como acrónimo, signifiante en disputa...educación sexual integral, pero también, como dice val “esa sexualidad ingobernable”.

[6] El campo en un plano está definido por el cuadro, pero el fuera de campo no es simplemente lo no visto, el fuera de cuadro; el fuera de campo es aquel que está relacionado imaginariamente con el campo, a través de una conexión sonora, visual, narrativa.

[7] *Mobilities Between place, Sound and Image: An Interview with Ana Vaz*, Dirk Bruyn
<http://www.sensesofcinema.com/2021/interviews/mobilities-between-place-sound-and-image-an-interview-with-ana-vaz/>

[8] <https://lightcone.org/en/film-10507-ha-terra>

[9] Un encuentro, una cacería, un cuento diacrónico sobre mirar y transformarse. Como en un juego, como en una persecución, el film yerra entre personaje y tierra, tierra y personaje, depredador y presa. <https://alternativa.cccb.org/2016/es/films/hall/ha-terra>

Dibujemos el pasado... Una metodológica A/r/tográfica propuesta desde la arqueología y las pedagogías feministas

María Victoria Isasmendi, Instituto Superior de Estudios Sociales ISES-CONICET-UNT, victoriaisasmendi@csnat.unt.edu.ar

Palabras clave: dibujos, infancias, A/r/tografía, arqueología feminista, pedagogías feministas.

Propuesta y caso de estudio

El presente trabajo expone una propuesta metodológica de base A/r/tográfica (Marín-Viadel & Roldán 2019), para la evaluación cualitativa del conocimiento (previo) y el aprendizaje (posterior) sobre el pasado prehispánico regional, de las infancias que cursan el 4to grado del nivel primario de diferentes escuelas de las provincias de Tucumán y Catamarca. En la misma se propone y análisis en clave de género y feminista de los discursos reflejados en los dibujos realizados por las infancias y en imágenes sobre el pasado prehispánico que se encuentran en los manuales escolares. En esta oportunidad se presenta la metodología, que se planteó como una necesidad de base empírica para acercarnos al conocimiento que tienen las infancias y el

que se transmite en las escuelas, sobre la Arqueología como disciplina científica y sobre la vida de las mujeres que habitaron nuestro territorio antes de la conquista hispana.

Ahora bien, como investigadora del pasado sin formación pedagógica las preguntas que surgen, antes de la intervención en las aulas son: ¿Qué saben las infancias sobre el pasado prehispánico regional? ¿Cómo se imaginan que fue la vida cotidiana de las poblaciones ancestrales? ¿Cuáles son las actividades que se imaginan que realizaban esas poblaciones? Y ¿Qué personas las realizaban?

En referencia a la participación en diferentes actividades de vinculación con las infancias específicamente (Isasmendi et al., 2021), surge la inquietud de saber qué aprendieron luego de nuestra intervención: ¿Las infancias comprendieron nuestra exposición, fuimos claras, las imágenes que seleccionamos fueron representativas? ¿Cuáles fueron los temas que más les llamó la atención?

Al mismo tiempo pretendemos indagar y correlacionar estos conocimientos previos y el aprendizaje posterior a nuestra intervención, y las preguntas que surgen son: ¿Se imaginaban que la vida de las poblaciones en el pasado fue como se las contamos? ¿Se habían preguntado cómo fue la vida de las mujeres? Asimismo, es relevante para la investigación, poder correlacionar esta información con los contenidos de los textos escolares que se utilizan en 4to grado, y las preguntas que emergen son: ¿Qué imágenes recrean el pasado regional? ¿Qué representan? ¿Qué personas se muestran en ellas? ¿Con qué actitudes o actividades se vinculan?

Dibujos e imágenes

En este trabajo se considera que los dibujos y las imágenes son un medio de transmisión de información que, a modo de texto, pueden ser interpretados por personas de diferentes edades, y de diferentes contextos sociales y temporales. Es por ello que en esta investigación cumplen un rol fundamental para el análisis del conocimiento previo y el aprendizaje posterior a nuestra intervención en el aula. En este sentido, tanto las imágenes que exponemos, los dibujos que realizan las infancias antes y luego de nuestra intervención, como las que se encuentran en los manuales que utilizan, expresan un mensaje y un contenido intencional, que consideramos que pueden ser estudiado desde una perspectiva A/r/tográfica (Marín-Viadel & Roldán, 2019) y en clave de género, con la intención de identificar los sesgos sexistas que pudieran estar representados.

En este sentido la Arqueología y la Educación convergen aquí, desde sus abordajes feministas, *queer*, poscoloniales y decoloniales, y ponen el foco en las problematizaciones sobre el género y la identidad étnica (Alarcón García & Sánchez Romero, 2015; Gvirtz et al., 2022; Isasmendi, 2021). Son temas que atraviesan a ambos campos de conocimiento, pero que en la educación son debatidas haciendo énfasis en el estudio de: las formas de producción y reproducción de las desigualdades, los saberes que se enseñan en las escuelas y la necesidad de descolonizar el currículum (Gvirtz et al., 2022). Asimismo, desde la arqueología feminista y comprometida, se

propone la revisión y generación de nuevas investigación, con nuevas preguntas sobre el rol de las personas, visibilizando y reivindicando la participación de las mujeres y diversidades en las diferentes actividades, y propone discursos dirigidos a las infancias sin sesgos sexistas (Isasmendi, 2021).

Propuesta metodológica

Las actividades y estudios que veníamos realizando estuvieron acotados a una exposición participativa en las aulas (Isasmendi et al., 2021) y el registro de los recursos pedagógicos que se utilizan en las escuelas (Isasmendi, 2021), pero no habíamos efectuado –hasta ahora- un análisis cualitativo de los conocimientos previos y su comparación con el aprendizaje posterior a nuestra intervención. En este sentido, la propuesta metodológica aquí presentada, se focaliza en la correlación del contenido, la información y la intención, reflejada en los dibujos de las infancias, las imágenes que nosotras mostramos, y las imágenes de los manuales.

Para ello diseñamos una actividad que consta de cuatro etapas: en la primera, enviamos por medio del cuerpo docente, una consigna al aula que consiste en la invitación a dibujar cómo se imaginan que fue la vida de las personas en el pasado indígena. La intención aquí, a partir de esta consigna tan amplia, intenta evitar influir en la selección de temas y/o personas a representar. La segunda instancia consiste en una charla-participativa en el aula, en la que mostramos las imágenes que consideramos que ilustran y/o reflejan la vida en el pasado, con preguntas disparadoras sobre la posibilidad -o no- de estudiar a las mujeres del pasado, y sobre cómo lo hacemos, cuáles son las evidencias y las metodologías para el estudio, también las preguntas hacen referencias a ciertas actividades (por ej.: quiénes cazaban y quiénes gobernaban en las sociedades del pasado).

La tercera etapa consiste en pedirles que dibujen nuevamente, esta vez a partir de lo que aprendieron o lo que más les llamó la atención de la charla, agregando algún comentario sobre la misma. La última etapa consiste en la digitalización de los dibujos realizados por las infancias y los que se encuentran en sus manuales, y el análisis de los mismos como composiciones visuales en las que cada elemento representado es estudiado en su contexto, con intención de identificar y registrar, relaciones entre los mismos y la intención de jerarquización o no de alguno de ellos y por último la interpretación y correlación de toda la información recuperada.

Referencias bibliográficas

Alarcón García, E. & Sánchez Romero, M. (2015). Arqueología feminista, de las mujeres y del género en la prehistoria de Andalucía. *Menga 06. Revista de Prehistoria de Andalucía*, 5, 33-56.

Gvirtz, S., Grinberg, S. & Abregú, V. (2022). *La educación ayer, hoy y mañana. El nuevo ABC de la pedagogía*. Santillana en el aula.

Isasmendi, M. V. (2021). Nuevas narrativas con perspectiva de género y feministas, para (re)pensar la disciplina como herramienta discursiva para la Coeducación. *Práctica Arqueológica. Revista de la Asociación de Arqueólogos Profesionales de la República Argentina* 4(2): 63-70. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5669804>

Isasmendi, M. V., López Campeny, S. M. L. & López Fernández, M. J. (2021). Arqueologías Feministas en el marco de la Coeducación. *Educación, Ciencia y Transferencia. Serie monográfica y didáctica* N°6: 46. ISSN 2591-5819.

Marín-Viadel, R. & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, individuo, sociedad* N°31(4): 881-895. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409>

Formación docente en la Universidad: tensiones y desafíos en torno a diferencias que desigualan.

Soria, Maria Gabriela, CISEN.UNSA soriagabriela@hum.unsa.edu.ar

Ibañez, Gabriela E. CISEN. UNSA. elizagaby24@gmail.com

Yañez, Fabiana, CISEN .UNSA. yanezfabiana@hum.unsa.edu.ar

Palabras clave: Formación docente - Universidad -Tensiones

Esta ponencia se enmarca en una investigación[1] en curso que se propone comprender críticamente las diferencias que desigualan en los procesos de formación docente universitaria, analizando huellas, marcas, prejuicios y estereotipos racistas configurados en las trayectorias sociales y escolares de quienes eligen formarse como profesores; como también los discursos y prácticas curriculares que producen y reproducen el racismo y sus múltiples formas en la universidad.

Ivanoff, Miranda, Peralta y Loncon (2020), plantean que la homogeneización de personas y saberes se traduce en una forma particular del tratamiento de las diferencias, y en la jerarquización de las mismas; reproduciendo prácticas y concepciones del sistema monocultural y monolingüe hegemónico, por lo cual mientras no se problematice y produzca conocimientos

al respecto, serán limitadas las posibilidades de abordar e incluir la diversidad, la heterogeneidad y la interculturalidad crítica en las prácticas de formación docente así como desnaturalizar las imposiciones hegemónicas.

Ello implica asimismo, situar el problema del conocimiento y el saber, del enseñar y el aprender en las instituciones educativas dentro de uno de los ejes estructurantes del currículum: las relaciones entre sociedad, Estado y escolarización. De allí que en este proyecto focalizamos en las diferencias que potencian la reproducción y naturalización del racismo en el campo educativo, principalmente en los procesos de formación docente inicial universitaria, en intersección con otras diferencias que suelen desigualar negativamente a los/las estudiantes del profesorado, y que circulan subterráneamente en las opciones y propuestas curriculares vigentes.

Al situarnos específicamente en el nivel superior, Daniel Mato (2019) advierte sobre la omisión de estas problemáticas, la naturalización de las situaciones de los pueblos y comunidades históricamente excluidas, así como la no inclusión de estos temas en la formación ofrecida en el sistema educativo. Se observa que el currículum escolar omite sistemáticamente la historia, formas de vida y elementos característicos de los pueblos que sufren discriminación. Al respecto, desde Palermo (2015), los contenidos, estrategias pedagógicas y formas de enseñanza suelen ser ajenos a estudiantes que provienen de otros contextos socioculturales, viven otros mundos, tienen otras subjetividades que han sido configuradas en itinerarios no reconocidos, negados o invisibilizados por el Estado. La persistencia de estas prácticas vienen a poner en discusión al racismo como un elemento constitutivo de las sociedades, que continúa ideológica y estructuralmente caracterizando la vida cotidiana contemporánea.

En tal sentido, el diálogo conceptual que se procura en esta investigación, se construye y reconstruye entre educación e interculturalidad crítica, que pretenden socavar el núcleo duro del racismo y la desigualdad estructural en términos de la “desactivación de procesos coloniales de producción de la diferencia cultural” (Corbetta 2021: 9-10).

El proceso investigativo se desarrolla en dos líneas de indagación, por un lado el acercamiento a jóvenes universitarios que estudian profesorado a fin de recabar información sobre huellas y percepciones sobre discriminación y racismo en distintos ámbitos de la vida social alrededor de distintos rasgos y condiciones que conllevan mayor discriminación en nuestra sociedad, tales como género, color de piel, nacionalidad, discapacidad, lengua, etnia, ocupación, lugar de residencia, entre otros. Desde un cuestionario inicial administrado a 55 estudiantes - el cual estamos reajustando- se focalizó especialmente sobre la autopercepción construida como sujetos inmersos/participantes en prácticas sociales discriminatorias, experiencias que tienen efectos en la construcción de las identidades del estudiantado del Profesorado.

Se solicitó que identificaran diferentes ámbitos sociales (laboral, educativo, salud, redes sociales, vía pública, entre otros) en los que vivenciaron o presenciaron situaciones de discriminación. De esta primera aproximación se desprende que el 83,6%, señala al ámbito

educativo como el espacio social dónde tuvieron mayores experiencias de discriminación. En este mismo sentido, el 76,4% de los encuestados afirman que se sintieron discriminados alguna vez, es decir, se reconocen como sujetos afectados en el marco de prácticas y discursos racistas y discriminatorios producidos y reproducidos en el ámbito educativo.

También se invitó a reconstruir recuerdos sobre situaciones de discriminación o racismo en el trayecto de la escolaridad primaria o secundaria vinculadas con prácticas de enseñanza y evaluación, discursos, selección de contenidos, rituales escolares y relaciones interpersonales. Vale destacar que casi el 100 % de los estudiantes recuerdan haber sufrido situaciones de discriminación o racismo, prácticas de segregación y discriminación, de desvalorización de lo diferente en el marco de prácticas educativas homogeneizadoras y desiguales. La mirada hegemónica sobre el ser estudiante, a lo largo de la escolaridad, se conjuga con determinados estereotipos, cuya alteración arroja diferenciación negativa, discriminación racial y exclusión, la cual se padece y acompaña la trayectoria personal y profesional, por lo que resulta urgente abordar críticamente en la formación del profesorado en la universidad.

El reconocimiento de las extremas diferencias que implican experiencias subjetivas desarrolladas en mundos diferenciados, lleva a la necesidad de perspectivas que puedan ser incorporadas en un marco significativo desde el punto de vista curricular y que opere con ellas, como la justicia curricular y la aspiración de un curriculum disperso e intercultural (Silvia Morelli, 2021).

En ese sentido, coincidimos con Castro Gómez (2007) respecto a que la universidad arrastra una profunda “herencia colonial”, que se visibiliza en conocimientos y prácticas. Sin embargo sostenemos, que es posible desarticularla, tensionando la jerarquización de saberes, las fronteras epistémicas, las dicotomías, las categorías que clasifican por color de piel, por formas de hablar, de pensar, entre otras.

Consecuentemente la segunda línea investigativa nos conduce a indagar sobre lineamientos de la política universitaria nacional y territorial, documentos institucionales como planes de estudio y programas curriculares, dispositivos de formación y narraciones de estudiantes que cursan profesorado en la UNSa, identificando concepciones y discursos que circulan, persisten y /o se naturalizan sobre las diferencias, discriminación y racismo en el ámbito escolar, proceso que se encuentra en su etapa inicial.

Estas discusiones y reflexiones que vamos articulando en el proceso investigativo pueden colaborar en la co-construcción de una pedagogía de la formación docente “otra”, antirracista, otorgando a la educación y a la formación docente en particular, una posibilidad central para contrarrestar y transformar los discursos y las prácticas que producen y reproducen el racismo en sus múltiples formas, generando posibilidades de cambio en la formación docente universitaria, que ofrezcan una esperanza de transformación hacia la equidad y justicia curricular.

Referencias bibliográficas

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. Narrative Inquiry. Volume: 2.

Corbetta, S (2021) Políticas educativas e Interculturalidad en América Latina. Estado del Arte 2015-2020.

Ivanoff, Miranda, Peralta y Loncon “La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones”. En Mato, Daniel(2020) en Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo. 1a ed. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mato, Daniel (2020) Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo. 1a ed. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mandepora Chunday, M. (2021). La interculturalización de la Educación Superior, estrategia contra el racismo. Integración y Conocimiento, 10 (2), 80–98.

Morelli, S. (Coord.) (2021), Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos. Argentina. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Palermo, Z. (Ed.) 2015. Des/decolonizar la universidad. Buenos Aires: Del Signo[1] .

[1] Proyecto de investigación tipo A “ Diferencias que desigulan en la formación docente inicial: desnaturalizando prácticas y discursos racistas. Estudio de casos en profesorados universitarios” 2022-2025 dependiente del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta

Re-pensando la formación docente en Educación Física desde la perspectiva intercultural

Agostina Lapuente Romero, (IdIHCS- FAHCE-UNLP), agostinalapu@gmail.com

Palabras clave: Formación docente – Educación Física - Interculturalidad

Contenido

Propongo repensar la formación docente en Educación Física (EF) desde una perspectiva intercultural, a partir de un abordaje teórico y reflexivo. La presentación se inscribe en una investigación más amplia que busca comprender las perspectivas interculturales en el currículum de formación docente en EF en la Provincia de Río Negro (Argentina), tanto en el

plano de la prescripción como del desarrollo curricular. (Tesis doctoral con una beca de formación UNLP).

¿Por qué repensar el campo de formación docente en EF desde una perspectiva intercultural? Las sociedades multiculturales y la pluralidad cultural son un hecho, y el sistema educativo no está aislado de este contexto. Según Aguado Odina, Gil Jaurena y Mata Benito (2008), la “homogeneidad” sigue siendo el principio de organización y de funcionamiento en las escuelas y en el perfil docente. Las diferencias son etiquetadas, estereotipadas, se distancia al “distinto/a”, jerarquizando en inferiores y superiores, excluyendo al diferente.

Presento un estado del arte de esta discusión acotado a los límites de la ponencia. Siguiendo a Ramírez (2020), la interculturalidad como proyecto político, social y cultural dirigido a toda la sociedad busca mayor democracia y justicia social; pero la colonialidad y el racismo lo obstaculizan, y en el ámbito de la formación docente, impiden considerársela dentro de las políticas públicas. Hoy coexistimos en contextos coloniales, donde estos procesos de dominación sobre el colonizado son una realidad; pensando en una “desculturación” producida por el colonialismo, que se vincula con un fenómeno histórico, una matriz de poder donde los conocimientos, subjetividades, el trabajo y las personas son jerarquizadas y gobernadas en base a su racialización: la colonialidad (Restrepo y Rojas, 2010). Nos referimos a lo que Quijano denominó “colonialidad del poder” (la jerarquización que toma a la raza como criterio para clasificar a la población en distintos roles sociales) y “colonialidad del saber” (el eurocentrismo del conocimiento, que niega, invisibiliza y reprime toda forma de producción de conocimientos que se encuentren por fuera de las europeas, blancas y catalogadas como científicas) (citado en Noboa Viñán, 2005). Podemos sumar lo que Nelson Maldonado-Torres denominó “colonialidad del ser”: la negación sobre la otra persona que históricamente se centralizó en determinados grupos sociales, etiquetándolos como menos civilizados y atrasados en el tiempo (citado en Walsh, 2005).

Los colonialismos conllevan un avasallamiento y una violencia epistémica e imaginaria que, como dice Fanon, se combinan con unas condiciones objetivas y materiales por las que “el cuerpo subjetivo del colonizado es dominado en varios planos, cuya multiplicidad el modelo de dispositivo, por cierto, permite visibilizar” (Catelli, 2017, p.106). La dinámica de lo simbólico e imaginario se encuentra atravesada por una relación asimétrica y donde “...el alma negra es una construcción del blanco...” en una relación mediada por las construcciones simbólicas dominantes (Catelli, 2017).

El discurso del estereotipo también debe cuestionarse, comprendiendo su efectividad en los procesos de subjetivación. “Para Bhabha el poder colonial se reproduce a través de subjetivaciones construidas de manera relacional a través del despliegue de representaciones estereotipadas, funcionales a la producción de sujeciones en varios niveles” (Catelli, 2017, p. 114).

La formación docente en EF no está exenta de estas producciones y reproducciones discursivas estereotipadas racializadas.

La EF desde sus tradiciones se caracterizó por la influencia de corrientes fisiologistas, higienistas y pedagógicas. La gimnasia como el deporte aparecieron como formas que apuntaban a disciplinar los cuerpos junto con la adquisición de salud (Silva, et.al, 2015). También se caracteriza por instrumentalizar los cuerpos, considerandolos máquina, concentrándose en movimientos instrumentados respondiendo a modelos técnicos preconcebidos por externos para llevar a cabo un desarrollo eficiente y eficaz (Delicado Valverde *et.al*, 2018).

Ahora la educación de cuerpos es educación, entendiéndola como acción política y cultural, que aporta a la construcción de determinadas maneras de pensar y sentir, como así también una dirección intelectual y moral que lucha por ser hegemónica (Jara Holliiday, 2010). La Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior establece que el Estado debe “promover políticas inclusivas educativas que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales” (Ley 27.204, 2015).

Coincido con Gabriel Kaplún (2005) que “los universitarios latinoamericanos estamos siempre más al tanto de las novedades intelectuales europeas o norteamericanas que de lo que producen nuestros colegas latinoamericanos que, para hablar, deben apoyarse en la autoridad intelectual de algún autor ‘reconocido’, mayoritariamente europeo o norteamericano” (p.218). Se relaciona con la colonización pedagógica de Jauretche, que hace referencia a la imposición de una estructura cultural, de creencias y representaciones mentales, subsumiendo a las nativas, inferiorizandolas y evitando la creación de un pensamiento propio (Pauli de García, 2014).

Es preciso una revisión de las geopolíticas de conocimiento, entendiendo su carácter de estructuras epistémicas del poder (Argüello Parra, 2015).

Entonces ¿Qué conocimientos se producen y reproducen en la formación docente en EF? ¿A qué responden estos conocimientos? ¿Qué lugar tienen los conocimientos “locales”? ¿Qué criterios se tienen en cuenta para determinar qué conocimientos producir y reproducir en la formación? Estos son algunos de los interrogantes que propongo abordar en el trabajo de investigación en el cual se inscribe esta presentación.

Referencias bibliográficas

Aguado Odina, Gil Jaurena y Mata Benito (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.

Argüello Parra, A. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigmaotro desde la educación. *Correo del Maestro*, 226, (19), 28-37.

Catelli, L. (2017). Lo racial como dispositivo y formación imaginaria relacional. *Intersticios de la Política y la Cultura*.12, 89-117. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/index>. Universidad Nacional de Córdoba.

Delicado Valverde, M., Trujillo Vargas, J.J., & García Salas, L.M. (2018). Valoración sobre la formación en la mención de Educación Física, por parte del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Retos*, (34), 194-199. Edición Web: 1988-2041 (www.retos.org)

Jara Holliday, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. En *Community Development Journal*, 45 (3), 287-296.

Kaplún, G. (2005). Indisciplinar la universidad. En Walsh, C. (edt), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala. Pp. 213-250.

Pauli de García, M. G (2014). Los aportes del giro decolonial para una pedagogía latinoamericana emancipatoria. Ponencia presentada al II Encuentro Hacia una Pedagogía emancipatoria en nuestra América. Publicación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Ramírez, P. (2020). Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en *Furiloche warria Wallmapu mew*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Restrepo, E. & Rojas, A. (2010) Interculturalidad, en Restrepo, E. & Rojas, A. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca. Pp.168-181.

Silva, A.M., Lazzarotti Filho, A., Salles da Silva, A.P., & Cesaro Antunes, P. (2015). Caracterização da Formação Profissional no Campo da Educação Física na América Latina. En Ana Márcia Silva; Víctor Molina Bedoya, *Formación Profesional en Educación Física en América Latina. Encuentros, Diversidades y Desafíos*.

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala.

Una disputa Nuestra Americana en pedagogía

**Rodriguez, Dayana, Universidad Nacional de Villa María,
dayanarodriguezprofe@gmail.com.**

Palabras clave: saber pedagógico- decolonialidad- historia

Contenido

Pensar la persistencia de la herencia colonial en los saberes pedagógicos de los docentes de Historia de Educación Secundaria, es el tema central de la ponencia y forma parte del Trabajo de Final de Grado de quien suscribe, inscripto en los proyectos de investigación "Reconfiguraciones de los debates pedagógicos de Nuestra América (2020-21-22)" y "Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América. Avances y perspectivas disruptivas"(2023/2024) ambos de la UNVM, y compartiendo con estos el objetivo de la co-construcción de una biblioteca alternativa y disidente que resiste y disiente la herencia colonial en la formación docente.

El trabajo se dispone a interpretar en las discursividades de los docentes, la interioridad del discurso pedagógico y la práctica que, mediante él, estos sujetos realizan para identificar la existencia de formas intelectuales que reproducen el pensamiento eurocéntrico y de esta manera reflexionar en torno a un posible descentramiento de la perspectiva epistémica colonial.

Partimos de las anticipaciones de sentido de que históricamente, una matriz dominante configuró cosmovisiones que erigieron a los Estados nacionales en la región latinoamericana; éstos, fueron referentes materiales y simbólicos de las instituciones de enseñanza e imprimieron representaciones identitarias de corte eurocéntrico y androcéntrico, resultado, de un largo proceso de construcción epistemológica con proyección ontológica cimentada en el etnocentrismo euro-norteamericano, la racionalización y la inferiorización de culturas otras. La potencialidad que emerge de estos anhelos emancipatorios subyacentes en este trabajo de investigación está dada por las anticipaciones que él mismo sostiene en torno a, en primer lugar, la existencia de formas pedagógicas, didácticas y curriculares diversas que nutren la colonialidad epistémica subyacente en las prácticas docentes en particular y del sistema educativo en general. Por lo tanto, el problema de investigación es la práctica pedagógica que despliegan los docentes del espacio curricular de Historia en el ciclo básico y las formas intelectuales que reproducen el pensamiento euro-norcéntrico, socializadas luego al conjunto social, contribuyendo a reforzar el imaginario de nuestro lugar como sociedad subalterna en el sistema global. La segunda, de considerar la existencia de una continuidad histórica estructural, denominada *colonialidad* que se inicia con el proceso de conquista y la posterior colonización, que tiene en su seno un proyecto cuya instancia central sería la producción material y subjetiva de las poblaciones del mundo, con el propósito de legitimar y sostener la desigualdad global; llegando hasta nuestros días mediante la reactualización de sus dispositivos de manera sostenida (Quijano, 2007).

La forma de conocimiento, su producción y socialización se encuentran ensambladas en un patrón de dominación definido como la *colonialidad del saber* y su dimensión epistémica, el *eurocentrismo*, como perspectiva de conocimiento que permitió la expansión del colonialismo por el resto del mundo, mediante su función legitimadora de la dominación impuesta. Este

proceso tuvo dos implicancias decisivas: por un lado, el despojo de los pueblos colonizados de sus propias y singulares identidades históricas y, por el otro, el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad (Quijano, 1993). Recuperar las críticas respecto al carácter europeísta de las ciencias sociales latinoamericanas, enraizadas en la descorporeización y descontextualización (Lander, 2000) nos permite visitar los marcos axiológicos y praxiológicos desde donde podrían estar enseñando los docentes actualmente. Las reflexiones en torno a las formas de conocimiento y su relación con la producción de subjetividad y el papel de la pedagogía como artífice que materializó el sujeto pedagógico civil colonial (Castro Gómez, 2000) nos arroja pistas para comprender la relación entre sociedad, cultura y enseñanza, al tiempo que permite interpretar las escisiones entre los objetivos educativos y los contenidos prescriptos y enseñados.

La metodología a desarrollar es de tipo la cualitativa, tomando como modelo metodológico el *Análisis de los saberes institucionalizados*, desarrollado en función a la perspectiva de historia de los saberes (Zuluaga, 1999) y en diálogo con las categorías analíticas desarrolladas por los pensadores del programa modernidad/colonialidad referentes a: *colonialidad del poder-colonialidad del saber-colonialidad pedagógica* y con la categoría de matrices de pensamiento teórico-política de Alcira Argumedo (2015).

Con Zuluaga (1999), pensamos que la práctica pedagógica llevada adelante por los docentes en las instituciones de enseñanza no está desvinculada de la exterioridad social, ni de sus luchas y con Cardelli (2004) que los procesos transpositivos, anclados en la división intelectual del trabajo, están atravesados por las relaciones de dominación, productos del desarrollo de la hegemonía.

Este trabajo enlaza los aportes de Michael Foucault referentes a economía de discursos de verdad, que entiende que las relaciones de poder funcionan desde una producción, acumulación y funcionamiento del discurso, que resulta de una producción de verdad desde

el poder (Foucault 1979); de allí la necesidad de orientar epistemológicamente la investigación como intento de describir las formas intelectuales que constituyen la interioridad del discurso pedagógico en tanto enseñanza de contenidos históricos. De acuerdo a estos últimos, se propone otra matriz de análisis que tensiona una doble crítica epistemológica a la tradición histórica. Por un lado, se dirige hacia esa tradición histórica (teleológica o racionalista) que tiende a disolver el suceso singular en una continuidad ideal al movimiento teleológico o encadenamiento natural (Foucault, 1979, p. 20) y por el otro la crítica se orienta a indicar que la ciencia histórica es en sí misma un aparato de colonización cognitiva euronorteamericana. A partir de ello se desarrolló una reconstrucción histórica de la educación en nuestro país- como contextualización, especificación e interpretación del objeto-.Se buscó realizar un recorrido otro que, genealógicamente dirigido, dio cuenta de las tramas emergentes y los recurrentes retornos, inacabados, reconfigurados o rearticulados, de los modelos educativos hegemónicos de nuestro sistema educativo nacional y que dan cuenta de las injerencias de la colonialidad epistémica tanto en sus variantes eurocéntrica o norteamericana.

De este modo si es el conocimiento una estrategia imperial, nos compromete a desmontar, desarticular, generar enrarecimientos de las matrices configurativas del conocimiento mismo, para contribuir a una formación docente otra.

Referencias bibliográficas

Argumedo, Alcira (2009): Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Colihue.

Cardelli, Jorge (2004): “Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard”. En: Cuadernos de Antropología Social N° 19: 49-61. F.F. y L-UBA.

Foucault, Michael (1979) Microfísica del poder. Madrid. Las ediciones de La Piqueta. Segunda edición

Castro-Gómez, Santiago (2000): “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”. En: Lander, Edgardo: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, pp. 88-98.

Lander, Edgardo (2000) (Comp.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Quijano, Aníbal. (2000): “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: Lander, Edgardo (comp.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. p.p. 122-152

Zuluaga Garcés, Olga (1999): Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Anthropos.

Cuerpos no hegemónicos, decoloniales o co-construyendo una alternativa pedagógica en la formación docente en Educación Física: una propuesta desde las Epistemologías del Sur.

Gloria Zelaya. UNLU.UBA.

zelayines@gmail.com

Palabras clave: Saberes Corporales-Genero-Educación Física-Cuerpos Decoloniales-Epistemologías decoloniales del Sur.

Resumen Ampliado

Este trabajo nace como parte de la investigación: “Prácticas discursivas y producción de saberes corporales en las experiencias de formación inicial docente universitaria en educación física”, llevada a cabo el Grupo de Estudios sobre Docencia, Cuerpos, Tecnologías, Escuelas y Culturas – (EDCuTEC) que lugar de trabajo y Resolución de ciencia y técnica en la UNLU.

Dicho proyecto aborda las temáticas de las prácticas discursivas en la formación docente inicial en educación física, y en consecuencia la producción de saberes corporales en la experiencia de formación docente inicial. La investigación de la que se desprende este escrito, busca reflexionar sobre lo que hacemos, lo que decimos y lo que decimos que hacemos desde la mirada de estudiantes en diferentes tramos de su formación.

Tres dimensiones abordan el estudio: 1) la formación universitaria, 2) las prácticas discursivas y pedagógicas y 3) las experiencias de producción de ‘saberes corporales’, abordadas en profundidad mediante entrevistas individuales y grupales, relatos escritos y encuestas.

A su vez, la mirada estará puesta en identificar aquellos saberes que quedan al *margen* de los discursos dominantes y hegemónicos de la educación física, y por otro lado, cómo se vinculan con la perspectiva de género desde las concepciones e ideas de cuerpos presentes en los relatos de los estudiantes.

Entendemos que la cuestión de estar en los *márgenes* es, a su vez, ser parte de todo, pero fuera del cuerpo principal, “*Los márgenes dan una idea de marginalidad emergente y porque no en emergencia*” (Zelaya: 2010). O al decir, de Hooks Bell, “este modo de mirar nos recordaba la existencia de todo un universo, de un cuerpo principal compuesto tanto de margen como de centro”.

Desde las narrativas y experiencias de las/los/les estudiantes prestaremos atención a aquellos saberes que consideran que no son enseñados en el Profesorado Universitario de Educación Física (PUEF). Vincular estos relatos y experiencias desde una perspectiva de género nos permite ‘crear’ nuevas experiencias formadoras que tengan en consideración y validen diferentes formas de vincularse y relacionarse, al igual que manifestaciones de lo corporal y de las sexualidades desde una mirada psicoanalítica, (Freud: 2023; Pisano, Fernández, Zelaya: 2022) pero a su vez intenta establecer puentes de contacto y diálogos que considero pertinentes y que están en medio del debate teórico-práctico en el contexto pedagógico actual desde las denominadas “epistemologías decoloniales”, y su impacto teórico epistemológico en lo que denomino “cuerpos decoloniales” (Zelaya: 2020) y la potencia que este marco epistemológico concede al pensar en la construcción de una Pedagogía alternativa en la formación docente inicial en el profesorado de Educación Física, en la Universidad Nacional de Lujan.

Desde allí, recuperaremos sus voces, sus decires, sus concepciones de “cuerpo dentro de la formación docente”, como “prácticas formativas”, que podrían pensarse desde una pedagogía alternativa que concibe *al cuerpo como un espacio de resistencia y liberación*, desde el cual

se puede construir un *cuerpo decolonial*, que *denuncie* practicas coloniales y colonizantes dentro de la Educación Física y el deporte muchas veces hegemónico – eurocentrico y con características excluyentes-exclusiva de género, etnia y clase. Tan naturalizadas, desde las prácticas docentes de nuestra tierna infancia que muchas veces ni se evidencian a primera vista que están allí.

En este sentido, creo fervientemente que llego el momento de tomar el protagonismo, de reconocerse colonial para que advenga el proceso giro post-decolonial (Castro Gómez: 1998; 2002; Dussel: 1999; Mignolo: 2009; Quijano: 2000 Zelaya: 2015;) de nuestros cuerpos y consecuentemente nuestras prácticas docentes corporales, como una apuesta a la construcción de una pedagogía alternativa (Ruiz, Zelaya: 2022), porque en definitiva siguiendo a Dussel “la transformación de la Educación requiere una descolonización de la pedagogía” (Dussel: 2018) en consonancia con las Epistemologías decoloniales del Sur (Rivera Cusicanqui, 2022: Zelaya: 2022).

Referencias bibliográficas

Castro Gómez, S. (2002) : “*La Poscolonialidad explicada a los niños. Perspectivas latinoamericanas sobre la Modernidad, colonialidad y geopolíticas del conocimiento*”. Caracas.

Castro Gómez, S. (1998): “*Geografías Poscoloniales y translocalizaciones narrativas de lo latinoamericano*” .En: FOLLARI, Roberto y LANZ Rigoberto (comp.): Enfoques sobre Posmodernidad en América Latina. Editorial Sentido, Caracas.

Dussel, E. (1999): “Más allá del eurocentrismo: El sistema-mundo y los límites de la modernidad”. En: Castro-Gómez, Santiago, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: CEJA.

Dussel, E. (2018). La transformación de la Educación hacia la descolonización de la pedagogía. En <https://youtu.be/sWg94cBYDrM>

Freud, S. (1923). El yo y el Ello. Obras Completas. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.

Hooks B. (1984) Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En *Otras inapropiables*, Editorial Traficantes de Sueños, Madrid, 2004. ISBN: 84-932982-5-5.

Mignolo, W. (2009): “*El desprendimiento, pensamiento critico y giro decolonial*”. Ediciones del Signo. Buenos Aires. Argentina.

Pisano, P. ; Fernández, J.; Zelaya, G. : (2022): Saberes corporales en los márgenes. Una mirada desde la perspectiva de género en la formación docente Inicial en Educación Física en clave psicoanalítica. (En prensa).

Rivera Cusicanqui, S. (2022): Seminario Colonialismo, identidad y Género. Feminismo Comunitarios, campesinos y populares. <https://youtu.be/aXOJMtfCeyM>

Ruiz, M.; Zelaya; G. (2022): Saberes corporales en la Formación Docente Inicial en Educación Física: el caso de la formación docente Universitaria en la UNLU desde una perspectiva pedagógica alternativa-decolonial. Presentado en las I Jornadas de Investigación y Formación Docente en la Argentina. UBA. (Aceptado para Publicación).

Quijano, A. (2000) : “*Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*”. en Edgardo Lander (Comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO-UNESCO, Buenos Aires.

Zelaya, G. (2015): “*Reflexión sobre el aporte de la Filosofía de la Educación para la construcción de una Ciudadanía Plena en la Escuela. Un aporte desde el Pensamiento De colonial*”. III Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación. FFYL.UBA.

Zelaya, G. (2020) “*La noción de cuerpo en la educación física, reconfiguraciones del mismo desde el aislamiento en clave decolonial*” Memorias del Congreso Internacional de Investigación en Psicología. UBA. ISSN2616-2238.

Zelaya, G. (2022) Epistemológicas y feminismos Decoloniales en el hemisferio sur. (En proceso de evaluación).

La dimensión formativa del trabajo: rescatando prácticas pedagógicas en dos merenderos de San Salvador de Jujuy

Luciana Eichenberger (FHyCS-UNJU)

luvitu@gmail.com

Palabras clave: dimensión formativa del trabajo, pedagogías críticas, cuidado en merenderos.

En el marco de las pedagogías críticas, el discurso científico, construido simultáneamente con la sociedad capitalista y patriarcal, ha facilitado la colonización y opresión de lo diferente,

pretendiendo su condena a la subvaloración. Al respecto nos dice Suárez que esta forma de hacer ciencia:

Ha producido realidad y, sobre todo, ha generado negaciones, ausencias y silencios a partir de un doble olvido (...) olvido de que las ciencias sociales son una práctica social entre otras y de que las diferencias que ellas construyen sobre la realidad social no son diferentes de las diferencias que les permiten afirmar su autonomía en tanto prácticas sociales de conocimiento (2008:02)

Prácticas de este tipo (que el mismo Suárez llama perezosas) son las que permitieron a lo largo del tiempo estereotipar lo otro, objetivándolo ante la mirada superior del observador que se pretendía neutral mientras elaboraba desde sus propios prejuicios la realidad, amoldándola a la normalidad que se buscaba y que a través del saber también se justificaba. Lo reproductivo posee un papel y una historia particular en el desarrollo del sistema capitalista: se le ha desconocido su condición de trabajo y su capacidad de generación de valor, o bien se lo reconoció de modo limitado asociándolo exclusivamente a las mujeres. A esta historia y discurso que ha pretendido ser hegemónico, se le han enfrentado movimientos feministas y también movimientos populares. En las últimas décadas, ambos actores colectivos han producido notables cambios en el imaginario colectivo, en las legislaciones socio-laborales, y fundamentalmente en el discurso a partir de la valoración de las mujeres que realizan tareas de cuidados de forma cotidiana como trabajo y como contención y asistencia comunitaria.

En esta ponencia, me propongo enfocar la mirada en la dimensión formativa del trabajo de cuidados que llevan adelante las mujeres de los merenderos “A pulmón” y “6 de enero Merendero” ambos ubicados en la ciudad de San Salvador de Jujuy. Me interesa poner especial atención en las prácticas pedagógicas que tienen lugar en cada uno de ellos, durante los años 2019 y 2020, periodo en el que se llevó adelante la investigación.

En primer lugar, me referiré a la relación entre educación y trabajo desde una mirada clásica, dando cuenta de las tensiones existentes entre estos derechos. Asimismo, me ocuparé de las características de esta relación en el contexto de las organizaciones populares y de cómo se produce la formación en el trabajo en ámbitos socio-comunitarios. Luego, presentaré el valor especial de la mirada de las pedagogías críticas y descolonizadoras en relación al trabajo reproductivo que se lleva adelante en los merenderos que forman parte de este trabajo, para dar cuenta de la importancia pedagógica del contexto en donde se desarrollan las actividades de cuidados.

Mi anclaje empírico estará circunscripto a la experiencia que he obtenido por distintas formas de acercamiento a dos espacios en los cuales se brinda merienda y almuerzo como respuesta a la demanda de asistencia socio-comunitaria en algunos barrios de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Ya sea por haber sido voluntaria en uno de ellos que se encuentra en un barrio aledaño a donde me encuentro viviendo, por compartir trabajo de extensión de la Facultad de

Humanidades de la Universidad Nacional de Jujuy en Alto Comedero, y por contacto directo para recabar información para el presente trabajo.

El primero de ellos es un merendero que se llama A Pulmón y funciona desde 2017 en una vereda en el Asentamiento 16 de Mayo, dos mujeres son sus referentes y da merienda de lunes a viernes; el segundo, llamado “6 de enero Merendero”, funciona desde 2012 en el asentamiento Adep en el barrio Alto Comedero y da merienda tres veces por semana, siendo su referente también mujer.

El Merendero A Pulmón es una organización social que obtuvo en 2021 su personería jurídica. Tiene dos referentes y actualmente trabajan en la elaboración de la merienda cuatro personas más. Posee vínculos con otras instituciones del barrio como ser el centro de salud y el centro vecinal. Por su parte, el “6 de enero Merendero” funciona desde sus inicios en la casa de sus referentes (un matrimonio conformado por M. y A.). Tuvo un periodo en el que formó parte de la Organización Tupac Amaru. Si bien no están constituidos formalmente como cooperativa o asociación civil, trabajan sin interrupción desde hace casi diez años con cinco colaboradoras más.

Referencias bibliográficas

- De Mingo A. y Fontana S. (2018). Movimientos Populares y Formación. Un abordaje pedagógico desde dos experiencias de investigación. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e investigación militante*, .2 (1), pp. 1-17
- Diyarlan, M., Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2018). Las políticas socioeducativas del nivel secundario a nivel nacional: trayectorias, institucionalidades y actuaciones en gobiernos de distinto signo político en Argentina. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación educativa, Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue. 18,19 y 20 de Abril, Neuquén, República Argentina.
- Esquivel, V. (2011). La Economía del Cuidado en América Latina: poniendo a los cuidados en el centro de la agenda. *Atando cabos: deshaciendo nudos*, 2, 12-21/32-38.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012) Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En Feldfeber, M. y Gluz, N. (coord.) *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y CLACSO.
- Fournier, M. (2017). La labor de las trabajadoras comunitarias de cuidado infantil en el conurbano bonaerense ¿Una forma de subsidio de “abajo hacia arriba”? *Trabajo y sociedad*, 28:83-90.

- Frega, M. (2020). Días de mucho, vísperas de nada. Mujeres y trabajos en la economía popular. *Descentrada*, 4(1), e106. <https://doi.org/10.24215/25457284e106>
- Guelman A. y Palumbo M. (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires El Colectivo-CLACSO.
- Guelman, A., Palumbo, M., & Lezcano, M. (2021). Contextos y ámbitos del trabajo comunitario de cuidados. *Estudios Del Trabajo. Revista De La Asociación Argentina De Especialistas En Estudios Del Trabajo (ASET)*, (62). Recuperado a partir de <https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/104>
- Guelman, Anahí “*Pedagogía y Política: La formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)*”. Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires
- Kantarovich, G.; Levy, E.; Llomovatte, S. Educación Y Trabajo. En: Donini, A. (Comp) *Nuevas Infancias y Juventudes. Una propuesta formativa*. Buenos Aires: EHU-Escuela de Posgrado, UNSAM, 2010. P.111-124.
- Levy, E. y Guelman, A. (2005) La formación de trabajadores: entre la formación profesional y la formación general. Una mirada integral. En: *Revista Trabajo y Educación*. 13 (2).
- Suárez D. y Vassiliades, A. (coords.) (2010) *Dossier Pedagogías críticas, experiencias de la praxis y movimientos pedagógicos en América Latina*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Suárez, Daniel H., (2008) “La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía” en: Elisalde, R. y Ampudia, M. (comp.) (2008) *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros

Mesa 5

Profesora, Mujer y peronista. La trayectoria de la Elena Julia Palacios en la Universidad de Buenos Aires durante el peronismo (1946-1955)

Valeria Martínez del Sel, UBA_UNGS, vadelsel@gmail.com.ar

Palabras clave: Universidad de Buenos Aires-Peronismo-docente- trayectoria

Contenido

En el marco de las *II Jornadas de Investigación en Educación* este resumen tiene el

objeto de presentar el análisis de la trayectoria de la Dra. Elena Julia Palacios quien fuera profesora de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires durante el gobierno peronista (1946-1955). La finalidad está orientada a visibilizar a través de la reconstrucción de su recorrido académico tanto conformación y dinámica del cuerpo docente sino especialmente resquebrajar algunas imágenes instaladas respecto de los profesores de la universidad durante este período histórico tan complejo

Este trabajo se enmarca en la investigación llevada a cabo en el contexto de la tesis doctoral que tiene como propósito general comprender y analizar los efectos de las políticas elaboradas por el gobierno peronista (1946-1955) sobre la Universidad de Buenos Aires, en particular en la constitución de su cuerpo docente en el contexto de dichas políticas universitarias. Reconocemos al peronismo como fenómeno complejo y heterogéneo (Fiorucci, 2011; Graciano, 2008; Juarros, 2011; Girbal-Blacha; 2003; Pronko, 2004; Somoza Rodríguez, 2006) y a la universidad como un espacio dinámico en disputa y que actúa con autonomía relativa (Krotsch, 2001, Mollis, 2003, Soprano y Suasnabar, 2005). Develar las heterogeneidades y los matices de la propia configuración del campo universitario como también de la composición del peronismo conforman parte los objetivos de la investigación.

El enfoque de redes y trayectorias (Granovetter, 1973; Boltanski y Chiapello, 2002; Dalton, 2004; entre otros) surge en nuestra investigación como una estrategia que nos permitiera examinar la dinámica de los profesores y sus relaciones en el interior de los muros universitarios sin perder de vista el vínculo con el exterior. Los aportes de la sociología, particularmente la metodología de los estudios de redes y trayectorias, permiten realizar un análisis de la configuración de las redes académicas entre los profesores de la universidad. Este tipo de enfoques, centrado en los vínculos, prácticas y estrategias discursivas entre los actores, posibilita apreciar la institución desde una perspectiva dinámica facilitando la observación de su vida institucional y la intervención de los actores (en este caso profesores) en función de los cambios en el entorno inmediato. De este modo, resulta posible exponer la dinámica propia de la institución a través del entretendido de prácticas (académico-políticas) y

trayectorias de los actores que desarrollaron su actividad en la Universidad de Buenos Aires en el marco de condiciones institucionales y políticas particulares.

El análisis de trayectoria posibilita reconstruir las posiciones de los actores a través del tiempo, lo que nos permite visibilizarlo no sólo durante el período estudiado sino en los años previos y su relación con otros actores y espacios. Asimismo, el análisis del itinerario de la vida académica y profesional nos facilita exhibir los puntos de unión entre lo académico y lo político y repensar los vínculos y las posiciones como producto de la interacción social, particular y específica, inscripta en un proceso histórico. En este sentido, intentamos avanzar en el reconocimiento de profundas heterogeneidades en el cuerpo académico de las universidades, como también develar algunas continuidades en su composición en diferentes contextos políticos.

Es entonces que desde el enfoque metodológico de redes y trayectorias (Granovetter, 1973; Boltanski y Chiapello, 2002; Dalton, 2004; entre otros), nos proponemos examinar el recorrido de esta docente que se desempeñó en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales durante el período 1939-1956. Acercarse al contenido de esta trayectoria académica permite de algún modo, reconstruir una cartografía académica del peronismo, específicamente, del que se asentó en la Universidad de Buenos Aires durante los años 1946 – 1955.

En el marco del problema planteado, este trabajo se encuadra también en la historia de las mujeres, campo de estudio que ha suscitado gran interés en nuestro país en las últimas décadas con la intención de recuperar las historias olvidadas de mujeres (Barrancos 2004, Ramacciotti, K y Valobra, A.,(2004) Gil Lozano, Fernanda; Pita, Valeria Silvina; Ini, María Gabriela,2002; Boufer 2014, etc) principalmente porque en el campo de los estudios históricos en especial de la universidad aún se adeuda trabajo acerca de la problematización de las condiciones, y las prácticas femeninas, que además articulara con los vínculos y las tensiones entre varones y mujeres En este sentido este trabajo intenta rescatar la trayectoria de vida de una mujer, profesora universitaria, abogada durante el primer peronismo.

La reconstrucción de la trayectoria académica de esta profesora que se desempeñó en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales durante el peronismo involucró un fuerte trabajo con diversas fuentes que pudieran dar cuenta de su recorrido en el campo académico. Se relevó el Legajo y Curriculum Vitae así como también se realizó el rastreo de su trayectoria en los diccionarios biográficos correspondientes al período (Quién es quién en la Argentina. Biografías contemporáneas Kraft, años 1943; 1955, 1958). Además, se analizaron las Resoluciones de Consejo Superior y Consejo Directivo, Ordenanzas y Expedientes de: Confirmación de cargos, Designación de Profesores y Concursos, del mismo modo publicaciones de la facultad como boletines y la Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
....

¿Quién fue aquella profesora de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales? ¿Por qué analizar su trayectoria? La Dra. Elena Julia Palacios, fue doctora en Jurisprudencia, graduada con calificación 10 (diez), Fue una de las dos mujeres que integraron el cuerpo docente de la facultad, su inicio fue en el año 1939, llegando al cargo de Profesora titular de Derecho Civil en 1946. Recibió varios premios en su trayectoria como el premio “Tedín Urriburu” y el “Premio Universitario” (medalla de oro en 1939). Tiene varias publicaciones y trabajos jurídicos relacionado con el derecho civil. Su ejercicio tanto académico como

profesional se orientaron a la problemática de los derechos civiles de las mujeres. Asimismo, tuvo actuación tanto en la docencia en el nivel secundario como en la formación docente, se desempeñó como Profesora de Historia en la Escuela Normal N.º. 4 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y llegó a ser Directora de esta institución. Fue expulsada en 1945 acusada de colaborar con el régimen de 1943 y reincorporada en 1946. El gobierno de la autodenominada Revolución Libertadora dictó la cesión de todos sus cargos en enero de 1956.

Profundizar en las trayectorias nos permite exponer una imagen que nos enfrenta con la representación instalada en la literatura sobre los profesores “*Flor de Ceibo*” que ocuparon la universidad durante el gobierno peronista cuyo único valor era la lealtad al peronismo. Observamos que tenían una carrera académica y de investigación, que integraban y participaban de los círculos de sociabilidad intelectual como Academias o Sociedades Científicas nacionales y extranjeras vinculadas a su área de conocimiento, dictaban conferencias o cursos en otras universidades nacionales y extranjeras y participaban en Congresos académicos, jurados y todo tipo de actividades intelectuales rastreadas en los currículum vitae y los legajos de los profesores.

Referencias bibliográficas

-Bolufer, M. (2014) “Multitudes del yo: biografía e historia de las mujeres”, en: Revista Ayer, Asociación de Historia Contemporánea y Marcial Pons-Ediciones de Historia, N° 93, España, pág. 93 y 94.

-Barrancos, D. (2004) “Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina”, en: Revista de Historia Social y de las Mentalidades, Departamento de Historia, Universidad de Santiago de Chile, Año VIII, Volumen 1/2, 2004, pág. 41.
Disponible en:
<http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/360/354>

-Fiorucci, F. (2011), *Intelectuales y Peronismo. 1945-1955*. Editorial Biblos, Buenos Aires.

-Girbal, N. (2005) *Perfiles históricos de la Argentina peronista (1946-1955)*. Editorial Al Margen.

-Graciano, O. (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina. 1918-1955*. Bernal, Buenos Aires. Universidad de Quilmes.

-Granovetter, M. S. (1973) "The Strength of Weak Ties". *American Journal of Sociology*. 78 (6): 1360-1380.

-Granovetter, M. (1983), “The strength of weak ties: A network theory revisited”. En: *Sociological theory* 1: 201-233. Aires. Ariel.

-[Gil Lozano, Fernanda](#); [Pita, Valeria Silvina](#); [Ini, María Gabriela](#) (2002) *Historia de las mujeres en la Argentina: siglo XX*. Tomo 2. Buenos Aires: Taurus.

- Krotsch, P. (2001) *Educación superior y reformas comparadas*, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P. y Suasnabar, C (2002) “Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo, en Revista Pensamiento Universitario N° 10, Octubre.
- Mollis, M. 2003). (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires: CLACSO.
- Ortiz, T.: (2014) *La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en los tiempos del primer peronismo (1946-1955)*, en “Nuevos aportes a la historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- Ortiz, T. (Coord.) (2013) *La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires: su legado histórico*, Departamento de Publicaciones, FD-UBA, 2013.
- Pronko, M., (2004). *El Peronismo en la Universidad*. Fragmentos de una Memoria/Documentos. Libros del Rojas. Buenos Aires.
- Ramacciotti, K y Valobra, A. (Eds.), (2004) *Generando el peronismo. Estudios de cultura, política y género, 1946–20* (pp. 171–195). Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, nros. 30 al 36, t. IX, enero 1930 a septiembre 1931
- Valobra, A. (2005) “Algunas consideraciones acerca de la historia de las mujeres y género en Argentina” en Nuevo Topo.

Ofícios, lugares, e modos da presença de mulheres na educação do Pará na década de 1950

Clarice Nascimento de Melo,
Universidade Federal do Pará
mnclarice@gmail.com

Gabriela Guimarães Silva
Universidade Federal do Pará
Gabrielaguima3@gmail.com

Palabras clave: História das mulheres, Educação, Pará, Nacional desenvolvimentismo

Contenido

Destacamos neste artigo a presença das mulheres na educação paraense durante a década de 1950. A investigação tem como objeto as mulheres em seus ofícios, tempos e modos. Se justifica pela potencialidade de apresentar as mulheres na educação na sociedade paraense e brasileira. Enquanto personagens importantes na conformação da educação brasileira, sua atuação deve ser evidenciada, compreendida e problematizada, a fim de que possamos perceber quais os principais embates vivenciados por estas mulheres. Dar voz e marcar a presença de mulheres na educação possui o sentido político, o qual pretende-se alcançar através deste trabalho.

O texto se insere no campo da história da educação de mulheres, permitindo que, a partir das experiências política, social e cultural de mulheres. A escolha dos campos de atuação em que trabalharam não dependia somente dessas mulheres, apesar da existência da feminização do magistério primário, pois elas estavam subordinadas a limites impostos por toda uma sociedade, tudo isso por conta de um arranjo social que as incentivavam a ter máxima da vida doméstica, casamento e família como suas prioridades e definia a vida profissional dessas mulheres e os limites que deveriam seguir (ALMEIDA, 1998). Trazemos o discurso estatal que se apoiava em vertentes científicas e religiosas para sustentar essa ideia, articulando-se à representação social dos grupos. (LOURO, 1997).

Analizamos os documentos considerando sua carga ideológica, de acordo com a sua entidade produtora, seu autor (MIRANDA, 2012). Nos caminhos percorridos para a formulação deste artigo, escolhemos fontes presentes na imprensa periódica paraense, neste caso o jornal *A Folha do Norte* e documentos do Governo do Pará, da década de 50.

Analizamos que, a partir dos lugares, é possível sinalizar de que espaços de trabalho cada mulher esteve presente, considerando o tamanho continental do estado, as vozes dessas mulheres e suas demandas, surgiam de diversos pontos diferentes dentro dos limites territoriais paraenses, lugares que vão além da capital belenense, onde essas mulheres desempenhavam o seu trabalho na educação. No que se refere ao modo, busca-se especificar quais os cargos ocupados dentro da hierarquia educacional, se eram professoras, diretoras, inspetoras de ensino, serventes ou alunas, juntamente com a área da educação em que essas mulheres atuavam, se no ensino primário ou secundário, seguindo à risca a divisão da educação básica da época. A tentativa é ilustrar as formas que essas mulheres apresentavam suas demandas, e quais eram as suas principais solicitações perante o estado que engendrava o sistema educacional, em que elas atuavam, para que de fato essa educação operasse como um corpo eficiente tanto no macro, quanto no micro do aparelho estatal brasileiro.

A fundamentação teórica do trabalho se insere no campo da História social, trazendo uma releitura da educação no Pará, que se dissocia dos caminhos percorridos pela educação do Brasil, por conta do discurso político paraense da época, que caracterizava a educação como redentorista, e deste modo, seria um meio para se atingir o progresso. A principal proposta deste

artigo é lançar luz na história social das mulheres, visto que, se é ressaltado a a resistência dessas agentes diante os discursos religiosos, estatais e jornalísticos que potencializavam uma construção social sobre o trabalho da mulher no Brasil na década de 1950, de modo que houvesse a tentativa de apagamento de seu protagonismo enquanto mulheres da educação.

Discutiremos as principais ações das mulheres da educação presentes nos documentos analisados. Inicialmente daremos conta dos documentos governamentais, responsáveis por engendrar as principais demandas das mulheres para o governo vigente nos anos que compreendem a década de 1950 no estado paraense. Em seguida, será utilizado de modo complementar, notas jornalísticas do Jornal Folha do Norte, optamos pelo seu uso, pelo fato do volume considerável de registros de alunas e os seus principais desdobramentos nos espaços escolares. Por este motivo, consideramos importante mostrar os dois lados das mulheres da educação, tanto em sua vida laboral, quanto em sua vida escolar, que estão presentes em fontes distintas, seja em documentos oficiais, bem como em notas de jornais, ambos de igual período.

No exame dos documentos de governo, que compõem as fontes utilizadas nesta pesquisa, as mulheres da educação foram identificadas nos modos como se fizeram presentes na educação e isso engloba diretamente os lugares de sua participação e as solicitações de direitos e vantagens que pretensamente possuíam. Do conjunto documental da década de 1950 sobre a presença de mulheres, encontramos notas referentes as solicitações que essas mulheres da educação faziam para o Governo do Estado, nelas foi possível identificar: a localidade, a função desempenhada dentro do quadro da educação, e as instituições que essas mulheres exerciam o seu ofício docente. Nem todas as notas possuíam as três características principais identificadas em nossa pesquisa, algumas possuíam ausência de informações, entretanto, outras davam conta das situações elencadas em nossa pesquisa, que diz respeito aos lugares e modos.

Conclui-se que em meio à crescente inserção das mulheres na educação paraense, percebemos que além de alunas, elas também ocupavam de maneira significativa diversos ofícios da educação. Entre inspetoras de ensino, professoras, serventes e diretoras da educação primária e secundária, essas mulheres passaram a se profissionalizar por meio da formalização do Estado e seu projeto de educação desenvolvimentista, que tinha como estratégia o uso da educação como principal meio para se atingir o progresso regional a luz da industrialização.

Através da análise documental identificamos o seu papel importante no fortalecimento e expansão da escola básica no Pará, pois com o advento do processo de feminização do magistério, as mulheres se tornaram protagonistas na conformação da cultura escolar paraense. As presenças e ausências dessas mulheres não são naturais, mas sim resultante de uma série de mecanismos complexos, políticos e sociais que determinaram os seus espaços de atuação, devemos sobretudo, enxergar as movimentações dessas mulheres como resistência.

Seja na condição de alunas, ou de profissionais, por vezes pudemos encontrar nos registros, as tentativas de adaptações que elas faziam diante o ideário educacional feminino. Mesmo perante uma série de restrições e vigilâncias, essas moças conseguiam transgredir os limites impostos

por toda uma sociedade. Ao saírem da esfera doméstica e ocuparem espaços públicos, as educandas vislumbravam possibilidades para se tornarem profissionais da educação, dando continuidade as contribuições positivas das mulheres para que a educação ganhasse forma e se estabelecesse no cotidiano da população paraense.

Referências:

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. Editora Unesp Fundação, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: História das mulheres no Brasil, v. 2, p. 443-481, 1997.

MIRANDA, Marcia Eckert. **Os arquivos e o ofício do historiador**. XI Encontro Estadual de História, 2012, p. 900-901.

La educación femenina en la tesis doctoral de Elvira López de 1901

Nora Mariela Barrionuevo, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes- Universidad Nacional de San Juan, noraauriel2671@gmail.com

Palabras clave: Educación femenina – Tesis doctoral de Elvira López - 1901

Contenido

Este trabajo es un recorte de mi tesis de Maestría en curso “El feminismo en las tesis doctorales de Elvira López y María Isabel Salthu, académicas y activistas de principios del siglo XX” y está vinculado a mi tesis doctoral denominada “Tesis doctorales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba durante el periodo 1883-1904: su análisis en el marco de la modernización”. En esta última investigación surgió la probable influencia de la ausencia de mujeres en la Facultad unidad de estudio, en los discursos de las tesis estudiadas. En la indagación de antecedentes de estudios sobre tesis doctorales, surgieron las pertenecientes a María Canetti, a Ernestina y Elvira López, y a María Isabel Salthu, en un documento de María Fernanda Lorenzo (2017), donde cita un catálogo de 1920 de Marcial Candiotti sobre las tesis publicadas por la Universidad de Buenos Aires, desde el momento de su creación. Entre dichas tesis encontramos dos abocadas al feminismo desde una mirada de académicas y activistas: la tesis de Elvira López (1871-1956) titulada “El movimiento feminista:

el discurso femenino latinoamericano”, de 1901 (López, 2009) y la tesis de María Isabel Salthu (1893-1977) denominada “El problema feminista en la República Argentina”, de 1920 (Salthu, 1920), ambas egresadas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Según Lorenzo (2017), la tesis de Elvira López fue trascendente al tratar el tema del feminismo siendo una de las primeras graduadas universitarias y considerando la escasa cantidad de mujeres que accedían a estudios universitarios en el periodo finisecular entre los Siglos XIX y XX en un contexto de profundos cambios. López describió al feminismo como fruto de la evolución humana y de la crisis económica de finales de siglo XIX, constituyéndose en un movimiento social que buscaba mejorar la situación económica y moral de la mujer, tendiendo a una igualdad como equivalencia y equidad en las relaciones sociales (Lorenzo, 2017) . En tanto que María Isabel Salthu en su tesis doctoral retoma la problemática del feminismo, acentuando la importancia de la mujer. Nos preguntamos cómo las mujeres alfabetizadas construían discursivamente la América incipiente, en el contexto sociohistórico de pertenencia, en el cual la mujer era relegada al seno familiar y a las tareas domésticas. A través del análisis de la tesis doctoral de Elvira López, reflexionamos sobre su mirada del movimiento feminista como mujer universitaria y activista en el marco del contexto institucional, social, político y económico de modernización (Barrionuevo, 2022). En continuidad al trabajo comenzado, en este recorte, nos abocamos al análisis de la exposición sobre educación femenina en la tesis de Elvira López en los capítulos V y VI. Dichos capítulos se centran en la necesidad de educar de las mujeres, donde la tesista expone los argumentos de feministas ilustradas y socialistas francesas e inglesas (Barrionuevo, 2022). Dicho análisis tiene en cuenta la descripción de datos biográficos y trayectoria, planteada a partir de las nociones del “habitus bourdieano” y “estructura de sentimiento”, desde la sociología de las elites (Di Pasquale citado en Barrionuevo, 2022), el contexto modernizador que enmarcó la producción del discurso de tesis, el “campo complejo de discursos” (Foucault citado en Barrionuevo, 2022, pág. 2) a partir del cual se construye una obra, exponiendo la bibliografía y los autores citados por Elvira López y vinculándolo a la estructura de la obra, también siguiendo a Foucault (citado en Barrionuevo, 2022).

La metodología es de tipo cualitativa. El enfoque de investigación es analítico (método heurístico) – sintético (método hermenéutico), basada en la lectura y selección de textos próximos y vinculados con la problemática a abordar, para interpretar el discurso de la tesis de Elvira López, desde el enfoque historiográfico de la historia intelectual considerando el contexto social, político y cultural de producción y la trayectoria socio-intelectual de la tesista.

Elvira López en la introducción de su tesis, señalaba las reivindicaciones necesarias para la solución de los problemas que implicaban la evolución completa del movimiento feminista. La primera estaba referida a la instrucción y educación seria y sólida para la mujer, lo cual implicaba la renovación de la que había en ese momento (López, 2009, pág. 35). Sostenía que la mujer debía ser instruida para el hogar, para la sociedad y para las carreras profesionales. En este sentido, Martínez Prado (2015), señala que la limitación del reclamo de Elvira López por la educación femenina se vinculaba a la maternidad como característica definitoria de las mujeres, al defender su instrucción “para el hogar”, “porque no es verdaderamente madre quien no sabe

guiar y educar” (López, 2009, pág. 35). Esta idea fue desarrollada luego en dos capítulos (V y VI) dedicados a la formación femenina para su “elevación”. El capítulo V titulado “Educación femenina”, está referido a la educación en general y proponía de algunos programas educativos que abarquen áreas como pedagogía, higiene, alimentación y economía doméstica, para que fueran “más femeninos”, “apropiándolos a la inteligencia y misión de la mujer” (López, 2009, pág. 98). En este capítulo la autora presentaba 3 apartados: “Prejuicios que se oponen a la mayor instrucción de la mujer; la educación que actualmente recibe no la prepara convenientemente para su misión de esposa y de madre; y reformas que convendría introducir en los actuales programas de enseñanza” (López, 2009, pág. 87). Entre los prejuicios, comenzaba citando a Fenelon, un teólogo y obispo católico, poeta y escritor francés del siglo XV, que suponía que la mujer no necesitaba de mucha instrucción abandonando a las hijas a la conducta de madres ignorantes e inexpertas, en tanto que la educación de los hijos era considerada de gran importancia. La autora señalaba que aún en sus tiempos, se aplicaban esas opiniones. A pesar de que el derecho a la instrucción de la mujer ya no era discutido, en la práctica poco se hacía por respetarlo y las consecuencias eran graves. Señalaba como culpables a los hombres, por considerarla un ser inferior y la conveniencia de su debilidad, aunque después la condenara por su incapacidad para acompañarlo en la “obra seria de la vida” (López, 2009, pág. 88). Además, apuntaba la culpabilidad de las madres que consideraban innecesario el saber para ser buenas esposas y cuidar a los hijos y el desagrado de los hombres frente a mujeres instruidas. Otro prejuicio descrito es la vinculación de la instrucción de la mujer a la pérdida de la inocencia, sosteniendo que una “cultura superior” iba unida a una moralidad también mayor (López, 2009, pág. 89). Citaba a Legouvé y a María Chéliga a favor de la posición de la mujer frente al matrimonio al poder elegir a su marido y esperar tranquila con independencia. Otra postura desplegada, entre autores citados en relación a los apartados señalados, en este capítulo es la de Concepción Arenal, relevante escritora española del siglo XIX destacada por su labor y su lucha por la mujer en España, plasmada en su obra “La mujer de su casa”, en la que su autora prueba que la consagración de la mujer al hogar en forma exclusiva era un anacronismo, aunque fuera su principal atención, con lo cual vinculaba la educación al rol familiar y maternal de mujer aunque extendido a la sociedad.

De esta manera, la educación femenina destinada al mejoramiento del papel maternal de las mujeres era una de las características del proyecto feminista de López que estaba avalado por el Consejo Nacional de Mujeres, que era el organismo del Estado constituido en pro de la defensa de los derechos de la mujer y del que la tesista formaba parte en la subcomisión de Prensa y propaganda como representante del sector universitario y con un discurso conciliatorio entre proyectos políticos diferentes pero que se identificaban como “feministas”.

En el Capítulo VI, titulado “Preparación profesional”, la tesista presentaba con los siguientes apartados: “La mujer necesita aprender una profesión en armonía con su capacidad y sus fuerzas.- Cómo comprenden y realizan este ideal las naciones más civilizadas.- Instituciones o establecimientos educativos destinados a la mujer o que la admiten” (López, 2009, pág. 103). Estaba dirigido casi exclusivamente a las mujeres solteras y viudas, quienes, al no tener un hogar sostenido económicamente por un hombre, estaban legitimadas para trabajar fuera de su hogar,

profesionalizarse y disponer de su remuneración. Dicha “preparación profesional” tendría que estar “en armonía con su capacidad y fuerzas”. Los dos capítulos siguientes dedicados a los “derechos económicos”, también estuvieron destinados para estas mujeres, sin que por ello constituirían un intento de igualar o reemplazar al hombre (Martinez Prado, 2015).

Sobre el análisis del discurso de Elvira López en su tesis doctoral, principalmente, concluimos que la tesista reclamaba la consideración de la equidad intelectual entre mujeres y varones, y con ello, las posibilidades de acceder al sistema educativo, a través de reformas concretas en los programas de enseñanza, pero desde una perspectiva maternalista. Por eso, destacaba la importancia de la educación de las mujeres para su rol familiar pero también como ciudadanas modernas. Además, la posibilidad del ejercicio de una profesión fuera del hogar para aquellas mujeres que, por su situación de viudez o soltería, deban ser el sostén económico de su hogar. La postura desde un feminismo maternalista de la tesista se puede justificar por la medida que debió caracterizar a la tesis y la cultura biologicista impregnada en la sociedad de la época (Barrionuevo, 2022). Como mujer universitaria y activista del movimiento feminista de su época, Elvira López expuso sobre una temática novedosa e impactante en un medio académico y en un campo de conocimiento, la filosofía, bajo el dominio de varones, por lo que su discurso significó sobre todo respecto al recorte analítico del presente trabajo, reivindicador en su significado de proponer la educación para la mujer aun dentro de la perspectiva de un feminismo maternalista y en el marco de una “natural evolución progresista” (Martinez Prado, 2015, pág. 91) y, además, considerar el ejercicio profesional de aquellas mujeres solteras o viudas para sostener económicamente sus hogares. La construcción discursiva de Elvira López constituyó una de las voces femeninas representativas de “la anulación asimétrica de la huella de ese Otro en su más precaria subjetividad” (Spivak, 1998), en el contexto sociohistórico de pertenencia, en el cual la mujer era relegada al hogar sin posibilidades de educarse e incluirse social y profesionalmente.

Referencias

Barrionuevo, N. M. (2022). La Tesis de Elvira López de 1901: movimiento feminista, universidad y modernización. En I. Castro, J. Castronovo, & F. (. Guerrero, LIBRO DE ACTAS DEL 1º CONGRESO LATINOAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD (págs. 1294-1300).

López, E. (2009). El movimiento feminista : primeros trazos del feminismo en Argentina. Buenos Aires: Biblioteca Nacional - 1ra edición con prólogo de Verónica Gago.

Lorenzo, M. F. (2017). Reflexiones en torno al feminismo de comienzos del S XX. Las primeras tesis de las graduadas de Filosofía y Letras. La caja feminista Nro 23, 172-192.

Martinez Prado, N. (2015). La emergencia del feminismo en la Argentina: un análisis de las tramas discursivas a comienzos del siglo XX. Estudios Feministas, 71-95.

Salthu, M. I. (1920). El problema feminista en la República Argentina. Filo UBA digital- Repositorio Digital de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis tertius*, 3 (6), En Memoria Académica - Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf, 175-235.

Circulaciones de experiencias y construcciones de sentido en torno a la función social de los Jardines de Infantes desde una perspectiva transnacional. Aportes para pensar la formación de maestras normalistas. (1884-1905)

Dra. Eunice Rebolledo

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación que venimos desarrollando y que indaga en la circulación de ideas educativas que sostuvieron la creación de las instituciones modernas en el marco de las políticas impulsadas por Domingo F. Sarmiento. Su relación con Horace Mann y el grupo de intelectuales que participaban de los debates culturales en Massachussets, le permitieron conocer las bases político-pedagógicas de las redes educativas del movimiento reformista norteamericano que encontraba en la educación del pueblo la llave de la transformación social, política y cultural. Dicho movimiento, producto de la filosofía del *trascendentalismo* daría impulso a la Era Reformista alrededor de 1840 hasta la guerra civil (1861-1865), y que se funda en la crítica dispuesta a revisar la totalidad de la estructura social, el Estado, la escuela, la religión, el matrimonio, la ciencia, el comercio para estudiar sus fundamentos (Nevins A, Steele Conmager H y Morris J, 1994). Boston fue el centro de este movimiento cultural y en pleno auge Sarmiento interactuó con sus impulsores en sus viajes (1845 y 1867), (Emerson Ralph, Thoreau Henry D, Peabody Elizabeth, entre otros) cuyas obras constituyeron su fuente de inspiración, tal como quedó registrado en los intercambios epistolares que mantuvo por años con Mary Peabody, esposa de Horace Mann.

Tal como puede observarse en los escritos de H. Mann y las hermanas Peabody, el movimiento reformista interpelaba a diferentes instituciones interconectadas. Sus impulsores producían escritos, experimentaban nuevas perspectivas de investigación y a la vez, participaban en circuitos de formación que abarcaron las escuelas normales en pleno surgimiento, los colegios preparatorios y los centros académicos, en los que se experimentaban nuevas pedagogías influidas por el idealismo alemán.

Consideramos que es necesario ubicar en este contexto epocal el surgimiento del kindergarten en los EEUU para comprender las ideas pedagógicas que lo sustentaron y la particular significación que adquirió en el movimiento reformista para seguir profundizando en las

traducciones que se hicieron de este dispositivo educativo y las razones de los obstáculos que impidieron su expansión en Argentina.

La obra pedagógica de Mary y Elizabeth Peabody

En esta investigación intentamos aproximarnos a cómo fue concebido el kindergarden por las hermanas Elizabeth y Mary Peabody, para lo cual tomamos como referencia la obra editada en 1863, *Moral Culture of Infance*, Guía Americana de Kindergarten, en cuyas páginas se expresa el intento por adecuar el ideario froebeliano al contexto norteamericano. La misma contiene intercambios epistolares de las maestras que realizaron las primeras experiencias de habla inglesa¹, y una guía práctica en la que se pueden inferir las bases pedagógicas de la denominada *Nueva Educación* impulsada por Horace Mann, quien inspirara la obra sarmientina. (El Monitor de la Educación Común, 1899).

Esta producción escrita cobra significación en el contexto reformista en el que se planteaba la expansión de estas instituciones en el Estado de Massachussets con una proyección popular. La misma estaba dada por el sentido democratizador de le otorgaba a una educación que abarcaba a diferentes sectores sociales y especialmente a las clases trabajadoras en torno al ideal de *educación común*, y que Sarmiento recuperara como título de una de sus obras más significativas (Sarmiento D.F, 1856). La relevancia a nuestro entender, radica en que el kindergarden fue concebido como trampolín de ideas pedagógicas que se proyectaban hacia otras instituciones educativas, como las escuelas primarias, los *colleges* y universidades. El Jardín de Infantes, partía de una concepción de sujeto aprendiente que tenía disposiciones desde su primera infancia para establecer un vínculo genuino con el entorno natural y el conocimiento lo que a su vez impactaba en otras dimensiones de la vida humana, tales como: el desarrollo intelectual, social y moral. De esta manera, la transformación se planteaba desde una educación que comenzaba desde la cuna y continuaba en estas instituciones para “transformar a todos los miembros de la sociedad humana en ciudadanos inteligentes, útiles y concienzudos” (Mary Mann, 1899:929). El kindergarden era la institución que acompañaría el desarrollo natural del niño/a, iniciado en la familia, creando posibilidades para la experimentación y la construcción de saberes a partir de interrogantes basados en el interés por el conocimiento del mundo que otras instituciones escolares e incluso las universidades debían recuperar en el contexto reformista que atravesaba la sociedad norteamericana. (Peabody Elizabeth y Mary, 1863)

La circulación de ideas pedagógicas transnacionales en nuestro país se llevó a cabo a través de diferentes actores vinculados con la educación y de sus órganos de difusión como revistas, textos, formación de maestros que recolocaron, resignificaron y desarrollaron experiencias educativas. La aproximación a esta obra, permite acercar algunas líneas que pudieron haber estado presentes en la formación de las maestras jardineras normales en Argentina a través de Sara Eccleston, discípula de Elizabeth Peabody y en los debates pedagógicos en el periodo, desde su llegada en 1883 hasta 1905, año en que se produjo el cierre del profesorado paranaense, durante la gestión de Leopoldo Lugones.

Consideramos que el surgimiento del sistema educativo nacional requiere poner en perspectiva las articulaciones a nivel transnacional, y las interacciones de diversos actores, ideas y procesos que influyeron en el curso que tomaron las políticas educativas relacionadas con los jardines de infantes, y particularmente los obstáculos para su expansión. Por otro lado, nos permite visualizar las controversias en torno a la identidad que fueron adquiriendo las particulares instituciones en sus periodos de vigencia como de interrupciones y discontinuidades en la política educativa. Tal como se ha investigado, los jardines quedaron relegados en la historia educativa argentina afectados por la descalificación de su función formativa de la primera infancia, y vapuleado por los gobiernos de turno hasta la década del 30, momento en que recuperan su impulso. (Fernández Pais: 2017, Rodríguez Laura: 2020)

A modo de hipótesis sostenemos que, en el contexto de disputas entre sectores clericales y laicistas, las dificultades para la legitimación del jardín de infantes como dispositivo educativo para la primera infancia, podría explicarse en parte, por la impronta protestante de estas instituciones y en particular por las características que adquirieron en el contexto norteamericano según Elizabeth Peabody y Mary Mann. Fueron sus ideas las que

recuperara y propagara Sara Eccleston. Sus bases pedagógicas ponían en tensión la relación entre educación y orden social, en pleno proceso de la construcción democrática argentina (1880-1916), pues según Ansaldi, la construcción de *hegemonía burguesa*, se encuentra en referencia a un modelo de detentación del poder que procesa las diferencias mediante la uniformidad o la exclusión, que opera como negación del pluralismo. (Ansaldi, 1995). En este sentido, sostenemos que estas experiencias fueron detractadas por sectores conservadores renuentes a perspectivas educativas que ponían en riesgo la función educativa de la familia sobre la primera infancia según la moral católica, dando cuenta de la presencia de tradiciones culturales hispano-católicas proclives a la perpetuación de perspectivas autoritarias en un contexto de luchas ideológico-políticas² y religiosas. Por otra parte, nos preguntamos hasta dónde se pudo comprender por los sectores dirigentes promotores de la educación popular, el sentido que adquirirían los jardines en el proceso de reforma educativa norteamericana, máxime cuando estos, de acuerdo a su perfil institucional, iban camino a disputar sentidos con un normalismo - que cada vez más-, se iba legitimando y configurando con rasgos autoritarios funcionales a un orden social conservador.

A partir de estudios que venimos realizando, la génesis de estas instituciones en Argentina podría ser analizada en la trama de relaciones entre sectores liberales y sectores religiosos protestantes que confluyeron para impulsar la educación popular. Particularmente nos interesa resaltar su promoción como dispositivo educativo para la primera infancia, participando activamente en la creación de la Unión Froebeliana Argentina. Así también, a través de sus órganos de difusión, tradujeron y promovieron la circulación de ideas de las corrientes pedagógicas escolanovistas, la promoción de los *derechos de los niños* (hoy *niñeces*) y *de las mujeres*. (Rebolledo Fica, Eunice N, 2015) Esta relación de núcleos problemáticos presentes ya en los escritos de Juana Manso, se fueron gestando como un movimiento mayor hacia fines

del siglo XIX. La cristalización de las misma tomó forma en la organización del Primer Congreso Internacional Femenino en 1910. Allí las mujeres universitarias fueron capaces de aglutinar un espectro de identidades políticas, donde uno de sus ejes preponderantes lo constituyó precisamente, la situación de la niñez y su educación, además de los derechos de las mujeres.

La propuesta pedagógica de los jardines como institución trasplantada de los EEUU operaba como disruptiva en el contexto cultural argentino si se analiza por una parte el contexto de producción, su contenido pedagógico-político y el impulso proporcionado por las maestras norteamericanas formadas en el auge del proyecto reformista norteamericano. Las resistencias que lo calificaban como propuesta *extranjerizante e inútil*, fueron la que lo invalidaron como dispositivo pedagógico llevado al cierre de los centros de formación de las maestras jardineras. En este sentido, consideramos que no era nada ingenuo descalificar su contenido, ya que: promovía la formación de un ciudadano democrático, con derechos, respetable desde su nacimiento, con capacidades para la formación de una conciencia social, y como individuo único capaz de desarrollar un pensamiento propio y una conciencia ética que rompía con los parámetros de moralidad vigentes. Estos eran los argumentos que buscaban difundir los protestantismos liberales progresistas en el marco del panamericanismo y que eran advertidos por los sectores conservadores católicos como un avance del protestantismo en la sociedad. Esta potencial amenaza retrotraía a los debates parlamentarios de la Ley 1420 y a la validez del financiamiento estatal para el proyecto educativo del *hereje* protestante William Morris y las leyes laicas que le habían permitido su accionar. Estas reflexiones a nuestro entender, pudo haber estar operando en la resistencia a los jardines en tanto maestras protestantes junto a otras defensoras del nivel, como Rosario Vera Peñaloza, cuando hicieron pública su defensa como institución necesaria para la educación de la niñez en la prensa nacional.

Las líneas sugeridas en esta ponencia podrían ser un aporte para pensar las tensiones en torno a los sentidos que adquirieron los jardines de infantes en el proyecto educativo sarmiento, como se tradujeron en la Ley 1420, así como en las significaciones en el contexto argentino que giraron en torno a su función educativa y extensión de la educación del hogar³, su función asistencial de niños de familias pobres o preparatoria para la enseñanza primaria. Los interrogantes que convocan esta investigación remiten a seguir pensando la circulación de ideas que presentes en las revistas educativas de la época en las que abrevaron las defensoras de los jardines que renovaron su impulso en la década del '30 y formaron parte de las primeras experiencias, Sara Eccleston, Rita Latallada, Rosario Vera Peñaloza, entre otras intentado construir una identidad propia de estas instituciones que respondiera a las necesidades del país interpelando al normalismo normalizante que hacia 1910 cobró un impulso significativo.

¹ Las primeras experiencias del kindergarten fueron realizadas en idioma alemán por parte de maestros alemanes emigrados luego de la revolución prusiana del 1848 que cubrían a niños y niñas de esa colectividad. (Allen Ann Taylor: 2017)

² Cabe poner en contexto la lucha ideológica y cultural entre Panamericanismo y Panhispanismo incipiente, que se expresa con la aparición del Arielismo en el Río de la Plata (1901). (Bastian Pierre: 1995) Un ejemplo de ello es la acusación a Morris cuando en 1902 defiende el Kindergarten en el Diario La Nación. Desde la Voz de la Iglesia y el Diario el Pueblo, expresión del catolicismo se alerta sobre la anglonización de la cultura e invasión anti- argentina que se promovía.

³ La *educación del hogar* en la primera infancia es un tema que requiere ser profundizado en el contexto reformista norteamericano y mirado en el contexto de la educación de la mujer, el ejercicio de la maternidad y sus articulaciones con los feminismos que adquieren fuerza en la época tanto en los EEUU, como en Argentina.(Nari Marcela,2004)

BIBLIOGRAFÍA

Allen, Ann Taylor (2017): *The transatlantic kindergarten education and Women's Movements in Germany and the United States*, Oxford University Press, New York.

Mann Mary: *Kindergarten o la Nueva Educación*. Traducido por Sara Eccleston. *El Monitor de la Educación Común* Año 19 N° 319 (1899) p. 929-931

Eccleston Sara (1894): *Unión Froebeliana Argentina. Progresos de esta asociación*. *El Monitor de la Educación Común*. En *el Monitor de la Educación Común*. Año 13, N° 249 (1894),p. 929- 931

Edna Dean Baker (1937): *The kindergarten centennial 1837—1937 A Brief Historical Outline of Early Childhood Education*, Association for Childhood Education (U.S.).

Fernandez Pais, Mónica Beatriz (2017): *Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala*. En *Memoria Académica*. UNLP. 2017, vol. 18, nro. 1, p. 111-132

Luiggi, Alice Houston (1959): *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*, Agora, Buenos Aires

Nari Marcela (2004): *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Biblos, Buenos Aires

Nevins Allan, Steele Henry (1994): *breve historia de los Estados Unidos*, Fondo de Cultura Económica, México

Peabody Elizabeth y Mary (1863): *Moral Culture of Infance*.

Rebolledo, E (2015): *La construcción de la ciudadanía en el discurso pedagógico del protestantismo liberal*. *Revista La Reforma (1901-1932)* Repositorio Ansenusa Universidad Nacional de Córdoba.

Rodríguez Laura (2020): Los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada. Anuario de Historia de la Educación. Vol. 21 - N.º 1 - 2020 | pp. 66-86

Sarmiento Domingo Faustino (1856): Memoria sobre la Educación Común. UNIPE

EL SENTIDO POLÍTICO DE LA DOCENCIA: DISCUSIONES EN EL INFORME FINAL DEL CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL EN CATAMARCA (1984- 1987)

Lourdes Gabriela Martínez, Universidad Nacional de Catamarca

lumartinez9111@gmail.com

Giuliano Emmanuel Vizcarra, Universidad Nacional de Catamarca

vizcarragiuliano@gmail.com

Palabras clave: Docencia - Proyecto social y político - Sentido Político - Tarea Docente - II Congreso Pedagógico Nacional.

Resumen ampliado

La presentación es producto del proyecto “Actores, posiciones, propuestas y debates en el Congreso Pedagógico Nacional (CPN) en Catamarca durante la transición democrática (1984/1988)”. Es el hito educativo más significativo de la transición democrática [1]; periodo que puede caracterizarse por la hegemonía de la antinomia autoritarismo-democracia (Tiramonti, 2007, pp. 3). Para los gobiernos, nacional y provinciales, el desafío en materia educativa era emprender políticas orientadas a la democratización de la educación y atender las desigualdades existentes en el acceso a los servicios educativo; autoritarismo, elitismo, oscurantismo, eficientismo, cuatro sesgos heredados del gobierno de facto, que ahora debían enfrentar los gobiernos de la transición, y que se suman a los muchos problemas y retos como el endeudamiento externo y el exponencial incremento de una deuda interna en todos los aspectos y dimensiones. El Congreso dio inicio en la provincia de Catamarca el 12 de junio de 1986 con los trabajos en comisiones en las asambleas de base; la asamblea provincial se realizó en el mes de octubre de 1987, en ese mismo año se redacta el documento Informe Final del Congreso Pedagógico. La conducción política de esta transición estuvo a cargo de gobiernos peronistas: Ramón Saadi (1983-1987, hijo de Vicente Saadi); Vicente Saadi (1987-1988 año en que fallece); y nuevamente Ramón Saadi (1988-1991 año en el que es intervenido el gobierno).

En la provincia, las medidas implementadas por los gobiernos de facto, acentuaron las problemáticas de una limitada capacidad productiva y la calidad de vida de sus habitantes especialmente de la población rural (42,5%, según Censo 1980), coartada de sus oportunidades de acceso a centros adecuados de bienes y servicios (Quiroga, 2011, p. 77). La administración del gobierno provincial estuvo abocada al desafío de recomponer y democratizar las estructuras institucionales, dejadas por la dictadura (Quiroga, 2011, p. 78), cuyo gobierno, tenía la particularidad en los últimos años de haber estado en manos de civiles pertenecientes a la Unión Cívica Radical, partido al que se habían desafiliado por requerimiento de la Junta Militar para ocupar los cargos de gobernador o funcionarios de la administración. El contexto histórico está marcado por la crítica situación económica que aqueja a todo el país; el gobierno enfrenta, además, un virulento enfrentamiento con la oposición política, y con reclamos gremiales y huelgas docentes; frente a un marcado retraimiento del Estado provincial en materia social y educativa que había caracterizado a los gobiernos del proceso militar, el gobierno peronista emprende una política cuyo actor central será el Estado; las iniciativas que lleva adelante las enmarcan en el discurso de reparación histórica y la justicia social. En Catamarca, el II CPN se organizó en el marco de las disposiciones nacionales, con el principio general de garantizar la participación amplia y crítica, de diseñar, a partir de la realidad zonal y provincial, un proyecto educativo inserto en un modelo de país. En esta oportunidad indagaremos las discusiones en torno al sentido político otorgado a la docencia en el Informe Final del II CPN en Catamarca (1984-1987). Para ello es necesario definir qué entendemos por sentido político; todo acto educativo es un acto político, ello implica revisar qué proyecto social y político subyace en las prácticas educativas, ¿para qué se educa?, ¿qué intereses debe resguardar y bajo qué ideologías?, en las respuestas a estas preguntas se puede interpretar el sentido político de la tarea docente. En el análisis que realizamos del Informe advertimos la demanda de un proyecto nacional de educación que provea definiciones básicas del ciudadano que se quiere formar, quién debe hacerlo, en torno a qué valores debe hacerse, para qué, cómo y en qué condiciones debe llevarse a cabo la formación. En esa demanda se propone el contenido de una reforma de la formación y perfil docente, y reflexiones respecto a la profesionalidad. Nuestro objetivo es indagar y profundizar en las concepciones que emanan de estas demandas para reconstruir el sentido político que se le otorga a la tarea docente. Para el desarrollo de este trabajo respondemos al enfoque cualitativo y a la lógica dialéctica de investigación; aplicamos la observación documental, y el análisis interpretativo, entendido como el conocimiento construido a partir de los conocimientos generados desde otras investigaciones, y de la comprensión de los significados que circulan en las fuentes documentales, en nuestro caso el documento Informe Final del II CPN en Catamarca (1984-1987). En el análisis que realizamos del Informe advertimos la demanda de un proyecto nacional de educación que provea definiciones básicas del ciudadano que se quiere formar, de quien debe hacerlo, en torno a que valores debe hacerse, para qué, cómo y en qué condiciones debe llevarse a cabo la formación. En esa demanda se propone el contenido de una reforma de la formación y perfil docente. En el marco de las demandas y proposiciones se esgrime una serie de críticas a la formación y rol docente para ese contexto histórico, a saber: - Indefinición de los roles que debe asumir el docente, falta de formación general específica que genera desinterés, despreocupación, falta de rendimiento en

el ejercicio de la profesión. Desvinculación entre la formación docente teórica y práctica y la realidad en la que le toca actuar. Docentes que la mayoría de los casos son informadores de conocimientos y no formadores de personas. Falta de incentivación e interés de aprendizaje de nuevos métodos y técnicas. Ejercicio de la docencia a cargo de personas que no reúnen las condiciones exigidas por ellas. Escaso interés de incentivación de los docentes para el trato con el adolescente.

- También se plantea la desjerarquización de la docencia y su desvalorización porque no es acompañado por el régimen laboral, una carrera docente y por malas remuneraciones.

- En el informe hay una crítica a la concepción positivista de la educación y a la idea de homogeneización, por lo tanto, no acuerdan con la concepción de docente que marca la tradición normalizadora-disciplinadora. No obstante, en los primeros capítulos se puede entrever una concepción acerca de la tarea docente con un fuerte sesgo moralizador, consistente en ser el transmisor de los valores tradicionales catamarqueños y trascendentales a su sentir mariano (Comisión Organizadora, 1987 p. 2,3,4) Esto supone que la formación docente estaría orientada a formar en aquellas capacidades que le permitan transmitir “los valores” morales y religiosos con los cuales se identifica el Ser catamarqueño. Rescatamos la orientación perennialista arraigada en las instituciones y procesos de formación docente durante la dictadura militar.

Referencias bibliográficas

(2020) “El Discurso Político Educativo del Segundo Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca (1984-1988)”. Guillamondegui, Mirtha Evelia; Martínez Lourdes Gabriela; Vizcarra, Giuliano Emmanuel

Nosiglia María Catalina y Santiago Beatriz (1989) El Congreso Pedagógico: su Organización y desarrollo. En De Lella Cayetano y Krotsch Carlos Pedro Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectiva. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. 52-70.

Quiroga, Nicolás (2011) La educación en Democracia cuentas pendientes. Hacia un Estado que vincule el Conocimiento con los Valores, el Trabajo y la Producción. Catamarca: Editorial Sarquís.

Southwell, M. (2001) El Proyecto Educativo de la Argentina Post-dictatorial (1983-1989). Diálogos. Revista Electrónica de Historia. Disponible en: <http://163.178.112.11/index.php/ponencias-argentina.html>

Tiramonti, Guillermina (2007) Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. Archivos de Ciencias de la Educación, 1. Disponible en: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>.

Comisión Organizadora Provincial (1987) Informe Final del Congreso Pedagógico (noviembre). Catamarca. Talleres Gráficos de la U.N.Ca.

Comisión Técnica Ejecutiva (1986) Congreso Pedagógico. Documento de Apoyo. Catamarca

De la sanción a la implementación del Estatuto docente en Córdoba. Hipótesis sobre las transformaciones en los modos de relación del Estado con la docencia y sus efectos pedagógicos

Gutierrez Gonzalo Martin, Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. gutierrezg61@yahoo.com.ar

Palabras Claves: Estatutos Docentes; Trabajo Docente; Modelo Pedagógico

La presente ponencia presenta resultados de investigación sobre las transformaciones producidas en las regulaciones laborales de la docencia de nivel primario durante la década de 1950. Para ello, se toman dos analizadores: la sanción del Estatuto del Magisterio (nivel primario) en 1954 y el articulado establecido en su implementación durante 1958. La relevancia de lo sucedido con la sanción e implementación del estatuto docente radica en que articula lógicas laborales y pedagógicas de modo novedoso e inaugura un mecanismo de acceso y ascenso en la docencia, aún vigente, anclado en el principio del mérito según certificaciones y pruebas de oposición en instancias concursales. Como dispositivo de regulación laboral con efectos pedagógicos, el Estatuto Docente de Nivel Primario se inscribe en una tendencia más amplia de regulación sobre el trabajo docente en escuelas nacionales y en la mayoría de las provincias del país que, durante esos años, sancionaron sus propios estatutos. En este sentido, cabe señalar que el análisis aquí presentado representa el caso particular de un proceso común y estructural en la regulación del trabajo docente. Como hipótesis que dicha regulación configuro un nuevo modelo laboral con profundos efectos pedagógicos escasamente estudiado. Para el análisis se recuperan fuentes periodísticas (artículos del diario *Los Principios* y *La Voz del Interior*), legislativas (Diario de sesiones de la Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba), anteproyectos legislativos presentados por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) y la Asociación de Maestros de la Provincia de Córdoba (AMPC), el articulado del Estatuto del Magisterio sancionado en 1954 y los cambios que dieron lugar al finalmente implementado en 1958. También se consideran actas de asambleas de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), decretos y leyes provinciales.

Transformaciones en el modo de relación entre Estado y Docencia

Entre la sanción del estatuto (1955) y su implementación (1958) se produjo una profunda transformación en los modos de relación entre Estado y Docencia en tanto los gobiernos debieron asumir su renuncia a ejercer el poder discrecional de incorporar y/o cesantear docentes; aceptar que podrían tener posiciones políticas y culturales diferentes al gobierno de turno; definir criterios para el acceso o ascenso en el sistema educativo que tomaran como referencia un saber y un saber-hacer acreditado por títulos docentes y/o concursos. De este modo, la dinámica del sistema educativo comenzó a regularse por criterios políticos y pedagógicos que actuaron como categorías supra-ordenadoras de lógicas laborales, organizativas y didácticas. En este marco, es posible proponer como hipótesis que el establecimiento de pautas comunes para ingresar, permanecer y ascender en la carrera docente mediante la sanción del Estatuto, fue funcional a dos procesos con temporalidades y contenidos muy diferentes entre sí. Por un lado, y de modo circunstancial durante el período analizado, a un proceso de unificación sindical en los reclamos, independientemente de sus afinidades políticas, religiosas y/o pedagógicas y sus dependencias con diferentes jurisdicciones: nacionales, provinciales, municipales y/o de gestión privada. Por el otro, y de modo más estable en el tiempo, a una legitimación del saber y la experiencia pedagógica como criterio nodal para definir el acceso y la movilidad al interior de la carrera docente.

Las regulaciones sobre el trabajo docente surgidas del Estatuto de la Docencia Primaria se constituyeron en dispositivos ordenadores y estructurantes del sistema educativo en lo administrativo, laboral y pedagógico. El calendario escolar, las horas de enseñanza, los modos de acreditación escolar, los mecanismos para evitar perder clases por ausencia docente mediante la inclusión de suplentes remunerados, son algunas de las cuestiones amalgamadas en una organización del trabajo escolar que produjo una simbiosis entre modelo laboral y modelo pedagógico. El Estado podía, en adelante, exigir al docente valores en tanto estos no implicaran la obligación de adherir a los gobiernos de turno. Esta limitación era también un reconocimiento al derecho tantas veces negado, de ciudadanía plena para la docencia, que los habilitaba a participar sin restricciones en la vida política, cultural y social. De este modo, toma forma la hipótesis según la cual, la implementación del Estatuto posibilitó reconocer derechos laborales que ordenaron y estructuraron el trabajo escolar, a la vez que se fueron reconociendo nuevos dispositivos de regulación sobre el trabajo de enseñar como el curriculum, la evaluación y las políticas de formación docente que, con el correr de las décadas tomaron mayor relevancia en las políticas educativas.

Finalmente, es posible sostener que el modelo laboral estructurado con la sanción de estatuto docente se asentó en los principios de mérito, verticalidad e individualidad que dieron marco a un modelo pedagógico relativamente estable durante las siguientes décadas. Con el mérito acreditado por certificaciones y concursos públicos, posibilitó legitimar el saber pedagógico como criterio para acceder, permanecer y ascender en los puestos de trabajo sin demandar adhesiones e identificaciones con las políticas públicas. Permitió, además, reforzar y volverse funcional a un modelo escolar que no cuestionaba las desigualdades educativas existentes en tanto se constituyó en un criterio de justicia en relación a formas discrecionales de acceso al cargo docente, previas a la sanción del estatuto, sin considerar que los niños, niñas y jóvenes

contaran simultáneamente con docentes que los reconocieran como sujetos de derecho. Un segundo principio que cristaliza el estatuto docente con efectos en las dinámicas escolares, es el de la verticalidad con el cual se legitima la regulación del trabajo pedagógico desde arriba (con mayor saber) hacia abajo (colocado de modo implícito, como ámbito de menor saber y/o visión, así como de implementación de lo ya definido). Los docentes aquí no debían estar necesariamente de acuerdo con los saberes a transmitir (definidos por otros) ni había espacio formal para el disenso con ellos. En la actualidad, la verticalidad, aunque cuestionada y debilitada en su validez pedagógica, regula pasos formales en procesos administrativos y pedagógicos que regulan la carrera docente: de un/a educador/a a un integrante del equipo directivo, de este a su supervisor de zona y de este último a la supervisión regional, para finalizar el recorrido en la dirección de nivel correspondiente (la propia del nivel o alguna otra dependencia de rango ministerial similar). Complementariamente, es posible reconocer la individualidad como organizador del puesto de trabajo docente. Aunque se encuentra desde los orígenes del sistema educativo, con el estatuto docente la unidad de valoración de la escuela son los docentes quienes se vuelven más meritables en la medida en que planifican, enseñan y evalúan individualmente según lo establecido por sus autoridades. De este modo, implícitamente, quedan sin posibilidades de acreditarse como parte de lo meritorio, las capacidades de trabajo colectivo y de cooperación entre pares. La enseñanza de este modo, se representó como una práctica solitaria del docente frente al grupo de alumnos/estudiantes. Estas articulaciones entre mérito, verticalidad y horizontalidad ocupan el centro de los debates actuales sobre la organización del trabajo escolar en las políticas que asumen la educación como un derecho de las y los estudiantes y una responsabilidad a garantizar por parte de las políticas educativas.

¿APERTURA O REAPERTURA?

Las carreras de Pedagogía y Ciencias de la Educación en la UNS: Estudio de caso

Borrello, Narela, Universidad Nacional del Sur, narela.borrello@gmail.com

Ibarra, Carolina, Universidad Nacional del Sur, ibarracarolinab@gmail.com

Nyez, Eleonora, Universidad Nacional del Sur, eleonoranyez@gmail.com

Palabras clave: Pedagogía- Ciencias de la Educación- dictadura militar.

Introducción

Presentamos en esta ponencia parte de una investigación que tuvo como objeto reconstruir y comparar la carrera Profesorado en Humanidades: orientación Pedagogía y Filosofía (cerrada en 1975) y la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación (abierta en 2014) en la Universidad Nacional del Sur de la ciudad de Bahía Blanca, desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

Este estudio de caso estuvo apoyado en una estrategia de relevamiento narrativa, desde un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri, 2014). Lo importante residió en comprender los fenómenos desde la visión de los individuos, destacando las interpretaciones y significados que le otorgan a su propia experiencia, pensando qué similitudes y diferencias en relación con el perfil y el campo profesional perciben docentes y alumnos de las carreras de Pedagogía y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS.

La muestra fue de carácter no probabilístico de tipo incidental y la unidad de análisis estuvo compuesta por exalumnas del Profesorado mencionado, docentes de la Licenciatura que fueron participantes del proyecto impulsor de la carrera actual y una docente autora de investigaciones sobre el tema. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas; individuales y grupales. Esta información junto con el análisis de bibliografía y expedientes recuperados del Departamento de Humanidades[1], habilitaron la triangulación entre las distintas fuentes.

La investigación permitió visualizar, registrar y comprender una recomposición histórica del hecho ocurrido durante la última dictadura militar (CONADEP, 2011). Se logró conocer desde las perspectivas de los entrevistados lo que sucedió en cuanto a las dos carreras, a nivel institucional, en el momento del cierre y apertura de las mismas, permitiendo describir diferencias en cuanto al contexto, a los planes de estudio, al perfil del egresado y el campo profesional. Asimismo, este trabajo ayudó a comprender las características de la carrera anterior y a pensarla como un antecedente a la actual.

Una de las entrevistadas afirmó que fue “un paso importante que tenía que dar la comunidad educativa de la Universidad del Sur, por los compañeros desaparecidos y asesinados y también por las generaciones por venir (...) sintiendo que es la reparación histórica que los compañeros y compañeras necesitan” (Informante 3). En este sentido, se pudo analizar lo que sucedió después de ese período, a lo largo de los 39 años en los que estuvo cerrada y cómo se logró la apertura.

Otra de las voces, haciendo referencia a la Licenciatura, explicó: "que sea justo en esta universidad donde se tuvo la lucidez de ver, (...) que Educación y Derechos Humanos no podía ser un seminario optativo, tenía que ser curricular, como debería ser en todas las universidades para todas las carreras" (Informante 1). Esta informante recuerda que esta universidad tiene 60 compañeros y compañeras aproximadamente desaparecidos y asesinados, lo que le da trascendencia a esta decisión curricular en esta nueva carrera, en “una ciudad que sufrió el

genocidio, la represión, de un modo muy muy tremendo y que todavía no terminamos de levantarnos”. Estos testimonios posibilitaron comprender el tema y lo atravesado a lo largo de estos años con mayor profundidad, destacando las características interesantes que muestra la carrera actual y que refieren, sin duda, al antecedente de la carrera cerrada.

¿Apertura o reapertura?

A lo largo de la primera entrevista realizada surgió la conversación acerca de cómo mencionar lo que sucedió finalmente en el 2014, si fue una apertura o una reapertura. Al consultar a los entrevistados acerca de cómo percibían este proceso, emergieron varias explicaciones al respecto. Algunos indicaron que el espíritu era de reapertura, pero no lo fue por las diferencias de época, de perspectiva, de evaluación universitaria, de normativas e incluso de la intencionalidad de la carrera.

La mayoría de los entrevistados asegura que se dio una apertura y no reapertura. Algunos de ellos incluso afirman que no sabían que había existido la carrera, pero que lo vivieron como una reivindicación, algo nuevo, renovado y distinto.

Los profesores participantes del proyecto de creación de la carrera aseguraron que lograr la apertura, fue por demás significativo, un sueño cumplido, un hito en la vida profesional y personal de cada uno.

Algunas conclusiones

En relación con el objetivo general planteado, si bien se logró reconstruir parte del proceso de cierre y de apertura, se considera que no es posible realizar una comparación de las carreras ya que son totalmente diferentes. A su vez, los contextos en los que se desarrollaron son muy distintos: uno fue el contexto del genocidio, en un gobierno de facto, y el otro un gobierno que tuvo como bandera a los derechos humanos, y con ello, políticas de reivindicación. Esto influyó no sólo en el cierre y la apertura, sino que además condicionó el campo a desempeñarse como profesionales.

Esta investigación ayudó a comprender a la carrera anterior y a pensarla como un antecedente a la actual, la cual tenía una gran predominancia del área filosófica, quedando la pedagogía relegada. Debido a esto, las exalumnas entrevistadas debieron recurrir a otra formación complementaria, que se brindaba en el ámbito privado y/o religioso, o a través de la modalidad a distancia, lo que implicaba viajes frecuentes.

Otra inquietud narrada por los protagonistas es que quedó un vacío en la ciudad y en la región en lo que respecta a la investigación del área, ya que no se generó conocimiento a nivel local a lo largo de estos últimos 30 años.

A partir de los relatos, se puede decir que lograr la apertura fue un paso importante que dio la comunidad educativa de la UNS, siendo un aporte a la memoria histórica, vivida por los

protagonistas como una reivindicación. En general, se encontró que los entrevistados hablaron de una apertura porque es algo totalmente diferente, en cambio algunos destacaron que fue una reapertura, porque, como lo afirma una de las entrevistadas, “hay que pensar en términos históricos y de memoria histórica, en términos de procesos. La historia no empieza con nosotros” (Informante 1).

Se pueden destacar ciertas palabras que aparecen a lo largo de las narrativas: *reivindicación*, *reparación histórica* y *demanda contenida*. En relación al último concepto mencionado también apareció en los relatos como *matrícula contenida* y *expectativa contenida*, dando cuenta de la necesidad que había en la ciudad de que se abriera la carrera de Ciencias de la Educación.

Para finalizar, podemos decir que la importancia de esta investigación se basa en que, no solo se tuvieron en cuenta los documentos curriculares para el análisis, sino que también se recuperó la mirada desde los propios protagonistas acerca de la vida institucional, tanto del cierre como de la apertura, desde sus experiencias. Incluso aporta otra perspectiva de análisis, ya que la mayoría de los escritos analizados son abordados desde el eje histórico. Por lo que este trabajo cobra relevancia ya que es una manera de visualizar, registrar y comprender una recomposición histórica del hecho sucedido durante la última dictadura militar. También es un aporte al Archivo de la Memoria de la UNS, así como de insumo para el Departamento, colaborando con el mismo y con la consolidación de la carrera.

Referencias bibliográficas

CONADEP. (2011). *Nunca más. Informe de la Comisión Nacional sobre la desaparición de personas*. Eudeba.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.

[1] Actualmente la Lic. en Ciencias de la Educación depende del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNS de acuerdo a la resolución del CSU 024-2021.

DESAFIOS DA POLÍTICA DE MEMÓRIA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Clarice Nascimento de Melo,

Universidade Federal do Pará

mnclarice@gmail.com

Palabras clave: Documentos escolares, política de memória, história da educação, Belém.

Contenido

O texto traz para discussão um tema que considero caro no campo da história da educação, que são as políticas de memória, na feitura de espaços próprios para conservação e divulgação de documentos históricos da educação.

Para essa reflexão apresento os resultados parciais do projeto de extensão os resultados problematizadores do projeto “Centro de Memória da Escola de Belém: Fontes documentais para a história da educação básica”, que tem por objetivo de criar, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belém e o Conselho Municipal de Educação (CME), um espaço próprio para a captação, preservação, organização, disponibilização e divulgação de documentos escolares da rede municipal de ensino, que possibilite a formação da comunidade escolar e de estudantes de cursos de graduação da UFPA para a importância e os usos histórico-sociais do documento escolar.

O processo tem sido feito em diálogo com Moraes et al (2005), em razão da importância dada por ela aos documentos escolares.

É importante demarcar que as fontes oficiais referidas, incluindo a legislação sobre a instrução pública, podem ser úteis no estudo de algumas questões substantivas na história da educação brasileira: a apreensão da dinâmica de mudanças no campo político-pedagógico, as quais se realizam também na e pela linguagem dos discursos oficiais; a escolarização dos conhecimentos na área específica do ensino profissional, a complexidade da atuação docente; questões relacionadas às relações de gênero, ao lugar atribuído à mulher na sociedade, especialmente à mulher pobre, operária, à educação que lhe é destinada, isto é, à organização do ensino profissional feminino e suas variações nos diferentes momentos históricos; as mudanças na composição feminina do corpo docente. (MORAES et al. 2005, p.130)

A necessidade da conservação de documentos escolares e de uma efetiva política de preservação desses documentos em instituições adequadas, que sustentem a escrita da história da educação é discutida por Saviani (2004) e nos ajudam a pensar a política de memória. O que nos mobiliza para a internalização do movimento de conscientização sobre o valor do patrimônio documental escolar para dentro da escola, com seus sujeitos, como nos inspira Ivashita (2014),

O enfrentamento desse problema se impõe a partir de nossas experiências de pesquisa no campo da história da educação no estado do Pará, que é o constante descarte e má acomodação de documentos escolares, que resulta da ausência de uma cultura consolidada de preservação da nossa memória histórica escolar que, a despeito da importância que possui para a memória histórica, e sendo “[...] sede privilegiada de uma multiplicidade de ações humanas, pedagógicas, culturais, sociais, afetivas, produto de um cotidiano sempre reinventado, da instituição educativa” (MAGALHÃES, 1998, p. 61) se encontra guardado em partes desconexas e residuais, com pouca representatividade do cotidiano escolar.

Utilizamos no projeto a metodologia participativa realizando as ações nas três etapas indicadas por Thiollent (2008), planejamento, gestão e avaliação.

No planejamento realizamos a busca por instituições municipais que guardem documentos da vida educacional de Belém encontramos, nos acervos do CME e da Secretaria Municipal de Educação (SEMAD). E escolhemos as 10 escolas mais antigas da rede municipal de ensino de Belém para o trabalho de preservação do acervo documental.

Na gestão do projeto trabalhamos na criação do Centro de Memória da Educação de Belém, além da escolha do local do Centro, Palacete Pinho, elaboramos o Acordo de Cooperação Técnica,

Insistimos, como ação imediata na constituição de um acervo documental com documentos históricos escolares escritos.

A partir da coleta de dados do arquivo da SEMAD e do arquivo do CME, onde foram realizados trabalho de pesquisa e organização documental.

A pesquisa realizada na **SEMAD** resultou em um conjunto de legislação da Educação Municipal (1948-2021)

As atividades realizadas no CME – Belém foram realizadas com a separação, organização e arquivamento dos documentos do arquivo permanente da instituição, que são os documentos não mais usados e tem seu arquivamento definitivo passando a ter um valor secundário. Normalmente ele passa a ter um valor histórico.

Os documentos estavam armazenados em caixas e pastas de arquivo deterioradas e desorganizadas a nível de tipo e ano. A orientação dada pela secretária geral do CME Professora Patrícia, foi de que devíamos retirar os documentos das pastas deterioradas e armazenar em novas caixas arquivo, devidamente identificadas com os anos e tipos dos documentos, que no geral são Ofícios, Ofícios recebidos, Ofícios expedidos, Ofícios circulares, Memorando recebidos, listagem de frequência e diversos (convites de eventos, cartas, etc.) da SEMEC e do CME.

Os ambientes onde estavam as pastas que armazenavam os diversos tipos de documentos oficiais são razoavelmente adequados. A conservação e preservação desses documentos que tratam da vida dos servidores é fundamental para compreensão, em determinados contextos da circularidade de pedidos formais que colocavam frente a frente a Secretaria Municipal de Educação e professores.

Toda documentação mapeada precisa passar por tratamento, higienização, quiçá mais à frente ser digitalizada para evitar o manuseio, já que muitos documentos devido ao tempo e qualidade do papel a informação está desaparecendo.

A estadia no CME nos evidenciou a realidade do descaso com que a documentação escolar é tratada apontando a necessidade urgente de arquivos escolares.

Foram encaminhados os procedimentos formais e institucionais para a criação do Centro de Memória da Escola de Belém. Foi definido o Palacete Pinho como prédio público para abrigar o Centro de Memória. Identificamos e caracterizamos o acervo documental de dois órgãos municipais de educação de Belém, como previsto: SEMAD e CME. Iniciamos a formação e organização de um acervo documental com documentos históricos escolares escritos. Formamos um estudante de graduação e três de mestrado para a preservação e organização do acervo documental do Centro de Memória da Escola de Belém.

Devo ressaltar o empenho da Secretária Municipal de Educação no desenvolvimento deste projeto, o que indica a possibilidade fática do resultado final. Os/as funcionários/as da SEMEC, do CME e da SEMAD também tem recebido o nosso trabalho com bastante acolhimento e zelo, o que tem facilitado a obtenção desses resultados.

Por fim, avaliamos que o projeto preservou indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com ações formativas, com atividades que mobilizam a pesquisa científica, articuladas ao objeto central da extensão universitária, que é a articulação com a sociedade, por meio das ações de criação do Centro de Memória da Escola de Belém.

Referencias bibliográficas

IVASHITA, Simone. Fontes para a história da educação: a importância dos arquivos. Revista HISTEDBR On-Line. V.14, 2015.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia P. e CATANI, Denice B. (orgs.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998, p.51-69.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal, et all. Arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. In: **Pro-Posições**.v.16,n.I (46)- jan./abr.2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643758/11273>.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas, SP: Associados, 2004.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Avanços da metodologia e da participação na extensão universitária. In: **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão/ Targino de Araújo-Filho; Michel Jean Marie Thiollent; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.**

Conversaciones como dispositivo de investigación en la revisión de la historia de la educación de Mendoza

Mercedes Barischetti, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.

mbarischetti@ffyl.uncu.edu.ar

Clelia Valdez, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.

cleliavaldez01@gmail.com

Palabras clave: conversaciones - historia de la educación - Mendoza - maestras - memoria.

Contenido

La investigación que ofrecemos en esta oportunidad es una continuación de las experiencias previas en investigación en la Universidad Nacional de Cuyo “Conversaciones con maestras mendocinas: imaginarios, experiencias y políticas en tensión en las prácticas docentes, entre las décadas de 1960 y 1980” y “Más conversaciones con maestras mendocinas: imaginarios, experiencias y políticas en tensión en las prácticas docentes en la segunda mitad del siglo XX”. Dichos proyectos se sustentan en una propuesta predominantemente cualitativa a partir del dispositivo de las “conversaciones” como oportunidad para escuchar lo que las maestras de territorio tienen para contarnos desde sí mismas como mujeres y como trabajadoras (Partenio, 2018). Sus voces y experiencias se convierten en un saber histórico pocas veces rescatados, pocas veces reconocido y por lo tanto aportan singularidades que, en conjunto, permiten miradas de refuerzo u oposición a las hegemonías, ya que “hay mucho más por decir que lo enunciado” (Barrancos, 2004). Las maestras que participan de estos proyectos deben además cumplir un requisito básico: estar jubiladas.

Como el equipo de trabajo se constituye interdisciplinariamente, se van abordando a partir de los testimonios y discursos de las maestras categorías nativas de distintos ámbitos del saber, que van conformando un corpus de saberes en torno a la historia de la educación mendocina pero también de regiones aledañas en las que estas maestras se desempeñaron. Las voces de las maestras se registran a partir de entrevistas en profundidad (habitualmente es nuestro primer encuentro con ellas) para luego pasar a espacios más colectivos en los cuales se prioriza la circulación horizontal de la palabra, en una experiencia que denominamos “conversaciones”.

Las conversaciones permiten a las maestras (y a los/as investigadores) descentrarse de la experiencia más subjetiva de la memoria para entrar en diálogo con la palabra de otras maestras y reconstruir en forma conjunta (ya sea acordando o disintiendo con la perspectiva aportada por otras maestras) una alternativa a la historia de la educación mirada desde el sistema o desde las

voces que detentaron el poder (ya sea político, militar, económico, académico, patriarcal, central, etc.). Esta lógica se inscribe en la posibilidad del compartir como motor para mirarse y mirar la educación, al estilo de lo propuesto en las experiencias de narrativas docentes colectivas (Suárez y ot., 2021).

Durante el actual proyecto de investigación, denominado “Entre maestras mendocinas: conversaciones para la visibilización de otras memorias en torno a la historia de la educación de Mendoza.”, nos proponemos como objetivo principal “reconstruir saberes de experiencia de maestras mendocinas que se desempeñaron en la docencia en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la documentación y análisis crítico de sus memorias”. Para ello, partimos de algunas certezas recogidas desde 2016:

1- Heterogeneidad de los testimonios: lo que eligen contar las maestras en las entrevistas es muy diverso como así también la actitud para hacerlo. Por lo general remiten a la escuela como su espacio de referencia, por lo cual se omite o silencia el marco contextual o político si no se lo pregunta directamente. Estas restricciones se hacen más visibles en los relatos situados en ámbito rural. Esta heterogeneidad propia de los trabajos de la memoria, invita a la búsqueda de otros testimonios, siempre desde la metodología cualitativa.

2- Disponibilidad de las maestras: los trabajos de memoria se realizan desde la historia oral como metodología narrativa, por ello es necesario un vínculo de confianza que se va generando con la presencia, la interacción, la gestualidad, la comodidad, el conocimiento del procedimiento ya sea en la presencialidad o en la virtualidad.

3- El cruce entre género y trabajo como eje transversal del análisis de las memorias de las maestras: si bien en educación primaria mendocina emerge la figura de maestros varones en condición de relatar su experiencia, esta investigación sólo se centra en la perspectiva de mujeres (trabajadoras, madres, esposas) que son significadas y resignificadas desde el imaginario social con características que llevan marcas de género y que aparecen en cada uno de los relatos.

4- La historia oral como metodología del trabajo con las memorias de maestras mendocinas: el dispositivo de investigación se centra en el diálogo, en la explicación, en la conversación como espacio para recuperar aquellos anclajes de resistencia/refuerzo a la historia de la educación oficial. Se retoman sus percepciones como alternativas para comprender el pasado educativo y también como lente para mirar el futuro de la educación.

5- Los objetos como fuentes históricas: las maestras, en los diferentes formatos de conversaciones, apelan a sus experiencias pedagógicas para ejemplificar sus testimonios. Esto significa: a) referencia a lugares, personas, escuelas, espacios geográficos o territoriales y b) referencia a objetos: ropa, muebles, útiles, recursos didácticos y recursos no didácticos, etc. El proyecto tiene como horizonte la conformación de un archivo de objetos referidos por las maestras, con acceso a investigadores y público interesado.

6- Mapeos y territorialización de las memorias: esta estrategia, proveniente de la IAP, permite visibilizar, sistematizar y complejizar las interpretaciones a partir de los anclajes de las memorias.

Las conversaciones:

Traemos a colación un panorama de las conversaciones realizadas, que permiten percibir los avances del proyecto en cuanto al alcance territorial y en cuanto a las decisiones metodológicas que orientaron el trabajo en los diferentes momentos:

2016-2018: se realizaron entrevistas individuales a nueve maestras y se transcribieron. Con dichas transcripciones se elaboró la guía para una experiencia inicial de conversación, que en ese momento denominamos “Grupo focal”, pero que tuvo más una dinámica horizontal que de contrapunto y de la cual participaron 5 maestras. Con el registro de esta experiencia se diseñó una matriz de datos que permitió señalar las siguientes categorías comunes:

- sus inicios.
- su formación.
- su carrera.
- lo social, lo comunitario.
- sus alumnos/as.
- su familia.
- sus referentes.
- sus materiales.
- lo histórico contextual.
- lo político.
- lo pedagógico y lo didáctico.
- Género y docencia.
- el Hoy.
- lo imaginario.
- Otras cuestiones referidas.

2019-2021: durante las distintas etapas de aislamiento atravesadas durante la pandemia, el trabajo con mujeres jubiladas se complejizó mucho por varios motivos (cuidado de la salud de las maestras que constituían grupos de riesgo, dificultades para los encuentros presenciales y recelos/ temores con la tecnología como medio que ofrezca la confianza necesaria para el relato). Sin embargo, a partir de la atenta disposición de los/las investigadores y del gran interés de las maestras por ofrecer sus saberes, se pudieron realizar entrevistas presenciales en lugares estratégicos (siempre con los debidos recaudos) y entrevistas virtuales con el soporte de familiares de las mismas maestras. Un asunto que se tornó de interés durante esta etapa fue el anuncio de la modificación de la Ley de Educación Provincial de Mendoza, que generó resistencias en el cuerpo docente y por lo cual las maestras jubiladas aceptaron participar de dos vivos de Youtube en los cuales se dialogó sobre anteriores reformas y la actual propuesta.

2022-2024: actualmente en desarrollo, durante esta etapa se ha desplegado el proyecto a partir de la maduración de las herramientas metodológicas y de la demanda de participación de nuevas maestras, traídas por sus mismas colegas. Se implementaron tres conversaciones grupales en territorio (La Paz, San Martín, San Rafael/Malargüe), y se comenzaron a producir artículos científicos para circulación en espacios de formación docente. Se organizó además un simposio denominado “ESI y Formación Docente” que tuvo la oportunidad de entrevistar a especialistas mendocinas y foráneas sobre temáticas que se estaban investigando.

El equipo de trabajo ha producido materiales de difusión académica, en formato escrito y audiovisual para la formación docente y para la reconstrucción de otra historia de la educación de Mendoza.

Referencias bibliográficas

Barrancos, D. (2004) Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. La Aljaba. Vol. 9. 05.

Partenio, Florencia (2018). Género, trabajo y experiencia: perspectivas teórico-metodológicas para el abordaje de las narrativas biográficas. En: Karin Gramático (comp.). Historia reciente, género y clase trabajadora: cinco estudios para pensar un problema de investigación. Buenos Aires, Imago Mundi, pp. 1-13.

Suárez, D. y ot. (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. Cuadernos del IICE N° 6 | ISSN 2618-5377

Trayectoria académica y circulación nacional e internacional de Ricardo Nassif

Luciana Garatte, IdIHCS-CONICET/FAHCE-UNLP, lgaratte@gmail.com

Palabras clave: trayectoria académica y profesional, Ricardo Nassif, circulación nacional e internacional

Introducción

Proponemos reconstruir la trayectoria académica de Ricardo Nassif desde su graduación en 1948 en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), su desempeño profesional en la Universidad Nacional de Tucumán y en la UNLP y su circulación nacional, a partir de 1949; e internacional desde 1967.

Existe una dilatada producción académica que reconoce a Nassif como un referente central de la Pedagogía platense, con proyecciones en el ámbito nacional e internacional entre finales de los años '50 y mediados de los '70 (Silber, 2007; Suasnábar, 2004; Garatte, 2012). También identificamos antecedentes que se concentran en su obra, en el análisis de sus libros, artículos científicos, programas de Pedagogía, informes de organismos internacionales, entre los salientes. No obstante, reconocemos que la trayectoria académica y profesional de Nassif, su circulación en el ámbito nacional e internacional constituye un aspecto aún no profundizado por la investigación educativa platense.

El enfoque teórico y metodológico de nuestra pesquisa se nutre de aportes de investigaciones desarrolladas por historiadores, antropólogos sociales y pedagogos que reconocen en el microanálisis social y en la etnografía perspectivas fecundas para el abordaje de la historia intelectual de instituciones específicas y el aporte singular de algunos docentes que tuvieron una enorme influencia en la formación pedagógica de docentes, tanto en la universidad como en otras instituciones de educación media y superior del país y del extranjero (Soprano y Garatte, 2011; Coria, 2001; Rockwell, 2009). También reconocemos la potencialidad de los estudios en historia reciente para la caracterización de legados, tradiciones, debates y desafíos que han desplegado figuras del campo intelectual de la educación como la que nos convoca en este trabajo. Nuestra investigación se inscribe en esa extensa producción académica que en nuestro país viene contribuyendo al estudio de la historia social de las instituciones que habitamos y de los actores que contribuyeron a forjarlas (Riveros *et al*, 2022).

La empiria de nuestro trabajo combina el análisis de contenido sobre fuentes documentales diversas (producciones académicas y epistolares) y la interpretación de entrevistas en profundidad realizadas a colegas que se reconocen como discípulas de Nassif[1].

En la primera parte del trabajo, presentamos una somera descripción de la trayectoria académica de Nassif desde su graduación hasta su inserción en la UNLP en 1959. Luego, abordamos su derrotero en esa Universidad y su circulación nacional e internacional hasta 1975.

Ricardo Nassif nació en San Luis el 28 de mayo de 1942, ciudad en la que se graduó como Maestro Normal Nacional en la Escuela Normal de Maestros “Juan P. Pringles”, dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo en diciembre de 1941. Continuó su formación académica en la Universidad Nacional de La Plata, donde se graduó como profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación en agosto 1948[2]. De acuerdo al análisis propuesto por Julia Silber (2007), es posible distinguir una primera etapa en su trayectoria académica en la que se desempeñó como profesor titular en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). En efecto, ocupó primero el cargo de instructor en el Instituto de Pedagogía de la UNT entre 1949 y 1951. Fue encargado del curso de Administración y Legislación y Organización Escolar durante un par de meses en 1951. A finales de ese año accedió al cargo de profesor de Pedagogía General en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad, hasta el año 1956. También fue profesor de Introducción a la Pedagogía, entre 1952 y 1953.

Su continuidad académica a partir de 1957 se despliega en la Universidad Nacional de La Plata, en una segunda etapa que Silber reconoce como la más "prolífica" de su carrera profesional (op. cit.). En ese período fue profesor titular de Pedagogía con dedicación exclusiva desde 1957 hasta su cese en 1975. Este tramo de su trayectoria es el más estudiado por analistas del propio campo (Suasnábar, 2004; Garatte, 2012). No obstante, una lectura atenta de su CV aporta nuevos elementos para caracterizar esta etapa de su trayectoria académica: fue director interino de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación, en 1961. También fue profesor titular interino y honorario de Filosofía de la Educación (entre 1964 y 1973). Ocupó cargos electivos como consejero académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por el claustro de profesores entre 1961 y 1964 y consejero superior de la Universidad, entre 1964 y 1966. También fue director del Departamento de Ciencias de la Educación y del Instituto de Ciencias de la Educación entre 1958 y 1966.

A partir de 1967, Nassif renuncia a los cargos electivos y de gestión que venía ocupando e inicia una etapa de circulación internacional como profesor y conferencista contratado de Pedagogía General y Pedagogía Universitaria en diversos países de América Latina: Venezuela en 1967, como parte del Programa de Capacitación Docente de la Universidad de los Andes; en Guatemala, desde 1970, en la Escuela de Formación de Profesores y el Doctorado de la Universidad de San Carlos de Guatemala; en Cuba, en el Instituto Pedagógico de la Universidad Central de las Villas. En estos dos últimos países, su participación como docente formaba parte de su tarea como experto de la UNESCO. Fue asesor técnico principal del Proyecto Gua 11 de la UNESCO.

Es posible suponer que ese reconocimiento internacional estuviera ligado a la difusión de su obra[3]. Y a su circulación nacional como profesor en cursos de formación pedagógica para maestros en Tucumán, Salta, Santiago del Estero, Córdoba, San Luis y Buenos Aires entre 1952 y 1973. Nos preguntamos, cuáles son las lecturas y relecturas actuales de su obra, su recepción y resignificación en las nuevas generaciones de pedagogos a cargo de los espacios de formación pedagógica que Nassif ocupó en la UNLP. Esos y otros interrogantes alimentan futuras

indagaciones de su figura y de la trama de relaciones sociales que construyó con otros pedagogos e intelectuales de su época.

Referencias bibliográficas

Coria, Adela (2001), “Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político – académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina 1955-1966”, Tesis de doctorado, Ciudad de México, DIE/CINVESTAV.

Deldivedro, V. y Garatte, L. (2022). “De maestro rural a catedrático: el caso de Luis F. Iglesias en la UNLP”. En: Sonia E. Riveros *et al* (comps.), *Investigaciones y enseñanzas en la historia de la educación argentina reciente*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 155-168.

Garatte, L. (2011). “Julia Silber: Trayectoria académica en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata”. En: *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 5, N°5, cuarta época, pp. 73-79.

Garatte, L. (2012). *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*. Tesis de Doctorado. Universidad de San Andrés. Recuperado el 6 de octubre de 2022 de: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUDESA_ecde316b492f9d666eae1d7a11592ca9.

Riveros, S. E.; Garro, M. M.; Legarralde, M.; Hereñú, A. (Comps.) (2022). *Investigaciones y enseñanzas en la historia de la educación argentina reciente*. Rosario: Homo Sapiens.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Silber, J. (2007). "Pedagogía y Humanismo en el Pensamiento de Ricardo Nassif". En: *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 1, N°1, cuarta época, pp. 47-79.

Soprano, Germán; Garatte, Luciana (2011), “Política y grupos académicos universitarios. Análisis comparado de trayectorias en el campo de las Ciencias Naturales y Ciencias Humanas (1966-1986), en: E. Bohoslavsky, M. Franco, F. Levin, D. Lvovich (eds.), *Problemas de historia reciente en el Cono Sur. Vol 2*, Universidad Nacional de San Martín / Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Prometeo Libros. pp. 277-301

Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Flacso Manantial.

[1] Los documentos personales e institucionales (su CV y su archivo epistolar) fueron relevados de dos Archivos personales: el de Julia Silber (discípula de Nassif y maestra de pedagogos platenses) y del Archivo personal del maestro Luis F. Iglesias, disponible en el Centro de Documentación e Información de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Agradezco especialmente a Vanesa Deldivedro por acercarme documentos valiosos de ese archivo. Sobre la trayectoria de Silber ver Garatte, 2011. Para un análisis de la relación profesional y personal entre Iglesias y Nassif, ver Deldivedro y Garatte, 2022.

[2] Información extraída del Currículum Vitae. 1 de abril de 1974. Archivo personal de la Prof. Julia Silber.

[3] Recordemos que su *Pedagogía General* publicado en 1958 tuvo 22 reimpressiones hasta 1982. También fue conferencista en México, ámbito en el que se desarrolló la Asamblea Mundial de Educación y en el que Nassif ocupó una posición protagónica en el acto de homenaje a Sarmiento en 1964.

Luis F. Iglesias, su experiencia como Consejero General de Educación de la provincia de Buenos Aires, 1984

Vanesa Deldivedro, FAHCE-UNLP/ ISFDyT 49, vandedivedro@gmail.com

Luciana Garatte, IdIHCS-CONICET/FAHCE-UNLP, lgaratte@gmail.com

Palabras clave: normalización, gobierno del sistema educativo, provincia de Buenos Aires, maestro Iglesias, escuela popular

Introducción

Esta ponencia presenta un recorte de una investigación más amplia¹ y se ubica en los años de la transición democrática iniciada en Argentina a partir de diciembre de 1983. La “primavera democrática”² en el sistema educativo bonaerense también se vivió como parte de esa ilusión popular que devino luego de la última dictadura cívico – militar. En ese contexto histórico y escenario institucional, nos enfocamos en un tramo de la trayectoria de Luis F. Iglesias: su desempeño como Consejero General (CG) del Consejo General de Educación (CGE) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)³ de la Provincia de Buenos Aires (PBA).

Ricardo Nervi⁴ hace una semblanza sobre la trayectoria del maestro Iglesias y nombra itinerarios recorridos en Latinoamérica que se ven coronados por este nuevo cargo:

*”...el maestro Iglesias reingresará a la conducción educativa de su provincia en el alto rango de Consejero, cargo que ha sido recibido con beneplácito por quienes han defendido y defienden con hondo coraje cívico los principios democráticos de la escuela popular, científica, obligatoria, gratuita, gradual y laica.”*⁵

Nervi retoma la relación de Iglesias con la educación provincial y la inscribe en las coordenadas históricas de la recuperación de la institucionalidad democrática. Si bien Iglesias había tenido vinculaciones con instituciones diversas, con la DGCyE de la PBA había sido la más duradera.

Egresó de la Escuela Normal de Lomas de Zamora en 1935 y fue maestro de grado en escuelas primarias hasta que en 1938, como parte de un castigo “por ser un maestro rebelde”⁶, fue designado Director y maestro único en la Escuela Rural 11 (Tristán Suárez). Allí desarrolló la experiencia pedagógica que luego plasmó en publicaciones y de la cual dan cuenta varias investigaciones.⁷

Luego de estar por 20 años “metido hasta el tuétano en una escuela de campo”⁸ accede al cargo de Inspector de Enseñanza Primaria, el más alto de la carrera docente provincial, desde 1957 a 1967.⁹

Iglesias resume su trayectoria: *“Esteban Echevarría es un distrito (...) a 50 kilómetros del Río de la Plata. Allí está Tristán Suárez, mi pueblo. Fui alumno primero, luego maestro y finalmente Inspector (...) creé 20 escuelas primarias, cinco jardines de infantes, tres bibliotecas públicas y varias escuelas de adultos: no es esta vana- vanidad, sino real conciencia del deber cumplido.”*¹⁰

A partir de su jubilación interrumpe su vínculo formal con el Sistema Educativo provincial hasta su “reingreso” en 1984, luego de casi 20 años en los que recorrió “impensados itinerarios”¹¹ y en los que logró el reconocimiento nacional e internacional.

La Constitución del CGE

En la primera reunión extraordinaria del CGE Iglesias es nombrado Consejero General¹² y Secretario “*ad hoc*”.¹³ Este lugar destacado en ese acto inicial tuvo que ver con las motivaciones que determinaron su integración al organismo: *“lo eligieron como personalidad por su trayectoria, para tener a alguien de peso, de prestigio”*.¹⁴ Así lo confirman notas de buenos augurios recibidas, entre ellas, la de la Unión de Maestros Primarios que: *“hace llegar un cálido saludo al prestigioso maestro Luis F. Iglesias, permanente defensor de la educación popular”* (...), reivindicándolo *“por su intachable actuación profesional, asumiendo que Iglesias pondrá su saber y experiencia pedagógica al servicio de la educación de la provincia de Buenos Aires”*.¹⁵

Iglesias tuvo un rol activo y preponderante: participó del izamiento de la bandera, leyó los decretos de designación de la Directora General Ana M. Idiart de Rebon¹⁶ e indicó al Consejo que elija sus autoridades.

Sin embargo, los testimonios y documentos dan cuenta de que su paso por ese Consejo constituyó una experiencia acotada. En su archivo personal, las referencias a este momento de su trayectoria profesional son escasas: discursos protocolares y normativas pero no aparecen registros de su trabajo cotidiano como consejero. Aunque es posible reconstruirlo a partir de la lectura de las Actas de Sesiones. En la primera se aprobó el reglamento interno y se conformaron las comisiones; Iglesias integró las de Asuntos Técnico- Administrativos, Proyectos Culturales e Infraestructura Edilicia.¹⁷

Se observa una participación decreciente de Iglesias, espaciándose en el tiempo y vinculada a temáticas específicas como semblanzas de personajes históricos, o momentos protocolares. En todos los casos, aparecen referencias a su experiencia como maestro y su conocimiento territorial de las realidades de docentes y estudiantes de menores recursos.

Si bien las alocuciones de Iglesias en las Actas no fueron abundantes, cabe suponer que su trabajo en comisiones fue intenso y cotidiano, dada la envergadura y cantidad de dictámenes de la Comisión Técnico- Administrativa que integró. Su asistencia cotidiana facilitó también la posibilidad de establecer vínculos de amistad como fue el caso con Mutto, con quien tomó contacto interesado por la temática propia de las escuelas rurales. En conversaciones informales Iglesias le manifestaba que *“no quería estar en ese lugar”* porque *“no era lo suyo”*. Decía: *“lo mío es hablar de escuelas rurales con un maestro rural.”* Iglesias expresaba que no le convenía estar ocupando un cargo *“político”*, le generaba cierto malestar con quienes gobernaban el sistema educativo *“sin haber pateado las aulas”*. Así fue como finalizó su experiencia en el CGE sin terminar de cumplir el mandato. Iglesias decía que no *“iba a durar mucho en el puesto porque tenía que estar callado”* que no sería *“políticamente correcto”* que él expresara su punto de vista.

Su desvinculación fue progresiva: tuvo asistencia perfecta hasta que solicitó licencia por razones de salud (20/9) y luego renunció.¹⁸ Algunos años después Iglesias reflexionaba: *“(…) he sido consejero general, un alto cargo, pero veía la limitación, lo imposible, (…) mecanismos burocráticos trabando todo (...) estuve un año con gente magnífica, y no pude hacer absolutamente nada. Habiendo hecho toda mi vida una tarea de pedagogo creador, en el alto nivel de la educación de la provincia de Buenos Aires, la más rica, grande y nutrida; no pude hacer nada.”*¹⁹

Cerramos recordando que, Iglesias como Consejero sistemáticamente puso en el centro el derecho a la educación, la participación democrática y la posibilidad de una sociedad más igualitaria; y que participó de la recuperación de la institucionalidad democrática de un CGE que funciona de manera ininterrumpida hasta la actualidad.

1 “El exégeta del maestro y sus impensados itinerarios. Trayectorias, saberes pedagógicos y experiencias de Luis F. Iglesias en la educación argentina y latinoamericana (1957-2010)”, desarrollada por Deldivedro (Maestría en Educación UNLP).

2 Ver Reano y Smola, 2013; Lesgart, 2003.

3 La denominación actual (DGCyE) quedó así establecida en la Constitución de la PBA (1994), aunque ha tenido diversos nombres y estructuras, ver Katz, 1996.

4 Pedagogo argentino, amigo de Iglesias. Ver Di Franco, 2021.

5 Recorte nota periodística (s/d). Biblioteca y Archivo Personal “Maestro Luis F. Iglesias”. Centro de Documentación e Información Educativa de la DGCyE, PBA (CENDIE)

6 Autodenominación reiterada en documentos escritos y audiovisuales.

7 Iglesias, 2004; Deldivedro y Garatte, 2022.

8 Carta a P. Freire (1973).

9 CV (mimeo).

10 Carta al Prof. Antón Costa Rico, 14/9/1993.

11 Deldivedro y Garatte, 2022.

12 Decreto 1449/84.

13 CGE. Acta 1º sesión extraordinaria Constitutiva del Consejo General de Educación 23/3/1984.

14 Entrevista a Lidia Mutto el 20 de junio de 2021. Mutto ocupaba el cargo de asesora de escuelas rurales de la Dirección de Educación Primaria en esos años.

15 Nota anexada al Acta 23/3/1984.

16 Ver Rodríguez y Petitti, 2017.

17 CGE. Acta 30/3/1984.

18 Consejo General de Educación. Acta 4º Sesión Extraordinaria. 12 de diciembre de 1984.

19 Entrevista televisiva año 1988. (CENDIE. DGCYE).

Referencias bibliográficas

Deldivedro, V. y Garatte, L. (2022), “De maestro rural a catedrático: el caso de Luis F. Iglesias en la UNLP”. En: Sonia E. Riveros *et al* (comps.), *Investigaciones y enseñanzas en la historia de la educación argentina reciente*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 155-168.

Di Franco, M (2021) 100 años del nacimiento de Nervi. Editorial. *Juan Ricardo Nervi. MAESTRO*. Praxis educativa, Vol. 25, No 2 mayo – agosto 2021. pp. 1-4. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250201>

Iglesias, L. (2004) *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers Editores.

Katz, R. (1996) *Historia de la Educación en la Provincia de Buenos Aires*. Lanús. Talleres Gráficos de Weben S. A.

Lesgart, C. (2003) *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80*. Rosario: Homo Sapiens.

Reano, Ariana, & Smola, Julia G.. (2013). *30 años de democracia: Debates sobre los sentidos de la política en la transición argentina*. Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, (29), 35-51. Recuperado en 20 de marzo de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682013000100003&lng=es&tlng=es.

Rodríguez, L. y Petitti, M. (2017) *Estado, política y educación en la provincia de Buenos Aires: trayectorias de los directores generales y ministros (1875-2015)*. Anuario de Historia de la Educación. Vol. 18- N°1.

Escolarização no Município de Almeirim/PA: O Sistema Municipal de Ensino (2010) à luz da abertura democrática (1988)

Raimunda do Socorro Fonseca da Paixão

HISTEDBR/PPGE-UFOPA.

rsfpaixao@yahoo.com.br

Gilberto César Lopes Rodrigues

HISTEDBR/PPGE/UFOPA.

gilbertocesar@gmail.com

Palavras-chave: Escolarização. Sistema Municipal de Ensino. Democracia.

Neste texto discorremos acerca do processo de escolarização no município de Almeirim-Pará-Brasil com vista a compreender os interesses sociais e educacionais envolvidos na criação do sistema municipal de ensino. A pesquisa qualifica-se como exploratória, descritiva e analítica, tendo como técnica de pesquisa o estudo bibliográfico, a análise documental e o levantamento de dados em campo. Sob diferentes aspectos, a educação escolar pública, tal qual a denominamos no mundo moderno, teve início no Brasil em meados do século XVIII, no contexto do processo de expansão mercantilista que ocorria na Europa e em outras partes do mundo. Contudo, na Amazônia, “[...] a educação pública por meio de escolas no interior (fora das capitais de províncias) só viria a ocorrer, sobretudo, a partir da década de 1870” (COLARES, 2022, p.19) com o advento da instrução escolar a serviço de um “projeto civilizatório eurocentrado”, cuja objetivação visava assegurar a posse territorial e o “aportuguesamento” da região. Concomitantemente, na insípida escolarização, incutir propósitos ideológicos que operassem dentro dos moldes mercantilistas em ascensão, sobretudo para uma elite que via na educação uma forma de controle, subserviência da sociedade (2022, p.20) e formadora de mão de obra. Tais circunstâncias históricas se desdobraram em Almeirim[1], e seu entendimento é importante para compreensão do desenvolvimento escolar nessa região Amazônica, o que nos permite entender a tardia luta por uma educação de qualidade e em atendimento aos interesses da população, bem como a relação que os atores sociais, a seu tempo, possui no sentido de compreender o papel que assumem na construção de uma educação emancipadora que “[...] implica a superação da democracia formal instituindo a

democracia real” como apontam os estudos de Dermeval Saviani (2017, p. 656). Em Almeirim, a criação do Sistema Municipal de Ensino (SME), Leis de nº 1.066/2010 GAB/PMA e de nº 1.067/2010 GAB/PMA que respectivamente criaram o SME e o CME resultaram e se materializaram da abertura democrática de direitos, outorgada principalmente pela CF de 1988 e, posteriormente pela LDB 9.304/96 e Parecer CNE/CEB 30/2000 - Conselho Nacional de Educação que trata da definição dos sistemas de ensino. Este envolve o “[...] conjunto de corpos de competência e atribuições voltados para o desenvolvimento da educação escolar” (OLIVEIRA, 2010, p. 01), compreendendo “[...] as instituições escolares e os órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente”, executados em regime de colaboração entre os entes federados. Contudo, a implementação na década de 90 de uma gestão gerencialista pelo governo federal e posteriormente pelo governo estadual, por meio de políticas de financiamento da educação, como foi o caso do FUNDEF[2], produziu uma

descentralização da educação, por meio de uma política de municipalização que atingiu cerca de 85% dos municípios paraenses, ocasionando com isso, transferência de responsabilidades do Estado para as Prefeituras pela manutenção do ensino fundamental nos municípios paraenses (GUTIERRES, 2005). Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Almeirim, visando aumentar seu recurso financeiro para a implementação de gastos com a educação, sob influência e incentivo do Estado pela descentralização da gestão da educação das escolas com atendimento ao ensino fundamental, referente aos investimentos, assinou o Termo de Convênio de nº 015/98 que municipalizou o ensino fundamental. Até o ano de 1998, havia 64 escolas registradas no município, 06 eram mantidas pelo governo do estado e as demais sob a manutenção da Secretaria de Educação do Município. A maioria delas localizadas no campo prestavam serviços 43 servidores e um total de 7.088 alunos na rede (2005, p. 207). Desse contexto educacional, dá-se início a diversas pressões sociais e de grupos de profissionais docentes por maior espaço de participação nas decisões educacionais. Posto que as discussões e lutas estivessem na contramão das políticas de “descentralização” no âmbito administrativo e financeiro, tão fortemente enaltecida, mas que impunha uma dependência aos municípios em aspectos pedagógicos, curriculares e normativos, além da administrativa, uma vez que quase tudo dependia da Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA. Tais estruturas organizacionais como vemos, se formam na base da centralização do poder estatal de governança, inclusive educacional. As amarras políticas, conforme expõe Fonseca *et al.* (2008) não visam resolver as questões educacionais, mas servem sem qualquer embaraço aos órgãos de controle estatal, que quase sempre criam mecanismos de controle e decisão. Os estudos apontam, sobretudo, que no contexto histórico e social da educação em Almeirim, além de estarem intrinsecamente relacionados com a educação amazônica brasileira, da abertura dos espaços democráticos na década de 80 e, aqueles que se materializaram à égide das legislações educacionais em vigor, estão sob a luta de classes por maior espaço de participação democrática nas decisões educacionais, por meio de reivindicações por melhores condições de trabalho, de estruturas escolares, alimentação e transporte escolar e muitos outros que contribuem para a qualidade da educação. A análise dos resultados indica também que a participação dos educadores representou importante papel no processo de democratização do ensino no país,

mesmo que em Almeirim se desse com raras e pontuais concessões do grupo hegemônico em favor da classe trabalhadora. Indícios de que atualmente há disputas entre os diversos setores que determinam o funcionamento escolar, mas que, ao contrário da época imperial e primeira república, os setores que representam os trabalhadores passaram a ter voz e a participar dos processos decisórios representando uma guinada ao que havia àquelas épocas imperiais e coronelistas e uma ampliação dos espaços democráticos no âmbito da educação escolar.

Referências bibliográficas

COLARES, A. A. A INSERÇÃO DA AMAZÔNIA NO MODO DE PRODUÇÃO HEGEMÔNICO E NO PROJETO EDUCACIONAL DA MODERNIDADE. Revista Exitus, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022043, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2003>. Acesso em: 3 maio. 2023.

FONSECA, André Dioneu; SEREJO, Wilson da Silva. István Mészáros: por uma educação para além do capital. Revista Educere Et Educare, Vol. 15, N.34, jan./mar. 2020. Ahead of Print. DOI: 10.17648/educare.v15i34.23342

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. A política de municipalização do ensino fundamental no Estado do Pará na década de 1990 e suas relações com a reforma do Estado. Belém: UFPA, 2005

OLIVEIRA, C. Sistema municipal de ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. Universidade Estadual de Campinas – Campinas – São Paulo. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 653-662. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213000>

[1] Município brasileiro do Estado do Pará, situado às margens do Rio Amazonas, na Mesorregião do Baixo Amazonas, ao norte brasileiro, situando-se a uma latitude 01°31'24" sul e a uma longitude 52°34'54" oeste, sendo a sede distante a 453,06 km da capital paraense - Belém, constituindo-se em uma área territorial total de 72.960,27 km, e possui, uma população estimada de 34.044 pessoas, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/almeirim/panorama>

[2] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização da Educação Básica, implantado, nacionalmente, em 1998, quando, a nova sistemática redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Acessar em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>

TLa Construcción Cultural de la Ciudadanía en la Escuela Secundaria. Experiencias Etnográficas en la Ciudad de San Juan.

Rocio Marilyn, Sánchez Cavalier, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, sanchezrocio07@gmail.com

Palabras clave: Escuela Secundaria, Ciudadanía, Construcción, Contenidos, Etnografía.

La presente ponencia se escribe en el marco de una investigación en curso, desarrollada desde el proyecto de tesis doctoral que comencé en el año 2020. El estudio se focaliza en el análisis de la función de la escuela secundaria en tanto dispositivo encargado de la formación de las pautas culturales de ciudadanía. A su vez, se plantea que dichas pautas son aprendidas mediante otros dispositivos, digitales y mediáticos, en estudiantes y docentes de la Provincia de San Juan. Se parte del supuesto que a partir de la revolución tecnológica el sistema de formación cultural se desplazó de la escuela hacia las plataformas digitales y audiovisuales generando nuevos modelos culturales de ciudadanía en sí. Es por ello que se recuperan los aportes de la Historia de la Educación para interrogarnos sobre la función de la escuela en el contexto del capitalismo de las plataformas (Srnicek, N.2021): “¿Dónde aprenden los ciudadanos las pautas culturales en la actualidad? ¿Es en la escuela?”. De manera que se han planteado cuatro perspectivas teóricas y críticas que para abordar la problemática: Sobre la función social de la escuela b) Sobre los estudios de la ciudadanía c) Sobre la construcción de la ciudadanía en la escuela secundaria d) Sobre el capitalismo digital.

En este sentido, se entiende a la escuela como una “forma educativa específica, artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado, que se expandió en muy poco tiempo por todo el globo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo” (Pineu, P. 2007,p. 34). Sin embargo, el desarrollo respecto a la *reestructuración* del capitalismo dan cuenta de que los procesos de reestructuración pueden ser tanto políticos, económicos, sociales y tecnológicos como culturales y educativos (Castells, M. 1995.) afectando en este sentido a la escuela.

En esta oportunidad, la ponencia se centrará en el desarrollo de las perspectivas epistemológicas y metodologías, de la descripción de la entrada al campo a las escuelas secundarias seleccionadas, el registro de las primeras experiencias etnográficas y del incipiente análisis del contenido curricular del espacio “Construcción Ética y Ciudadana”. Respecto a ello, el enfoque metodológico que se adopta en la tesis es la investigación social, y es por ello que se utilizan estrategias cualitativas pertinentes para el campo de las Ciencias de la Educación. Tal como expresa Achilli (2008) “la investigación puede adquirir diversas concepciones, pero se constituye fundamentalmente como un proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso” (p, 20).

Recuperando lo planteado en el Diseño Curricular de la Provincia, la finalidad de este Espacio Curricular es “propiciar en los estudiantes una participación democrática en la vida cotidiana de la escuela y en la comunidad en general, mediante actividades que le permitan entrar en contacto con casos o situaciones que interpelen los prejuicios, estereotipos y temores de los colectivos humanos”. Se agrega en la justificación que “la Construcción Ética y Ciudadana puede ayudar a los jóvenes estudiantes a pensar de manera no condescendiente respecto de los nuevos “lugares pedagógicos” en donde están siendo subjetivados. Los lugares pedagógicos son aquellos donde el poder se organiza y despliega, incluidos las bibliotecas, la televisión, las revistas, los periódicos, los videojuegos, los libros, los deportes, los anuncios publicitarios. Muchas de las organizaciones que actualmente llevan adelante la pedagogía cultural no son organismos educativos, sino entidades comerciales que no apuntan al bien social, sino a la ganancia individual o corporativa. Los modelos sociales y los patrones de consumo desarrollados por las corporaciones y la publicidad, habilitan a las instituciones comerciales como los “docentes del nuevo milenio”. Desconocer este contexto puede convertirse en obstáculo para la acción pedagógica en la escuela[1]”. Por lo tanto, la tesis recupera el espacio curricular como unidad de análisis –dada su proximidad curricular al planteo de la investigación-, para realizar el trabajo etnográfico mediante la observación de clases. Como describe Rockwell, E. (2009) la definición de unidades de tiempo y de espacio son elementos básicos en la construcción de cualquier tipo de investigación. Ahora bien, en un estudio etnográfico esto es mucho más complejo, ya que puede haber muchas unidades de análisis que no siempre tienen una relación lineal con la información de campo. En este sentido, se puede considerar la clase escolar como unidad y le corresponde a la escala el tamaño de la unidad de análisis, unidad de tiempo y espacio. Es decir, el registro de clase será la secuencia de espacio y tiempo, en tanto día y horario específico en el cronograma escolar semanal. (p.75)

Es importante mencionar que la investigación integra tres (3) perspectivas teóricas y metodológicas: la histórica, la antropológica y la antropológica digital, las cuales delimitan “las perspectivas epistemológicas desde las cuales se hace el estudio etnográfico” (Rockwell, E. 2009.p, 42). La perspectiva histórica atiende a la constitución de la escuela como un dispositivo educativo que triunfa en su ordenamiento y distribución del conocimiento de forma masiva, desde la lectura de la Historia de la Educación. A su vez, la perspectiva antropológica y digital da cuenta del trabajo de observación, entrevistas, actividades y estrategias diseñadas para

implementar con los referentes empíricos. Como fue mencionado anteriormente, la ponencia presentada desarrolla los primeros pasos del enfoque y trabajo etnográfico en curso. El mismo se está realizando en dos (2) escuelas de nivel secundario la provincia de San Juan. La selección de las escuelas depende de los siguientes criterios: que se encuentre dentro del núcleo urbano de la provincia; que posean la misma modalidad; que difieran en su población estudiantil; que difieran en su modalidad de gestión (Estatal o Privada).

Para finalizar entonces, siguiendo a Rockwell, E. (2009) “el proceso central del trabajo de campo –la constante observación e interacción en una localidad– es la fuente de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo”. Y la vez, su registro y su análisis plantean los retos más difíciles (p.48).

Referencias bibliográficas

Achili, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio* (1ª ed). Laborde Libros.

Carlino, P. (2006) *La escritura en la investigación*; Dcto de Trabajo N°19; Universidad San Andrés; Buenos Aires.

Diseño curricular jurisdiccional. (2017). Educación Orientada y Artística. Espacio curricular de formación general “Construcción Ética y Ciudadana”. Ministerio de educación Provincia de San Juan.
<https://educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=Y4tsgOgt2OU%3d&tabid=662&mid=1694>

Gonzalez Gil, L.J y Servín Arroyo, A. (2017). Métodos cualitativos digitales: un acercamiento a la antropología digital y otras posturas de investigación. *Virtualis, núm 1. 61-80.*
<https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/download/220/202>

Hine, C. (2000). *Etnografía Virtual*. (1ª ed). UOC.

Hine, C. (2015). *Ethnography por the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. (1ª ed.). Routledge.

Iglesia, M. J. (2020). Metodología etnográfica conectiva para los estudios de cine- educación en internet. *FAP Revista Científica de Artes. 146-161.*
https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/CONICETDig_ce865e3134fd01562935259532546b7e

Rockwell, E. (2009). *La Experiencias Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

[1]

Extraído

de:

<https://educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=Y4tsgOgt2OU%3d&tabid=662&mid=1694>

Debates en torno al financiamiento de la enseñanza primaria en jurisdicciones federales (Argentina 1880-1916)

Cecilia del Barro

IRICE (CONICET-UNR)

delbarro@irice-conicet.gov.ar

Palabras clave: Políticas educativas - Enseñanza primaria - Financiamiento

Contenido

Existe un consenso generalizado sobre la importancia que tuvo para el Estado nacional argentino la difusión de la educación común. Sin embargo, poco sabemos sobre el financiamiento de aquel proyecto. En un intento de aportar elementos para enriquecer el campo de las políticas educativas del período 1880-1916, nos proponemos hacer una aproximación a los debates en torno a los recursos que fueron destinados para la expansión del sistema de enseñanza primaria. Específicamente, nos interesa socializar los debates que algunos funcionarios públicos tuvieron al respecto; desde donde se puede percibir un complejo entramado discursivo que, sin discutir la centralidad de la instrucción popular, revela una problemática tácita sobre los recursos disponibles para su financiamiento.

Este trabajo se inscribe en nuestra tesis doctoral titulada “La universalización de la enseñanza primaria en jurisdicciones federales de la Argentina (1880-1916)”, en la cual nos proponemos reconstruir el proceso de escolarización del período así como el debate de ideas en torno a la educación universal y obligatoria. En ella partimos del reconocimiento de que el abordaje del proceso de universalización de la educación escolarizada comprende tanto la elaboración y sanción de las leyes, como su aplicación y recepción por parte de los actores sociales, en constante interacción con su contexto social, económico y político. Si bien el fenómeno de la universalización tiene una dimensión nacional, en nuestra tesis hemos optado por establecer un recorte del objeto de estudio circunscripto a la educación primaria de las jurisdicciones federales: Capital Federal, Territorios y Colonias Nacionales, que desde 1884 dependieron expresamente del Consejo Nacional de Educación (CNE). Respecto al recorte temporal, fue por entonces cuando la articulación de posiciones y el logro de algunos acuerdos posibilitaron la

sanción de diversas leyes tendientes y favorables a la educación común y, de ellas, políticas públicas para la escolarización de la infancia argentina. Las fuentes en las que se sustenta este resumen son aquellas con las que iniciamos el trabajo de investigación: El Monitor de la Educación Común (EMEC), Informes anuales del Estado de la Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales, Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

Hacia finales del siglo XIX, el contexto económico de creciente expansión de los mercados internacionales configuró un nuevo panorama de posibilidades para la integración y consolidación de los mercados internos. De allí que el proyecto político que encabezó el gobierno nacional de 1880 afianzara un perfil sumamente dependiente a las dinámicas económicas globales (Cornblit, Gallo y O'Connell, 1962). Aquel escenario cristalizó las profundas incidencias que la economía y el naciente -aunque vertiginoso- escenario de globalización digitalizaron al desarrollo escolar en Argentina (Duarte, 2018). Ejemplo de ello fue el default de 1890 que derivó en una crisis económica, cuya coincidencia con la Revolución del Parque, afectó no sólo el caudal financiero sino también su distribución en las diversas carteras estatales.

En el mapa latinoamericano, Argentina se destaca por la importancia excepcional que le asignó a la educación a finales del siglo XIX y principios del XX; y es que el progreso del sistema de instrucción pública estuvo, en gran medida, condicionado por los recursos asignados. De acuerdo a lo planteado por Riquelme (2019), el presupuesto público fue un instrumento de consolidación del Estado liberal que expresó los intereses de las clases dominantes. La reconstrucción que hace la autora de las leyes de presupuesto le permite inferir el peso relativo que tuvo la educación; siendo de 8,9% en 1880, 16,5% en 1890, 14,3% en 1900 y 28,1% en 1910.

En lo que respecta a la educación común, desde el Congreso Pedagógico del año 1882, pasando por la admiración a las legislaciones y a las administraciones de la enseñanza primaria de otros países que se reitera en las publicaciones oficiales, incluida la letra de la Ley N° 1420 (1884), se hace alusión a la pretensión de autonomía de los fondos escolares (Tedesco, 1971). En efecto, el articulado del capítulo V de la normativa establece la formación del Tesoro común de las escuelas y el Fondo escolar permanente: sus rentas, los mecanismos de recaudación, su protección.

Sin embargo, durante el período en estudio observamos distintos niveles de dificultad para la percepción de las rentas. Sin contar las crisis económicas que restringieron el flujo de capital en una escala macro, hay reiteradas menciones a la falta de participación de los municipios en sus contribuciones al Tesoro común, así como quejas por la retención de fondos escolares o por la desviación de los mismos que impedían la correcta recaudación. También los proyectos que el CNE elevaba oportunamente dando cuenta del cálculo de gastos y estimación del presupuesto sufrieron recortes tanto por el Congreso Nacional como por decretos del Poder Ejecutivo. Entre los debates suscitados al respecto hallamos menciones que dan cuenta de enroques y

movimientos dentro de la esfera estatal de partidas presupuestarias destinadas a la educación común. El Dr. Francisco Berra, otrora miembro del CNE, participaba del Congreso Pedagógico de 1900 haciendo alusión a que

Cada ministro cuida de que el de instrucción pública no afecte con sus proyectos los intereses que le están confiados; y en cuanto los cree afectados influye con su opinión, y tal vez con su voto, por que sean desechados o modificados los proyectos (...) La frecuencia de estas concesiones mutuas [entre ministerios], determinadas por motivos políticos, es lo que más hondos trastornos lleva al gobierno de la enseñanza (...) El vicio que señalo es poco menos que universal; se manifiesta, más o menos acentuado, en donde quiera que el poder llamado político tiene el gobierno de toda o de una parte de la enseñanza (CNE, 1901, p. 1084-1085).

De modo que las dificultades para el financiamiento de la educación común fueron de naturaleza exógena y endógena. La capacidad del erario nacional para dar respuesta a la demanda creciente de la escolarización fue superada año a año; en tanto los recursos asignados no fueron pocos pero sí insuficientes. No obstante, aquí hemos referido a tensiones y debates que no cuestionaron la escasez de recursos presupuestarios para la cartera educativa, en general, y para la educación primaria, en particular. Lo que intentamos demostrar son las tensiones respecto a los enroques y movimientos dentro de la esfera estatal de partidas presupuestarias para la educación común, que dan cuenta de una problemática tácita en torno a la distribución y la malversación de los recursos destinados a la difusión de la enseñanza primaria.

Referencias bibliográficas

Duarte, O. D. (2018). *El Estado y la educación: economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional

Consejo Nacional de Educación (1901), *EMEC*, N° 339, Redacción, 31 de mayo de 1901.

Cornblit, O. E., Gallo, E., y O'Connell, A. (1962). La Generación del 80 y su proyecto: antecedentes y consecuencias. *Desarrollo económico*, 2(8), 5-46.

Riquelme, G. (2019). Economía y finanzas. En F. Fiorucci y J. B. Vismara (Ed.), *Palabras Claves en la Historia de la Educación Argentina* (pp. 91-98). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Tedesco, J. C. (1971) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1990)*. Buenos Aires: Panedille.

Estrategias de evaluación en una nueva modalidad: Grupos estudiantiles

Edith Judith, Martinez Universidad Nacional de Salta

Martinezejudith@gmail.com

Palabras clave: Evaluación – Estrategias – Enseñanza y Aprendizaje - Trayectorias

Contenido

El siguiente trabajo se presenta como inicio de investigación de tesis para la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta.

La cual nos lleva a pensar en los rastros que nos dejó la pandemia y sobre todo en los cambios que se produjeron después de ella, como educación nos invita a pensar las transformaciones del trabajo docente, las condiciones de enseñanza y el oficio de ser estudiantes. Características, roles que se modificaron para seguir su curso de la mejor maneja posible.

Especialmente en el periodo lectivo 2021, año en el que las ausencias tomadas en los establecimientos en el 2020 se reorganizan para volver a sus lugares, con resolución CFE N° 364/2020 desde el ministerio de Educación y analizado por el ministerio de salud de la Nación, para todos los niveles del sistema educativo y el país. El cual establece que el regreso sea prolongado, controlado y en burbujas sanitarias o grupos estudiantiles.

El objetivo central de la tesis es, conocer las estrategias de evaluación que se implementaron en esta modalidad, con la intención de saber sus resultados, para su continuidad o mejora, teniendo en cuenta siempre el contexto y el grupo de estudiantes a la que está dirigida dicha práctica. Entendiéndola como herramientas para los docentes en las aulas.

En este análisis se toma en cuenta el nivel superior no universitario de la provincia de Salta, institutos de educación superior, la demanda de estas instituciones publicas cuentan con una gran cantidad de estudiantes en las carreras que ofrecen. Lo cual nos lleva a pensar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes como de los estudiantes.

El eje central de esta investigación ronda en describir las prácticas de evaluación que se llevaron a cabo por los docentes en dicha modalidad, teniendo en cuenta las burbujas, cantidad

de estudiantes, cantidad de grupos estudiantiles rotativos, cantidad de días presenciales para cada uno. Pensando en las estrategias que se llevaron a cabo durante ese periodo. Los modos de evaluación, la interacción con las tecnologías y las modalidades híbridas para el trabajo docente.

Pensar de este modo el rol del docente ante esta situación, el oficio de ser estudiantes que se lleva a cabo de manera muchas veces complejas, sumado un contexto como el que los atraviesa.

La Autora Rebeca Anijovich (2018), plantea que, la evaluación formativa pretende contribuir al aprendizaje autónomo e independiente de los estudiantes. Poniendo énfasis en la evaluación que contribuye a la significancia de los estudiantes. A su vez Estela Cols, nos expone que la evaluación "Constituye un proceso por el cual se salva información variada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus resultados. Esta información es interpretada en función de una serie de criterios que permiten al docente construir un juicio de valor y orientar sus elecciones pedagógicas vinculadas con el tipo de estrategia adoptada, con la calificación y promoción de los alumnos, entre otras."

Ente estos conceptos, donde vemos el tradicional proceso de evaluación en el sistema educativo. Contextualizando nuestro momento nos preguntamos ¿Qué tan significativa es esta evaluación? ¿En modalidad de grupos estudiantiles es igualitaria? ¿Qué estrategias se involucran en la enseñanza para una evaluación justa?

Estos interrogantes nos llevan a pensar en estrategias, en palabras de Edith Litwin, la estrategia innovadora, es toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y/o de sus resultados. (2014). Los modos de enseñar en la nueva modalidad involucran, pensar y repensar acciones que nos lleven a poner en práctica lo aprendido o trabajado en el aula.

Debemos tener en cuenta, que una de las estrategias tomadas por todo el sistema educativo en la modalidad burbuja es la educación virtual, a lo que Davini plantea "La enseñanza a través de recursos de comunicación virtual: incluye la posibilidad de desarrollar foros de debates e intercambios sobre situaciones y experiencias de las prácticas, con la participación de grupo de estudiantes y moderadas por el docente, así como espacios de intercambios de

información y de propuestas de enseñanza, búsqueda de información y de lectura y de videos pertinentes para los temas propuestos. Hoy no se puede pensar en la formación de profesionales sin tener en cuenta la Web 2.0, que facilita la búsqueda de información, la intención y el trabajo colaborativo virtual...” (2015)

Una educación que vino para quedarse, donde debe plantearse como complementaria de la educación presencial, donde los docentes y estudiantes puedan apoyarse en ella y sacar sus beneficios para un aprendizaje significativo y motivador. La virtualidad cuenta con recursos de todo tipo, lo importante es la tinte pedagógica que le ponemos a esos videos y apps. La formación docente nos plantea una construcción de acciones que se llevan a cabo en las aulas, desarrollando capacidades y aptitudes para llevar a los estudiantes conocimiento y a la vez aprender de ellos. Lo que nos pone en una red de posibilidades de aciertos y desaciertos, en los tiempos que corren para nuevas modalidades y la nueva normalidad que nos espera con incertidumbre y herramientas.

Desde estos conceptos centrales, el trabajo de investigación se encamina, para describir estos procesos evaluación en una modalidad, impensada en otros tiempos. Pensar en como llevar adelante un proceso de enseñanza y aprendizaje totalmente complejo y nuevo, tanto para docentes como para estudiantes. Poniendo énfasis en el aprendizaje autónomo en muchos casos y las dificultades por las cuales el sujeto atraviesa en sus trayectorias.

¿Cuáles fueron las estrategias innovadoras de los docentes para tener una evaluación equitativa? ¿Qué ventajas y desventajas obtuvieron en esta modalidad? ¿Lograron llegar a sus objetivos como catedra? Desde las palabras de los docentes.

Desde los estudiantes, ¿Fue una modalidad enriquecedora o no? ¿Tuvo sus ventajas y desventajas? ¿las evaluaciones fueron creativas, innovadoras, significativas para la cursada?

Es importante tener en cuenta las trayectorias de los estudiantes que atravesaron un ultimo año del nivel secundario en pandemia, un primer año del nivel superior en pandemia. Esas ideas sobre la evaluación, sobre el proceso de aprendizaje es diferente, significativo. Las diferencias entre las trayectorias que plantea cada estudiante en su formación están individuales que no existe punto de comparación, tal vez características generales que marcan las particularidades de su formación.

Referencias bibliográficas

- Litwin Edith, 2014. El oficio de enseñar “Condiciones y contextos”. Editorial Paidós.
- Davini, Maria Cristina, 2015. La formación de la práctica docente. Bs. As. Editorial Paidós

- Anijovich Rebeca, 2018 comp. A. Camilloni; G. Cappelletti; J. Hoffmann; R. katzkowicz; L. Lopez. La evaluation significativa (3ra reimpression). Editorial Paidos.
- Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en institutos superiores: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_marco_y_lineamientos_federales_0.pdf

Los aportes de las Conferencias Prácticas a la producción del saber pedagógico de los maestros y maestras en ejercicio, Ciudad de Buenos Aires, 1880-1890

Maria Emilia Berardoni; UNLu; mberardoni2@abc.gob.ar

Roberta Paula Spregelburd; UNLu; paulaspreg@gmail.com

Palabras clave: Conferencias Pedagógicas- Conferencias Prácticas- saber pedagógico- Formación docente- prácticas de enseñanza

Introducción

Cómo, dónde y de qué manera los/as maestros/as construyen su saber pedagógico es una cuestión que ha dado lugar a numerosos debates hasta la actualidad. En esta ponencia nos proponemos estudiar cómo se planteó esta cuestión durante las dos últimas décadas del siglo XIX en la ciudad de Buenos Aires, cuando más de la mitad de los/as maestros/as que se desempeñaban en las escuelas no había estudiado en las Escuelas Normales recientemente creadas y el señalamiento sobre su falta de formación aparecía frecuentemente en los discursos de las autoridades del sistema.

Abordaremos la experiencia desarrollada en torno a las Conferencias Pedagógicas, que fueron establecidas por la Ley 1420 y reglamentadas en 1886. En particular, nos interesa describir y analizar las “conferencias prácticas” por la dinámica que planteaban como instancia de formación para los/as maestros/as, a partir de la realización de clases sometidas a crítica entre pares, como así también por la producción de un saber específico de la tarea docente.

Este es un tema no demasiado estudiado, con algunas excepciones, como Arata (2016), quien las caracteriza como un dispositivo de actualización docente para introducir reformas en las prácticas áulicas y regular los procesos de enseñanza en el marco del proceso de escolarización porteño.

Consideraremos tanto la normativa plasmada en el reglamento como el desarrollo de las mismas hasta 1890, tomando como fuentes primarias las actas de las reuniones publicadas en *El Monitor de la Educación Común*.

Las Conferencias Pedagógicas

Existieron antecedentes de realización de Conferencias Pedagógicas desde la década de 1860, entre las cuales se destacan las dictadas por Juana Manso durante el año 1870. Sin embargo, en ese momento eran aún bastante inorgánicas. Fue a partir de la sanción del Reglamento de 1886 que se organizaron y llegaron a conformar un importante sistema de formación de los/as docentes en ejercicio en las escuelas primarias, que alcanzó notable regularidad al menos hasta fines de esa década.

El reglamento definió a las Conferencias Pedagógicas como instituciones del CNE que nucleaban a docentes con diferentes cargos (sub-preceptores, preceptores, ayudantes, directores). Su objetivo era promover la enseñanza mutua entre maestros/as como una estrategia de formación y actualización al proponer debatir públicamente los principios y metodologías de enseñanza vigentes. Podían ser prácticas o doctrinales; las primeras consistían en “clases modelos” dictadas en presencia de colegas y criticadas por ellos/as; las segundas eran disertaciones y debates sobre cuestiones pedagógicas (sistemas, métodos, programas, textos y organización escolar).

Las conferencias prácticas comenzaron en 1887 y se llevaban a cabo los sábados cada 15 días en cada sección de la capital, mientras que las doctrinales -que comenzaron recién en 1889- tenían una frecuencia mensual o bimestral y participaba el personal de todos los distritos. Las primeras fueron pensadas como una base para la realización de las segundas. Ambas funcionaban con carácter asambleario.

El saber pedagógico en las Conferencias Prácticas

Las Conferencias Prácticas se organizaban en tres momentos: primero se leía y aprobaba por votación el acta de la reunión anterior; luego se desarrollaba la conferencia propiamente dicha durante 30 minutos, que concluía con cuatro ó cinco conclusiones sometidas a votación; a continuación, se realizaban las observaciones y críticas (o viceversa, dado que a veces se realizaba primero el debate y luego la votación). En algunos casos, se designaban los disertantes para la siguiente reunión, que proponían el tema a su elección.

La concurrencia era obligatoria, aunque la inasistencia frecuente condujo a proponer sanciones. Hubo ocasiones en las que el/la propio/a disertante se ausentaba, razón por la cual era convocado/a alguno/a de los/as presentes, que debía improvisar una clase.

Se desarrollaban en presencia de alumnos/as, cuyo número es variable, ya que hubo clases dictadas frente a una docena de niños/as, mientras que en otras podía haber alrededor de 30. La procedencia no está claramente especificada; en algunos informes se menciona que se trata de los/as alumnos/as de las escuelas graduadas cercanas, y que se convocaba a niñas/os según que el disertante fuera varón o mujer. Sin embargo, en otros registros consta que los conferenciantes concurrían a la sesión llevando a sus propios alumnos/as, o un grupo de ellos/as. En algunos casos se puso en cuestión que los/as niños/as ya estaban advertidos sobre los temas a tratar y entrenados para responder correctamente, lo que desvirtuaba el carácter de la conferencia.

La crítica pedagógica sobre las lecciones modelo resulta una de las prácticas más interesantes. En algunas de las reuniones se debatió explícitamente sobre el carácter y límites que debían guardar las observaciones, sin caer en una censura. Los disertantes desarrollaban sus clases y proponían conclusiones, generalmente de carácter prescriptivo, acerca de cómo debía enseñarse el tema elegido; a partir de allí se iniciaba el debate abriendo el espacio para la intervención de todos/as los/as presentes o centrándose en comentaristas previamente designados/as. De la votación, podía resultar la aceptación o reprobación; en ocasiones se sugerían modificaciones a la formulación propuesta por el disertante, aunque en otros casos eran directamente rechazadas. Las conclusiones aprobadas no revestían carácter de reglamentación a implementar en las escuelas, salvo que el CNE adoptara y comunicara algún tipo de reforma a partir de ellas.

Al analizar las objeciones podemos deducir los criterios empleados.

- adecuación al grado correspondiente;
- ajuste al tiempo previsto para la clase;
- actitud y tono de voz del maestro/a;
- claridad y exactitud en los conceptos enseñados;
- enseñanza mediante procedimientos intuitivos, en presencia de objetos siempre que fuera posible;
- capacidad para generar interés en los/as alumnos/as;
- correcta interrogación a los/as niño/as;
- aporte de aprendizajes nuevos.

También se objetaba la formulación de definiciones que podían ser alcanzadas por los niños/as por sus propios medios y el uso de hábitos disciplinarios anticuados (por ejemplo, obligar a

mantener los brazos cruzados atrás durante toda la clase). En algunos casos se recomendó que cada lección incorporara una conclusión moral, aunque ciertas alusiones religiosas generaron algún contrapunto, dado que no estaban aceptadas estas cuestiones reglamentariamente.

El ajuste a los métodos “socrático” e “intuitivo” parece actuar como parámetro para juzgar las clases dictadas por los disertantes. Los principios derivados de ellos debían orientar las prácticas áulicas y aplicar a cada uno de los temas particulares. Sin embargo, no encontramos referencias bibliográficas ni un desarrollo teórico sobre estos métodos (¿se abordaban en las conferencias doctrinales?) ni sus principios, sino que parecen constituir una especie de “sentido común” o “saber instituido” e incuestionable.

Reflexiones e interrogantes

En primer lugar, consideramos que las conferencias prácticas fueron instancias de producción y circulación de un saber pedagógico por parte de los y las maestros/as en ejercicio, que debatían entre sí. No podemos hacer afirmaciones contundentes sobre el papel que tuvieron en el proceso de fijación de un saber instituido, aunque podemos suponer algún grado de incidencia.

En segundo lugar, reparamos en el hecho de que las conferencias pedagógicas se desarrollaron como lecciones modelos para ser presentadas públicamente en un contexto diferente al de la práctica diaria, lo que da cuenta de cierta artificialidad, cuya relación con aquella es difícil de establecer.

Queda pendiente analizar con mayor profundidad la manera en que en el diseño de las conferencias pedagógicas se concibió la relación entre práctica y teoría para la construcción de un saber propio de la tarea docente, ya que las prácticas fueron auspiciadas como base para luego pasar a las conferencias doctrinales; en una relación inversa a la que predomina actualmente.

Por último, nos resulta de interés indagar acerca de qué leían y escribían estos/as maestros/as para elaborar sus participaciones en las conferencias pedagógicas. Algunas de sus intervenciones dan indicios sobre sus lecturas y usos de lo escrito, aunque ello requiere de un análisis pormenorizado con la intención de focalizar en su vinculación con la cultura escrita.

Referencias bibliográficas

-Arata; Nicolás. La escolarización de la ciudad de Buenos Aires (1880-1910) Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. México. 2016

-El Monitor de la Educación Común N° 134 a N° 254, CNE, 1886-1889.

Mesa 6

La autoevaluación institucional como desafío.

**María Emilia Castagno, Universidad Nacional de San Luis,
emiliacastagno@gmail.com**

Palabras clave: autoevaluación institucional- procesos democráticos- escuela

Contenido

En el siguiente resumen, se presenta un avance de la investigación que se desarrolla en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en la que me propongo investigar la configuración de procesos de autoevaluación institucional (AI) situados. Esta investigación, además se articula con un proyecto de investigación consolidado, cuyo objeto de estudio es la evaluación y la planificación institucional en instituciones de la Provincia de San Luis.

En esta presentación, comparto un breve abordaje teórico sobre la AI, luego recupero las principales estrategias de investigación utilizadas y por último abordo categorías de análisis en las que se alojan los actuales avances realizados con relación a los procesos de autoevaluación registrados en escuelas públicas de la provincia.

Siguiendo los aportes teóricos de Macchiarola (2012), Landi y Palacios (2010), Bolívar (2014), considero que la autoevaluación institucional, se constituye en una dimensión central para pensar procesos institucionales que tiendan a la democratización, pues trae consigo la posibilidad de generar autoconocimiento, reflexión, autocrítica del colectivo institucional para la toma de decisiones. En esta dirección, la AI posibilita transformaciones en pos de la mejora institucional.

En concepciones de evaluación que tienden a la emancipación y a la búsqueda de una praxis evaluativa, la autorreflexión tiene un lugar protagónico por su carácter formativo, es decir, está orientada a los aprendizajes y además, está atravesada por un componente ético y político. (Domínguez Fernández, 2000; Álvarez Méndez, 2001; Anijovich, 2010). De este modo, la evaluación interna en las escuelas, desafía a la participación colectiva y a la construcción colaborativa.

Es interesante comunicar que asumo la investigación, como una actividad de aproximación sucesiva a la realidad que no se agota, realizando una articulación entre teoría y datos, pensamiento y acción. (De Souza Minayo 2015)

Los mencionados avances se apoyan en información recuperada a partir de registros de observación y entrevistas efectuadas a diferentes actores escolares. A partir de lo observado y relatado, emergen las categorías que se desarrollan brevemente a continuación.

- Jornadas institucionales como oportunidad para reflexionar colectivamente.

Hallar espacios comunes en los que la reflexión se constituya en posibilidad de redireccionar acciones e instrumentarse a partir de facilitadores identificados en las instituciones, allana el camino hacia transformaciones colectivas. En esta dirección, las Jornadas docentes estipuladas desde el Ministerio de Educación de la Provincia para cada escuela del sistema, son percibidas como una especie de semillero de prácticas que tiendan hacia la AI y también como una oportunidad para la reflexión colectiva. Diferentes actores consultados, reconocen la potencia de esos espacios para repensar las prácticas cotidianas, autovalorar los recorridos institucionales, detenerse a mirar lo realizado y tomar decisiones en pos de la mejora escolar.

Estos encuentros, que están preestablecidos en el calendario escolar, mayoritariamente se consolidan como los únicos momentos en que pueden abordarse problemáticas, desafíos y realizar balances de lo desarrollado durante un año lectivo. Sin embargo, aunque dichos encuentros se reconocen como insuficientes, se observa que son capitalizados para repensar y otorgar nuevos sentidos a las prácticas institucionales, como así también efectuar valoraciones acerca de lo construido.

Es interesante tener en cuenta que si bien empiezan a emerger rasgos relacionados con AI, estas reflexiones aún no constituyen un proceso sistemático y planificado de autoevaluación.

- Participación de los actores institucionales. Una cuestión central en cualquier proceso de AI, tiene que ver con la participación activa de los/las implicados/as en el proceso, puesto que los aportes ofrecidos desde diferentes miradas, son centrales en esta dirección.

Con relación a este punto, ante las consultas realizadas es posible evidenciar cierta desproporción con relación a la participación de los actores escolares en la revisión de lo realizado. En los casos indagados, hay una preponderante presencia de los equipos de gestión,

docentes y algunos no docentes, mientras que estudiantes y tutores no se visualiza una intervención activa.

Hasta el momento estudiantes y tutores no forman parte de estos encuentros de reflexión. En diálogo con estudiantes del último año de una de las instituciones, manifestaron que esos son temas que competen a las autoridades y docentes. Sin embargo, reconocen que es importante que se escuche su palabra, puesto que conocen en profundidad la mirada de un sector que, según afirman, no tiene participación genuina, ya que implícitamente ese lugar corresponde a los/as adultos/as. Tal como afirma una estudiante “Estamos acostumbrados a que nos digan lo que tenemos que hacer” (Estudiante 6° año secundaria, 2022). Además consideran la importancia de construir ideas a través de proyectos escolares integrados entre docentes, estudiantes y equipo de gestión (Estudiantes 6° año secundaria, 2022). Estas palabras pareciera vislumbrar que hay un posicionamiento claro por parte de los estudiantes respecto al lugar que deberían tener en la escuela, sin embargo pareciera ser una voz que momentáneamente está relegada.

Los tutores aparecen en la escena a partir de los relatos de docentes y directivos quienes perciben cierto descompromiso por parte de este sector con relación a la vida institucional. En esta dirección en uno de los casos se planifican acciones a los efectos de capturar sus miradas respecto de la escuela a la que asisten sus representados.

- Distancia entre las propuestas oficiales y las prácticas instituciones con identidad propia.

Esta categoría surge a partir de lo expresado fundamentalmente por los directivos, quienes admiten cierta distancia entre algunas propuestas que llegan a los escenarios escolares y que suelen alejarse de las necesidades específicas de los contextos escolares.

En esta dirección, la mayoría de las solicitudes efectuadas desde el Ministerio, son resueltas con la intención de cumplir con lo solicitado, generando una preocupación centrada en dar respuesta a los pedidos externos, que debilita la reflexión puertas adentro.

En los escenarios escolares indagados, la autovaloración es reconocida como una necesidad y fundamentalmente como un desafío, ya que muchas veces las condiciones externas que atraviesan a las escuelas, parecieran conspirar para que la autoevaluación no tenga lugar de manera genuina, quedando unida a sistemas de evaluación que tienden a la verificación y al control.

Estas categorías, dejan entrever aspectos que tensionan la necesidad de una oportunidad para pensarse internamente, con aspectos que aparecen como aparentes obstaculizadores. Sin embargo, es importante remarcar la existencia de interés de los/las entrevistados/as por mirarse y ser parte activa de los procesos institucionales que tienen lugar en esos contextos. Eso se constituye en una antesala para seguir profundizando sobre los procesos de AI como oportunidad de transformar la escuela.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. España. Morata.
- Anijovich, Rebeca (2010). La Evaluación Significativa. Bs. As. Paidós
- Bolívar, Antonio. (2014). La Autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como unidad de aprendizaje profesional. Revista Portuguesa de Investigaçao Educacional, vol. 14, 2014, pp.40
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.n14>
- Souza Minayo, Maria Cecília (2015). El desafío del conocimiento: investigación cualitativa en salud. <https://www.researchgate.net/publication/31673891>
- Domínguez Fernández, Guillermo (2000) “Evaluación y educación. Modelos y propuestas. Cap.II Concepciones de evaluación”. Buenos Aires. FUNDEC.
- Landi, Nidia Edith y Palacios, María Elena (2010). La Autoevaluación Institucional y la Cultura de la Participación. Revista Iberoamericana de Educación. N. ° 53 pp. 155-181. ISSN: 1022-6508.
- Macchiarola, Viviana (2012). Hacia una evaluación participativa para instituciones en democracia. En: “La Evaluación y la Planificación en Educación. Algunas complejidades”. Sección I Evaluación y Democracia. Revista Alternativas- Serie Espacio Pedagógico- Año 17 (66/67). San Luis Argentina. L.A.E. UNSL.

Acciones institucionales de la Universidad Nacional de Catamarca en tiempos de pandemia

Beatriz del Valle Toledo, Facultad de Humanidades – UNCA bea_toledo68@yahoo.com.ar

**María Celeste Sánchez Escalante, IRES – UNCA – CONICET
msanchezescalante@huma.unca.edu.ar**

Edith Luna Villanueva, Facultad de Humanidades – UNCA

Palabras clave: análisis institucional, universidad, estudiantes,

Contenido

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “Procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos”, desarrollado en la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA). En el marco de esta investigación, los estudiantes son reconocidos como destinatarios y referentes claves de las acciones pedagógicas e institucionales que delinear los trayectos de formación profesional. Por ello, se propuso como uno de sus objetivos generales, reconocer las posibilidades y desafíos sociales y pedagógicos que afrontan los estudiantes universitarios en el contexto de pandemia (año 2020-2021).

Como estrategia metodológica, se diseñó y aplicó (entre el 2 y 13 de agosto de 2021) un cuestionario autoadministrado destinado a todos los estudiantes de carreras de grado de la UNCA, organizado en tres dimensiones: condiciones socio económicas; posibilidades y problemáticas que influyen en las prácticas pedagógicas; y apoyo institucional. Se obtuvo una muestra de 1255 respuestas de una población total de estudiantes de grado y pre grado de 14.540. El diseño del cuestionario se realizó utilizando el software KoboCollet cuya interfaz se adapta a dispositivos móviles y computadoras de escritorio. La mayoría de las preguntas eran de tipo selección única, selección múltiple, rating, jerarquización; en menor medida se incluyeron preguntas de tipo texto para completar.

En este trabajo se recorta la muestra al total de $n=1080$ respuestas por significar la mayor representatividad de forma diferenciada en tres unidades académicas: Facultad de Humanidades (45,3%), Facultad de Ciencias Económicas y de Administración y Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas (35,7%). El análisis se realiza desde las respuestas obtenidas en la dimensión de apoyo institucional, dónde los estudiantes debían elegir, entre una escala de tres opciones (muy prioritario, poco prioritario y nada prioritario) su percepción sobre 8 acciones que generó la UNCA para el sostenimiento de la continuidad pedagógica. Desde la perspectiva teórica del análisis institucional, nos proponemos establecer algunas relaciones significativas entre las respuestas que los estudiantes seleccionaron y las estrategias dinamizadas por la UNCA.

Entre las acciones que fueron reconocidas como muy prioritarias por las tres Facultades, las Becas de conectividad es la más representativa, con un total 901 respuesta sobre $n=1080$, lo que representa un 88,5 %. Evidencia, por un lado, el traslado casi completo de la práctica pedagógica a entornos mediáticos y el valor asignado a tener conectividad como posibilidad de acceso a la educación universitaria. En su contraparte, indica que un buen porcentaje de estudiantes no contaban con este recurso prioritario para la continuidad pedagógica.

Con relación a la segunda acción muy prioritaria, fueron las **Becas de ayuda económica**, con total de 866 respuestas sobre $n=1080$, es decir un 85,35 %. Da cuenta, de una realidad socio

económica que debe afrontar los y las estudiantes de las Facultades mencionadas para continuar su proceso formativo.

Respecto, del ítem **Mejorar los canales de comunicación para consultas vinculadas a división alumnos** fue seleccionado como muy prioritario por 818 alumnos (n=1080), un 75,94 %. Este dato nos indica una notable demanda de los y las estudiantes de reacomodación de esta área, que contemple canales fluidos, expeditos y acorde con sus solicitudes.

En el caso de **Habilitar nuevos puntos digitales**, 773 estudiantes (sobre n=1080) que conforman el 75,94 %, reconocen esta acción como muy prioritaria. Este dato, destaca la relevancia de contar con espacios conectividad para el desarrollo de las actividades académicas y remite, nuevamente la falencia o necesidad de conectividad como un problema estructural.

En relación a la opción **Funcionamiento de las bibliotecas**, se ubica en el quinto lugar con un total de 715 (n=1080) de respuestas que constituyen el 70,24% de la opción muy prioritario. Esta respuesta expresa la necesidad de reconvertir el espacio para garantizar su funcionamiento y acompañar la continuidad de estudios, al permitir el acceso a los materiales, como a un espacio exclusivo de trabajo.

Referido al **Programa de tutorías virtuales**, fue reconocido como muy prioritario por 700 estudiantes (n=1080), representa el 68,76%. Los resultados expresan el valor asignado a dicho programa e invita a reconsiderar las estrategias habituales del proceso de las tutorías, en concordancia con el contexto de pandemia.

En menor porcentaje se sitúa la acción institucional **Habilitar espacios del predio según protocolos sanitarios** con un total de 641 respuestas (n=1080) que representa el 62,97%. Por su parte la acción Funcionamiento del comedor obtuvo la menor cantidad de respuesta con un total de 631 (n=1080), que significa el 61,98 %.

Los datos analizados evidencian, que la virtualización de la practicas académicas planteó y demandó a la universidad una reorganización institucional. Entre ellas se destaca la necesidad de sostener los trayectos formativos de sus estudiantes, para ello la UNCA “generó el sistema de becas de conectividad denominado Más Conectados, que provee internet de forma gratuita a los estudiantes que tienen problemas de conectividad para que puedan recibir toda la información y el material virtual necesario para continuar con sus clases” (Díaz, 2020, p.52). Estas becas son una respuesta a una problemática que interpela las condiciones necesarias para el acceso a la educación, la continuidad pedagógica, la inclusión entre otros, y que los estudiantes valoran como muy prioritario. Responden a una situación coyuntural y nos obligan a pensar en su necesaria continuidad y ampliación, a fin de acotar brechas de desigualdades agudizadas en el contexto de pandemia, ofreciendo oportunidades significativas de acceso a procesos formativos de calidad. Sin embargo, nos preocupa una frase recurrente de los encuestados al respecto de las becas de conectividad: “no me entere cómo acceder a la beca de conectividad”, “la beca de conectividad se debe entregar, estamos en agosto y seguimos esperando los chips”, “la beca de conectividad, la solicite, pero nunca me llegó una respuesta”,

advirtiendo, la necesaria institucionalización de las acciones visibilizadas en continuidad y ampliación.

En tal sentido, la discrepancia emergente revela la existencia de acontecimientos que atraviesan y dan cuenta del funcionamiento institucional en sus diferentes dimensiones. En un corte temporal muestran las características dadas por el movimiento entre las personas, grupos y realidades, que provocaron disrupciones en el funcionamiento institucional (Fernández, 1994), alternado las dimensiones espaciales y temporales de desarrollo de las actividades académicas. Esta institución universitaria, se encontraba funcionando por fuera de sus formas habituales, generando acciones como parte de su política institucional que, en su aplicación, no es unilateral, evidencia desplazamientos en su materialización, que se expresan en las palabras de los estudiantes.

El análisis institucional nos permite captar el dinamismo de la acción social poniendo en “evidencia dónde está la institución, es decir, las relaciones entre la racionalidad establecida (reglas, formas sociales, códigos) y los acontecimientos, desarrollos, movimientos sociales que se apoyan implícita o explícitamente en la racionalidad establecida y/o la cuestionan” (Lourau, 1975 p.144). El debate actual se sostiene en las estrategias para ensayar esas modificaciones a lo instituido, sostenidas y orientadas al futuro.

Referencias bibliográficas

Díaz, A. (2020) Educación en tiempos de pandemia: estrategias para la mejora de los procesos educativos. *Revista Innovaciones Educativas*, 22.

Fernández, L. (2001) *Instituciones Educativas Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Lourau, R. (1975) *El análisis institucional*. Amorrortu.

El asesoramiento pedagógico en el nivel secundario desde la perspectiva de los y las docentes

**Maria Elena, Ponce, Universidad Nacional de San Luis- Instituto Santa Catalina San Luis
mariaelenaponce85@gmail.com**

Silvana Belen Velazquez Rodriguez , Universidad Nacional de San Luis- Instituto Santa Catalina San Luis svelazquez@email.unsl.edu.ar

Palabras clave: asesoramiento pedagógico-educación obligatoria - nivel secundario - evaluación

Esta producción se inscribe en el marco de un trabajo de investigación realizado en el nivel secundario de una institución pública de gestión privada de la provincia de San Luis. El mismo forma parte del Proyecto de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis PROICO N°042020 en el cual el objeto de estudio es la planificación y la evaluación institucional situada en la educación obligatoria y la educación superior universitaria. La pregunta de indagación es: ¿Cuál es la mirada de los y las docentes de la escuela sobre las acciones que se llevan a cabo desde la coordinación pedagógica? Para ello se realizó una encuesta a quince profesores de nivel secundario (diferenciando entre ellos, aquellos que trabajan en la institución antes de la creación de la coordinación pedagógica actual y los que ingresaron ya cuando el área estaba creada) y entrevistas a tres docentes para ampliar la información recolectada con el primer instrumento.

Se considera importante rescatar las voces del colectivo de profesores/as porque ellos/as se constituyen en uno de los pilares de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las instituciones educativas y además porque los objetivos de la coordinación pedagógica se concretan con y a través de la tarea docente. Conocer sus sentidos y miradas sobre la asesoría permitiría evaluar las tareas que se vienen llevando a cabo y sus finalidades para mejorar su funcionamiento.

La coordinación pedagógica actual, inicia en esta institución en el año 2015, en principio integrada por una profesora en Ciencias de la Educación, que ingresa a la institución en el año 2014 con la demanda del equipo directivo para realizar tareas de tutoría y apoyo a los estudiantes en segundo año de nivel secundario. Al año siguiente este rol se reconfigura y comienza a encargarse de tareas fuera del curso designado, ampliando sus funciones a aspectos organizativos y pedagógicos de todo el nivel.

En el año 2016 ingresa a la escuela otra profesora en Ciencias de la Educación, con el objetivo de sumarse a la coordinación pedagógica del nivel Secundario. De esta manera, se constituye dicha Coordinación con las dos profesionales las cuales se encargan del acompañamiento a docentes y estudiantes, una en el ciclo básico y la otra en el ciclo orientado. Cabe destacar que esta división es sólo a fines organizativos ya que el trabajo pedagógico que se realiza tiene como base ejes transversales, con criterios unificados y proyectos compartidos desde primero a sexto año.

Es importante aclarar y hacer una diferenciación con respecto a que en las escuelas públicas de gestión estatal de la provincia ha sido escasa la constitución de áreas de asesoramiento pedagógico. En el año 2022 se comenzaron a crear desde el sistema educativo cargos destinados a las mismas. En cambio en las instituciones públicas de gestión privada es más común encontrar estas áreas aunque con diferentes denominaciones y constituidas por

diferentes profesionales. Esto se debe quizás a los recursos con los que se cuentan para la contratación de profesionales.

Podría decirse siguiendo a Romero, C. y Bolívar A.(2009) que el asesoramiento pedagógico posibilita el desarrollo organizativo de las escuelas en una acción conjunta entre sus miembros, pensándose en una relación de colaboración con el profesorado. A su vez, se constituye en un dinamizador de la vida escolar buscando constantemente y de manera conjunta la resolución de problemas.

Tomando los aportes de Fernández, L. (2015), en Argentina el asesoramiento pedagógico se convirtió en un tipo de trabajo y también en una posición de responsabilidad organizacional que tenía antecedentes aislados en diferentes niveles del sistema. Se institucionalizó en escuelas medias en el llamado Proyecto 13, que constituyó un nuevo régimen laboral dentro del cual se detallaron además de las tareas de los docentes, las acciones que debían llevar a cabo los asesores pedagógicos, cuyo cargo era cubierto a propuesta del director con un profesor especializado en Ciencias de la Educación o en su defecto, con un profesor con título docente que acredite antecedentes para esa función. Se detallan además las acciones que le correspondían con respecto a: la organización escolar, colaboración con los directivos, a los profesores, a los estudiantes, y al medio escolar.

Siguiendo a la misma autora el asesoramiento pedagógico tiene como objeto los procesos de formación, muchas veces centrándose en la enseñanza y la dimensión didáctica de lo pedagógico, otras veces centrándose en el aprendizaje, otras más focalizándose en los vínculos, otras más todavía interesándose en la dimensión ética (social, profesional, religiosa, política). Se centra en general en los/as docentes y se diferencia con claridad de otras formas de acompañamiento o ayuda ubicadas ya en el campo de la orientación psicológica o psicosocial y centradas más habitualmente en los/as estudiantes, y definidos como formas de acompañamiento cercanas a la socialización y el desarrollo profesional.

Si se tuviera que hacer un recorrido histórico de la institucionalización de dicha área al interior de la institución educativa que se aborda se podrían destacar algunos momentos: el inicio atravesado por un proceso de luchas internas para que las tareas provenientes de la coordinación fueran aceptadas por los y las docentes, un segundo momento de estabilización, redefinición de tareas y lazos con los y las docentes; y por último un aspecto de gran relevancia lo constituye el reforzamiento e institucionalización de la coordinación pedagógica para el desarrollo de la vida escolar y su reconocimiento inherente a la tarea docente.

Esta investigación apunta al desarrollo de líneas de mejoramiento y reforzamiento, es por eso que se ha trabajado con los y las docentes desde los siguientes puntos de análisis:

- El trabajo institucional y el docente antes de la implementación de la coordinación pedagógica

- El trabajo docente en el acompañamiento y trabajo en equipo con la coordinación pedagógica
- El trabajo docente desde el acompañamiento y trabajo en equipo con la coordinación pedagógica durante la última Pandemia (ciclos lectivos 2020 y 2021)
- Los cambios y transformaciones institucionales a cargo de la coordinación pedagógica desde la mirada de los y las docentes.
- Las fortalezas y debilidades de la coordinación pedagógica desde la mirada docente para el mejoramiento de las futuras intervenciones institucionales y para la tarea docente

El proceso de investigación se encuentra en instancias de interpretación de los datos para su posterior análisis desde categorizaciones teóricas.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, Antonio y Romero Claudia.(2009) Cap.7 El asesoramiento y la mejora escolar. En Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Editorial Noveduc.
- Fernández, M. Lidia (2015) “El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional” . Revista Argentina de Educación Superior
- Nicastro, Sandra (2008) “Asesoramiento pedagógico institucional:Una mirada sobre los encuadres de intervención” . Revista de currículum y formación del profesorado.
- Proyecto 13 (1988) Profesorado de tiempo completo. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación. Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa.

El sistema formador, conocer para gestionar e implementar políticas públicas en investigación

Alicia Silva, Dirección de Investigación Educativa MECCyT Chaco, aliciarubisilva@gmail.com

Mara Romero, Dirección de investigación Educativa MECCyT Chaco, marajohannaromero@gmail.com

**Gustavo Carnevale, Dirección de Investigación Educativa MECCyT Chaco ,
gustavocarnevalechaco@gmail.com**

Palabras clave: Sistema Formador, Relevamiento, Investigación, Políticas Públicas.

Resumen

Este trabajo presenta dos investigaciones llevadas a cabo por equipos de la Dirección de Investigación Educativa (DIE) organismo creado en el año 2019 e incorporado al organigrama estatal como dependiente de la Subsecretaría de Formación Docente e Investigación del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT) de la provincia de Chaco. Tomando los trabajos realizados durante los años 2021 y 2022, en relación al sistema formador chaqueño, teniendo en cuenta “la falta de actualización de las bases ministeriales”(MECCyT 2022. Pág. 2) En concomitancia con la presentación de algunos de los resultados, es la intención dar cuenta de cómo esos resultados son capitalizados para la implementación de políticas públicas que guían la gestión de la investigación desde la DIE en conjunto con los Institutos de Educación Superior (IES), en búsqueda de la institucionalización territorial de la función. Los trabajos realizados se asentaron sobre las siguientes decisiones metodológicas.

Construcción del universo

El universo de estudio de la presente investigación, de carácter jurisdiccional y territorial, estuvo conformado por todos los Institutos de Educación Superior (IES), 110 en total, y sus correspondientes Unidades de Extensión de Servicio (UES), 69 en total, de la Provincia del Chaco, de los tres tipos de gestión estatal, privada y social/comunitaria, que tienen dentro de sus propuestas formativas: formación docente y técnico profesional; así como propuestas de actualización/capacitación. Para la construcción de la población, se analizaron diferentes fuentes y bases de datos proporcionadas por las distintas áreas y direcciones del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco, y del relevamiento de los Institutos realizado durante el ciclo lectivo 2021.

Variable y Dimensiones de Análisis

Para desarrollar la investigación y el posterior análisis de los datos, se ha definido como variable de estudio “Las propuestas formativas en el nivel superior” ya que representan el objeto central de estudio. La misma a su vez que se compone de dos dimensiones, que corresponden a las propuestas de formación docente por un lado y a las propuestas de formación técnico-profesional por el otro; cuyas subdimensiones están relacionadas con el tipo de propuestas que brindan –inicial y/o continua/capacitación- y con la geolocalización de las mismas dentro del territorio Provincial.

Diseño e Implementación de los instrumentos de recolección de la información

El estudio se focalizó en relevar información respecto a las propuestas de formación docente, técnico profesional y de capacitación/actualización que ofrecen los Institutos de Educación

Superior (IES) y sus respectivas Unidades de Extensión de Servicios (UES) de la Provincia del Chaco y su geolocalización dentro del territorio, tomando como período los últimos cinco (5) años. Para ello, se diseñaron y aplicaron tres instrumentos de recolección de datos, los cuales fueron aplicados en etapas simultáneas. Estos instrumentos fueron: encuestas, focus groups y entrevistas semi estructuradas.

El recorte se realizó teniendo en cuenta los datos que utilizó la DIE como insumo para la elaboración de políticas públicas a través de la implementación de diferentes programas tendientes a la institucionalización de la función de investigación en el sistema formador. Por tanto se presenta como un recorrido pendular entre los resultados obtenidos y las decisiones políticas en relación a la gestión e institucionalización de la investigación como función en los IES de la provincia de Chaco.

El primer relevamiento realizado en el año 2021 se asienta sobre el punto de partida de reconocer las características del sistema formador chaqueño -educación superior- y develar la situación actual de los IES que lo conforman.

La misión sustantiva de los institutos de educación superior expresada en la ley provincial N° 6691 establece que la formación docente es parte constitutiva del nivel de educación superior y tiene como funciones, entre otras la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

La legislación provincial desprendida de los lineamientos nacionales determina los objetivos de la Educación Superior

Formar recursos humanos que respondan a las necesidades y demandas de la realidad provincial (...) Fortalecer e institucionalizar la diversidad de funciones de los institutos de Nivel Superior; Impulsar modelos innovadores de gestión democrática en lo institucional y en lo curricular que incorporen criterios de calidad y equidad (...) Promover el desarrollo de la investigación. (MECCyT 2021. Pág. 19)

Con fuerza de Ley también se proponen líneas de acción para contribuir desde los estamentos gubernamentales a la mejora del sistema formador, entre esas líneas nos interesa tomar las siguientes, dado que sobre esta base legal, la DIE ha emprendido acciones específicas:

En su artículo 48 expresa las garantías por parte del Estado provincial las cuales se centran en: Líneas de acción y presupuesto para la educación superior a efectos de atender infraestructura, equipamiento propio y mantenimiento, en razón de sus necesidades y funciones. (...) Convenios y acuerdos entre los institutos de educación superior con universidades y con otras instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, con el fin de cumplimentar los objetivos estipulados. (...) Una adecuada diversificación de propuestas a nivel provincial para la formación de grado, investigación educativa... (MECCyT 2021. Pág.19)

El primer relevamiento iniciado en 2019 y publicado en 2021 tomó las siguientes variables para analizar la situación del sistema formador y los IES como instituciones que lo conforman: “1:

Características institucionales 2: Características organizacionales y de gestión 3: Procesos de enseñanza y aprendizaje” (MECCyT 2021. Pág. 37)

Un segundo estudio en 2022 que tuvo como objetivo profundizar y ampliar lo investigado en el año 2021, y encuadrado en la legislación provincial que hace responsable al MECCyT de “Planificar, organizar, administrar y supervisar el sistema educativo en todos los ciclos, modalidades, niveles y regímenes. Y estimular la investigación educativa para un conocimiento más profundo y local del sistema, entre otras responsabilidades” (MECCyT, 2022. Pág. 5). Sosteniendo la decisión de entender la investigación como apuesta política y la gestión de la misma como una construcción colectiva entre la DIE y los diferentes actores de los IES como política pública tendiente a “mejorar los procesos de desarrollo profesional, partiendo del trabajo colaborativo y horizontal entre formadores, especialistas y docentes a efectos de revalorizar los saberes adquiridos a través de la experiencia...” (MECCyT 2022. Pág. 20)

Tomando como referencia algunas de las consideraciones finales del primer estudio: “...se recuperan aportes altamente significativos que requieren ser abordados a partir de las políticas públicas: propuestas formativas, de capacitación e investigación en contexto...” (MECCyT, 2021. Pág. 177) y del segundo realizado en 2022 expresa en sus consideraciones finales que:

...en relación a las otras funciones que se constituyen en conjunto con la formación técnica inicial, debido a la vacante que existe aún respecto a la capacitación-actualización y a la investigación (como funciones propias de los IES), es necesario desde las políticas públicas educativas, diseñar y generar acciones vinculadas a estos ámbitos de referencia y aplicación con el fin de fortalecerlos y sostenerlos en el tiempo. (MECCyT 2022. Pág. 64).

A partir de esto, la DIE piensa a la investigación en el sistema formador como una apuesta política en conjunto con todos los actores interesados. Es así que en conjunto con los IES se diseñan políticas públicas, destinadas a la formación e institucionalización de la función. Tras un análisis de situación inicial se lleva adelante proceso de formación y desarrollo profesional de investigadores que comprende tres tramos de trayectos formativos: durante el año 2020 se llevó adelante la “Actualización Superior en Investigación Educativa en Educación Superior” en convenio con la UNNE. En 2021 se desarrolló la “Especialización Superior en Investigación Educativa en Educación Superior” ofrecida por el IES Miguel Neme y llevada adelante por profesores de la UBA y la Diplomatura en Investigación Educativa en convenio con la UNIPE. Entendiendo estos trayectos formativos como la posibilidad de constitución de equipos institucionales y de la Red Provincial de Docentes que hacen Investigación (REPDIN) proponiendo el acompañamiento a la elaboración de proyectos de investigación, buscando un impacto en las prácticas de todo el sistema educativo chaqueño.

Con el fin de fortalecer los equipos de investigación y generar las condiciones estructurales que posibiliten institucionalizar la función de investigación ,se pone en marcha el Plan General de Acompañamiento a la Investigación 2022, que contaba con un programa para la elaboración de un plan de gestión institucional en investigación.

Con la intención de intervenir sobre el nudo crítico en referencia al encuadre normativo jurisdiccional, se avanzó en la elaboración de normativas jurisdiccionales sobre la institucionalización de la función de investigación en los IES. En este sentido, entre otras normativas, se pone en vigencia la Resolución 3879/22 que establece la creación del Registro Único de Proyectos de Investigación (R.U.P.I.) como instrumento legal y administrativo para sistematizar, organizar y optimizar el seguimiento y la continuidad de las investigaciones en el sistema formador chaqueño. Por último y en continuidad coherente con la decisión política tomada se lanzan en el año 2023 las convocatorias a presentar proyectos de investigación: Primera Convocatoria Red Provincial de Docentes que hacen Investigación Educativa 2023 y Primera Convocatoria del Programa de acompañamiento a la Investigación Técnica 2023

Referencias bibliográficas

MECCyT Chaco (2021). Relevamiento cuali-cuantitativo de Institutos de Educación Superior de la provincia de Chaco. MECCyT Chaco.

MECCyT Chaco (2022). Propuestas de Formación Docente, Educación Técnico Profesional, y Capacitación-Actualización. MECCyT Chaco.

Ley General de Educación de la Provincia del Chaco N°6.69.

Capacidades institucionales de gobierno del INFOD

Andretich Gabriela

FCEDU-UNER - gabriela.andretich@uner.edu.ar

Correa Bárbara

FCEDU- UNER - barbara.correa@uner.edu.ar

Sosa Passarino Emilia

FCEDU- UNER- emilia.sosapassarino@uner.edu.ar

Palabras clave: capacidades institucionales de gobierno, planeamiento educativo, INFOD.

Presentación

Esta presentación surge en el marco del proyecto de investigación “*Políticas educativas comparadas de Brasil y Argentina. Primera etapa: los procesos de planeamiento a nivel nacional posteriores a los ‘90*”, cuyo objetivo principal es construir conocimiento comparado de los procesos de gobierno en ambos países, haciendo foco en el planeamiento educativo a nivel nacional entre 2003 y 2016. Se indaga este período por considerar como supuesto de anticipación de sentido que hubo una fuerte conexión entre las políticas educativas en general, con los procesos de planificación considerados como herramienta de gobierno y las políticas públicas sectoriales como herramienta de planificación.

El equipo de investigación se formalizó a partir de un convenio de cooperación entre la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). El grupo de la UFRJ se centró en el Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mientras que el de la UNER investigó el caso del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

La investigación de referencia se ubica en la perspectiva interpretativa y la socio-crítica. Dentro de la perspectiva cualitativa se decide enfocar la investigación desde una perspectiva comparada. En lo que respecta a los instrumentos de recolección de información, se realizaron entrevistas en profundidad a informantes clave de los dos países, así como un significativo rastreo y sistematización de normativas nacionales y documentos teórico políticos de la época. Una vez reunida la información se recurre al método comparativo constante para realizar el análisis del material recolectado.

En esta investigación se analizan argumentos y acciones que enfatizaron la planificación educativa como dispositivo articulador central en las políticas del período en diferentes planos situacionales. Para esta instancia de escritura, en particular, nos proponemos compartir algunos resultados elaborados en el capítulo argentino, focalizando en los hallazgos acerca de las capacidades institucionales de gobierno.

Capacidades institucionales de gobierno, el caso del INFOD.

En esta instancia nos proponemos compartir algunos resultados de investigación elaborados en el capítulo argentino, focalizando en los hallazgos acerca de las capacidades institucionales de gobierno, especialmente en el caso del INFOD.

Respecto de la categoría *capacidades institucionales de gobierno*, optamos en este resumen por listar los aportes teóricos que nos permitieron realizar una elaboración conceptual al respecto:

I Matus (2007) - Triángulo de gobierno, que comprende al proyecto del gobierno, la gobernabilidad del sistema y la capacidad de gobierno

I Spinelli (2012) - Retoma a Matus para profundizar en las capacidades personales e institucionales.

I Oszlak (2014) - Capacidad institucional

I Betranou (2015) - Capacidad estatal

I Sarmiento J.; Payo M. y Contreras E. (2022) - Tipos de capacidad estatal

A partir de dichos aportes, cuando hablamos de *capacidad institucional de gobierno* hacemos referencia, por un lado, a la capacidad de lograr los objetivos o resultado a partir de la aplicación de determinados recursos y a la superación de restricciones, condicionamientos y conflictos. Por otro lado, a la posibilidad de establecer reglas de juego que sean internalizadas por los actores sociales y políticos que estructuran y median las política pública. Esto implica la pericia personal de los gobernantes (conocimiento, formación, motivación, liderazgo, información para la toma de decisiones, entre otros) y de las instituciones de gobierno (situación económica y financiera de la organización, estado edilicio y valores culturales, entre otros).

Desde el trabajo de campo, cargamos de sentido teórico esta categoría para ponerla en tensión con el caso argentino del INFOD. En el desarrollo de la investigación se reconoció que:

numerosas reparticiones nacionales habían desarrollado experiencias de planificación estratégica. De este modo, se buscó desarrollar capacidades institucionales, técnicas y políticas que alimentaran la práctica de la planificación del desarrollo, alineando diversos actores (institucionales, económicos, políticos, etc.) y estableciendo metas comunes (Liaudat, et. at., 2021).

Refrendando esta cita, durante las entrevistas aparecen varias referencias a la construcción de institucionalidad del INFOD, como primera muestra de las capacidades adquiridas con distintas estrategias, que pueden encuadrarse como capacidades institucionales de gobierno. Por ejemplo, dos informantes clave del equipo técnico del INFOD durante el período estudiado mencionan:

María Inés Vollmer y Graciela Lombardi trabajaron en ese momento, se pusieron esto al hombro, había que generar la institucionalidad del sistema formador, recorrer todas las provincias, hablar con todos los Ministros, para convencerlos de que había que crear una Dirección de Educación Superior en cada provincia. (Entrevista 1)

Por su parte, uno de los altos mandos del funcionariado político del Ministerio de Educación de la Nación del período estudiado reflexionaba que:

Ahora, del 2005 al hoy, los procesos han sido siempre in crescendo en la capacidad de construir institucionalidad. (...) la escena estaba ocupada con instalar estos pilares y echar a andar un

proceso federal de reconfiguración de prácticas desde la creación de las Direcciones de Educación Superior, que no existían, hasta la recuperación de la confianza, porque el Estado nacional cumplía con el otorgamiento de becas y de equipamiento. (Entrevista 2)

La conformación del sistema formador requirió, entonces, que los Ministerios de Educación y/o Consejos de Educación de las jurisdicciones realicen modificaciones en su organización, como una de las prioridades en este proceso. Esto enfatizó el vínculo entre actor estatal y otros actores, la legitimidad del actor estatal y las características de los arreglos institucionales y la estructura burocrática, con énfasis en las personas, la cultura organizacional, la estructura y procesos organizacionales y la estructura de coordinación.

Sumado a los aportes de las entrevistas, el análisis de los instrumentos de planificación del período dan cuenta de la imbricación de propuestas orientadas a desarrollar las capacidades institucionales de gobierno, ya que, una vez precisados los problemas de la formación docente, creado el INFOD y habiendo establecido nuevas regulaciones para el sistema educativo nacional, se continuó con la construcción de planes y programas de alcance nacional con fuerte impulso en las provincias.

En un primer momento, con el “Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010” (Res.CFE N°23) y los “Lineamientos Federales para el planeamiento y organización institucional del sistema formador” (Res. CFE N°140), se focalizó en consolidar la organización y expansión del sistema. En un segundo momento del período estudiado, con el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015” (Res. CFE N°167) y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2015” (Res.CFE N°188), el foco estuvo puesto en los acuerdos federales que promovieron la evaluación del sistema formador, el desarrollo curricular, la formación continua, la investigación, el fortalecimiento de las trayectorias y la participación estudiantil y la consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales.

Desde este equipo de investigación podemos afirmar que durante el período de referencia hubo una fuerte impronta en la construcción y afianzamiento de las capacidades institucionales de gobierno del INFOD, aún entendiendo que, tal y como afirma Oszlak:

“(…) el análisis de capacidad institucional es siempre situacional. Disponer de esta capacidad depende de una compleja combinación de dimensiones y variables de carácter contextual, normativo, estructural y comportamental, así como de la calidad del liderazgo. Lo importante en una evaluación es agotar el check-list de las variables que podrían ser fuente de posibles déficit de capacidad institucional.”

Referencias bibliográficas

BERTRANOU, J. (2015) Capacidad estatal: Revisión del concepto y algunos ejes de análisis y debate. Revista Estado y Políticas Públicas N° 4 . ISSN 2310 550X pp 37 59.

LIAUDAT, S; BILMES, J.; CARABEL, A. (2021): “Resurgimiento de la planificación del desarrollo en Argentina: logros, limitaciones y aprendizajes de la experiencia kirchnerista (2003-2015)”. En MM Patrouilleau y J Albarracín Decker, Estudios prospectivos en América Latina. La Paz, Universidad Mayor de San Andrés, en edición. Publicado en Revista Movimiento.

MATUS, C. (2007). Los tres cinturones del gobierno. Universidad Nacional de La Matanza, Argentina.

OSZLAK OSCAR (2014) Políticas Públicas y Capacidades Estatales. Artículo próximo a ser publicado en la Revista del Banco de la Provincia de Buenos Aires. Inédito.

SARMIENTO J.; PAYO M. Y CONTRERAS E. (2022) Clase 4 Ethos funcional y nudos críticos en Políticas. Curso Virtual sobre Gestión de Políticas Sociales. Facultad de Trabajo Social- Universidad Nacional de la Plata - SIEMPRO- Material de clase. Inédito.

SPINELLI, H. (2012). El proyecto político y las capacidades de gobierno. Salud colectiva, 2012, vol. 8, p. 107-130.

A educação em tempo integral na Amazônia brasileira

**Bruna Letícia Soares de Carvalho, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA),
bruna.carvalho@discente.ufopa.edu.br**

**Maria Sousa Aguiar, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA),
msousaaguiar@yahoo.com.br**

**Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA),
maria.colares@ufopa.edu.br**

Palabras clave: Políticas educacionais; Sistema municipal; Educação em tempo integral.

A educação em tempo integral na Amazônia brasileira

O texto apresenta análises parciais da pesquisa sobre a temática da educação em tempo integral, vinculada ao projeto *Políticas e gestão da educação em tempo integral em unidades escolares da região metropolitana de Santarém-PA*. Trata-se de um recorte da pesquisa bibliográfica e documental com o objetivo de apresentar a educação em tempo integral no contexto da rede municipal de ensino de Santarém/Pará, na Amazônia brasileira.

Constituída por nove estados – Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso e Maranhão – a Amazônia brasileira insere-se na exploração devido à quantidade de riquezas minerais existentes em seu bioma, sendo “[...] composta por uma variedade de povos e etnias oriundos da miscigenação, fruto do processo de colonização e ocupação que sobreveio à região [...]” (Fernandes; Moser, 2021, p. 534). Dessa forma, entendemos que a educação na Amazônia deve considerar a diversidade das condições de vida local, das práticas sociais, educativas e dos sujeitos que vivem nesse lugar.

O município de Santarém, lócus da pesquisa, situa-se na mesorregião do Baixo Amazonas, no oeste do Pará. Para melhor situá-lo no âmbito educacional, a sua taxa de escolarização, de 6 a 14 anos de idade, é de 97,3%, ficando na 144ª posição em comparação com os demais municípios do estado (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) é de 5,4 e 4,8 para os anos finais do ensino fundamental (rede pública) (IBGE, 2021). Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que no ano de 2021 havia 394 escolas da rede pública municipal e 61.736 alunos matriculados em todas as modalidades de ensino.

É importante destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE) do Brasil, aprovado por meio da Lei n. 13.005/2014, apresenta 20 metas e suas respectivas estratégias. Este estudo tem como foco a Meta 6, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.” (Brasil, 2014, p. 11).

O Plano Municipal de Educação de Santarém mantém na íntegra os objetivos da Meta 6 para o atendimento na rede municipal. “Mesmo com os percalços [...] identificamos a preocupação do município, por meio da Secretaria Municipal de Educação, na busca de se alinhar com as políticas educacionais, [...] pautado na heterogeneidade amazônica.” (Oliveira; Colares, 2019, p. 20).

No ano de 2022, havia 3 (três) escolas de tempo integral cadastradas no censo escolar, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Escolas de tempo integral do município de Santarém-PA, 2022.

Nº	ESCOLA	ZONA	MATRÍCULAS 2021	IDEB (anos iniciais)	IDEB (anos finais)	OFICINAS OFERTADAS NO CONTRATURNO
----	--------	------	--------------------	----------------------------	--------------------------	-----------------------------------------

				2021	2021	
01	Antônio Pereira da Silva	Rural	153	5,1	4,6	Recreação e letramento
02	Irmã Dorothy Mae Stang	Rural	222	5,0	4,2	Música; linguagem, produção e comunicação; recreação; letramento; nheengatu; notório saber; educação ambiental; jogos matemáticos; horticultura e teatro
03	Frei Fabiano Merz	Urbana	145	5,0	Sem dados	Música; contação de histórias; recreação; pinturas; letramento; mediação de leitura

Fonte: Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Santarém/PA (2022), adaptado pelas autoras.

Em relação ao aprendizado adequado, destaca-se que os estudantes da escola Antônio Pereira da Silva, do 9º ano, alcançaram 29% (português) e 0% (matemática), e as turmas de 5º ano obtiveram 56% (português) e 11% (matemática) (QEdu, 2023). Os percentuais de aprendizado adequado na escola Irmã Dorothy Mae Stang são de 19% (português) e 5% (matemática) para o 9º ano, e 44% (português) e 17% (matemática) para o 5º ano (QEdu, 2023). Na escola Frei Fabiano Merz, os índices de aprendizado adequado para o 5º ano são de 58% (português) e 49% (matemática) (QEdu, 2023).

Após nove anos da aprovação do PNE, constatamos que das 394 escolas da rede pública municipal e 61.736 alunos matriculados, apenas três escolas e 520 alunos estão matriculados na educação em tempo integral. Nesse sentido, de acordo com o disposto na legislação nacional e

no plano municipal, o esperado era que 197 escolas estivessem com o atendimento em tempo integral, atendendo pelo menos 15.434 alunos. Verificamos que o percentual atual é de 0,76% de escolas e 0,84% de alunos atendidos na educação em tempo integral.

A materialização da política de educação em tempo integral vem caminhando “em sentido oposto ao da construção de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e que se proponha a uma formação crítica e emancipadora” (Coelho; Guillarducci, 2021, p. 130). Os autores apontam 05 (cinco) aspectos que se inter-relacionam e se constituem como barreiras a serem enfrentadas e superadas nas políticas de educação em tempo integral, a saber: ausência de investimentos na escola pública; transferência de responsabilidades educacionais a organizações privadas e comunitárias; focalização, com viés compensatório; concepção curricular utilitarista e a precarização do trabalho docente.

A inexistência de uma agenda política em que a educação seja uma prioridade, dificulta ações voltadas para a melhoria do ensino com estratégias de concretização do plano nacional de educação, assim constata-se que a política completa vigência em 2024 e os índices estão muito distantes do esperado, o que indica a urgente necessidade de ações que possam contribuir para a efetividade do compromisso governamental com o direito à educação em tempo integral.

Referências bibliográficas

Coelho, L. M. & Guillarducci, R. M. (2021). Educação integral e(m) tempo integral, Brasil, século XXI: limites à consolidação de uma educação pública com pressupostos emancipadores? *In: Fagundes, T. B.; Maia, M. N. (org.). Educação integral: caminhos para construção de uma educação pública como formação humana. - 1. ed. – Curitiba: Appris.*

Fernandes, J. S. N. & Moser, L. (2021). Comunidades tradicionais: a formação sócio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas. *R. Katál*, v (24), n (3), p (532-541). <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e79717>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2023). *Panorama Brasil/Pará/Santarém*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). *Censo Escolar*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 17 abril, 2023, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Oliveira, T. L. M. M. & Colares, M. L. I. S. (2019). O plano municipal com vista ao atendimento do plano nacional: análise das perspectivas para a educação em tempo integral. *Revista HISTEDBR On-Line*, 19, e019052. Recuperado em 07 maio, 2023 de <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654934>

QEdU. (2023). *E M E F Antonio Pereira Da Silva*. <http://cdn.novo.qedu.org.br/escola/15011925-e-m-e-f-antonio-pereira-da-silva>

QEdU. (2023). *E M E F De Tempo Integral Frei Fabiano Merz*. <http://cdn.novo.qedu.org.br/escola/15156745-e-m-e-f-de-tempo-integral-frei-fabiano-merz/>

QEdU. (2023). *E M E F T I Do Campo Irmã Dorothy Mae Stang*. <http://cdn.novo.qedu.org.br/escola/15159736-e-m-e-f-t-i-do-campo-irma-dorothy-mae-stang/>

Secretaria Municipal de Educação (Semed). (2022). *Informações referentes às escolas públicas municipais de tempo integral de Santarém*. Santarém: ofício n. 022/2022 – Assessoria de Assuntos Educacionais – SEMED.

Agendas de género, políticas públicas, agenciamientos feministas y prácticas pedagógicas críticas en el espacio educativo-cultural argentino contemporáneo

Dra. Juliana Enrico (CONICET - CEA FCS UNC - ECE FFyH UNC)
julianaenrico@gmail.com

Palabras clave: Agendas de género – políticas educativo/culturales – políticas de género

Resumen:

La articulación central entre instancias de formulación e implementación de políticas de género en el espacio público, debe atravesar una diversidad de elaboraciones macro y micropolíticas, tendientes a garantizar el efectivo desarrollo de agendas (educativas, culturales, jurídicas) mediante diagramas y dispositivos que tengan efecto en la materialidad concreta de diversos espacios sociales. En este sentido, tanto las políticas de Estado en sus formas centrales de gobierno, como las políticas institucionales situadas, deben fortalecer los marcos de agenciamiento que permitan la apropiación de herramientas (conceptuales, analíticas,

formativas, críticas) transformadoras de las identidades y territorios de vida de los sujetos hacia condiciones de mayor igualdad y justicia.

En este trabajo expondremos un análisis de articulaciones recientes en torno de agendas y políticas de género situadas en un horizonte contemporáneo de transformación epocal frente a múltiples formas históricas de violencia institucionalizada. Tal horizonte intenta elaborar condiciones de justicia social y epistémica en el espacio público, para garantizar el ejercicio pleno de derechos de ciudadanía que garanticen a su vez vidas libres de violencias, atravesando instancias universales del gobierno del sistema (tales como los marcos jurídicos y legales, en tanto políticas y regulaciones del Estado argentino en relación con los acuerdos internacionales y regionales en vigencia; o los marcos epistemológicos de la perspectiva de género como campo interdisciplinario clave en la formulación y diseño de políticas culturales, educativas, curriculares), hasta llegar a instancias particulares desplegadas en la estructura del Estado y en los contextos institucionales singulares.

Sobre esta necesaria articulación entre marcos normativos y prácticas político-pedagógicas indagaremos políticas de género recientes, con eje en los efectos de agenciamiento social, institucional y subjetivo que posibilitan la apertura y despliegue de estos espacios de formación y transformación.

Desarrollo:

El campo de los estudios de género se configura a partir de los estudios de mujeres que surgieron al calor de movimientos sociales emancipatorios (Boria, 2008) y fueron tomando cuerpo en el espacio científico-académico a la luz de una reflexión teórica sobre la puesta en acto, en el espacio social, de la compleja vinculación histórico-educativa entre la política, la pedagogía y la constitución de subjetividades (Barrancos, 2005a, 2005b; Boria, 2008; Boria *et. al.*, 2012)[1].

Desde este horizonte que repiensa los *woman studies* al inscribir la categoría de *gender* como un acontecimiento específicamente interdisciplinario dentro del campo de las ciencias sociales y humanas, se cuestionan justamente los límites teóricos de las disciplinas en tanto “arbitrarias y funestas para el pensamiento” (Boria, 2008). Tal operación teórica y política abre una categoría analítica histórica (Scott, 1996) que piensa al género en su vinculación con los fenómenos de la vida en comunidad -es decir, con los discursos sociales- sosteniendo que en el espacio cultural se producen relaciones significantes y códigos genéricos que ordenan socialmente la relación entre los sexos. En este marco, la educación (en tanto matriz cultural e histórica de transmisión intergeneracional e intersubjetiva) atraviesa la totalidad de las experiencias de formación de identidades en cada cultura y en cada contexto espacio-temporal, en escenarios muy diversos.

Situados desde una preocupación educativa y cultural en torno de políticas de identidad que impactan en la actualidad en la formación ciudadana y en los vínculos sociales, indagamos la

emergencia de antagonismos y de nuevas subjetividades epocales, e interrogamos en este caso el valor pedagógico y social de movimientos como “Ni una menos” en la reconfiguración crítica de los marcos culturales e institucionales contemporáneos, permeando las agendas públicas y las demandas socio-territoriales a través de la perspectiva de género y feminista. A su vez, estas reconfiguraciones encuentran eco y territorialidad en los espacios institucionales que vienen elaborando en las últimas décadas políticas de género.

Al abrir estas preguntas, es importante realizar una mirada histórica hacia los diferentes legados y aportes de las corrientes feministas del siglo XX e inicios del siglo XXI. Entre otras, a partir de la publicación de *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir en 1949, el feminismo radical (Millet, Firestone), el llamado feminismo francés de la diferencia (Cixous, Kristeva); la crítica post-colonial (Spivak) y decolonial (Lugones, Mohanty, Segato), y la teoría queer (De Lauretis, Butler, Preciado) con base en la performatividad propia del movimiento y las identidades queer y cuir (Valencia, Flores). Desde aquí pensamos los aportes de los feminismos a las llamadas pedagogías queer/cuir y de frontera (en la clave de las pedagogías populares críticas que resisten toda clausura o impugnación del poder, como lo plantea Giroux) frente a las pedagogías normativas o disciplinarias propias de los procesos de institucionalización centrales y centralizados -predominantemente escolares- de nuestra modernidad educativa[2].

En el cruce entre las prácticas culturales y las herencias y lazos vitales comunes que cada sociedad sostiene y transmite en el tiempo, los feminismos producen y articulan diversos discursos -académicos, históricos, artísticos, culturales y sociales- mediante manifestaciones que han logrado hacerse crecientemente visibles y resonantes en el espacio público, tensionando la discusión por la especificidad de las diferencias sexuales, de género, económicas, subjetivas y culturales (en torno de los presupuestos teórico-políticos que atraviesan las luchas) con la pugna por la igualdad jurídica de derechos y la ampliación de derechos de ciudadanía (en tanto elaboración social de las identidades colectivas que habitamos la historia y el presente).

Realizada entonces una primera aproximación a las elaboraciones de diferentes sujetos y colectivos sociales que permean el espacio público y logran delinear imaginarios identitarios hegemónicos o contrahegemónicos, abordaremos el vínculo entre políticas de Estado recientes contra las violencias hacia las mujeres e identidades LGTTBIQ+ (en particular, nuevas legislaciones y programas educativos nacionales) y el dispositivo de visibilización, denuncia y sanción social de casos y experiencias de violencia de género llevado adelante en la Argentina desde el colectivo “Ni una menos”, que logró emerger e instituirse fuertemente en la última década, dadas las crecientes estadísticas generales de feminicidios, travesticidios y crímenes de odio y de género (instancias extremas de la violencia de género) registradas en el país; logrando visibilizar casos particulares y datos no visibles en las estadísticas públicas, mediante la tematización y condena social de la problemática de las violencias históricas hacia la población de mujeres y disidencias sexo-genéricas.

Bibliografía:

BARRANCOS, Dora (2005a). “Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina”. Revista La Aljaba. Revista de Estudios sobre la Mujer N° 9 - enero a diciembre de 2005. Luján, Buenos Aires.

BARRANCOS, Dora (2005b). “Primera recepción del término ‘feminismo’ en la Argentina”. Labrys (8). Estudios feministas/ Études féministes agosto/diezembre 2005 -août/ décembre 2005. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11393/pr.11393.pdf

BORIA, Adriana (2008). “Género (gender) e interdisciplina”. En: Da Porta, Eva y Saur, Daniel. *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*. Ed. Comunicarte, Córdoba.

BORIA, Adriana, et. al. (2012). *Itinerarios de la transgresión. Políticas, sujetos y experiencias*. Ed. Comunicarte - Colección Género y sexualidades, Córdoba.

ENRICO, Juliana (2018). “Escrituras heréticas y transmisión disidente en las pedagogías *queer* de los feminismos del sur. Valeria Flores y el fuego del desierto”. En Religación, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Dossier “Modos de producción del conocimiento. Apuestas críticas nuestroamericanas”. Edición del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina (Centro asociado a CLACSO). Quito, Ecuador, CLACSO. ISSN 2477-9083. Vol. III, N° 9, marzo de 2018, pp. 74 - 88. <http://revista.religacion.com/index.html>; <http://www.religacion.com/revista/index.html>;

<http://revista.religacion.com/article-enrico-juliana-view.html>

SCOTT, Joan (1996). “El género. Una categoría útil para el análisis histórico”. En: Lamas Marta (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México.

[1] Ver estas afirmaciones en Enrico (2018); Enrico y Boccardi (2019).

[2] Con base en lo que Puiggrós (1990) y el espacio de APPEAL denominaron los “Sistemas de Instrucción Pública Centralizados Estatales” (SIPCE) de los modernos estados-nación liberales latinoamericanos configurados entre mediados y fines de siglo XIX; frente a los cuales se despliegan “alternativas pedagógicas” que se enfrentan a los “modelos” dominantes, en el marco de los procesos de desarrollo desigual y combinado de nuestra región (sobredeterminados por diversos factores históricos, políticos, económicos, sociales y culturales). La estructuración hegemónica del sistema educativo y sus significantes centrales permanecen hasta el presente - manifestando en el tiempo una multiplicidad de conflictos y luchas presentes en el escenario social, en pugna por definir la organización del sujeto pedagógico y el curriculum, permeados

por diferentes concepciones y contenidos culturales-. En este sentido, por ejemplo, a inicios del siglo XX se enfrentaban las propuestas pedagógicas de los normalistas laicos con las de los normalizadores y sectores conservadores de la iglesia católica (asociados a las oligarquías liberales), así como propuestas de tendencia democrático-radicalizada, socialistas, anarquistas y libertarias, representadas por sujetos populares y por referentes de diversos espacios y espectros ideológicos. Aquí nos interesa resaltar que, en este análisis (y desde la perspectiva post-marxista mediada por la teoría de la hegemonía) Puiggrós y APPEAL nos permiten comprender que distintas propuestas “alternativas” que “antagonizan” con los modelos dominantes (siendo discursos efectivamente presentes en el espacio social) no necesariamente representan alternativas emancipatorias ni liberadoras del sujeto social: por ejemplo, el creciente efecto de la campaña “Con mis hijos no te metas”, bastión contra la “ideología de género” con origen en un movimiento regional de gran espectro en Latinoamérica que suma a diversos sectores de las iglesias católica y evangélica (enfrentando incluso las legislaciones en vigencia, y los contenidos de la Educación Sexual Integral y Ley Micaela; tanto como incidieron fuertemente en la no aprobación en el Senado Argentino de la Ley por el Aborto Seguro, Legal y Gratuito; cuya confrontación abarcó y abarca grandes enfrentamientos en el espacio público, y en el espacio educativo en particular, contra las agendas y políticas del “Estado educador”).

Una mirada sobre los saberes de los directores escolares

Carolina Yelicich

Universidad Nacional de Córdoba carolina.yelicich@unc.edu.ar

Palabras clave: Dirección escolar; Formación docente; Buenas prácticas; Saberes de la Experiencia

Precisiones metodológicas

Esta presentación se origina en una investigación doctoral finalizada. En dicha investigación, nos propusimos identificar y analizar los saberes movilizados por los directores para resolver la multiplicidad de tareas que forman hoy la agenda de los directores de dos escuelas de nivel secundario: el Instituto Provincial de Educación Media, ubicado en la ciudad de Córdoba (Argentina) y el Instituto de Educación Secundaria, ubicado en la ciudad de Málaga (España). A partir de los aportes teóricos de Barroso y Afonso (2011) y de otros autores, decidimos hacer un recorte focalizando en cuatro fuentes de saberes: saberes provenientes de la formación docente inicial y continua; saberes basados en los textos políticos (normativas, legislaciones, resoluciones, memos, circulares, etc.); saberes derivados de las buenas prácticas (Barroso y Afonso, 2011) y los saberes de la experiencia de los directivos (Barroso y Afonso, 2011; Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2013).

Como estrategia de investigación optamos por la realización de un estudio cualitativo con enfoque etnográfico, centrado en la expresión cotidiana de la función directiva (Rockwell, 1995). Optamos por la realización de un estudio de casos (Stake, 2010) con el propósito de analizar las situaciones del cotidiano escolar en profundidad, y documentar el fenómeno en estudio desde la perspectiva de los actores involucrados en él (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006). En el estudio de los casos seleccionados nos interesó alcanzar lo que Stake (2010) entiende como una interpretación fundamentada.

Para este resumen, se focaliza en los hallazgos en relación a los saberes que dimanan de la formación docente destinada a directores escolares, y los “modelos exitosos” de las buenas prácticas.

La inconsistencia de la formación docente para directores escolares

El cambio en los modelos de dirección desde una figura que emerge del cuerpo docente sin perfil definido, hasta llegar a la conformación de un cuerpo diferenciado para consolidar un “gestor profesional” (Murillo Torrecilla y Gómez Martín, 2006, p. 88), no ha sido acompañado por procesos de formación y acompañamiento a la función directiva.

La *formación docente inicial* de los directivos se encuentra centrada en la formación disciplinar. Los títulos de base de los directivos son títulos docentes en disciplinas, por tanto, los saberes sobre la especificidad de la dirección escolar son escasos en la formación inicial.

La uniformidad en las ofertas de capacitación destinadas a docentes y directivos en contraposición a la heterogeneidad en las exigencias de acuerdo a la diversidad de contextos educativos y poblaciones a ser atendidas (Tedesco y Tenti Fanfani, 2000) pone en cuestión y problematiza constantemente a la dirección escolar. La *formación continua de directivos* se presenta como una herramienta fundamental para acompañar su trabajo en las instituciones escolares y formar a ese profesional que se espera dirija cada centro educativo. Sin embargo, la ausencia de especificidad en las propuestas de formación continua para directivos, genera múltiples impedimentos para el cumplimiento de dicho objetivo.

En los casos estudiados, los saberes de la formación inicial se distancian de los requerimientos de la función directiva en tanto se encuentran centrados en las estrategias pedagógicas y en el contenido de las disciplinas. Los saberes de la formación docente continua por su parte, le exigen nuevos roles a los directores y muestran algunas tendencias que precisan ser abordadas con mayor profundidad:

- En el caso del IPPEM Córdoba, la capacitación como formación situada genera que los directivos deban ser capacitados para apropiarse de los contenidos de la formación, interpretar los propósitos y guiarse por los lineamientos que se establecen desde la nación, vincularlos a las particularidades de la institución, para luego ponerlos en juego en una instancia colectiva

con los docentes. Se produce el traspaso desde un director-capacitando a un director-capacitador, añadiendo una nueva tarea a su función. Los saberes que proporciona la formación continua distan de brindarles herramientas a los directivos para resolver el cotidiano escolar, en tanto no se centran en la función directiva, sino que se focalizan en que los directores son ahora quienes deben posicionarse como capacitadores de docentes.

- En el caso de IES Málaga, los saberes de la capacitación se enfocan en temáticas tales como liderazgo pedagógico, entrenamiento de capacidades, y aprendizaje para el control de las emociones. Mediante el dominio de sus capacidades, se busca que el director se transforme no solo en el gerente que vela por el eficaz funcionamiento de la organización, sino como guía emocional que oriente a toda la comunidad educativa. Se incorporan estrategias de coaching e inteligencia emocional en la formación continua de los directores, a la espera de que ellos se transformen en coaches de su comunidad escolar, alcancen el dominio de sí mismos para encauzar a otros en la búsqueda del éxito escolar.

Las buenas prácticas en la dirección escolar: modelos a seguir y estrategias de regulación

Las **buenas prácticas** se imponen como una estrategia que se extiende con fuerza, centrada en la imitación de esquemas de acción, del buen hacer. Las buenas prácticas operan como dispositivos de regulación y se expresan al mismo tiempo como fuente de saberes de los directivos escolares en el quehacer diario de las instituciones escolares: proporcionan ejemplos de casos exitosos, mostrando cómo se deben hacer las cosas para tener buenos resultados. Su poder de penetración radica en su capacidad para brindar una respuesta: el secreto de una práctica educativa que ha tenido resultados exitosos en otros

contextos es revelada ante los ojos del director y se le asegura que puede imitarla en su centro escolar para obtener los mismos buenos resultados. La adhesión acrítica es una tentación. En el marco de una regulación por los resultados (Barroso, 2005, 2009) el cumplimiento de la norma se evalúa indirectamente: son los resultados los que dan cuenta del trabajo y a su vez, los que muestran el ajuste a lo normado. Asimismo, definen comportamientos esperados y generan disciplinamiento. El “buen” resultado opaca los orígenes de los casos exitosos, sus objetivos y la intencionalidad de quienes los promulgan.

A modo de cierre

En suma, para resolver la profusa multiplicidad de tareas que se dan simultáneamente en la inmediatez del cotidiano, la inespecificidad de la formación de los directivos proporciona escasas herramientas. Los saberes que brindan se encuentran orientados a la dimensión

pedagógica, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no se concentran en los requerimientos de la función directiva. Asimismo, las experiencias focalizadas en la dirección escolar tampoco adquieren un espacio privilegiado en la formación docente.

Las buenas prácticas por su parte, se imponen bajo la lógica de la imitación que poco puede ayudar a los directivos a resolver el cotidiano escolar. Al tratarse de una suerte de “paquete de soluciones” que debe aplicarse, se minimiza la complejidad de las escuelas y de los contextos escolares. Las buenas prácticas no son solo ejemplos inspiradores, sino que se convierten en verdaderos lineamientos a seguir para hacer frente a los mecanismos de regulación y control externo. Por tanto, los directivos deben recurrir a su experiencia docente y en el mejor de los casos, a la de su equipo directivo. La organización y la resolución de la complejidad de la función directiva se deposita en el saber hacer de los directivos, ligado de forma directa con los saberes de la experiencia. Siguiendo a Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2013), consideramos que la práctica se nutre de la experiencia, de ese saber sedimentado que conforma al individuo. Y de esta manera se convierte en saber práctico, en experiencia práctica, es decir, en un saber hacer que trasciende el espacio personal, subjetivo, para formar parte de un espacio colectivo, una forma de ver y actuar compartidos.

La experiencia es condensación de saberes que se movilizan para resolver las tareas de la función directiva, en todas sus dimensiones (socionormativa, institucional y relacional). Por tanto, la experiencia del director es un elemento clave para la función directiva. El desafío es que los directivos puedan desplegar sus experiencias como saber en potencia orientado a la resolución de la complejidad de la dirección escolar. Ello requiere generar tiempos y espacios de reflexión, de trabajo colectivo para dotar de sentido a esas experiencias y revelar el potencial saber antes del acceso al cargo y durante el ejercicio del mismo.

Referencias bibliográficas

Barroso, J. (2009). Apresentação. *Educ. Soc., Campinas*, 30(109), 951-958.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.

Barroso, J. y Afonso, N. (2011) Introducción. En J. Barroso y N. Afonso. *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 11-26). Editorial Fundação Manuel Leão.

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comp.). (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Murillo Torrecilla, F. y Gómez Martín, J. (2006) Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 85-98

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. La escuela cotidiana. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). Fondo de Cultura Económica.

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata.

Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (10-12 de julio de 2000). Nuevos tiempos y nuevos docentes. *Conferencia Regional El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades*, Buenos Aires, Argentina.

Gobierno de las instituciones educativas, Autoridad pedagógica y experiencias alternativas. Posibilidades y límites de la gestión directiva.

Liliana Abrate, Cátedra de Pedagogía (FFyH-UNC), labrate@ffyh.unc.edu.ar

Sandra María Gómez, Cátedra de Pedagogía (FFyH-UNC), sgomezvinales@gmail.com

**María Eugenia Lopez, Cátedra de Pedagogía (FFyH-UNC),
mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar**

Palabras clave: Gestión institucional - experiencias pedagógicas alternativas- políticas de cuidado- autoridad pedagógica

Resumen

En esta ponencia se comparten algunos resultados de una investigación que hace foco en las problemáticas derivadas de la gestación e implementación de experiencias alternativas en escuelas de Córdoba, en vinculación con el gobierno y la gestión directiva (Secyt, FFyH, UNC) dando continuidad a un proceso de investigación sobre la autoridad pedagógicas iniciado en el año 2012, cuyo marco teórico se apoya en referentes como, H. Arend, B. Grecco, A. Kojeve y R. Sennett.

Los interrogantes iniciales que orientaron la indagación fueron: ¿qué características asume el ejercicio de la autoridad pedagógica ante la implementación de una experiencia alternativa en la escuela secundaria u otras instituciones educativas que trabajan con jóvenes?, ¿qué acciones se despliegan desde un equipo directivo para generar y/o implementar transformaciones en el formato escolar?, ¿qué condiciones institucionales obstaculizan o posibilitan la implementación

de experiencias alternativas en las instituciones educativas?, ¿qué intervenciones específicas se despliegan desde la gestión directiva en relación a la implementación y/o sostenimiento de experiencias alternativas? Inquietudes que se vieron tensionadas por lo sucedido en los tiempos de pandemia.

La investigación, aprobada por Secyt en el marco de las convocatorias Consolidar, sostuvo como objetivo general el conocer las características del gobierno de las instituciones educativas y el ejercicio de la autoridad pedagógica desde la gestión directiva en instituciones educativas de Córdoba que generan y/o sostienen experiencias alternativas.

Recogiendo resultados de etapas anteriores, incorporamos una característica particular para la selección de los casos: las transformaciones escolares, en tanto afectan categorías fundamentales de su formato como la gradualidad, la secuenciación curricular, las modalidades de evaluación y acreditación, la organización del espacio y el tiempo, entre otros. A partir de la identificación de las características específicas de cada experiencia innovadora, indagamos los modos en que se ejerce la autoridad pedagógica desde la gestión directiva, como responsables del gobierno de la institución.

En el tiempo de la pandemia, las alteraciones fueron inéditas y de gran impacto. Momento tan complejo y tan potente para la indagación, planteo la necesidad de redefinir el trabajo de campo y optimizar los datos empíricos posibles de recoger a través de entrevistas, encuentros y reuniones con aquellos actores institucionales que se disponían a dar cuenta de la hazaña pedagógica que se sostenía en cada institución, reinventando estrategias, espacios, recursos y todo aquello que les permitía mantener los vínculos pedagógicos entre los docentes y sus estudiantes.

Podemos sostener que la gestión institucional se constituyó en un desafío colectivo, atravesado por múltiples conflictos y tensiones. Identificamos una tensión central, referida a la coexistencia de dos líneas centrales que se desplegaron desde los equipos directivos:

- a.- La asistencia en todo aquello que hiciera posible el cuidado de la comunidad;
- b.- La reelaboración de las propuestas de enseñanza para garantizar el acceso al conocimiento de los estudiantes, en las posibilidades de cada contexto.

Respecto a las tareas asistenciales, los directivos dan cuenta de múltiples tareas asumidas por el propio equipo y en conjunto con los docentes; tales como la búsqueda de asistencia para familias en situación de vulnerabilidad, entrega de cajas con alimentos de Paicor, entrega de libros y recursos didácticos, reacondicionamiento de espacios físicos para la vacunación, contención afectiva ante las situaciones dolorosas y más. Esta línea de trabajo, fue recurrente e identificada por los equipos directivos como ineludible en tiempo de pandemia. Al decir de un director: *“no nos queda otra alternativa... hay que hacer lo que se puede sí o sí...”*. En uno de los casos, las nuevas condiciones pandémicas no hicieron más que reforzar la política institucional de articulación ineludible entre el cuidado y la enseñanza.

Esta línea se puso de manifiesto en cada institución la potencialidad del trabajo colectivo, sus limitaciones y algunos conflictos que si bien se advertían previamente, en este contexto se mostraron explícitamente. Para destacar, en tales conflictos se actualizó el viejo dilema sobre la especificidad de la tarea escolar y el corrimiento que se produce cuando el cuidado o la asistencia desvían la prioridad de la enseñanza. En tal sentido se manifestaron las posiciones dicotómicas entre quienes sostienen que no debería la escuela ocuparse de tales demandas y quienes consideran que el cuidado constituye parte de la tarea de educar. Al decir de E. Antelo en 2005: *“Se ha vuelto un lugar común describir cierta indisposición escolar recurriendo a la antinomia entre enseñanza y asistencia”*

Respecto a la otra línea referida a las propuestas didácticas para el tiempo de ASPO[1] y DISPO[2], se evidenció la posibilidad de conocer el trabajo pedagógico y didáctico que sostenía cada docente desde su espacio curricular. Montar las aulas en los espacios virtuales, en aquellas instituciones en que la conectividad lo permitía, implicaba acompañar y capacitar a quienes no se encontraban en condiciones de manejar los recursos digitales y realizar un seguimiento curricular que en otros tiempos no se lograba desde los equipos directivos.

Al decir de los directivos: *“esta tarea de seguimiento de aquello que nuestros profesores enseñan en las aulas, que antes quedaba bastante limitada porque las urgencias y las interrupciones no nos permitían hacer observaciones de clases, hoy la podemos ver a través de las aulas virtuales o de lo que vamos acompañando a los profes que se encuentran tan angustiados..”*

Al mismo tiempo, comentaban los directivos que los docentes expresaron su malestar al sentirse vigilados bajo estas nuevas modalidades de trabajo. En tal sentido, el ejercicio de la autoridad pedagógica, en este punto se tramita con el vector del control y la recopilación de información que en otros momentos no resultaba tan accesible.

A medida que se retomó la presencialidad en las escuelas y se habilitaron espacios físicos en el marco del DISPO, con esquemas de burbujas para la gran mayoría de los cursos, reiniciamos la aproximación empírica; con los ajustes que exigió el contexto, no solo referido a las posibilidades materiales sino también al contenido de las entrevistas. De manera inevitable, los equipos directivos aludían a la complejidad del regreso a la presencialidad y a las decisiones adoptadas en tiempo de pandemia donde todo el formato escolar estuvo alterado.

El ejercicio de la autoridad pedagógica asumía otros desafíos que involucraban nuevamente la tensión entre el cuidado y la especificidad pedagógica, con el gran reto de recuperar tanto los estudiantes que se habían desvinculado, como la enseñanza y los aprendizajes de los contenidos que no se pudieron desarrollar en pandemia.

La decisión metodológica adoptada para el trabajo con los casos fue la de concentrarnos en tres instituciones que sostienen propuestas innovadoras con características particulares. El trabajo en cada uno, por un lado debió ahondar en la gestación y el desarrollo de su formato y por el

otro se profundizó en los modos en que desde la gestión directiva se va conduciendo aquello que resulta disruptivo, para con los equipos docentes y la comunidad educativa.

Algunas cuestiones a destacar refieren a: las características de las tareas centrales desplegadas por los el equipo directivos; los modos de sostener la comunicación plena y el diálogo permanente entre todos los actores institucionales focalizando en los fundamentos de las normativas y las definiciones pedagógicas; la construcción colectiva de las convicciones acerca del sentido de la escolaridad como espacio de cuidado y distribución de la palabra y los bienes culturales; las tensiones y los acuerdos sobre la especificidad formativa de cada proyecto pedagógico; entre otras categorías analíticas.

De esta manera, la indagación en profundidad sobre cada caso, el análisis de sus particularidades, junto a aquellas cuestiones que pueden considerarse comunes, nos permitió continuar con en la producción del conocimiento pedagógico sobre la autoridad pedagógica y el gobierno de las instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

Antelo, E. (2005) “*La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia*”. Revista El Monitor de la Educación Nro. 4, 5ta. época. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. Aires. pp 36-37

Arendt, Hannah (2016) “*Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*” Editorial Ariel. Buenos Aires.

Abrate, L. (2012) “*La construcción de la Autoridad Pedagógica en la Escuela*”. Edit Académica Española.
Greco, M.B. (2007) “*La autoridad (pedagógica) en cuestión*”. Editorial Buenos Aires: Homo Sapiens.

Greco, B. (2012) “*Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*” Bs Aires: Noveduc.

Kòjeve, A. (2005) “*La noción de autoridad*”. Buenos Aires: Edición Nueva Visión.

Puigrós, A. y otros (1988) “*Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*”. Bs. Aires.

Sennett, R. (1980) *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial.

[1] Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

[2] Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio.

El trabajo de una directora en la Unidad Pedagógica durante la pandemia. Avances de una investigación desde la mirada del Ciclo de las trayectorias de las políticas.

*Prof. Mercedes Paula Moreno. Universidad Nacional de Luján
mercedespaulamorenouhart@gmail.com*

Palabras clave: formación docente situada - alfabetización - dispositivos institucionales

RESUMEN

Esta ponencia es un avance de la investigación titulada “*La directora cuando enseña. Trayectoria de una política de formación docente situada en torno a la Unidad Pedagógica*” que se realiza en el marco de la Maestría en Formación Docente de la UNIPE. El propósito general del trabajo es analizar la actividad docente de una directora escolar para intentar describir el recorrido de una política de formación docente situada. Durante el trabajo de campo se observaron sus intervenciones en las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB) vinculadas al proyecto institucional de Unidad Pedagógica (UP) en contextos de ASPO. Tomamos dos marcos teóricos principales: los aportes de Stephen Ball referidos a las herramientas conceptuales de la Teoría del Ciclo de las Políticas Sociales (Mainardes, 2006) y la mirada sobre las prácticas docentes de enseñanza de la Didáctica Profesional Docente (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006).

La investigación es de tipo cualitativa centrada en el estudio de caso en el cual la unidad de análisis es la actividad pedagógica de la directora con las docentes de la UP. Para el trabajo de campo relacionado al análisis de esta actividad se llevó adelante la metodología de la Clínica Didáctica (Clot y Fernández, 2007). El análisis de la actividad se realiza comparando la tarea prescripta con la tarea redefinida y la tarea realizada (Pastré, 2010). Consideramos además de las prescripciones de enseñanza, los trayectos formativos de la directora, el contexto de influencia y las condiciones de trabajo en que despliega su tarea.

Para describir la trayectoria de la política de formación situada vinculada a la UP relevamos documentos, circulares y normativa oficial; además entrevistamos en varias oportunidades a la directora. Con esto rescatamos sus miradas, análisis y reflexiones sobre lo que ella misma produjo (Avelar, 2016), y destacamos la experticia o competencia desplegada como un aspecto que da cuenta de los elementos creativos que aportan los roles directivos en las escuelas. Nuestra indagación entonces se enfoca en un punto de la trayectoria (Avelar, 2016) de una política educativa en la cual hay tensiones, resistencias y luchas implícitas en la puestas en acto que podrían resultar clave para explicar, por ejemplo, las dificultades del planteo político

- pedagógico de la UP. En este caso, lo que la directora piensa sobre esta política específica está relacionado directamente con la recreación que hace de la misma. También esbozamos las líneas de la UP como política inclusiva que apela a la formación en servicio.

Se trata de una investigación compleja, donde es preciso atender a las relaciones que existen entre los discursos desde sus orígenes, con las posibilidades o su viabilidad, con la coyuntura, con las tecnologías, los contextos que implican contar con recursos limitados, con las intenciones, las respuestas y sus efectos. En este sentido, Ball plantea que estudiar los ciclos de la política forma parte de un método (Mainardes y Marcondes, 2009) que observa a las políticas en distintos tiempos y espacios.

La investigación además está marcada por la etapa de ASPO 2020 que, como medida sanitaria, reconfiguró la política educativa y las prácticas de enseñanza, obligando a modificar el cotidiano escolar y las agendas de gobierno centrales e institucionales en todos los niveles. La posibilidad de observar y analizar el trabajo de una directora durante este período resultó importante ya que entre los nuevos lineamientos políticos del Consejo Federal de Educación apareció la extensión de la UP¹ a todos los años de la escolaridad obligatoria y se abrieron aquí nuevos desafíos e interrogantes sobre el intenso trabajo pedagógico a realizar por los directivos en el presente y en el futuro cercano.

En la ponencia presentaremos los primeros avances surgidos a partir del análisis del trabajo de campo realizado durante el ASPO, entre ellos los relacionados a las apropiaciones que la directora realizó de la política de la UP, sus propios trayectos formativos y la propuesta que ella llevó adelante en pandemia. También reflexiones que la directora realizó acerca de la manera en que ella era asesorada (como por ejemplo a través del canal de Youtube de la Dirección de Nivel Primario de la provincia de Buenos Aires) y las nuevas demandas del contexto en relación a su trabajo. Entre las primeras lecturas, podemos compartir la de habernos encontrado con una apropiación de la política bastante apegada a la instancia de formulación, que se hace evidente en el despliegue del dispositivo de reuniones y acompañamiento en clases y en el enfoque didáctico sobre la alfabetización. Por otro lado, también aparecen decisiones de mayor autonomía como las de jerarquizar institucionalmente a la UP (enmarcándolo en un “proyecto institucional de UP”) y el hecho de sumar instancias formativas acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura que responden a aspectos creativos personales, con recursos externos al sistema.

Referencias bibliográficas

AVELAR, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (versión traducida). Publicación original: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A.(1992) Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology. London: Routledge.

CLOT, Y. y FERNÁNDEZ, G. (2007). Instrumentos de investigación. Entrevistas en Autoconfrontación: metodología de la clínica de la actividad. París: Laboreal. Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

MAINARDES, J. (2006) Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M.I. (2009) Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr.

MATURO, Y. (2018) Del discurso a la práctica: la trayectoria de la política educativa para la educación técnico-profesional en la Argentina y Brasil (2003 - 2015). Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Dir. Miranda, E. y Aguilar, L.

PASTRÉ, P. MAYEN, P. y VERGNAUD, G. (2006) “La didactique professionnelle”. Revista de Pedagogía N° 154, Francia.

PASTRÉ, P. (2010) “La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización”. [Trad. Patricia Moscato]. Revista Educación, ciencia y sociedad (Competenza e professionalità: Education sciences & societ).

La gestión del espacio escolar en la educación secundaria: voces y experiencias desde los equipos directivos

Van Cauterén Analía, FFyH - UNC, avancauterén@unc.edu.ar

Moschini Gisela, FaCE- UNCo, giselamoschini@gmail.com

Felicioni Silvina, IDH- UNGS, sfelicio@campus.ungs.edu.ar

Serra María Florencia, IRICE - CONICET UNR / FHyA UNR, mfserra12@gmail.com

Palabras clave: Escuela Secundaria, Gestión Escolar, Espacio Escolar

El presente resumen expone un recorte de resultados de la investigación PISAC II “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas” dirigida por la Dra. Silvia Serra e integrada por docentes investigadores de cinco universidades nacionales argentinas[1].

Se presentan algunos resultados de las entrevistas efectuadas a integrantes de equipos directivos, en tanto gestores del espacio en las instituciones educativas.

Algunas precisiones metodológicas

El proyecto en el cual se inscribe esta ponencia implicó el despliegue de una investigación interdisciplinaria. La muestra estuvo constituida por quince escuelas secundarias de gestión estatal de Argentina, ubicadas en cinco aglomeraciones urbanas (tres escuelas en cada una), distribuidas en la Región Gran Buenos Aires (partidos del conurbano); Región Centro (Córdoba y Santa Fé) y Región Patagonia (Neuquén). Para la selección de casos se consideró la variabilidad en los siguientes criterios: antigüedad edilicia, matrícula y características de su población.

El objetivo central consistió en estudiar los usos de los espacios escolares en escuelas secundarias urbanas, a partir de la descripción y análisis espacial, identificando relaciones posibles con la configuración de la infraestructura escolar. Se procuró indagar cómo se relaciona ese uso con las dimensiones histórica, material, simbólica y normativa, tanto de la infraestructura escolar propia de cada edificio como de los procesos de escolarización en el nivel secundario de nuestro país. Se atendió a las dimensiones de género, a la inclusión de personas con discapacidades, al vínculo entre espacio y prácticas de enseñanza y con la comunidad.

Se trató de un estudio comparativo de casos situado y colectivo, siguiendo un abordaje cualitativo (Vasilachis, 1993). Se recurrió tanto a fuentes primarias como secundarias. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos, auxiliares de servicio, preceptores, profesores, integrantes de cooperadoras y centros de estudiantes, y encuestas a estudiantes del anteúltimo año de escolaridad. Se relevaron normativas y planos y se llevaron a cabo observaciones. La evidencia empírica al construirse por casos permitió un tipo de estudio intensivo con un registro sincrónico. El procesamiento de la información se efectuó construyendo matrices cuantitativas y cualitativas de datos y realizando esquemas y mapas. La estrategia de análisis fue de tipo descriptivo exploratoria.

Espacio y gestión escolar

En esta investigación se entiende al espacio escolar desde una perspectiva interdisciplinaria (Serra, 2019) en la que confluyen la pedagogía, la arquitectura, el diseño industrial, la historia, la antropología y la geografía. El estudio de la espacialidad permite indagar en aspectos

materiales y simbólicos del espacio escolar (Castro, 2021). Se parte de sostener que las relaciones entre proyectos arquitectónicos y propuestas pedagógicas no son lineales y, en esos vínculos, se inscriben nuestras preguntas (Cabrera, Serra y Trlin, 2014).

El espacio escolar demanda la gestión de quienes ocupan cargos directivos y la construcción de acuerdos, tanto al interior de la escuela como con otras instituciones del territorio. Se espera que quienes conducen den respuestas a las diversidades que habitan y producen la cotidianidad escolar, en un clima de época que discute con el legado moderno homogeneizador. La conducción implica gestionar recursos materiales y humanos, situaciones conflictivas, proyectos pedagógicos y arquitectónicos. Actualmente asistimos a nuevas formas de concebir el gobierno y la dirección escolar (Collet y Grinberg, 2021), que tensionan la lógica empresarial y la lógica disciplinaria. En este marco se asume que los equipos directivos deben dar respuestas a las diferencias que irrumpen y, paralelamente, producir, organizar, administrar fondos para tareas de mantenimiento y tomar decisiones sobre los espacios escolares, atendiendo a las particularidades de un proyecto pedagógico institucional que puede operar como mapa (Blejmar, 2006) orientador de acciones y estrategias de trabajo.

A continuación, se exponen tensiones identificadas en el relato de los equipos entrevistados[2] vinculadas con la espacialidad escolar, que de ninguna manera se presentan como dicotómicos ni excluyentes.

a. Entre el control y el cuidado: sobre espacios clausurados, disponibles y vedados

La organización de los tiempos y espacios se vincula tanto al cuidado del estudiantado y de los edificios, como al control expresado en la presencia de referentes institucionales. En los relatos se alude al “efecto panóptico” por las posibilidades de visibilidad que supone, en contraposición a otras disposiciones que generan puntos ciegos o residuales desde los cuales la “mirada adulta” no logra captar situaciones peligrosas o transgresoras.

En nombre del cuidado se registran alusiones a cuestiones como: distribución y limpieza de ambientes[3], accesibilidad, mirada a los ingresos, egresos e interiores; seguridad, convivencia; decisiones e intervenciones materiales vinculadas al equipamiento, reformas o mantenimiento y conservación de los edificios históricos o patrimoniales. Los baños se reconocen como ambientes donde se juega algo de lo clandestino y las relaciones de género. En varias instituciones, la gestión de estos espacios se resuelve cerrando o regulando accesos en función de determinados tiempos escolares (recreos y clases).

b. Entre “usos intensivos” y “usos muertos”: la disputa por la apropiación de los espacios

El “uso intensivo” se asocia a la mayor circulación y permanencia de personas en el mismo espacio, la superposición de actividades académicas o demandas que carecen de un espacio específico para ser atendidas. Se registraron, por ejemplo, bibliotecas utilizadas como comedores, espacios de espera, salas de profesores, aulas de tutorías y atención a estudiantes con discapacidad; patios que se utilizan para recreos y clases de educación física en simultáneo

o se comparten con otro nivel. Por otra parte, aparecen referencias a “usos muertos”, ambientes inhabilitados, cerrados o inaccesibles.

Se resalta la demanda de espacios con mayor confort que otros (en cuanto a climatización, equipamiento para transmisión de material audiovisual, conectividad, iluminación, ventilación) o se denuncia la falta de espacios que albergue a estudiantes en contraturno, horas libres o momentos en los cuales las condiciones climáticas resultan adversas.

c. Espacio escolar y recursos económicos: decisiones, intereses y conflictos

En la gestión de los recursos materiales se pueden dimensionar dos aspectos. Por un lado, el origen de los fondos, que provienen de organismos gubernamentales, privados (empresas u ONG), cooperadoras o asociaciones de ex alumnx, donaciones, etc. Por el otro, el modo en que se toman las decisiones, en tanto se observan gestiones más “consultivas” y otras centradas en la dirección. En este punto suele influir el lugar que ocupan diferentes integrantes de las escuelas, el grado de participación o el modo de conseguir recursos.

Las definiciones que se toman respecto a intervenciones menores o microreformas edilicias suelen resolverse a partir “de lo que hay”: se subdividen ambientes, cambian usos, alternan espacios o se habitan de manera intensiva los que están disponibles. Esto se vincula a las fuentes y tipos de financiamiento, interlocutorxs y decisiones materiales que varían según las jurisdicciones y las demandas, necesidades e intereses de cada institución.

Las tensiones expuestas constituyen un recorte analítico que permiten concluir que el espacio escolar se configura a partir de la intervención de diferentes actores y va siendo constantemente producido. Los equipos directivos asumen un rol central de gestión y seguimiento de las decisiones ligadas al cruce entre proyecto educativo y espacio escolar, en un clima de época que evoca las diferencias y promueve la adaptación a nuevas exigencias. Se presentaron aquí elementos que serán profundizados en las jornadas.

Referencias bibliográficas

Blejmar, B. (2006). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Noveduc.

Cabrera, R.; Serra, M.S. y Trlin, M. (coord.). (2014). *Proyectando escuelas primarias no graduadas: Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos*. Universidad Nacional del Litoral.

Castro, A. (2021). La espacialidad escolar, lecturas en foco y desplazamientos en la (de)construcción de un objeto. *Educação em Revista*, 37, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1590/0102-469820854>

Collet, J. y Grinberg, S. (2021). *Hacia una escuela de lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina y España*. Morata.

Serra, M. S. (2019). Pedagogía + arquitectura. Reflexiones acerca del cruce de disciplinas. *Anuario de Historia de la Educación*, 20(1), 107-123.

Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos I - Los problemas teóricos epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

[1] Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea II - Convocatoria 2021. Código del Proyecto: 05/21-EX93419249. Lxs investigadores pertenecieron a las universidades: UNC, UNR, UNCo, UNGS y UNL.

[2] Se entrevistó a catorce Directorxs y nueve Vicedirectorxs, a personal de apoyo y soporte de acompañamiento a las tareas de gestión (regentes, encargadxs del gabinete psicopedagógico, asesorxs pedagógicos).

[3] El criterio de distribución y usos de las aulas, patios y plantas varía según las posibilidades o necesidades de control o acompañamiento. Principalmente atendiendo a variables como las edades, trayectoria en la institución y un pretendido correlato con conductas de estudiantes.

El trabajo de los actores de niveles intermedios de gobierno en la puesta en acto de las políticas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación secundaria en la Provincia del Chaco

Patricia Malena Delgado, Facultad de Humanidades (UNNE), patridelgadow@gmail.com

Palabras clave: actores de niveles intermedios de gobierno, condiciones y ambiente de trabajo, políticas educativas, educación secundaria, derecho a la educación.

Contenido

En la ponencia se presentan resultados parciales de una tesis doctoral en curso, denominada “El trabajo de los actores de niveles intermedios de gobierno en la implementación de políticas educativas orientadas a garantizar la inclusión educativa y el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en la provincia del Chaco”[1]. El interés central de la investigación

consiste en analizar el modo en que las políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación secundaria en la provincia del Chaco, son interpretadas y traducidas por actores que se sitúan entre los niveles de decisión política y las escuelas, y desde esas posiciones intervienen en su materialización.

Se analizan resultados procedentes del análisis documental de normativas y de entrevistas semiestructuradas realizadas a una muestra conformada por dieciséis actores de niveles intermedios de gobierno que se desempeñan en diferentes regiones educativas de la Provincia del Chaco: 8 supervisores/as, 2 referentes pedagógicas de direcciones regionales, 5 directores/as regionales y la directora de nivel secundario. Orientan el análisis los siguientes interrogantes:

- ¿qué actores de los niveles intermedios de gobierno intervienen en la gestión de políticas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación secundaria en la Provincia del Chaco? ¿qué roles asumen? ¿cómo se articulan entre sí?
- ¿cuáles son las modalidades de trabajo con los niveles superiores y qué papel éstos les asignan en la formulación e implementación de políticas educativas? ¿cómo son las modalidades de trabajo y de acompañamiento a las escuelas?
- ¿Qué factores influyen en la interpretación y traducción que realizan estos actores de los textos políticos que sostienen y legitiman las políticas educativas?

Estos interrogantes me llevaron, en primer lugar, a describir la estructura de gestión a través de la cual se materializan las políticas educativas en el territorio provincial, identificando los actores de niveles intermedios que participan. A partir de allí, examiné el trabajo de estos actores, entre los cuales incluimos a supervisores, directores regionales y referentes pedagógicos de las direcciones regionales. Vale aclarar que no estudié el trabajo como objeto de estudio en sí mismo, sino para entender cómo estos actores intermedian entre los niveles de decisión política y las escuelas e intervienen en los procesos de puesta en acto de las políticas educativas.

En ese sentido, adoptar la perspectiva de las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (Neffa, 2002) me ha permitido, por un lado, articular un conjunto de información emergente de las entrevistas, referidas al contenido del puesto de trabajo, las características de la organización burocrática que contiene a ese trabajo (el Ministerio), los procesos de trabajo, los distintos contextos laborales en los que se desarrolla, etc. Por otro lado, ha posibilitado ir más allá de pensar los roles en términos de “conductas esperables” y de “deber ser”, para explorar las actividades específicas que realizan estos actores en la materialidad de sus contextos espacio-temporales (González et.al. 2009).

A medida que avanza el análisis van tomando forma ciertas hipótesis de trabajo, a saber:

1. El contenido del puesto de trabajo de estos actores de niveles intermedios de gobierno y las condiciones y ambientes de trabajo (CyMAT) en los cuales desarrollan sus tareas, condicionan

la “mediación” que efectúan de las políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación secundaria en la provincia, en términos de los sentidos que les atribuyen y su traducción en discursos y prácticas.

2. El proceso de trabajo de estos actores de niveles intermedios de gobierno depende en gran medida del modo en que funciona la organización burocrática que lo contiene (el MECCyT) y de cómo los niveles superiores la conducen.

3. Existen otros factores que, junto a las CyMAT, contribuyen a configurar estilos de gestión de estos actores de niveles intermedios de gobierno, los que suponen diferentes modos de efectuar la mediación, destacándose entre ellos las trayectorias laborales y de formación, y en algunos casos la militancia política.

Estos análisis me van conduciendo a ensamblar en el marco referencial aportes teóricos desde la Sociología del Trabajo, particularmente el enfoque de las CyMAT y los Riesgos Psicosociales del Trabajo (RPTS) (Neffa, 2002; Neffa, 2018); desde los estudios del Estado y la Administración Pública (Tamayo Saez, 1997; Oszlak, 2006; Bertranou, 2015); y desde la Sociología Política, particularmente el Ciclo de las políticas y la Teoría de la Actuación, desarrollados por Stephen Ball y colaboradores. (Braun, Ball, Maguire y Hoskins, 2011; Bocchio, Grinberg y Villagrán, 2016)

En relación a los aportes de Ball y colaboradores, la caracterización del contexto de la práctica en su Ciclo de Políticas, y los planteamientos de la Teoría de la Actuación, me resultan particularmente útiles para conceptualizar el trabajo de “mediación de las políticas” que realizan los actores de niveles intermedios de gobierno, como agentes de enlace entre los niveles superiores de la estructura burocrática y las instituciones educativas. La descripción de la puesta en acto de las políticas como un proceso creativo que involucra tanto interpretación de los textos políticos como su traducción en discursos y prácticas por parte de los actores, así como la importancia asignada a los contextos en los que se producen tales procesos, convergen con el interés en describir el trabajo efectivo de los actores de niveles intermedios de gobierno y las condiciones en las que lo realizan.

Referencias bibliográficas

Bertranou, J. (2015). Capacidad estatal: Revisión del concepto y algunos ejes de análisis y debate. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 4, 37-59. Recuperado de http://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/files/revistas/1433485077_dossier-2.pdf

Bocchio, M.; Grinberg, S.; Villagran, C. (2016). Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria. Aportes de Stephen Ball para Estudiar las Políticas Educativas en Escuelas de la Provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29). Doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057>

Braun, Annette & Ball, Stephen & Maguire, Meg & Hoskins, Kate. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 32. 585-596. Doi: 10.1080/01596306.2011.601555

González, H.; Spessot, A., Rinaldi; M.R.; Crespo, A.; Escalante, M. (2009). Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. Volumen 1 de la Serie formación y trabajo docente. Ediciones CTERA, Buenos Aires.

Neffa, J.C. (2002). ¿Qué son las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo? Propuesta de una perspectiva. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL). Buenos Aires, Editorial Humanitas.

Neffa, J.C. (2018). Los riesgos psicosociales en el trabajo: el marco teórico de la investigación. *Corrientes*, Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste EUDENE.

Oszlak, O. (2006). Burocracia estatal: política y políticas públicas. *POSTData Revista de Reflexión y Análisis Político*, 11, 11-56.

Tamayo Sáez, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón y E. Carrillo (Comps.), *La nueva Administración Pública* (pp. 281-312). Madrid: Alianza.

[1] Carrera Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Inicio: diciembre de 2020. Dirección de tesis: Dra. Alejandra Castro. Co-dirección: Dra. Cecilia Bocchio.

Mesa 7

Un ejercicio de práctica descolonizadora del pensamiento: arribar a la(s) infancia(s)

Sergio Andrade, CIFFyH, UNC, sergio.andrade@unc.edu.ar

Laura Escudero Tobler , CEDILIJ, lauraescudtobler@gmail.com

Palabras clave: Infancias, Subjetividad, Conocimiento, Escritura, Poesía.

En el Zoológico de Córdoba había un sector que nombrábamos *el juego de los espejos*. Si te parabas a jugar veías tu imagen reflejada con distorsiones: eras alto o enorme o multiplicado al infinito. La imagen distorsionaba la forma que esperabas ver, el juego despertaba alegría por el alivio provisorio de la forma, el margen de asombro entre lo que anticipabas que iba a suceder y lo que sucedía. El desacomodo de la forma, desenfocada ahí donde se esperaba más de lo mismo, abría una vía imaginaria. Algo había de lo que esperabas y al mismo tiempo había otra cosa. Un efecto paradójico desarmaba un yo literal. El yo estaba y no estaba. Se monstruificaba, mutaba, se liberaba de la compostura rígida de “verse bien” ante la posibilidad de ser otro.

Invitamos a pensar esa alegría como fuerza, potencia de agenciamiento porque no sobreviene sin un trabajo de inquietud. Lo que se ve, se percibe, se experimenta en el cuerpo, no se asume como verdad y clausura la búsqueda, sino que la pone en movimiento. Había un primer momento de ansiedad, incluso de desesperación, fricción entre la forma y fuerza de búsqueda eso que podríamos llamar trabajo subjetivo. Proponemos junto con Guattari y Rolnik (2006) desarmar el modo de producción de subjetividades afincado en forma y contenido. Desconfiar del acomodo a la evidencia, del imperativo que “normaliza” el contenido a la forma. Abrir los modos de conocer a otras sensibilidades tal vez clausuradas por la tiranía de la percepción visual, para dar lugar a una fuerza que busca algo que todavía no encuentra. La fuerza como movimiento de búsqueda. Provisoria. Fabulada. Vital. Deseante.

Un juego con la seriedad de jugar como un estado de profundo compromiso subjetivo. Como la seriedad del juego en la infancia entregado al trasvasamiento deseante del sujeto que juega

a/con/en lo otro, una disponibilidad para enlazarse a fuerzas vitales ajenas, hacerlas propias, poner lo propio en lo ajeno, para salirse del yo encapsulado y ser más que eso. Ser la cosa, atender la manera en que algo es portador de atención por fuera del sujeto para devenir sujeto en movimiento, sensible al mundo de los seres y las cosas. Relación con las cosas y el mundo que es transformada por el orden escolar y las subjetividades que allí se producen:

Antes de eso, juegan, articulan relaciones sociales, sueñan, producen pero, tarde o temprano, van a tener que aprender a categorizar esas dimensiones de semiotización en el campo social normalizado (Guattari Rolnik, P. 31).

En tal sentido, recuperamos la propuesta de Paul B. Preciado (2014):

(me) interesa lo que Foucault llamaba la invención de la libertad, no es que la libertad exista, la libertad no existe, la libertad se está por inventar: eso es lo que me interesa de la filosofía: la invención de nuevas prácticas de subjetivación.

El trabajo de escritura tiene una dimensión especular, es especulativo. Hay una forma existente, las palabras de las que disponemos para nombrar las cosas y también hay una potencia: la fuerza de búsqueda para nombrar lo que todavía no tiene existencia, para encontrar desvíos en el arco de las formas previsibles de la normativa: la sintaxis, los conceptos, las actividades semióticas producidas por eso que podemos llamar “fuerza productiva de control social” (Rolnik), para extrañar, deconstruir, la ficción política establecida que naturaliza un modo de relación (capitalista, patriarcal, logocéntrica, adultocéntrica) entre los seres y las cosas, y naturalizada como dogma.

Tarea relevante por asumir, atentos a que:

La máquina de producción de subjetividad capitalística se instaura desde la infancia, desde la entrada del niño en el mundo de las lenguas dominantes, con todos los modelos, ya sean imaginarios o técnicos, en los cuales debe insertarse (Guattari Rolnik, p-55).

Hay una ética y una política en esta posición a la que le interesa incluir una cartografía del deseo, el impulso vital del descubrimiento adherido al descubrimiento, nos interesa ese movimiento y la verdad de ese movimiento y los efectos de verdad que produce ese movimiento por fuera del absoluto.

Así nos dice Vinciane Despret (2022):

Iluminar una situación a través de las luces que ofrece un otro, es un gesto que debe incumbir a la estética y a la creación.(...) velar por que aquello que ilumina una situación bajo una claridad nueva, no aplaste todo bajo la luz de la explicación. Que nos de pequeñas lamparitas (2022, p. 44).

La escritura es una tecnología, un instrumento de intervención sobre uno mismo desenfocado en otros, multiplicado en otros, sensibilizado en los infinitos lazos invisibles y su fuerza colectiva circulante. Algo similar ocurre con el pensar, y más de un pensar en diálogo con otro.

Escribimos y estamos frente a un espejo distorsionante. La imagen refleja a alguien desacomodado que reflexiona y entra en estado de descubrimiento. Entonces es una y muchxs, quizá una especie. No estamos acostumbrados a observar la especie en un individuo, un sujeto. La reflexión enseña a verse a solas. A visibilizar y ocultar.

Algo semejante ocurre respecto a los otros y el conocimiento de los otros.

Construimos ficciones que imponen límites, trazamos fronteras, y luego defendemos esos límites como si fueran naturales. Allí está el grito, la denuncia, que Nietzsche pronunciaba en 1873. La denuncia de un gesto grandilocuente que, al mismo tiempo, inventa el conocimiento humano -patriarcal- y su poder concomitante.

El presente texto transita por tres ejes de reflexión e interrogación que reúne lecturas e indagación sobre territorios, disciplinas y sujetos diversos[1]:

- a) La resignificación de la definición de la/s infancia/s como sin voz; redefinición que implica salir de la negatividad histórica, para buscar otros contenidos a partir de la escucha.
- b) La hipótesis de una forma de conocimiento desde y en la poesía. Y su vínculo con el carácter creador de la infancia.
- c) La propuesta de una epistemología deconstructiva de los modos de concebir el conocimiento en el mundo capitalista, que recupera lecturas descoloniales de Rolnik, Guattari, Despret, Haraway, Preciado, entre otrxs.

Desde allí habrá otras formas de significar a lxs niñxs y sus juegos con el lenguaje, otros modos de reflexión, especulación -que no sea la habitual lectura reduccionista que se corresponde con el orden de la ciencia-, que (nos) permitan otros modos de subjetivación.

Referencias bibliográficas

Andrade, S. (2017). Filosofar en la peligrosa infancia. *Artilugio*, (3), 71–80. <https://doi.org/10.55443/artilugio.n3.2017.17821>

Andrade S. (2022) (comp.) *Filosofar con Niñxs. Cartografías posibles entre infancias y filosofía*. Colecciones CIFFyH. Área Publicaciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Despret V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*. Editorial Cactus, Serie Occursus.

Escudero Tobler, L. (2022) *Un jardín primitivo. Subjetividades, lectura y escritura*. Eduvim. Villa María.

Guattari F. Rolnik S. (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Ed. Traficantes de Sueños, Madrid.

Nietzsche F. (1990) *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Ed. Tecnos, Madrid.

Preciado Paul B. (2014) *Taller de investigación y escritura filosófica*: <https://www.youtube.com/watch?v=BrFig2z04i4>

[1] Quienes presentamos este texto realizamos indagaciones y prácticas de intervención con infancias en los campos de la literatura y la filosofía en diferentes territorios.

Infancias y procesos de escolarización en tiempos de pandemia.

Marina Yazvi, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. marina.vazvi@unc.edu.ar
Valeria Cavallo, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. valeriancavallo@gmail.com

Palabras clave: Infancias- escolarización- derechos- desigualdades- pandemia

Contenido

El presente escrito recoge hallazgos de dos estudios realizados en escuelas primarias de la ciudad de Córdoba. Uno de ellos como parte del Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación¹ (FFyH, UNC), el otro como Trabajo Final de la Maestría en Pedagogía² (FFyH, UNC) y que se inscribe en el Proyecto de Investigación “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad”, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba³

Interesa especialmente hacer foco en aquellos puntos de encuentro entre ambos estudios, donde emergen de manera significativas reconocimientos, miradas y posicionamientos institucionales que se elaboran en relación con las/os niñas/os⁴ y que habilitan prácticas pedagógicas institucionales en el escenario de pandemia, en pos de garantizar los procesos de escolaridad de niñas/es/os.

Las problemáticas asumidas exigieron un análisis en simultaneidad de la dimensión institucional, social y del sujeto. Por lo cual, se realizaron estudios en casos desde un encuadre teórico–metodológico socioantropológico que aportaron a las “descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas” (Rockwell, 2009, p. 26) integrando conocimientos locales de los diversos actores, que permiten comprenderlos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad presentes (Rockwell, 2009)

Bien sabemos que llegado marzo del año 2020 ocurrió en la historia de nuestra humanidad, la pandemia de coronavirus (COVID-19), lo que nos puso la realidad pata arribas y las formas de vivir tuvieron que reorganizarse. Las instituciones, principalmente las educativas, fueron atravesadas de manera disruptiva, este hecho significó un gran desafío para ambas investigaciones ya que la suspensión de la presencialidad y las transformaciones que atravesaron los procesos de escolarización eran algo que no podíamos desconocer. Eran tiempos inéditos. Medidas en nuestro país como el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y posteriormente el Distanciamiento Preventivo, Social y Obligatorio (DISPO) fueron consecuentes a la emergencia sanitaria y en el sistema educativo supusieron una serie de transformaciones para sostener procesos de escolarización en el marco del principio de Continuidad Pedagógica⁵. Las condiciones de vida de las familias conformadas por niñas/os y adolescentes en edad escolar son las más afectadas por la crisis económica que profundizó la pandemia (Cardini y D’Alessandre, 2020) Asimismo, en este contexto se destaca que las instituciones educativas y organizaciones sociales -en función de sus historias, luchas sociales y territoriales-, específicamente en los barrios donde se enclavan las escuelas fueron asumiendo un lugar protagónico, activando y/o fortaleciendo redes para sostener las prácticas educativas y de cuidado que involucran a niñas/os y jóvenes.

Cabe señalar que las instituciones en las que se realizaron las investigaciones se hallan en zonas diferentes de la ciudad de Córdoba (una en la zona este y la otra en la zona norte) pero ambas comparten una historia arraigada en territorios de desigualdades persistentes. Hemos podido advertir que en lo que respecta a nuestros estudios, la constitución histórica de las instituciones con paralelidad a la de los barrios, ha sido y es fundamental para comprender momentos cruciales en la trama de miradas y posicionamientos construidos institucionalmente sobre las niñas/os. Por ello, en ocasiones se advierte un marcado reconocimiento en las dificultades y problemáticas contextuales de las/os niñas/os y sus familias, especialmente socioeconómico y cultural como cuestión a considerar en relación a los procesos de escolarización. En una amalgama de imágenes, sentidos, decires, supuestos que perduran, se resignifican y otros nuevos que emergen, se forja la identidad instituida de estas escuelas, atravesada por los procesos sociales de crisis, transformación y la consecuente procesos de desigualdades que la pandemia profundizó.

Entendemos que los reconocimientos, posicionamientos y miradas respecto de las infancias que habitan esas escuelas se van construyendo según las significaciones, demandas y necesidades sociales y territoriales en determinados momentos temporales. Por ello,

consideramos posible rastrear imaginarios y sentidos en tiempos de pandemia, que trastocan la cotidianeidad y reconocen por sobre todo que la discontinuidad en los procesos de escolarización suponen uno de los mayores desafíos para el sostenimiento en la garantía al derecho a la educación.

El paso por las escuelas nos sitúa en el entramado singular de las instituciones, donde se construyen posicionamientos asumidos para acompañar las trayectorias educativas. Desde allí se despliegan prácticas tales como echar a rodar otras maneras de organización de tiempos para los espacios curriculares, replantear los vínculos con las familias y medios de comunicación, asumir estrategias pedagógicas diversas para la resolución de las tareas, acercamiento a los hogares, elaboración de materiales, construcción de redes con centros de salud y organizaciones, entre otras cuestiones. En ese tránsito, que se fue construyendo artesanalmente, en ocasiones una/o a una/o, cada escuela, cada grado, cada docente fue inventando y probando modos diversos, pero a la vez colectivos. Según diversos relatos de docentes y actores institucionales, pudimos advertir posicionamientos asumidos hacia las inasistencias, las dificultades de aprendizajes, la falta de recursos y acompañamiento, pero por sobre todo, se advierte que el “desenlace entre virtualidad, presencialidad en burbujas y presencialidad plena” como uno de los asuntos que más atravesaron la escolarización.

En ese sentido, aparece con fuerza un reconocimiento a la fragmentación en los procesos de escolarización antes, durante y posterior a la pandemia, exacerbado en las dificultades para el acceso a bienes, servicios y conocimientos en estos tiempos de aislamiento, en especial a los dispositivos tecnológicos y accesos a conectividad. Otra cuestión relevante, supone que la “adecuación de circunstancias educativas a la distancia” (no presencialidad, discontinuidad de la presencialidad, virtualización) amenazaba la integridad de los derechos de las niñas. Inclusive se advierte cierta invisibilización de las voces y su participación en el ámbito público, quedando relegadas/os al ámbito familiar privado. Ello como mencionan reiterados actores institucionales entrevistados generaba controversias al hecho de cómo se trabajaba territorialmente y colectivamente con las infancias antes de la pandemia. Por supuesto que, “abrir mundos posibles” como escuelas para y con las infancias atravesadas por desigualdades y en tiempos de emergencia sanitaria representó uno de los horizontes para instituciones que construyen una mirada atenta a las niñas/os y sus procesos de escolarización.

El transcurrir en esas escuelas permitió reconocer que se inscriben en el espacio-temporal y simbólico de una institución singular, donde el día a día escolar encarna y articula procesos pedagógicos institucionales anclados territorialmente. La apertura al reconocimiento de esos procesos supuso una apuesta como investigadoras para, de cierto modo, documentar los procesos de escolarización de las infancias en tiempos tan inesperados e inéditos como los que nos impuso la pandemia. Desde allí, pensamos que poner en la mesa lo que acontece de las niñas es un canalizador privilegiado de las sociedades con la “posibilidad de ligar la cuestión de la infancia al conjunto de la sociedad y problematizar los temas sociales, políticos,

económicos y culturales desde el punto de vista de la infancia como sujeto político” (Redondo 2015, p 159).

¹Trabajo final de investigación Licenciatura en Ciencias de la Educación denominado “Miradas y sentidos sobre las infancias en tiempo de pandemia. Estudio en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba” Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

² Trabajo Final de la Maestría en Pedagogía denominado “Escuela, infancias y experiencias pedagógicas en las tramas de la desigualdad. Estudio en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba”. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

³Proyecto Consolidar III, aprobado y subsidiado por SeCyT, UNC (2018-2021). Director: Mgtr. Gustavo Rinaudo

⁴ Las autoras de este trabajo adhieren plenamente al lenguaje inclusivo como expresión superadora de ciertas hegemonías culturales aún visibles en el uso lingüístico; no obstante ello, solo por cuestiones redaccionales y/o estilísticas, se ha adoptado la forma binaria a/o-as/os para expresar las marcaciones de género.

⁵ Principio que atraviesa a las instituciones educativas y se asocia a la priorización de las trayectorias educativas de alumnas, alumnos y docentes y a la necesidad de garantizar políticas específicas para los diferentes niveles de gestión, que prevean y atiendan las eventuales discontinuidades que se puedan producir. (Dirección General de Cultura y Educación y Dirección de Contenidos Educativos, 2013)

Referencias bibliográficas

Cardini, A. y V. D’Alessandre (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En I. Dussel y otros, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (Pp.113-123). CABA: UNIPE.

Redondo, P. (2015). Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. Espacios en Blanco | Revista de Educación, núm. 25 | pp. 153-172 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Las infancias en las fronteras institucionales. El trabajo de las juntas de certificación y las escuelas para posibilitar la inclusión.

**Carignano, Marcela, Escuela de Ciencias de la Educación/CIFFyH, FFyH, UNC,
marcela.carignano@unc.edu.ar**

Palabras clave: INFANCIAS, ESCUELA, JUNTAS DE CERTIFICACIÓN, INSTITUCIONES, NOVEDAD.

Contenido

La Ley N° 22.431 del Sistema de Protección Integral de los Discapacitados (sancionada en 1981) señala que el Estado proveerá de los servicios de asistencia en caso de que la persona con discapacidad no pueda hacer frente a los mismos, para ello plantea la necesidad de contar con un certificado de discapacidad. En el año 2009¹ se aprueba un nuevo Protocolo de Evaluación y Certificación de la Discapacidad y un nuevo modelo de Certificado Único de Discapacidad.

En distintos sectores se sostiene la idea de que estas modificaciones dan cuenta, en parte, de la influencia del modelo social sobre el modelo médico para concebir la discapacidad. Por tal motivo, la nueva normativa a partir de la cual se aplica el protocolo de certificación de la discapacidad es repensada, incorporando a nivel de las prácticas evaluativas profesionales de otros ámbitos (además de la médica) tales como: trabajadores/as sociales y psicólogos/as. Otra modificación refiere a los criterios de la evaluación se adopta la nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) en la cual se define a la discapacidad como “un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social” (p.250) estableciendo un sistema de diferenciación y codificación internacional que se basa en evaluar cuatro aspectos del sujeto: Funciones Corporales, Estructuras Corporales, Actividades y Participación, Factores Ambientales.

Diversos estudios (Brognia (2009), Yarza de los Ríos (2021), Levin (2017)) plantean que la nueva clasificación resulta un híbrido entre el modelo médico y el modelo social, conservando aún rasgos que ubican la deficiencia en el cuerpo del sujeto a ser evaluado, por lo cual es necesario complejizar la mirada sobre las prácticas que se llevan a cabo en torno a la certificación.

Observando los datos de la región pampeana, en el anuario 2021 de la Agencia Nacional de Discapacidad, el 30,1% de la población diagnosticada con discapacidad poseía entre 0 a 15 años y, a su vez, del total de las personas certificadas el número mayor de casos eran deficiencias de tipo mental, mientras que en tercer lugar se encontraban las intelectuales. Sumando a esto Levin (2021) sostiene que “La implementación de los cambios mencionados coinciden con un aumento exponencial de los índices de certificación de la discapacidad (anuarios 2009-2015 del Servicio Nacional de Rehabilitación), en particular en la infancia” (p.63).

En esta línea, se considera que las nuevas políticas tendientes a la inclusión habilitan nuevos escenarios, sugieren nuevas maneras de hacer a la vez que plantean contradicciones, principalmente para aquellos/as niños/as con situaciones de vida vulnerables.

Como se ha señalado hasta ahora, los cambios propuestos en las normativas en relación a cómo se inicia el proceso de diagnóstico en las infancias han resonado en las diferentes instancias de lo institucional (Garay, 2000). A nivel de lo “institucional en sí” ha acercado interpelaciones en relación a la organización de la tarea de los/as diferentes profesionales, los roles que desempeñan, la distribución y uso de los tiempos y espacios escolares, las maneras en las cuales es organizado el conocimiento escolar y su acreditación. Por su parte, en el caso de las juntas de discapacidad las regulaciones adoptadas desde 2009 abren paso a un cambio organizativo en términos de un trabajo conjunto entre profesionales de distintas disciplinas, como así también en la modalidad de evaluación considerando aspectos vinculados al entorno y al ambiente. Es decir, señaló grandes interrogantes a la cultura institucional tan fuertemente estructurada desde lógicas que concebían a los sujetos a partir de un paradigma normalizante.

A nivel de la “instancia del sujeto” las nuevas legislaciones trajeron cuestionamientos para maestros/as y profesionales del ámbito de la salud en torno a las maneras en que se concibe la infancia (producto de sus formaciones) y a partir de allí un conjunto de preguntas en torno a cómo desempeñar y organizar su tarea. También en el plano de “interinstitucional” generó resonancias. En primer lugar, partiendo de pensar en términos de instituciones-establecimientos (Fernandez, 1998), la nueva reglamentación sugiere un trabajo articulado entre escuelas “comunes” y “especiales”, entre profesionales de distintas especialidades que acompañan a los/as niños/as en diversos tratamientos.

En segundo lugar, pensando en las instituciones como “formaciones sociales, culturales y psíquicas”² es importante reconocer las posibles resonancias que las nuevas reglamentaciones señalan en el entrecruzamiento entre infancias, educación y salud. Tal como lo señala Cheli (2014) desde los aportes de Foucault, M.:

“la articulación entre el proceso de escolarización y producción de la infancia se fundamentó en la difusión de un discurso médico- pedagógico que estableció – vía normativización y normalización– lo que debía esperarse de las niñas y niños” (p.8)

Sobre la base de esta dinámica de producción de saberes en torno a la infancia se sustentaron un sinnúmero de intervenciones y prácticas pedagógicas, psicológicas y médicas que establecen normas a partir de las cuales clasificar y jerarquizar la infancia. Como bien señala Cheli (2014) estas “conversaciones” disciplinares/disciplinantes tuvieron su correlato en los modos en los cuales se organizaron las instituciones-establecimiento para atender a las infancias y legitimar los procesos de clasificación y jerarquización correspondiente.

En este punto se considera relevante pensar ¿de qué manera las nuevas normativas, las cuales buscan, en parte, correrse de miradas normalizantes sobre la infancia para favorecer los

procesos de inclusión, impactaron en este cruce interinstitucional? es decir ¿qué resonancias han traído a la vinculación entre saberes y prácticas para atender a las infancias?

Desde esta perspectiva institucional de las políticas de inclusión se busca reconocer esta multiplicidad de instancias intervinientes y el entrecruzamiento institucional entre infancia, educación y salud, tarea que debe ser mirada en el marco de prácticas concretas, reconstruyendo tramas y sentidos. El ubicar la mirada en este punto implica también reconocer continuidades, rupturas y reconfiguraciones atendiendo al lugar central que conllevan los sujetos en tanto producen apropiaciones singulares de las normativas, reproduciendo y también produciendo novedad. Desde allí es que se delimitará la indagación en el cruce entre las juntas de discapacidad y las escuelas, en tanto “zona de frontera” por donde transitan los/as niños/as. En este trabajo se focalizará en uno de los actores puntuales, lxs profesionalxs que trabajan en las juntas de discapacidad, sin por ello dejar de tener presente que sus decires y sentires se encuentran en un vinculación con otros, en el marco de una configuración mayor.

Se abordan tres grandes dimensiones surgidas a partir de las entrevistas: Una primera refiere a poder reconocer la multiplicidad de “maneras de hacer” (De Certeau,1996) que las entrevistadas encuentran en torno a la normativa que rige para el otorgamiento de la certificación. Estas “maneras de hacer” se encuentran fuertemente atravesadas por la mirada situacional que se hace de cada caso a la vez que la preocupación por garantizar los derechos de niños y niñas. Una segunda dimensión atiende a identificar los sentidos otorgados a lo organizativo, especialmente al trabajo interdisciplinario, identificando allí los cruces y fricciones entre tradiciones disciplinares. Por último se pone el foco en las conversaciones interinstitucionales entre salud y educación buscando aquellas experiencias que dan cuenta de reconfiguraciones institucionales inéditas que fortalecen procesos de inclusión.

¹ Al igual que en el plano educativo, a raíz de la adhesión a la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2006) se producen transformaciones en este ámbito.

² Garay, L. (2000) Algunos conceptos para pensar las instituciones. Cuadernos de Posgrado, FFyH, UNC Córdoba, Argentina.

Referencias bibliográficas

Brogna, P. (Comp.) (2009) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México.Fondo de Cultura Económica.

Cheli, M.V. (2014). *La construcción histórica de las clasificaciones y jerarquización de la infancia en el proceso de escolarización: Un análisis en la Provincia de Buenos Aires (1880-*

1952). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1260/te.1260.pdf>

De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.

Garay, L. (2000) *Algunos conceptos para analizar las instituciones*. Cuaderno de Posgrado. FFyH, UNC. Argentina

FERNANDEZ, Lidia (1998), “El análisis de lo Institucional de en la escuela” Buenos Aires, Paidós. Capítulos I, II, III,IV, V.

Levin, A. (2017) *¿Qué determina la discapacidad en la infancia? Un estudio sobre la certificación estatal*. Tesis de grado. UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11363>. (12/02/23).

Levin, A. (2021) Certificación de la Discapacidad Infantil. Desmitificando un modelo médico que se pretende pasado, y un modelo social que se dice vigente. N° 24; 6 *Kula, Antropología y Ciencias Sociales*; 59-72. Ediciones Kula;Bs. As. Argentina.

Yarza de los Ríos, A., Sosa, L., Pérez Ramírez, B. (2020) *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina*. Colección Grupos de trabajo. CLACSO. Bs. As. Argentina.

Leyes y documentos:

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: versión para la infancia y adolescencia: CIF-IA. (2011) Organización Mundial de la Salud. Disponible en: https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81610/1/9789243547329_spa.pdf

Agencia Nacional de la Discapacidad. Anuario 2021. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2019/02/anuario_estadistico_2021-1_1_1.pdf

Ley 22.431: Sistema de protección integral de los discapacitados. Buenos Aires, 16 de marzo de 1981.

Ley 24.901: Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad 1997.

Resolución Nacional 675/2009: Sistema de Protección integral de las personas con discapacidad. Protocolo de Evaluación y certificación de la Discapacidad. 19 de mayo de 2009.

La escritura de sí como reflexión crítica en las infancias. Reflexiones en torno a la sexualidad, la filosofía y la escuela.

Constanza San Pedro, IDH CONICET, CIFFyH, constanzasanpedro@gmail.com

Palabras clave: Prácticas de enseñanza, escritura, sexualidad, infancia, escuela.

Contenido

En el presente trabajo propongo algunas reflexiones sobre los procesos de escritura que vinculan a las infancias con la sexualidad en el marco de la escolaridad. En particular, propongo una lectura de relatos de experiencias, en primera persona, que niñxs de sexto grado han escrito a partir de la identificación de situaciones que hayan vivido que hayan puesto en tensión a los estereotipos de género.

El proyecto Filosofar con niñxs realiza talleres con niñxs en diferentes espacios e instituciones. Una de ellas es el Colegio San José SRL, donde Filosofía se encuadra como una materia especial dentro de la curricular escolar de lxs niñxs, con una hora semanal, entre sala de 5 y sexto grado. La propuesta de filosofía en esta escuela se encuentra en los límites de lo curricular. Si bien tenemos un espacio específico y delimitado no es una materia que acredite los procesos de evaluación a partir de un contenido específico. Esto nos otorga un margen diferencial dentro de las prácticas escolares, habilitando un ejercicio más libre de la reflexión. Así, las temáticas que se abordan y las propuestas de clase no se encuentran prescriptas en un currículum, sino que se van adecuando a las demandas de los grupos.

Hace algunos años, venimos trabajando con lxs niñxs de sexto grado un proyecto de *sexualidad*, que propone y promueve una reflexión integral sobre esta temática. Incluye la articulación con diferentes áreas (ciencias sociales y naturales, lengua y filosofía). Partimos de reconocer que lxs niñxs son sujetxs políticxs y sexuadxs, que tienen inquietudes y problemáticas propias y que es fundamental dar lugar para que tomen la palabra y puedan desplegarlas, compartirlas y reflexionar sobre ellas. Además, desde una perspectiva de derechos, consideramos crucial puedan abordarse estas temáticas en la escuela. Hoy la Ley 26150 de Educación Sexual Integral es una herramienta más que legitima su inclusión.

La instalación de cierta agenda de géneros y feminismos en la arena pública, ha permeado a las infancias. Esto tiene como gran potencial que lxs niñxs se empapan de ciertos debates que eligen tematizar y compartir en la escuela. Pero a la vez existe el riesgo de que nos encuadremos en una posición políticamente correcta - a los tiempos que corren- y se terminen naturalizando nuevas formas de violencia y opresión.

Por ello, y entendiendo que la tarea de la filosofía es la reflexión crítica del presente (Foucault, 2010a), asumimos el desafío de convocar a pensar aquellas dimensiones que atraviesan la sexualidad de quienes tienen entre 10 y 11 años, pero que han ido forjando las formas en que viven su género y su sexualidad desde más pequeñxs. Así, comenzamos trabajando sobre los mandatos y la forma en la que se construye el binarismo que ordena nuestra sociedad. Reflexionamos sobre los modos en que nos dicen que tenemos que ser varones y mujeres a partir de la construcción de estereotipos (Cruz, San Pedro, 2021).

Luego de su identificación reconocimos que existen experiencias que, al apartarse de esos marcos normativos, los ponen en tensión y permiten la reconfiguración de lo social desde la propia experiencia: así llegamos a la lectura y análisis de algunos de los relatos de *Chonguitas. Masculinidades de niñas* (2013) y *Mariconcitos. Feminidades de niños, placeres de infancia* (2017). La cercanía en la edad de quienes son protagonistas de dichos relatos, nos permitió empezar a construir una sensibilidad en torno a la posibilidad de que las infancias puedan ser protagonistas de una experiencia que aparece como disruptiva. Además, reconociendo a las niñxs como sujetos sexuadxs, amplía el horizonte de aquello que incluye la noción de sexualidad, trascendiendo la genitalidad.

Para acercarnos a los modos en que cada unx se vincula con los estereotipos, propusimos preguntas en primera persona. ¿Alguna vez me sentí incómodx con esos mandatos? ¿Alguna vez hice algo que ponga en tensión aquello que esperaban de mí por ser varón/mujer? La identificación de esa experiencia fue un primer paso para comprender que la matriz de inteligibilidad permea y hace nuestros cuerpos proponiendo un guión que debemos seguir (Butler, 2012); y a la vez, las formas en que la sociedad responde cuando nos alejamos, aunque sea esporádicamente, de esos marcos normativos -y en particular, de las normas sexuales-. Traer a la memoria algún hecho en esa clave sirvió para tomar perspectiva de cuánto de aquello que naturalizamos puede ser repensado.

A partir de ello, propusimos la escritura de esa propia experiencia en un relato. Recuperando a Foucault, la invitación a la escritura, es entendida como un “ejercicio del pensamiento sobre sí mismo que reactiva lo que sabe, vuelve a hacer presentes para sí un principio, una regla o un ejemplo, reflexiona sobre ellos, los asimila y se prepara para afrontar lo real” (Foucault, 2010, p 939). Así, construimos nuestras propias versiones de *Chonguitas* y *Mariconcitos*. La reflexión sobre aquello que vivieron fue una invitación a pensar y permitió identificar aquellas normas sexuales que establecen los modos de ser varones y mujeres, así como la posibilidad de su subversión.

Referencias bibliográficas

BUTLER, J. (2012) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

CRUZ, M., SAN PEDRO, C. (2021) “Infancias sexuadas. Una reconsideración de binarismos y dicotomías.” Págs. 272-293. En *Una invitación a inquietarnos. Jugando entre experiencias y reflexiones*. Sergio Andrade, Ayelén Branca y Constanza San Pedro (eds.) Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. ISBN 9789503316535

FOUCAULT, M. (2010a) “¿Qué es la ilustración?”, en *Obras Esenciales*. Buenos Aires: Paidós.

FOUCAULT, M. (2010b) *La escritura de sí*, en *Obras Esenciales*. Buenos Aires: Paidós.

TRON, f. y FLORES, v (2013) *Chonguitas. Masculinidades de niñas*. Neuquén: Editora la Mondonga Dark.

BURGOS, J. M., THEUMER, E. (2017) *Mariconcitos Feminidades de niños, placeres de infancias*. Córdoba.

La música y las prácticas de escucha de les niñes en una escuela de sectores populares

Magdalena Tosoni, Fac. de Educación UNCuyo, magdalenatosoni@fed.uncu.edu.ar

Sandra Aguilar, Fac. de Educación UNCuyo, sandraagui@yahoo.com.ar

Laura Montoya, Fac. de Educación UNCuyo, menorikam2003bis@yahoo.com

Palabras clave: Infancias, Música, Sectores Populares

Contenido

En la sociedad argentina, las desigualdades sociales se han profundizado debido al aumento de la pobreza y la indigencia. Asimismo, estas desigualdades, son producidas y reproducidas por las construcciones simbólicas que refuerzan las asimetrías económicas y las diferencias culturales. En este contexto, las políticas educativas promueven la inclusión de los grupos más desfavorecidos, pero, los discursos escolares interpretan las desigualdades desde la ideología

del mérito individual. En las escuelas, han resurgido tensiones en relación a las prácticas culturales de los sectores populares, porque los niños utilizan lenguajes, maquillajes, autopresentaciones y géneros musicales estigmatizados por la sociedad. Ante estas formas de expresión, los docentes oscilan entre posturas miserabilistas y posturas populistas (Tenti Fanfani, 2021). Así, los consideran inferiores en relación a la estética escolar o los celebran como auténticos.

Por nuestra parte, en proyectos de extensión universitaria desarrollados en escuelas primarias localizadas en los barrios populares del Gran Mendoza, notamos que los chicos se emocionaban eligiendo la música para su programa radial y mirando videos de Trap, Rap y Reguetón (Tosoni y Tosoni, 2018). Asimismo, nuestros proyectos de investigación (UNCU SIIP 2016-2018, UNCU SIIP 2019-2022), advertimos que, la música popular masiva servía para promover la integración, pero, en otras, suscitaba tensiones, negociaciones y acuerdos entre estudiantes y docentes en las aulas. Así, las maestras permitían que los estudiantes escucharan música una vez concluida la tarea, y los alentaban a rapear, pero objetaban algunas letras por sus contenidos sexistas.

Por lo cual, en el proyecto de investigación en curso, Desigualdades sociales, diferencias culturales e inclusión educativa en escuelas del Gran Mendoza (SIIP UNCuyo 2022-2024), abordamos la música popular masiva escuchada por los niños, de manera específica profundizamos en el estudio de las clasificaciones sobre desigualdades sociales y de género presentes en la poética de los temas e indagamos sus prácticas de escucha y su vinculación con las canciones y los cantantes.

Los interrogantes que guiaron nuestra investigación fueron: ¿Cuáles son los temas musicales que escuchan los niños de sectores populares? ¿Cuáles son los contenidos sobre las desigualdades sociales y de género presentes en la poética de los temas? ¿Cuáles son los cantantes que prefieren? ¿Cómo influyen los temas musicales en sus formas de sentir y expresarse?

Partimos de reconocer los procesos de socialización heterogéneos y los múltiples condicionamientos dentro de los cuales se conforman las subjetividades de las infancias (Lahire, 2007). Repasamos la distinción entre las culturas populares, que refieren a la dimensión simbólica de las experiencias de los sectores populares y la cultura popular masiva que indica las narrativas que circulan por los dispositivos industriales del mercado cultural, y cuyos rasgos temáticos, retóricos y enunciativos se desprenden de las matrices culturales históricas de los sectores populares (Rodríguez, 2014). Para el análisis de las letras identificamos los pares opuestos referidos a las desigualdades sociales y de género (Bravo y Greco, 2018). Para comprender las prácticas musicales de los niños, recuperamos las categorías de prácticas de escucha (Hennion, 2010), la música como recurso de acción y como parte de la dimensión estética de la conformación de subjetividades ((Welschinger Lascano, 2011), la música de uso y la transgenericidad de los gustos de los sectores populares (Semán, 2017).

La estrategia metodológica seguida fue cualitativa. En el marco de actividades de extensión universitaria en la línea de las Prácticas Sociales Educativas, realizamos encuentros con niños (Milstein, 2015) en una escuela de un barrio popular de Carrodilla, municipio de Luján de Cuyo y en los estudios de la Radio Comunitaria ubicada en un barrio aledaño. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y su registro posterior en notas de campo. El trabajo que presentamos corresponde a la primera parte del trabajo de campo desarrollado en 2022.

En esta oportunidad, compartimos algunos de los resultados obtenidos en relación a la música masiva que escuchan los niños. Primero, mostramos las clasificaciones sobre las desigualdades sociales y de género en la poética de las letras, tales como dependiente/independiente (propia del amor romántico), perra, puta/ hombres descontrolados, chorra /gil, chetas/ rochas, nosotros/otres, fuerte/débil y no se droga/drogadicto. Después, mostramos la variedad musical, la transgenericidad de sus gustos y las razones de sus preferencias; así, los niños eligen las canciones porque les dan felicidad, les divierten, les encantan, les alegran y les dan energía. Luego, subrayamos los vínculos que establecen con los cantantes, cómo las canciones habilitan la expresión de sus sentimientos y vivencias afectivas. Finalmente, describimos, la música como mediación y cómo los chiques usan el rap para comunican sus experiencias barriales. A partir de estos resultados, buscamos contribuir al debate sobre las tensiones entre las culturas populares y la estética escolar, los procesos de socialización de los niños de sectores populares, la apropiación de significaciones que orientan sus prácticas cotidianas y la conformación de sus subjetividades.

Referencias bibliográficas

Bravo, N., y Greco, M. E. (2018). La elaboración de identidades mundializadas a través del trap. Marginalidades juveniles, consumismo y experimentación musical. *Música e Investigación. Año XVII Número 25/26 Revista anual del Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega"*, 45-69.

Hennion, A. (2010). Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar, n° 34, v. XVII, Revista Científica de Educomunicación*, 25-33.

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social N° 16*, 21-38.

Milstein, D. (2015). Etnografías con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en blanco. Serie indagaciones N° 25 Junio*, 193-211.

Rodríguez, M. G. (2014). *Sociedad, cultura y poder. Reflexiones teóricas y líneas de investigación*. San Martín: UNSAM.

Semán, P. (2017). Géneros musicales, identificaciones y experiencias en el Conurbano. La periferia influyente. En R. Zarazaga, & L. Ronconi, *Conurbano infinito. Actores políticos y*

sociales, entre la presencia estatal y la ilegalidad (págs. 241-276). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Tosoni, C., y Tosoni, M. (2018). Las noticias de los chicos y las chicas. La práctica del derecho a la comunicación en las escuelas y en la radio. *Novedades Educativas N° 332*, 25-30.

Welschinger Lascano, N. (2011). El poder de la música en la vida cotidiana. *Revista Argentina De Estudios De Juventud, 1(4)*, Disponible:
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1500>.

Niñas/os de dos años en jardines de infantes estatales: ¿ampliación efectiva de derechos?

**Raúl A. Menghini. Universidad Nacional del Sur, Departamento de Ciencias de la Educación,
(8000) Bahía Blanca, Argentina.**

menghini@uns.edu.ar

Palabras clave: derechos de niños y niñas, derecho a la educación, educación en el Nivel Inicial

Contenido

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “El derecho a la educación en el Nivel Inicial: políticas, instituciones y sujetos” que venimos desarrollando en la Universidad Nacional del Sur (UNS). En ese marco, estamos analizando varias aristas acerca del derecho a la educación en este Nivel en la ciudad de Bahía Blanca y alrededores, en términos de su garantía efectiva. Este proyecto es continuidad de otro que también centró su análisis en el Nivel Inicial y cómo se garantiza la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años.

La investigación se inscribe en la articulación entre el campo de la política educacional, en particular lo relativo al derecho a la educación (Paviglianiti, 1993; Scioscioli, 2015; Ruiz, 2020; Ruiz y Scioscioli, 2018), así como la producción científica sobre el Nivel Inicial, fundamentalmente aquellos estudios de índole político y sociológico (Kaufmann, 2016;

Malajovich, 2017, 2016, 2012; Marotta y otros, 2009; Redondo y Antelo, 2017; Terigi, 2016; Visintin, 2016). Con respecto a la metodología, se apunta a una combinación y articulación entre lógicas cuantitativas y cualitativas (Strauss y Corbin, 2002), a partir del cruce de instrumentos para el análisis de documentos, estadísticas y voces de sujetos en las instituciones. En este proceso espiralado interesa señalar la importancia del Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967) que permite, a partir de los datos empíricos, ir delimitando incidentes, categorías y propiedades.

En los últimos años -previos a la pandemia- hemos ido analizando el problema de la “matrícula excedente”, que lesiona fuertemente el derecho a la educación de niñas y niños. Más recientemente, postpandemia- estamos ante una situación de matrícula disponible en los jardines de infantes estatales que no se logra cubrir (Menghini et al, 2021). Esto estaría obedeciendo a la baja de la tasa de natalidad y de fecundidad. Así, de la matrícula sobrante se pasó a la matrícula faltante, o al sobrante de bancos en los jardines de infantes.

Estos análisis se fueron realizando sobre la base de los datos estadístico de matrícula de la Provincia de Buenos Aires y aquellos que se pudieron conseguir en la sede de Inspección del Nivel Inicial de la ciudad de Bahía Blanca. Además, hemos realizado entrevistas a directoras de jardines de infantes e inspectoras, lo que nos permitió ampliar los análisis en términos cualitativos, para conocer de primera mano las interpretaciones que hacen acerca de estas variaciones en la matrícula que ponen en jaque el derecho a la educación de las/os niñas/os.

Frente a esta situación actual de falta de matrícula (de niñas/os de 4 y 5 años) para cubrir las vacantes en varios jardines de infantes estatales en la ciudad de Bahía Blanca, las autoridades provinciales tomaron la decisión de habilitar salas para niñas/os de 2 años, es decir del primer ciclo del Nivel Inicial (jardín maternal). Esto permitió ampliar los derechos para estas/os niñas/os y que no se perdieran cargos docentes, al ser reubicados en las salas de 2 años.

Algunos datos sobre fecundidad y natalidad

A partir de la baja en la matrícula de niñas/os de 4 y 5 años -cuya escolarización es obligatoria a partir de la Ley de Educación 26.206/06, Ley 27.045/14 y Ley provincial de educación 13.688/07- intentamos buscar datos acerca de la tasa de fecundidad y natalidad, de manera de corroborar que esa baja de matrícula no obedece a otras cuestiones como podría ser la derivación de niñas/os hacia jardines del sector privado.

Según el informe de CIPPEC desarrollado por Rofman y otros, “La tasa global de fecundidad en Argentina bajó un 34% entre 2014 y 2020. Este descenso fue el más pronunciado desde que existen registros anuales de esta variable y llevó sus valores a los niveles más bajos de la historia” (p. 11). El mismo informe señala que esta baja en la fecundidad está relacionada con las múltiples políticas públicas que se implementaron para garantizar derechos sexuales y reproductivos. “A partir de 2014 se incorporó el implante subdérmico o subdermal a la canasta de insumos anticonceptivos del PNSSyPR[1]. Esto es particularmente relevante dada la evidencia que existe en la región sobre el impacto de este tipo de medidas en la reducción de

fecundidad” (p. 21). Además, se menciona la incidencia de las acciones realizadas en el marco de la Ley 26.150/06 de Educación Sexual Integral y el Plan Nacional de Prevención del Embarazo Intencional de Adolescentes.

Más recientemente, en 2020 se sanciona la Ley 27610/20 de Interrupción voluntaria del Embarazo. El informe citado plantea que “Durante ese año, en el marco de la DNSSR, el Estado Nacional incrementó casi un 400% la distribución de misoprostol con respecto al año anterior (pasando de 18.560 tratamientos a 74.057)” (p. 22).

Al mismo tiempo, en 2020 hemos asistido a medidas de aislamiento y confinamiento social en el marco de la pandemia por COVID 19, con múltiples repercusiones en la vida social, sanitaria, familiar, laboral y cultural. Al respecto, el informe indica que “La caída de ingresos y la incertidumbre puede haber impactado de forma negativa en la planificación de embarazos. Distintos expertos han sugerido que los impactos económicos negativos de la pandemia deberían resultar en una significativa reducción en el número de embarazos intencionales, con la consecuente caída en los nacimientos” (p. 27).

Respuesta política frente a la baja de matrícula

En respuesta a la baja de matrícula para cubrir las salas de 4 y 5 años en jardines de infantes estatales en Bahía Blanca, las autoridades han decidido crear salas para niñas/os de 2 años de edad, es decir que se han incorporado salas del Primer Ciclo (maternal) a 10 jardines de infantes estatales, los que se agregan a los 13 jardines que ya contaban con esta sala. Es decir que 23 de los 60 jardines de infantes estatales existentes en la ciudad ofrecen sala para niñas/os de 2 años.

De esta manera, estamos asistiendo a una ampliación de derechos para niñas/os de 2 años que ahora pueden estar escolarizados, con todo lo que eso implica. De todas maneras, resulta necesario analizar en qué condiciones se da lugar a esa nueva matrícula, teniendo en cuenta los espacios necesarios, los docentes a cargo, los recursos y materiales, etc.; en definitiva, resulta necesario analizar si se trata de una efectiva garantía de derechos que perdurará en tiempo, o es una política coyuntural, forzada por la situación.

Es así que hemos seleccionado y entrevistado a dos directoras de jardines de infantes que incorporaron salas de 2 años en sus instituciones y que conocen la situación de lo que está sucediendo en la ciudad con esta decisión. Al respecto, señalaron que las salas de dos años están a cargo de docentes que estaban en salas de jardín de infantes (de 4 y 5 años) y en muchos casos no les interesa ser docentes de niñas/os de 2 años. Además, cuentan con una formación muy básica para el Primer Ciclo o prácticamente nula (esto último principalmente en las docentes de mayor antigüedad).

Otra preocupación para las entrevistadas remite a la infraestructura y materiales adecuados a niñas/os de 2 años. Al respecto, señalaron que los jardines de infantes en cuestión no cuentan con salas específicas para esa edad (baños, mesadas y piletas para el aseo, pisos de goma, paredes acondicionadas, etc.), y tampoco tienen el equipamiento propio para las necesidades

propias de niñas/os de 2 años, como colchonetas, cunas, juegos y otros materiales, amoblamiento adecuado a la edad (sillas, mesas, bibliotecas, etc.), entre otras cosas.

Las directoras valoran que las docentes han visto resguardado su puesto de trabajo y sus derechos a partir de no quedar en disponibilidad por el cierre de salas del Segundo Ciclo de jardín de infantes pero, al mismo tiempo, comprenden los problemas de las docentes con motivo de la reubicación en salas que no pensaban ocupar. Por su parte, las directoras señalaron que se encuentran frente a la situación de atender las necesidades de niñas/os de 2 años, que supone una dinámica muy distinta con respecto a niñas/os del segundo ciclo, entre otras por todo lo que implica el desplazamiento por los espacios, la atención a sus tiempos y necesidades. Es decir que para las mismas directoras esta incorporación de las salas de 2 años se ha convertido en un gran desafío.

En virtud de lo expuesto, se valora que estas/os niñas/os puedan ingresar al jardín, pero será necesario analizar en qué condiciones transitan su escolarización. Al respecto, nos preguntamos si se trata de una garantía efectiva de derechos para niñas/os de 2 años -pensada como política pública específica-, o bien es una decisión político educativa tomada en la coyuntura a raíz de la falta de matrícula de niñas/os de 4 y 5 años, pero que no fue lo suficientemente diseñada para cubrir las necesidades de esa franja etaria de una manera más consistente, fundamentalmente en lo relativo a la infraestructura, el equipamiento y el personal específico o con una formación acorde y deseos de trabajar con niñas/os de 2 años. Si bien no contamos con hallazgos o resultados concluyentes porque estamos en proceso de investigación, los detallados serán algunos de los temas a desarrollar más profundamente en la exposición en las jornadas.

Referencias bibliográficas

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *El descubrimiento de la teoría de base*. Aldine Publishing Company. Chicago. Traducción al castellano del capítulo V (El método comparativo constante de análisis de análisis comparativo). En Ficha de la Cátedra Investigación y Estadística II. Dra. María Teresa Sirvent. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. CEFyL. 1995.

Kaufman, V. (Comp.) (2016) *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Aique, Buenos Aires.

Malajovich, A. (comp.) (2012) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Siglo Veintiuno. Buenos Aires.

Malajovich, A. (2016) "El Jardín de Infantes y sus desafíos en la Argentina del siglo XXI. En Kaufmann, V. (comp.) *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Aique, Buenos Aires.

Malajovich, A. (2017) *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial*. Homosapiens. Rosario.

Marotta E., M.S. Rebagliati y C. Sena (Coord.) (2009) *¿Jardín Maternal o Educación Maternal?* Novedades Educativas. Buenos Aires.

Menghini, R.; Guillermo, S. y Antoñanzas, M. (2021) “El Nivel Inicial estatal en Bahía Blanca en tiempos de pandemia: de la matrícula excedente a la matrícula faltante”. XXV Jornadas de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. General Pico (Argentina).

Menghini, R. (2019) “Obligatoriedad escolar en el Nivel Inicial y matrícula excedente”. II Encuentro Nacional de formadores de Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. General Pico (Argentina).

Redondo, P. y Antelo, E. (comps.) (2017) *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*. Homosapiens. Rosario.

Rofman, R.; della Paolera, C.; Camissasa, J. y López Mendez, E. (2022) “Odisea demográfica. Tendencias demográficas en Argentina: insumos claves para el diseño de políticas del bienestar social”. CIPPEC/UNICEF/UNFP. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2022/11/INF-PS-Odisea-demografica-11.22.pdf>.

Ruiz, G. (2020) *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Eudeba. Buenos Aires.

Ruiz, G. y Scioscioli, S. (2018) “El derecho a la educación: dificultades en las definiciones normativas y de contenido en la legislación argentina”. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 114, 105-129. doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/redc114.04>

Scioscioli, S. (2015) *La educación básica como derecho fundamental*. Eudeba, Buenos Aires.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Conceptos básicos de la investigación cualitativa. Procedimientos y técnicas de la teoría generada a partir de la información empírica*. Sage Publications. The International Publishers. Londres (texto traducido).

[1] Programa Nacional de Salud Sexual y reproductiva.

La escuela pública y las niñeces: recuperando escenas de participación

Andrea A. Blanco

Universidad Nacional de Luján

andrea_aurora_blanco@hotmail.com

Matías E. Remolgao

Universidad Nacional de Luján

matiasremolgao@hotmail.com

Palabras clave: niñeces, trabajo docente, derecho a la política, escuela pública.

Que la ignorancia no te niegue, que no trafique el mercader con lo que un pueblo quiere ser. Lo están gritando siempre que pueden, lo andan pintando por las paredes.

Por las paredes de J. M. Serrat

En esta comunicación nos proponemos compartir con ustedes las primeras lecturas del trabajo de campo de la investigación: *“El trabajo docente en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires. La trama que se entreteje en y más allá de la institución escolar”* dirigido por Adriana Migliavacca y radicado en el Departamento de Educación, de la Universidad Nacional de Luján (Resolución N° 0000129/21). Mediante este estudio nos planteamos hacer foco en la producción de la vida cotidiana de las escuelas públicas, como así también, dar cuenta de las miradas y las acciones realizadas por lxs trabajadorxs de la educación, estudiantes y familias, en pos de promover u obstaculizar el desarrollo de prácticas sustantivas para que las niñeces y juventudes construyan experiencias en las que se configuren como sujetxs políticxs.

Partimos de entender que, en la propia vida cotidiana, se despliegan y traman acciones que, aún aisladamente, ofrecen herramientas concretas para la subjetivación (Rosbaco, 2005) de lxs estudiantes como protagonistas activxs de su recorrido escolar. Muchas veces en la realidad de las escuelas, incluso independiente de si tienen un proyecto político-pedagógico explicitado o no, se llevan a cabo un sinnúmero de acciones que promueven espacios donde las niñeces asumen una participación real. Aun dentro del marco de dispositivos institucionales que implican un grado sustantivo de heteronomía, observamos ámbitos donde las niñeces efectivamente toman la palabra, ponen el cuerpo, reclaman, discuten, se expresan, proponen, disputan, se sienten contenidxs. En ocasiones, se trata de prácticas aisladas y puntuales. En otras oportunidades, logran alcanzar un grado de organización institucional relevante que, incluso algunas de ellas, alcanzan a trascender la frontera de lo escolar y consiguen inscribirse en un territorio más amplio. En efecto, consideramos que, estas iniciativas, pueden ser significadas como ámbitos en los cuales lxs estudiantes experimentan y ensayan experiencias concretas en las que ejercen su derecho a la política (Cantero, 2015) y la participación en sentido amplio. Desde esta perspectiva es que en la investigación pretendemos sistematizar y comprender las múltiples tareas y actividades que lxs docentes realizan para y con sus estudiantes; traemos para compartir

en este encuentro algunas reflexiones surgidas a partir de ese primer diálogo que se establece entre nuestra perspectiva y lo que expresa el cotidiano de esa escuela singular.

Esa praxis ha trascendido y resistido a distintos modelos políticos. Surge y reaparece en cada relato de las biografías escolares. Asumimos que, en las escuelas concretas, existen claro oscuros en la tensión entre una tendencia estructural al ordenamiento y disciplinamiento, junto a otras que promueven procesos de resistencias, de apropiación y de sublevación por parte de las niñeces en los intersticios que ofrece la cotidianeidad escolar (Rockwell, 2018). La sociedad capitalista patriarcal atraviesa una importante crisis que asume formas singulares en los ámbitos escolares, reforzando prácticas y relaciones de poder que tienden a la deshumanización y la alienación tanto de los niños y los adultos que la habitan. Sin embargo, ante este escenario desalentador, la escuela pública sigue siendo el lugar prioritario de aprendizajes para que las niñeces de la clase trabajadora se asuman como sujetos políticos en su tiempo histórico. Deseamos entonces que, este trabajo, colabore en complejizar la mirada y generar nuevos interrogantes acerca de las implicancias del quehacer escolar con las niñeces.

Referencias bibliográficas

Cantero, G. (2015). Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en la escuela pública. En el horizonte de la educación pública y popular. *Polifonía Revista de Educación*, Año IV, N° 7, septiembre-octubre 2015. Luján, Departamento de Educación, UNLu.

Rockwell, E. (2018). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Buenos Aires. CLACSO.

Rosbaco, C. (2005). En el camino de la desubjetivación: el desnutrido escolar. *Cuaderno del Foro Educativo de Izquierda Anticapitalista*, N°3, Editorial Independiente.

Modos de habitar y hacer la escuela primaria: coordenadas de un proyecto situado

**Sandra Viviana Romero, Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo,
sandrirome10@gmail.com**

**Jesús Agustín Garzon, Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo,
agustingarzon14@gmail.com**

**Graciela Mabel Maldonado, Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo,
gracielammaldonado@yahoo.com.ar**

Palabras clave: Hacer escuela – Habitar escuela – niñeces y juventudes- escuela primaria-

La educación está en crisis, una frase que parecía ser exclusiva en la última década del siglo XX, hoy sigue vigente y con mayor fuerza en tiempos de pandemia y cuasi-pos pandemia. Y si bien, generalmente, a las crisis se la vincula con el ámbito u orden económico, las crisis en las instituciones educativas son del orden de lo simbólico. Donde al parecer, los valores sociales y culturales de antaño han sucumbido y los cambios sociales han transgredido los límites. Instituciones educativas que se encuentran cargadas con formas administrativas y sus estudiantes saturadxs de actividades extracurriculares, sean éstas educativas o de índole laboral, luego de la emergencia sanitaria vivida.

En este contexto, dice Salazar Jaramillo, J.,

Hay un discurso homogeneizador que obtura el deseo del sujeto; pero como el deseo es irreductible, logra ponerse en escena a través del síntoma; es allí donde encontramos niños con problemas de comportamientos, niños agresivos, TDAH, ... Y el sistema educativo inventa estrategias que le permitan hacer frente ante dichos cambios. El discurso globalizado ha tomado su cuota de participación en la educación; un claro ejemplo de ello son las normas ISO, hay una homologación, se han creado estándares en la educación; se ha homogeneizado el discurso educativo, lo cual implica que una educación para todos y todas deja de lado lo singular del ser hablante, el sujeto como tal queda forcluido. Es necesario entonces implementar un dispositivo educativo que se enfoque a lo singular del sujeto, que respete los tiempos no cronológicos, sino lógicos del ser humano; puesto que la educación debe facilitar que el sujeto surja, más no que se silencie. (Salazar Jaramillo, J. 2014, p.612)

En este sentido, la escuela se torna en un espacio más de exclusión, un espacio en el que la escuela suele presentarse como una institución con pérdida de sentidos sobre “lxs alumnxs” y para “lxs alumnxs”. Su eficacia y su halo sagrado ya no provocan la atracción que antaño generaba sobre los sectores sociales amplios que creían en sus promesas, altamente razonables de ascenso social y de acceso a los mundos valorados del saber y la cultura. De acceso también a un trabajo mejor remunerado o de mayor prestigio para las familias. Allí donde la escuela funcionaba en esa lógica en la que los sacrificios presentes implicaban con alto grado de probabilidad, recompensas futuras. (Urresti, 1999, p.50)

En este marco y como parte del producto de estas crisis, el viejo acuerdo pedagógico organizado por el programa institucional se ha roto y sus valores sagrados se han perdido frente a la influencia de los medios de comunicación que ofrecen imágenes del mundo alternativas y extremadamente poderosas. De esta manera, a medida que la escuela deja de ser una institución, se va convirtiendo en una organización “como las demás”. Generando un declive institucional, un desencantamiento con el mundo instituido que homogenizaba e identificaba a un todo(s). Pero, así como las instituciones van mutando, las formas de organizar la vida, de habitar los espacios colectivos y de constituirse los itinerarios subjetivos también cambian según las coordenadas sociohistóricas. (Korinfeld, Levi, Rascovan, 2013, p.14)

Y si bien, los problemas sociales ya son parte de la agenda escolar que, junto a la tecnología y los medios de comunicación, disputan la hegemonía de la socialización y la transmisión de saberes. Frente a esta disputa, la escuela parece aferrarse a los modos tradicionales de enseñar. Aun cuando busca “ponerse al día” o “modernizarse”, llenándose de aparatitos tecnológicos; sigue usando sus torpes reglas de lo escolarmente adecuado y racional. (Martín –Barbero, 2008, p.67)

En síntesis, sabemos que la educación y el acceso a ella, se eleva como un derecho social y de participación, lo que implica entonces, que las nuevas generaciones son sujetos de derechos y por lo tanto actores que negocian formas de estar, participar, habitar y hacer escuela. Lo que lleva a sostener que, para comprender la producción escolar, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, ‘fabrican’ relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos (Dubet y Martuccelli, 1997, p.15).

Es decir, estos escenarios nos invitan a distanciarnos de la mirada adultocéntrica, ejercitar un andar la escuela habilitando las voces reales de las niñas y las juventudes, habilitando sus presencias. Desde esta perspectiva, nos invitan a ubicarnos desde sus miradas y modos de habitar y de hacer escuela; preguntándonos:

¿Cómo impactan las transformaciones educativas mencionadas en los modos cotidianos de habitar y hacer hoy la escuela por parte de estas niñas y juventudes?

En este sentido, nos proponemos poner en valor los desafíos de la escolarización de las nuevas generaciones desde una perspectiva sociocultural, que contemple los modos contemporáneos de habitar y de hacer escuela y en ellos, la(s) producción(es) subjetiva(s) niñas y juveniles institucionalizadas/escolarizadas, y el sentido que tiene hoy la escuela para estos y estas jóvenes. De esta manera, este estudio busca ponerse en el punto de vista de las niñas y las juventudes estudiantiles y no sólo desde las funciones del sistema. Por lo que se considera de suma importancia conocer las voces y los modos de hacer y de habitar la escuela de las niñas y las juventudes estudiantes del Alto Valle rionegrino. Conocer estos modos contemporáneos de hacer y habitar en primera persona, se convierte en un potente objeto a estudiar, un aporte a lo que hoy acontece en la(s) escuela(s) primaria(s) de Río Negro.

Referencias bibliográficas

Dubet, F. (2009). *Crisis de la transmisión y declive de la institución*. Política y Sociedad, 2010, Vol. 47. Núm.2:15-25.

Korinfeld, D. (2014) *Instituciones suficientemente subjetivizadas*. II Jornadas Internacionales Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación.

Martín Barbero, J. (2008) *Reconfiguraciones de la comunicación entre la escuela y la sociedad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Urresti, M. (1999) Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. *En una Escuela para los adolescentes*. Gobierno de la Provincia de Santa Fe UPE - Buenos Aires. UNESCO UNICEF. Oficina de Argentina.

¿Valorar la afectividad o curricularizar las emociones? Prácticas sobre ESI en el nivel inicial.

Carolina Gamba, CONICET/FLACSO, cgamba@flacso.org.ar

Palabras clave:

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL-EDUCACIÓN EMOCIONAL- NIVEL INICIAL

Contenido

En Argentina, la discusión acerca de las propuestas de educación emocional (EE) cobró visibilidad a partir de 2018, cuando distintos sindicatos docentes y sectores de la academia, alzaron la voz por la implementación de estas propuestas en capacitaciones y ante la incorporación de estas ideas en algunas actualizaciones curriculares de manera inconsulta (Myriam Feldfeber, et. al., 2020). En paralelo, durante ese año se presentó un proyecto de ley para brindar educación emocional en todos los establecimientos del país, mediante la creación del “Programa Nacional de Educación Emocional” que lleva un derrotero de varios años en el Parlamento. Mientras Corrientes ya sancionó una ley provincial de educación emocional (Ley 6398/2016), al igual que Misiones (Ley VI N° 209/2018) y recientemente Jujuy (6244/2021).

Estas normativas, promueven el desarrollo del autoconocimiento y simbolización de las emociones, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, como claves del aprendizaje y solución a los conflictos escolares. Asimismo, plantean introducir en los diseños curriculares de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, procesos de enseñanza

que permitan desarrollar y fortalecer habilidades socioemocionales en estudiantes, docentes y las familias, y propone capacitar a todo el personal docente en la temática.

Si bien, a simple vista, las propuestas de educación socioemocional presentan postulados que parecen inocuos y hasta deseables, una mirada crítica sobre emociones y afectos nos advierte revisar cuáles son los modos de subjetivación y las formas de habitar el lazo social que suponen estas perspectivas. En este sentido, comprender las emociones como un dato observable, educable y hasta plausible de regular, deja por fuera del análisis las condiciones sociales, culturales y económicas en las que se producen y circulan esas emociones y afectos, así como los vínculos que se entablan con otros, en determinado contexto.

La situación en las escuelas se complejiza cuando observamos que algunos elementos de la educación emocional (EE) comienzan a articularse con postulados de la educación sexual integral (ESI), programa sancionado en 2006 mediante la ley nacional (N° 26150), que establece la obligatoriedad de su implementación desde el nivel inicial hasta nivel terciario, en todo el país. Este entramado merece una atención especial ya que la ESI, con un enfoque de género y derechos, promueve entre otros ejes uno denominado “valorar la afectividad” que, si bien responde a una matriz discursiva distinta a la EE, presenta en la práctica solapamientos que es menester revisar.

En este sentido, autoras como Maltz (2017) entre otras (Ver: Dossier Deceducando, 2019), han argumentado sobre las diferencias cardinales entre la educación emocional y la noción de “afectividad”, tanto por su concepción sobre las emociones -resaltando su componente social y vincular-, como por sus intencionalidades políticas contrapuestas. En otras palabras, mientras que la ESI busca la autonomía, la EE se basa en un modelo adaptativo de los sujetos. Si bien son claras las diferencias ideológicas y éticas entre una y otra perspectiva, se pueden identificar algunos puntos de encuentro entre ambas propuestas (Sorondo & Abramowski, 2022), que requieren de un análisis más agudo sobre cómo finalmente estos discursos se recontextualizan en las prácticas docentes.

Nos interesa preguntarnos por propuestas que, desde la ESI, derivan en un modo de curricularización de las emociones, que comienza a cristalizar un discurso, un sentido, una forma de entender las emociones y los afectos, que se transmite como un contenido a enseñar. Si bien es interesante pensar que la escuela favorece la construcción de lo vincular y afectivo como clave del hecho de “aprender a vivir con otros”, se advierte que una mirada demasiado curricularista de las emociones puede ser una limitante. Sara Ahmed señala al respecto:

“...las emociones no deberían convertirse en el “resultado” preferido de la enseñanza. Esto transformaría las emociones en un banco, para recordar la metáfora clásica de Friere (1996) sobre las prácticas de enseñanza instrumentales y conservadoras. Si las emociones se convirtieron en el resultado de la enseñanza feminista (en vez de ser parte del proceso), entonces la tarea sería “llenar” a las estudiantes con las emociones correctas convirtiéndolas así en los “contenedores” en los que se hacen depósitos” (2015, p. 275)

El interrogante que nos ocupa tiene que ver con revisar los modos en que se aborda el eje valorar la afectividad de la ESI en instituciones de nivel inicial. Para ello, se toma como referencia empírica entrevistas realizadas en 2022 a 28 docentes en ejercicio de salas de 4 y 5 años (20 de escuelas de gestión estatal y 8 de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). El objetivo es reconstruir prácticas de la ESI, referidas a las emociones y afectos, para repensar otras posibles y deseables.

La curricularización de las emociones

Si bien el enfoque de la ESI se propone un modo transversal de pensar la valoración de la afectividad, como clave del hecho educativo, más allá del contenido específico sobre el tema, lo cierto es que las emociones se ha constituido en los últimos años en el tema más trabajado en el nivel inicial. Esto responde en principio a dos cuestiones que podemos identificar. Por un lado, tiene que ver con la ritualización de algunas técnicas para trabajar las emociones, que comienzan a implementarse casi de modo automatizado como respuesta a cualquier situación de conflicto. Ana Abramowski refiere sobre esto: “Desde este marco, la “habilidad emocional” se reduce a una capacidad que se porta pero que, de no ser así, se puede entrenar; y ahí está la escuela... a su servicio. La escuela entendida fundamentalmente como un dispositivo de disciplinamiento y control en el que la educación emocional se constituya como un espacio curricular más.” (Abramowski, 2018)

A esta advertencia, se suma la llegada de muchos materiales didácticos en las escuelas que se replican de docente a docente, en especial, porque son recursos que “enganchan” a los niños y las niñas, y que comienzan a utilizarse casi obligatoriamente. Tomemos por caso el famoso libro “El monstruo de los colores” de Ana Llenas. Romina Cutuli (2020) sintetiza el libro de este modo: “Relata la historia de un monstruo incapaz de identificar, y por lo tanto de controlar, sus emociones. Una niña lo acompañará en la tarea de conocerlas y ordenarlas, hallando así el camino de la plenitud. Conjuraré el “horror” de las emociones descontroladas a través de su clasificación y aprovisionamiento en sendos frasquitos que suelen ser llevados a la literalidad luego de leer la historia en las aulas del Nivel Inicial” (p.159).

Este texto es interesante de analizar ya que, según palabras de algunas docentes entrevistadas, en los jardines este libro pasó a algo así como “la biblia de las emociones”. En primer lugar, nos interesa destacar que la idea no es demonizar una obra literaria, sino más bien cuestionar el papel instrumental que ha cumplido en muchas salas, y las intencionalidades pedagógicas con las que se ofrece. En este sentido, muchas veces la intencionalidad que acompaña a este y otros recursos similares se acerca a lo que Cutuli (2020) denomina “autoayuda infantil”, donde se exaltan las subjetividades y se premia a quienes logran identificar y controlar las emociones correctamente.

Las emociones como eje de la ESI adecuado para las infancias

Por otra parte, la cantidad de recursos para trabajar las emociones se linkea y clasifica rápidamente como literatura para trabajar ESI. Y, en los jardines de infantes, se observa en los últimos años una tendencia a abordar la dimensión emocional en jornadas institucionales de educación sexual integral, sobre otras como el respeto a la diversidad o la perspectiva de género.

Respecto a esto podemos mencionar dos planos de análisis. Uno que tiene que ver con la construcción de qué es lo adecuado para las infancias. En este punto, la recontextualización de los distintos ejes de la ESI, tienden a emocionalizarse, es decir, a ponderar el registro emocional para pensar temas diversos como la discriminación, el cuidado del cuerpo, la violencia. Si bien está claro que todos éstos tópicos incluyen lo vincular como clave de su análisis (y es importante abrir esa arista con las niñas), también es cierto que este protagonismo de lo emocional/vincular va en detrimento del abordaje de ejes como el conocimiento y cuidado del cuerpo, en especial, las partes del cuerpo, la genitalidad y, la perspectiva de género y de la diversidad. Así, volviendo al inicio, en lugar de una mirada integral, se comienza a separar el cuerpo de la emoción, con preponderancia de este último aspecto.

El segundo plano de análisis remite a cómo “lo adecuado” se construye también como respuesta a las resistencias persistentes de los y las adultos de abordar ciertos temas con niños y niñas. En ese punto, ante posibles diferencias con las familias, el eje valorar la afectividad funciona como punto de fuga sobre lo que aún nos cuesta hablar en los jardines. Una docente lo sintetiza de este modo: “El tema de las emociones es el más fácil entre comillas, fácil de abordar con las familias. Porque el tema diversidad, igualdad es un poquito más complicado. Porque hay un montón de creencias y de cultura que...en el tema de las emociones no, porque todos reconocen que somos sujetos, que lloran, que están tristes”. (Entrevista a Marisa, nivel inicial de gestión estatal, 2021)

A modo de conclusión

A partir del aporte de los estudios sociales sobre afectos y emociones, buscamos contextualizar la expansión del trabajo con las emociones en la escuela e identificar sentidos en disputa, en el marco de un clima de época emocionalizado y analizar distintos modos en los que las emociones se tematizan en la escuela, en particular en el nivel inicial. La idea no es eliminar propuestas o estrategias didácticas, sino más bien repensar la intencionalidad pedagógica de estas actividades y revisar el sentido de nuestras prácticas en ESI. A su vez nos interesa seguir repensando el lugar de lo afectivo en las prácticas de enseñanza de la primera infancia, en contrapunto con el discurso sobre los afectos que se cristaliza en propuestas didácticas muchas veces descontextualizadas de la realidad escolar. La búsqueda sigue siendo no limitar a la ESI sino expandirla.

Referencias Bibliográficas

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Traducido por Mansuy, C. O. Universidad Nacional Autónoma de México.

Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. *BORDES*, (10), 9-17.

Dossier Revista Deseducando “Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar”. N° 6. Disponible en: <https://deceducando.org/deceducando-no-6/>

Cutuli, R. D. (2020). ¿ Recursos literarios para la educación emocional? El monstruo de los colores como “tecnología del yo” para la primera infancia. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(10), 158-180.

Feldfeber Myriam; Duhalde Miguel; Caride Lucía (2020) Privatización y mercantilización educativa en Argentina /. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA. Libro digital, PDF

Gamba, Carolina (2018). “*La reflexión sobre nosotros/as mismos/as*” *Los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno*. Tesis para optar al título de Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación en FLACSO Argentina.

Maltz, L. (2017). Educación Sexual Integral. *Una oportunidad para la ternura*. Buenos Aires, *Novedades Educativas*.

Sorondo, J., & Abramowski, A. L. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, (25.1), 29-62.

Mesa 8

Discontinuidades y alteraciones del tiempo escolar en la educación secundaria. Aportes desde una investigación doctoral en escuelas de Córdoba Capital

Andrea Martino, Centro de Investigación María Saleme de la Facultad de Filosofía y Humanidades, andrea.martino@unc.edu.ar

Palabras clave: discontinuidad – educación secundaria – ausentismos – tiempo escolar.

Contenido

En este texto se presentan algunos de los resultados de la investigación doctoral en la que se buscó estudiar y conocer la discontinuidad escolar a través del ausentismo de lxs estudiantes en dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Tres fueron las escalas de análisis definidas: la escala de las políticas educativas, la de las instituciones y la de lxs sujetxs. Para ello interesó problematizar ¿De qué modo se ha venido construyendo la trama entre las definiciones de política educativa (en relación a la extensión del tiempo escolar entendido como tiempo de derechos) la traducción de ese tiempo en un conjunto de regulaciones bajo la forma de régimen académico y estructuración del tiempo escolar en el seno de una determinada forma de lo escolar singularizable en cada institución establecimiento, y cómo lxs sujetos estudiantes se apropian o no de los mismos, lo encarnan y/o sus historias de vida conspiran/traccionan con ellxs?

Alineada metodológicamente en una investigación de corte cualitativo, el trabajo empírico se realizó a través de un estudio en casos con dos escuelas secundarias de gestión estatal localizadas en Córdoba Capital en enclaves territoriales de pobreza y vulnerabilidad social.

El interjuego de las tres escalas consideradas, permitió reconstruir investigativamente la relación entre escuelas secundarias, estudiantes de sectores vulnerables y obligatoriedad a través de un abordaje complejo sobre el ausentismo y la discontinuidad, reconociendo el interjuego y la interseccionalidad de procesos, condiciones y respuestas institucionales y pedagógicas y contextos sociales.

Abordar estas tensiones permitió pensar la discontinuidad como una zona de indeterminaciones en las intervenciones pedagógicas, que se manifiesta, por un lado, en la opacidad estadística o inexistencia de información precisa y pertinente, así como a las formas y modalidades de un trabajo intersectorial más atento de los entramados territoriales, desde las políticas educativas; en la escala de las escuelas, las respuestas producidas que se reconstruyeron investigativamente pero que aquí no desarrollo, encuentran límites entre el adentro y el afuera, -es ausentismo pero no abandono, se valora positivamente la escuela pero la irregularidad es la relación que lxs estudiantes mantienen con ella-, en la imprecisión de su abordaje, aún centrado en ciertos algoritmos, en una concepción lineal y evolutiva de tiempo y en una representación meritocrática sobre la asistencia.

El abordaje sobre el ausentismo escolar, como fenómeno de la escolarización de masas y como problemática de la escolarización obligatoria, permitió reconocer que el número de inasistencias se construye cuantitativamente de acuerdo a las normativas, definiendo inclusiones y exclusiones justificadas o legítimas e intervenciones que vienen desplazando el eje del estudiante hacia las condiciones de escolarización. Sin embargo, la precisión del número, 20, 30... 35 y hasta 40 o más inasistencias, en el contexto de las escuelas, de las prácticas, de los sentidos y las resignificaciones por parte de lxs actores escolares, presentaba límites más imprecisos y borrosos. No se trata de un número, sino de lógicas de la discontinuidad (Saccone, 2019) o de la alteración del tiempo escolar. De un 'mientras tanto' o de un continuar en la discontinuidad, como lo planteó Saccone (2019).

Lo investigado por esta autora en su tesis doctoral (2019) se constituyó en un aporte significativo a mi investigación al compartir algunos resultados y análisis. Un poco más tarde que ella y en otra jurisdicción, recupero las tres formas de discontinuidad identificadas profundizando sobre las distintas formas de ausentismo (Terigi, 2007, 2009, 2010) que se configuran al interior de cada una.

Al articular estas lógicas de la discontinuidad con las formas en que se estructura y regula el tiempo escolar (horas cátedra, jornadas escolares, semanas, año lectivo), se ha podido enriquecer el planteo de Saccone, reconociendo que en estas lógicas lo que queda alterado es el tiempo escolar continuo. Cuando lxs estudiantes faltan a la escuela, su experiencia de la duración y de la permanencia queda amenazada. El tiempo tal como lo regula, organiza y estructura la escuela resulta conflictivo con otras temporalidades sociales.

Así, la interrupción temporal es una lógica en la que lo que queda alterado con las interrupciones es la unidad temporal del año lectivo como un *contínuum*. La lógica de discontinuidad intermitente, en cambio, en la que se inasiste algunos días y otros no, es posible reconstruirla desde una mirada procesual que se articula con la semana como unidad temporal, ya que se identifican los días en que se inasiste para reconocer su errancia. En este tipo de procesos, lo que queda alterado es la idea de regularidad sostenida en la asistencia a clases. Se trata de una discontinuidad sostenida aunque errática y por tanto, imprevisible.

El reconocimiento de la lógica relativa al no completamiento de la jornada, de la semana o del año lectivo -Saccone la nombra como recorte de la asistencia a clases- se articula a una mirada que atiende a estas unidades temporales prioritariamente, definidas según Aniko Husti (1992) de manera uniforme e inmovil. Al reconocer el modo en cómo estas unidades temporales se constituyen, la autora sostiene que la jornada escolar es el producto de “amontonar las horas para construir la jornada y repetir las semanas idénticas para organizar el año escolar” (p. 277). En tanto se trata de inacabamientos/incompletudes como las llegadas tarde, los retiros anticipados o la inasistencia a ciertas materias de la jornada escolar, las semanas incompletas o el regreso tardío de los recesos de verano y de invierno, lo que queda alterada es la idea de duración. Estas alteraciones en las formas en que se organiza el tiempo en la escuela, permiten, junto al nombre propuesto por Saccone, hablar de lógicas o procesos de alteración del tiempo escolar.

La cuarta lógica, que se adiciona a las tres anteriores, está referida a ausencias sin razón, y atraviesa a las anteriores. Se la definió como tal, no tanto por sus manifestaciones en la alteración del tiempo escolar instituido, sino por los efectos que tiene en clave de inclusión, la representación moral que pesa sobre quienes no tienen justificaciones meritorias para realizar desde las escuelas, estrategias de revinculación.

En torno a cada una de estas cuatro lógicas, se han reconocido múltiples ausentismos cuya producción se articula a condiciones de existencia y otras temporalidades sociales. Sobre esto se ampliará durante las Jornadas.

Referencias bibliográficas

Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. En *Revista de Educación N.º 298 Tiempo y Espacio*. (pp. 271-306). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Saccone, M. (2019). *Experiencias de jóvenes en contextos de pobreza. Un estudio socio-antropológico en una escuela secundaria en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)*. [Tesis doctoral en Antropología - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires]

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Revista Propuesta Educativa* 29. Dossier Reforma de la forma escolar (pp. 63-71) FLACSO.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación. Documento.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*, [Conferencia] Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa.

Escuela secundaria, tiempo y juventudes. Una tensión de época

Franco Carbonari, Universidad Nacional de Rosario (UNR), orko215@hotmail.com

Palabras clave: Escuela secundaria, Tiempo, Juventudes.

Contenido

Desde enfoques divergentes e intensidades disímiles, existe cierta coincidencia en reconocer la necesidad de pensar para la escuela secundaria alternativas al formato escolar. En este caso, esta presentación abona a las reflexiones sobre cierta situación de tensión que atraviesa la escolarización en el nivel secundario, incluyendo la variable del tiempo en dicho ejercicio. La misma se ordena a partir del cruce de análisis recogidos desde la realización de la tesis doctoral del autor, y desarrollos teóricos posteriores.

El “triumfo” de la escuela, según Pineau (2001) se debió a la interpretación que ésta hizo de la definición de educación que circuló en la modernidad. Sobre este momento histórico, Brunner (2002) advierte que época, estructuras institucionales, experiencias vitales, y discurso, son elementos a cruzar para poder “reunir sus dimensiones en un único conjunto coherente” (p. 174). Así, la escuela se ubica entre una de las estructuras institucionales a las que la modernidad dio origen. En paralelo, unos discursos acerca del porvenir de la humanidad, y otros abocados a prescribir unos modos particulares de apropiación de la experiencia vital, de qué hacer con el tiempo de la vida, acompañaron la expansión de las instituciones educativas. Desde el presente -y no tanto-, se establecen para la escuela secundaria diagnósticos críticos en cuanto a su capacidad de alojar unos/as sujetos/as cuyo destino “esperado” es el de la escolarización. Múltiples estudios encuentran también variadas explicaciones al respecto: “trayectorias reales vs trayectorias teóricas” (Terigi, 2009), procesos de “desinstitucionalización-desinstitucionalización” (LewkowiczLewcowikz, 2004; Dubet, 2006), caducidad escolar a causa del “desarrollo tecnológico” (Serres, 2014), procesos de desigualdad social (Dussel, 2004); entre otros. Como expresáramos, las narrativas acerca de los modos de apropiación del tiempo de la vida que circulan en la actualidad -incluso como factor transversal a éstos que anunciamos- podrían devenir en otra “punta de ovillo” desde dónde abonar a las reflexiones sobre la escuela secundaria.

La cuestión del tiempo, y su relación con lo escolar, puede ser pensada en primer término, conectada con el modo en que la escuela administra el tiempo justamente escolar, cómo

distribuye las actividades que en su interior acontecen. En otro sentido, se la puede pensar desde las formas en que la discursividad que inspira la escuela acerca de la construcción de unas trayectorias vitales se vincula con aquellos otros discursos que circulan en otras esferas de lo social (esfera mediática, publicitaria, artística, filosófica, entre otras) sobre la vivencia del tiempo.

Desde esta presentación nos abocamos a pensar acerca del tiempo como insumo de unos discursos predominantes sobre el modo de su apropiación. Discurso con unas características en la época moderna, y otras en la actualidad. Discursos sobre el tiempo, y lógicas sobre su apropiación que también se desprenden del formato escolar, la experiencia de jóvenes y adolescentes, y de las políticas públicas. Discursos, que tienden a hallar a época y escuela, por momentos en sintonía, y por otros en un estado de tensión que ubica a la segunda en una posición de replanteos.

La modernidad, -reiteramos- como época de expansión de los sistemas educativos y el dispositivo escolar, sostenía que “el gesto originario de la mejora del mundo tendría que ser ubicado en este movimiento, que señala continuamente hacia delante y hacia arriba” (Sloterdijk, 2012: 451). Futuro y evolución podríamos traducirlo nosotros, articulándose con el también moderno lema positivista: orden y progreso. Entendemos junto a Serra y Bonofiglio (2019), que la lógica temporal de carácter utópico de la sociedad moderna atravesó tanto los principios organizacionales como los fines que la educación se dio a sí misma. El presente nos muestra predominantemente a unas instituciones educativas conservando muchos de sus rasgos originales. Entre ellos, el uso del tiempo y del espacio, pero también un relato según el cual establecen para sus prácticas un horizonte de transformación tanto individual como social. Unas intervenciones presentes justificadas en un escenario futuro, que a su vez es similar al escenario de la época moderna. No obstante, algo de ese orden, en parte desde los relatos políticos y económicos fundamentalmente que organizan las sociedades actuales, se ha deteriorado. El lema de la sociedad de consumo con sus postulados acerca del goce del tiempo presente, la propuesta del disfrute de la incertidumbre, el advenimiento de las distopías en el campo de los consumos culturales, ubican a la escuela en una posición incómoda en sus postulados o justificaciones de ser habitada. Posmodernidad, sociedades de consumo, o como se quiera denominar el presente, y la escuela continúa. Sin embargo, su legitimidad se halla debilitada.

Así, nuestra exposición se ordena desde los siguientes interrogantes ¿Cómo fueron los principios axiológicos relativos a la temporalidad en la época de alianza entre la escuela y la sociedad? ¿Qué acontece en la actualidad con los mismos? ¿Y con la alianza? ¿Qué del orden de la vivencia del tiempo podrían estar afectando la misma? ¿Qué sucede con el tiempo? ¿Qué desafíos plantea fundamentalmente a la escuela secundaria?

Como damos a entender, la institución escuela, y su propuesta en el nivel secundario continúa erigiéndose en fuente de entidad indentitaria, o por lo menos la credencial que dispensa. La obligación social de la escuela continúa operando en los discursos sociales, o por lo menos de la población juvenil. Sin embargo, esta posición se sostiene a los “tumbos”. Pareciera que dicha debilidad tendría que ver en parte con no poder encontrar canales de absorber las demandas de

nuevos tiempos. Tiempos post. Y en estos nuevos tiempos uno de los elementos que encuentran variaciones respecto a la época moderna es justamente el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Brunner, J. J. (2001) Modernidad. En Altamirano, C. (dir.) *Términos Críticos de Sociología de la Cultura*, (pp. 173-179). Bs. As.: Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Bs.As: Gedisa.
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Bs. As: Paidós.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Extraído el 27 de marzo de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Bs. As.: Paidós.
- Pineau, P. (2001), “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo” En: Pineau, P; Dussel, I.; Caruso, M. *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-52). Bs. As: Paidós.
- Serra, S. y Bonofiglio, L. (2019). *Distopías del presente en el horizonte de la pedagogía*. En Fattore, N. y Marini, M. P. (comp.) *Educación y utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo*. (pp. 11-26). Rosario: Laborde Libros Editor.
- Serrés, M. (2014). *Pulgarcita. El mundo ha cambiado tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. México: FCE.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica.*: España: Pre-textos.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Modos de estar y transitar en la escuela.

Estudiantes que fotografían pasillos en una escuela de Caleta Olivia.

Huayra Martincic, CONICET / UNPA, huayramartincic@gmail.com

Eduardo Langer, CONICET / UNSaM, langereduardo@gmail.com

Palabras clave: Educación secundaria; Juventudes; Fotografías

Contenido

Mediante el análisis de las prácticas discursivas (Foucault, 2018) de estudiantes sostenemos que es posible dar cuenta de algunas de las formas que asume la regulación escolar (Pérez, 2016), atendiendo no sólo a aquello que se prohíbe o promueve, sino también a aquello que se deja hacer (Foucault, 2006). Estas lógicas, en el campo educativo, se expresan en el solapamiento de normas que responden a formas disciplinarias (Foucault, 2021) con otras modulares, cuyo fin es encauzar las conductas de la población – escolar – dentro de un campo amplio de posibilidades caracterizado por su flexibilidad (Pérez, 2016).

Esta presentación recupera producciones fotográficas realizadas por estudiantes del último año de un colegio secundario en la localidad de Caleta Olivia[1] con la intención de problematizar las condiciones que garantizan o vulneran su derecho a estudiar a partir de las tensiones que se producen entre esta flexibilidad y las demandas de mayor control y vigilancia por parte del estudiantado.

En el marco de un taller se procuró abordar – mediante la producción y análisis de las fotografías – los modos en que les estudiantes están y transitan por la escuela, en que refieren al uso de tiempos y espacios, así como las normas que regulan aquello que puede o no puede suceder en el ámbito escolar. Se propuso al grupo que fotografiara espacios en la institución que consideraran significativos. En un segundo encuentro, a partir de las fotografías, se invitó a compartir comentarios y experiencias vinculados a los espacios escogidos. Comprendemos que los modos en que transcurre el día a día de los estudiantes en las instituciones escolares da cuenta de las condiciones en que se ejerce allí su derecho a la educación. Por ello, a partir de recuperar aquello que se captura, pero también las miradas e interpretaciones puestas en juego tanto al momento de la producción de la imagen como de su interpretación (Butler, 2009), sostenemos a modo de hipótesis, que los registros fotográficos[2] dan cuenta de formas y demandas respecto a las condiciones en que se está en la escuela en relación a las posibilidades para el sostenimiento de sus recorridos escolares. Aquí recuperamos tres fotografías que presentan un mismo espacio físico: el pasillo que comunica una de las alas donde se ubican las aulas con el hall central



Fotografías N° 1 “Salir es un conflicto” y N° 2 “Pasillo cambiante”

Fuente: Elaboración propia. Actividad áulica. 2022

“Salir es un conflicto” es el título que el estudiante eligió darle a la fotografía, refiriéndose a las limitaciones para circular al tratarse de un espacio muy angosto por el cual transitan los grupos de estudiantes de al menos cuatro aulas. Suma a ello que no existe una buena relación entre las distintas divisiones[3], razón por la que en múltiples ocasiones, desisten de salir del aula para evitar confrontar con otros estudiantes en ese reducido espacio. Durante el intercambio, una estudiante refiere a una situación vivida por un compañero que, durante una clase requirió ir hasta el baño. Sin embargo, al salir del aula se encontró con un grupo de otra división que lo empujaron y discriminaron. Razón por la cual decidió volver al aula. Es decir, las posibilidades de estar y hacer uso de las instalaciones escolares se ven condicionadas, y a la vez, afectan (Deleuze, 2019) al estudiante en función de aquello que puede y no puede, quiere y no, así como también de lo que es capaz y no en la trama de relaciones que compone.

Una fotografía prácticamente idéntica es propuesta por otra estudiante bajo el título “Pasillo cambiante”. Ella respalda a su compañera mencionando que se producen empujones e insultos al querer salir todos al mismo tiempo para retirarse o bien cuando se encuentra un estudiante de una división con un grupo de otra. Luego, agrega que ante la presencia de directivos o docentes, les estudiantes “Pasan en fila, no dicen ni hacen nada” (Registro de Taller, Estudiante mujer, 2022). En similar sentido, otra estudiante-autora retrata estos roces mediante la fotografía “Pasillo problemático”. Nuevamente, en este caso, se destaca el lugar de quienes deben vigilar: “sería diferente si un auxiliar o profesor supervisa la zona.” (Registro de Taller, Estudiante mujer, 2022). La vigilancia – normalizadora – es valorada positivamente por les estudiantes, en tanto la asocian con la posibilidad de reducir riesgos y evitar conductas indeseadas.



Fotografía N° 3 “Pasillo problemático”

Fuente: Elaboración propia. Actividad áulica. 2022

A partir de los relatos surgidos durante la socialización de las fotografías en el taller, los estudiantes aclaran que esto es sabido por auxiliares, docentes y directivos. Así, las fotografías como los intercambios dan cuenta de una mirada crítica respecto al accionar desde la institución. En sus intervenciones, el grupo destaca la necesidad de un mayor control por parte de los docentes, a fin de evitar estas situaciones que implican una vulneración de derechos. La vigilancia que antes se procuraba garantizar mediante el ordenamiento de los cuerpos en el espacio (Foucault, 2021), ya no es el objetivo primero del plantel docente, pero es demandada por los estudiantes en tanto afecta a las posibilidades por estar, permanecer y hacer uso de los espacios escolares. Es decir, se demanda a la institución que garantice condiciones vinculadas al ejercicio de su derecho a la educación, y en ello se expresan relaciones de poder, en las cuales no se trata de una imposición sobre otros sujetos pasivos, sino de un complejo juego entre estrategias, donde se implican deseos, consensos, resistencias, negociaciones (Foucault, 2017).

Mediante estas fotografías, los estudiantes evidencian formas de regulación modular (Deleuze, 2006) desde la que pueden observarse en las dinámicas cotidianas escolares este dejar hacer, acompañado de un control laxo. Estas lógicas delimitan y orientan las conductas de los estudiantes en el ámbito escolar, estableciendo las condiciones ante las cuales pujan por transitar en la institución, en los modos en que afectan y son afectados por los otros, así como en las características que asumen sus recorridos escolares, que en algunos casos, se encuentran signados por la vulneración de derechos producida por la flexibilidad que caracteriza la cotidianidad escolar actual.

Referencias bibliográficas

Butler, J. (2009) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Paidós.

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis, Revista Latinoamericana*, 5(13).

Deleuze, G. (2019) *En medio de Spinoza*. Editorial Cactus.

Foucault, M (2021). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ed. Siglo XXI

Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio. Población*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. 2018. *La arqueología del Saber*. Siglo Veintiuno editores.

Foucault, M. (2017). El sujeto y el poder. En Dreyfus, Hubert L. y Rabinow, Paul *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Ediciones Monte Hermoso.

Pérez, A. (2016). De la población a la población escolar. En Langer, E. y Buenaventura, B. (comp.) *Usos y prospectivas de Foucault en la educación. A 30 años de su muerte*. Ediciones del Gato Gris: Rada Tilly/Argentina. <https://www.delgatogris.com.ar/wp-content/uploads/2016/12/Langer-y-Buenaventura-eds-Foucault-y-la-educaci%C3%B3n.pdf>

[1] Las mismas fueron realizadas a partir de la beca doctoral CONICET “Los sentidos de la obligatoriedad escolar en las sociedades del gerenciamiento. Un estudio con estudiantes de escuelas secundarias en contextos de precariedad en Caleta Olivia (Santa Cruz)” Dirigida por Dr. Langer y Co-Dirigida por Lic. Venturini. y de la investigación doctoral vinculada “Obligatoriedad escolar y derecho a la educación: un estudio desde los sentidos producidos por estudiantes de escuelas secundarias en contextos de precariedad en Caleta Olivia (Santa Cruz)” Dirigida por Dr. Langer y Co-Dirigida por Dra. Villagrán.

[2] Por una cuestión de extensión, aquí se trabaja sólo un conjunto de fotografías. En total, se produjeron 14 fotografías en el marco de un taller junto a estudiantes de 5º y un docente de la institución que acompañó dicha actividad.

[3] Vale mencionar que la institución se encuentra emplazada en el límite de tres barrios, por lo cual, muchas de las disputas que ocurren en la escuela encuentran sus explicaciones en estas relaciones complejas que ocurren más allá de la misma.

Que disfruten más la escuela. Experiencias educativas de jugadores de fútbol pensionados.

**Mariano Pussetto, Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC),
Becario doctoral CONICET, mariano.pussetto@unc.edu.ar**

Palabras clave: Experiencias educativas; Juventudes; fútbol

Contenido

En el año 2021 comenzamos un proyecto de investigación de doctorado que busca analizar las experiencias formativas de jugadores de fútbol que habitan en las pensiones de los clubes atendiendo al particular cruce institucional que se da entre la escuela y el club.

Algunas preguntas de investigación que orientan el trabajo de doctorado son: ¿Cómo viven y significan la experiencia escolar y deportiva jugadores pensionados en los procesos de construcción de subjetividad? ¿Cuál es la trama entre escuela y club que alberga dichas experiencias? ¿Qué experiencias educativas se producen en el cruce entre escuela y club de fútbol y cómo se construyen?

Los primeros antecedentes que pusieron la mirada en el cruce entre estos dos campos, la escuela y el fútbol, advertían de ciertas tensiones y conflictos entre “el mundo del fútbol” y “el mundo de la escuela” (Ladizesky 2012). Asimismo, ese trabajo iba en consonancia con lo que plantean Czesli y Murzi (2018), donde todo lo que “deben soportar” los jugadores es parte de “cumplir un sueño”. En ese marco de incertidumbre, la escuela es percibida con interés y se torna además necesaria “por si el fútbol no funciona”, pero al mismo tiempo, en este contexto de presiones y exigencias, la escuela también es percibida como un factor de riesgo para “quedar libre”, es decir, quedar excluido club (Ladizesky 2012).

En el marco de los estudios sobre la construcción de subjetividades contemporáneas, propusimos como hipótesis de trabajo que el ámbito escolar y el ámbito futbolístico constituyen dos campos en tensión, dado que tienen intereses, objetivos y lógicas distintas, que atraviesan la conformación de los sujetos que por allí transitan. Aun así, a pesar de sus lógicas diferencias, ambas instituciones suscitan procesos formativos con ciertas similitudes, en tanto que son procesos de larga duración, que estarían construyendo sujetos con cierta mirada al “futuro”, en un marco de relaciones sociales entre adultos/as y estudiantes/jugadores. De esta forma, en relación a las experiencias de los jugadores, ambas instituciones participan en su formación y configuran un sujeto particular que se distingue, por un lado, de estudiantes que no son deportistas y, por otro lado, de jugadores de fútbol de la misma edad que no son pensionados.

Al comenzar el trabajo de campo en un club de fútbol de la ciudad de Córdoba (en adelante el Club) y tras una serie de negociaciones con representantes de la institución sobre qué iba a hacer, cuándo y cuánto tiempo, con quiénes, tuvimos el primer acercamiento a una serie de tensiones institucionales que se dan al interior del Club, así como también con las escuelas a las que asisten los jugadores pensionados (en adelante los jugadores).

En aquellas primeras reuniones nos explicaron que el Club no tenía una pensión, sino que era un “Centro de Formación”, en el cual no solo los jugadores viven, sino también es un espacio en el que se desarrollan una serie de actividades que buscan “formar a los jugadores como futuros profesionales”, lo que implica “ir más allá de darles un lugar para comer y dormir”. Así, lo que al inicio era una pensión pasaba a ser ahora un Centro de Formación (en adelante CdF). Este espacio está compuesto por un director; una coordinadora; cuatro preceptores; y dos mujeres, madre e hija, que realizan el apoyo escolar.

A partir de nuestro avance en el trabajo de campo comprendimos que las experiencias educativas de los jugadores no pueden ser pensadas por fuera de las experiencias formativas que transitan en el espacio deportivo. Es justamente ese “entre” institucional que concretiza o posibilita experiencias singulares en los jugadores, subjetividades que no pueden ser leídas por fuera de ese cruce.

En esta ponencia me propongo trabajar dos líneas en relación a las experiencias educativas que construyen los jugadores en una escuela pública de nivel medio. La primera de ellas, que aquí se argumentan a partir del diálogo con una ex coordinadora del CdF, es que la escuela constituye un espacio en el que los jugadores “pueden ser otros”, en oposición a las condiciones que “la lógica del fútbol” les imponen, es decir, una disciplina de trabajo, un comportamiento, una manera de actuar, siempre vigilada por el Club.

La segunda línea para trabajar las experiencias formativas se desprende de las prácticas y los sentidos que los jugadores le atribuyen a la escuela, en donde emergen una multiplicidad de miradas que se corresponden a diversas temporalidades de la narración. Desde jugadores que ya han finalizado la escuela y “recomiendan” a sus compañeros “que disfruten más la escuela”, como un pasado nostálgico en el cuál sus preocupaciones por el fútbol no les permitieron ese disfrute; ha registros de campo en la escuela que dan cuenta del cansancio físico, el vínculo con otros estudiantes no deportistas y diversas percepciones sobre el estar en el aula.

A partir de entrevistas (a jugadores, coordinadoras de CdF, una docente y tres preceptoras de la escuela), talleres grupales con jugadores, observaciones en el aula y en el CdF, y de un diálogo con la teoría del «actor plural» de Lahire (1998), propongo reflexionar sobre las experiencias educativas atendiendo a: la escuela como un espacio de posibilidad para “ser otro” y los sentidos y prácticas que los jugadores despliegan en y sobre el espacio escolar.

Referencias bibliográficas

Czesli, F. y Diego M. (2018) Humildes, trabajadores y sacrificados. Treinta años de desplazamientos en las representaciones de ser futbolista en Argentina. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 30: 65-84.

Ladizesky, M. (2012) Fútbol y escuela: ¿mundos incompatibles? Los factores que dan cuenta de la búsqueda o no de una segunda chance educativa. Un estudio de caso con los jugadores de

fútbol residentes de las divisiones inferiores del Club Atlético Nueva Chicago. *Revista del IICE* /31. ISSN 0327-7763 [99-116]

Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Belaterra

De la dictadura a la democracia: recuerdos escolares de una experiencia social negada

Silvia Servetto ECE-CIFFyH-FFyH/CEA-FCS

silvia.servetto@unc.edu.ar

Adriana Tessio Conca ECE-CIFFyH-FFyH

adriana.tessio@unc.edu.ar

Palabras clave: Experiencias escolares, Democracia, Dictadura, Escolarización.

Esta ponencia tiene por objetivo compartir avances del proyecto de investigación aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba que lleva como título **Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles. (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad).**[1]

En ese proyecto nos propusimos reconstruir experiencias estudiantiles, prácticas y procesos de escolarización desde mediados del siglo XX hasta nuestros días para indagar sobre los efectos de las transformaciones sociales, culturales y políticas en las subjetividades individuales y grupales. Nuestros objetivos se centraron en reconstruir prácticas y procesos de escolarización entre contexto sociohistórico específico y experiencias escolares; recuperar las principales características de los procesos de escolarización que dejaron huellas en las experiencias estudiantiles; dar cuenta de continuidades y rupturas en los procesos de escolarización cordobesa y en las subjetividades estudiantiles y; describir subjetividades escolarizadas puestas en juego en diferentes momentos históricos.

Para llevar adelante esta investigación elaboramos dimensiones analíticas sobre cambios sustanciales en el devenir del sistema educativo y de los procesos de escolarización mirados desde una perspectiva sociohistórica, en tanto nuestra intención fue captar lo que viene del pasado, se hereda, cambia y avanza, en el afán de articular los diferentes niveles de constitución de lo social y romper el falso principio del individuo como hacedor de sí mismo. Partimos del supuesto que conocer las experiencias escolares forjadas en diferentes épocas históricas contribuye a observar e identificar, con cierto distanciamiento, los modos en que los sujetos se

apropian, resignifican, producen o descartan herramientas culturales transmitidas en las escuelas. Recuperar la historicidad nos permite ver los “procesos”, nos permite analizar las diferentes escalas temporales de las transformaciones. De ese modo, escapamos a las miradas ahistóricas de las instituciones, grupos y sujetos.

Las dimensiones se refieren a: La progresiva obligatoriedad de la escolarización; Reconfiguraciones de las relaciones entre familia y escuela; Transformaciones en las jerarquías, relaciones y vínculos entre docentes y estudiantes; La participación estudiantil en sus diferentes expresiones culturales, políticas y sociales y; Los sentidos y prácticas relativas a género y sexualidades.

El trabajo de campo se inició a principios del año 2019, efectuando 20 entrevistas a cordobeses y cordobesas que cursaron la escuela secundaria en la provincia de Córdoba durante las décadas de los años 40, 50 y 60. Una vez desgrabadas, sistematizadas y organizadas retomamos los objetivos del proyecto y elaboramos las siguientes hipótesis para su lectura y reconstrucción: a) la experiencia vivida del ascenso y movilidad social a través de los estudios secundarios; b) la relación estrecha entre educación y trabajo; c) las apuestas familiares e individuales en la educación y, d) los acontecimientos políticos que marcaban la vida escolar de los y las entrevistadas.

En esta oportunidad queremos recuperar las experiencias escolares impresas por la dictadura cívico militar desde el año 1976 en adelante. A cuarenta años de la democracia nos resulta interesante darle voz a aquellos y aquellas jóvenes que comenzaron a cursar la escuela secundaria a fines de la década de los años 70 y terminaron en los 80 con la primavera democrática y asunción del entonces presidente Raúl Alfonsín. Nos interesa ese “entre” décadas porque estuvo cargada de cambios, contrastes, giros y oposiciones, donde los jóvenes de ese entonces –aunque podría extenderse a los adultos también- se vieron envueltos en dilemas morales al pasar de un estado de las cosas a otro, una especie de pasaje hacia otro lugar. Reflexionar sobre ese tiempo ayuda a comprender la estrecha relación entre la vida personal y social, en los efectos que una produce sobre la otra, en los delicados intersticios de la subjetividad marcada por las huellas de una época, en este caso una época de autoritarismo, educación religiosa, disciplina militar y represión de las pulsiones sexuales. Cabe agregar la guerra de Malvinas como un acontecimiento que para muchos y muchas estudiantes-adolescentes significó una experiencia traumática de la que poco se habla aun cuando no fueron parte del pelotón.

Ese “entre” décadas condensa violencia y liberación; por un lado, resulta una continuidad temporal y por el otro, una ruptura con el drama social, en el sentido que le otorga Víctor Turner (1974) como acontecimiento de final abierto, de incertidumbre, de lo que no se sabe qué vendrá. Fue un periodo de transformaciones profundas en todos los ámbitos de la vida social, inclusive en la reprimida vida privada. Para muchos, vivir en democracia significó recuperar derechos políticos, pero, para otros fue abrir la puerta a nuevos mundos de significaciones. Aquí la experiencia y, por efecto, lo que se recuerda de ella, condensa esa mixtura dramática de lo nuevo

y lo viejo, el antes y el después que marcó la generación de los años 80. Bajo este desafío se intentará realizar una reconstrucción, siempre arbitraria y, por lo tanto, relativa, de lo que resultó aquella experiencia escolar.

Aproximarse a las experiencias escolares desde los registros de memoria, resignificarla a la luz de los acontecimientos históricos recientes, que tan caros fueron para nuestra sociedad, contiene un doble desafío: porque se vuelve a un pasado que hurga lo sentido/vivido/pensado y porque el recuerdo personal, como “obra de reflexión teórica” (Eribon; 2017:18), supone un ejercicio de objetivación que puede quedar a mitad de camino, por las dificultades de sostener una rigurosa vigilancia sobre sí mismo pero también porque el inconsciente hace de las suyas para ocultar o retacear información, aun cuando su finalidad sea lograr una “conciencia potencialmente liberadora” (Bourdieu; 2008: 265).

Bibliografía

Bourdieu, Pierre, (2008), Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires. Siglo XXI

Eribon, Didier, (2017), *La sociedad como veredicto*. Buenos Aires. El cuenco de plata

Servetto, Silvia (2023), Del silencio a la palabra. Experiencias escolares en Córdoba entre la dictadura y la democracia. Trabajo final del posdoctorado. Año 2021 16° ciclo: La educación en América Latina: políticas, instituciones y procesos educativos. CEA-FCS-UNC. (En prensa)

Turner, Victor (1974), Dramas sociales y metáforas rituales, en *Dramas, fields and methapors*.

<https://es.scribd.com/document/47656373/Turner-Dramas-Sociales>

[1] Directora: Silvia Servetto. Integrantes del equipo: Miriam Abate Daga, Cecilia Arceluz, Adriana Bossio, Samuel Díaz, Facundo Fernández Catinot, Carolina Galarza Valenziano, Andrés Hernández, Mauricio Kasprzyk, Manuela Pino Villar, Mariano Pussetto, Guadalupe Molina, Emilia Tavella, Adriana Tessio Conca, Agustina Torriglia. Proyecto aprobado por SECyT-UNC. Res. 472/18

“Factores asociados al nivel de desempeño de estudiantes de educación secundaria rural en la provincia de Jujuy: Un análisis cuantitativo a partir de los datos del Operativo de Evaluación Aprender”

Emanuel Rolando Martinez, CISEN/UNSa-CONICET,
emanuelrolandomartinez@gmail.com

Palabras clave: educación rural, nivel de desempeño, evaluación

Contenido

Según el Censo del 2010, el 9,2% de la población total del país habita en zonas rurales. En Jujuy, este porcentaje asciende al 13%. Por otra parte, los datos agregados por el censo a nivel nacional indican que el 5,9% de la población rural de 5 a 19 de años de edad pertenece a hogares donde al menos un miembro se reconoce descendiente de pueblos indígenas, mientras que en Jujuy este porcentaje alcanza al 22%.

En Jujuy, la población indígena representa el 7,9% del total provincial, ese porcentaje es más del triple de la media nacional de 2,4%. El 33,1% de la población que se auto reconoce indígena en la provincia de Jujuy habita en zonas rurales. De manera complementaria, la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas indica que, en la provincia, el 38% de la población rural se reconoce indígena.

Además, el 4,1 % de la población de Jujuy proviene de Bolivia (mayor porcentaje a nivel país), y gran parte de la misma habita en zonas rurales debido a ciclos productivos asociados a la producción de tabaco y azúcar. (Karasik y Machaca, 2016; Yufra, 2016; Golovanevsky, Bergesio y Reid Rata, 2020).

De acuerdo con lo anterior, las familias que habitan los territorios rurales de la provincia poseen diversas adscripciones identitarias y culturales (campesina, migrante e indígena), esto hace posible afirmar su carácter pluricultural y en el cual se entrelazan profundas condiciones de desigualdad e inequidad históricamente acumuladas.

Según un informe publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2019) las/os adolescentes y jóvenes rurales de América Latina y el Caribe (en adelante ALC), si bien son un grupo heterogéneo, enfrentan importantes desventajas y presentan niveles de pobreza superiores a las/os adultas/os rurales, así como a las/os jóvenes urbanos, lo que los sitúa como un grupo especialmente vulnerable, situación que se agrava aún más si se es indígena, mujer o migrante.

En el norte argentino, las/os jóvenes entre 12 a 17 años que residen en el ámbito rural suman un total de 231.693 y representan la mitad del total nacional (50,8%). En la región NOA residen la mayoría de ella/os (55%). El 10% de jóvenes rurales de la región NOA corresponde a la provincia de Jujuy. Además, mientras que en el país el 5,6% de jóvenes se auto reconoce indígena; en Jujuy el porcentaje asciende al 22%, ubicándose en el segundo más alto, tanto a nivel NOA como a nivel nacional. (UNICEF-FLACSO, 2020).

En la provincia de Jujuy hay 563 establecimientos educativos rurales, de los cuales 232 corresponden al nivel inicial, 243 al nivel primario y 83 al nivel secundario. En el nivel secundario la provincia registra 67.900 estudiantes, de los cuales 6.165 asisten a establecimientos rurales. (Relevamiento Anual, 2019)

En lo que respecta a la escolarización de las/os jóvenes de ALC, aún persiste brechas entre aquellas/os que habitan contextos rurales y las/os que habitan contextos urbanos; para el caso de los primeros se evidencian resultados negativos en indicadores tales como conclusión educativa, asistencia y acceso a la educación terciaria. (CEPAL, 2019)

Una de las mayores brechas entre estudiantes de contextos rurales y estudiantes de contextos urbanos se encuentra en el nivel de desempeño. Según los datos del Operativo de Evaluación Aprender 2019, el nivel de desempeño en escuelas secundarias rurales es inferior al de centros urbanos. A nivel nacional, en la evaluación de lengua, el 17,7% de estudiantes del 5to y 6to año de escuelas urbanas obtuvo un nivel de desempeño por debajo del nivel básico; el porcentaje aumentó a 29,5% en estudiantes rurales. En el caso de Jujuy, el 20,7% de estudiantes urbanos obtuvo un nivel de desempeño por debajo del nivel básico; mientras que en los establecimientos rurales fue el 31,9%.

En la evaluación de matemáticas, el 45,5% de estudiantes de escuelas secundarias urbanas obtuvo un nivel de desempeño por debajo del nivel básico, mientras que en las/os estudiantes rurales el porcentaje ascendió a 57,2%. En Jujuy, el 46,2% de estudiantes de escuelas urbanas alcanzó un nivel de desempeño por debajo del nivel básico, mientras que en las/os estudiantes rurales el porcentaje aumentó al 52,5%.

A partir de los Cuestionarios Complementarios del Operativo de Evaluación Aprender 2019, es posible analizar los niveles de desempeño de estudiantes que asisten a escuelas secundarias y estudiar si los mismos se encuentran o no relacionados a diferentes variables que afectan en mayor proporción a quienes asisten a establecimientos rurales.

En este marco, el presente trabajo tiene como objetivo analizar el nivel de desempeño de los estudiantes de establecimientos rurales en la provincia de Jujuy utilizando los datos del Operativo de Evaluación Aprender del año 2019; identificar los factores sociodemográficos, educativos y contextuales asociados al nivel de desempeño de dichos estudiantes; y comparar el desempeño de los estudiantes de establecimientos rurales de la provincia de Jujuy con el desempeño de estudiantes de establecimientos urbanos.

El marco metodológico a partir del cual se realiza el análisis es cuantitativo; específicamente se realiza un análisis descriptivo de los datos para examinar el nivel de desempeño de los estudiantes de establecimientos rurales y compararlo con el desempeño de estudiantes de establecimientos urbanos y compararlos en la provincia. Además, se utilizan técnicas estadísticas, como modelos de regresión, para identificar los factores asociados al desempeño educativo de los estudiantes indígenas. Se consideran variables como el nivel socioeconómico, el acceso a recursos educativos, el apoyo familiar, el idioma materno y la pertenencia a comunidades indígenas específicas.

A partir de este trabajo se espera contribuir a ampliar el conocimiento sobre los factores asociados al desempeño educativo de los estudiantes de establecimientos rurales de la provincia

de Jujuy. Los resultados obtenidos podrán ser utilizados para informar el diseño e implementación de políticas educativas dirigidas a mejorar la calidad de la educación y reducir las brechas existentes.

Referencias bibliográficas

Golovanevsky, L.; Bergesio, L.; Reid Rata, Y. (2020): Mapa de la dinámica poblacional en Jujuy. Cambios y continuidades en el empleo y las condiciones de vida. En Golovanevsky, L.; Bergesio, L.; Vargas, A. (2020): *Las tramas del desarrollo. Estudios y propuestas interdisciplinarias para Jujuy*. Ediuju.

Guiskin, M. (2019) “*Situación de las juventudes rurales en América Latina y el Caribe*”, serie Estudios y Perspectivas-Sede subregional de la CEPAL en México, N° 181 (LC/TS.2019/124-LC/MEX/TS.2019/31), Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2019

Karasik, G.; Machaca, R. (2016) *Kollas de Jujuy. Un pueblo, muchos pueblos*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación

UNICEF-FLACSO (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Serie: *Generación Única*. Buenos Aires.

Juventudes indígenas y migrantes en el escenario educativo. El caso de una escuela secundaria rural de la provincia de Jujuy

Nicolás Emmanuel Hugo Giménez, CISEN/UNSa-CONICET,
nnicolasmimenez81@gmail.com

Palabras clave: Juventudes indígenas, migrantes, escuela secundaria rural

Contenido

La provincia de Jujuy, ubicada al noroeste de Argentina, se caracteriza por su diversidad pluricultural y plurilingüe. Históricamente, se ha ido conformando por miembros y comunidades de pueblos indígenas, migrantes –que provienen de otros países y del interior de Argentina– y no indígenas, así como también descendientes de aquellos. En términos geográficos, se evidencia que estos colectivos se asientan en espacios urbanos, periurbanos y rurales, lo que rompe con el isomorfismo que suele asociar, por ejemplo, pueblos indígenas con

ruralidad o a la vida en comunidad. Esta asociación desconoce los procesos de desplazamiento y legitima la visión estática que los concibe “como anclados de manera rígida en geografías acotadas” (Gordillo y Hirsch, 2010, p. 18).

A nivel nacional, esta diversidad pluricultural y plurilingüe se establece en los últimos datos estadísticos del último Censo poblacional (INDEC, 2010). Según estos datos, 955.032 personas se declaran indígenas o descendiente de algún pueblo originario, esto es el 2,4% sobre un total de aproximadamente 40.117.096 de habitantes. Respecto a la población boliviana constituye el segundo colectivo migrante en el país con 345.272 personas, esto es el 19,1% sobre un 1.805.957 de extranjeros en la Argentina. En términos lingüísticos, además del español y las lenguas de migración, se hablan catorce lenguas indígenas con diferentes grados de bilingüismo. En algunos casos se trata de la primera lengua que se aprenden en los hogares, mientras que en otros escenarios parecerían estar cayendo lentamente en desuso (García Palacios, Hecht y Enriz, 2015).

Las escuelas argentinas no son ajenas a la presencia de personas indígenas y al fenómeno migratorio, de hecho, lo que sucede hacia su interior debe ser abordado considerando la dimensión barrial, social, política e histórica. En este marco, el objetivo del trabajo es presentar los avances de una investigación sobre las juventudes indígenas, migrantes y descendientes de familias bolivianas de una escuela secundaria rural de la provincia de Jujuy.

De acuerdo al planteamiento del problema, esta investigación se desarrolla desde la lógica cualitativa con enfoque etnográfico (Rockwell, 2009). Las técnicas de construcción de datos que se emplearon fueron las conversaciones informales, entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos y análisis de documentos institucionales (acuerdo de convivencia, registro de asistencia e inasistencia de todos los años y registro anual 2022). Cabe advertir que el contenido que se presenta no debe ser considerado como conclusión acabada, sino como el producto de un análisis en construcción que sirve de base para orientar el trabajo de campo – aún en curso–, como así también para la elaboración de próximos interrogantes sobre la temática.

La escuela en estudio, se encuentra ubicada en la Quebrada de Humahuaca, distante a 100 km al norte de la capital jujeña. En cuanto a su historia institucional, se fue conformando por estudiantes de la localidad, de zonas aledañas y de otras localidades y por la presencia de jóvenes de origen boliviano. Conforme pasaron los años, las familias de estos últimos estudiantes se radicaron en la localidad y actualmente la matrícula está constituida por nativos (cuyos tutores son de nacionalidad boliviana y argentina) y por bolivianos que migraron siendo jóvenes o niños a la localidad.

Un número significativo de las familias se dedica a la producción y comercialización frutihortícola y otro porcentaje a la comercialización de productos, sobre todo de artesanías y vestimentas regionales. Los hijos, además de ser estudiantes, asumen funciones relacionadas a la dinámica de trabajo que llevan a cabo sus familias. Esto no es dato menor dado que es en estas actividades (el mercado de trabajo informal y transitorio) donde se presentan mayores

niveles de precariedad laboral que implica, entre otras cuestiones, no contar con obra social. Más aún, las continuidades-discontinuidades en las trayectorias de los estudiantes deben ser comprendidas en este contexto: no podemos obviar que la población estudiantil se incorpora tempranamente al mercado de trabajo precario.

En cuanto a las familias oriundas de Bolivia, proceden de zonas rurales del Departamento de Potosí. En tal caso, algunos abuelos y padres hablan el quechua. Esta lengua indígena, junto a las “manera de hablar”, los modismos, los comportamientos, la religión evangélica que profesan, los “hábitos arraigados” que evidencian (“falta de lectura, desatención, inquietos”), los doble apellidos y los lugares de residencia en zonas específicas, son características que se comentan en la escuela como marcas para identificar la presencia de población boliviana o para evidenciar que no son argentinos.

Estas características son importantes considerarlas dado que interpela a pensar que se está ante la presencia de una población compleja en lo que respecta a la temática de las identidades en tanto se trata de estudiantes cuyas familias tienen vinculación con pueblos indígenas y, a la vez, son migrantes bolivianos que provienen de regiones campesinas. Esto quiere decir que las marcas de diferenciación de la población migrante boliviana no solo son nacionales sino también étnicas, situación que se hace evidente en la persistencia de la lengua quechua en las familias. Cabe señalar que, tal como lo han comentado los docentes y directivos, en la escuela hay estudiantes que “no saben hablar” la lengua, pero la entienden.

De esta manera, se puede indicar que la localidad donde está inserta la escuela, a medida que pasaron los años, se fue conformando, en gran parte, a partir de los desplazamientos bolivianos. Además, se puede mencionar que se trata de una localidad pluricultural y plurilingüe. Esto es interesante remarcarlo ya que este panorama al impactar en la escuela, posibilita considerar aproximaciones al momento de analizar los datos empíricos que serán registrados en las futuras visitas.

Estas primeras reflexiones y puntualmente las referidas a las prácticas lingüísticas, da apertura a continuar indagando a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cómo ha respondido la escuela ante la presencia de la lengua quechua? Considerando que los estudiantes que manifiestan entender la lengua son de primer año, ¿Qué sucede con los de cursos avanzados? ¿será que conforme avanzan de curso van dejando de hablar de sus orígenes y/o niegan que entienden la lengua? ¿a qué se debe esta situación? o bien ¿en qué contextos y ante la presencia de quienes hablan el quechua?

Para ello, es imperioso continuar conversando con agentes de la escuela y profundizar en las voces de los jóvenes y familias; así como también realizar observaciones de clases y eventos que se realizan en la institución. Esto contribuirá cada vez más a elaborar una interpretación empíricamente fundamentada de un caso particular como éste, sobre juventudes indígenas y descendientes de migrantes con marcaciones indígenas en contextos escolares del interior de la provincia.

Referencias bibliográficas

García Palacios, M. Hecht, A. y Enriz, N. (2015): Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, lenguaje y sociedad*, (12), 3: 1-25.

Gordillo, G. y Hirsch, S. (2010): *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.

Rockwell, E. (2009): “Reflexiones sobre el trabajo etnográfico”. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.

Desigualdades educativas de los jóvenes en la pandemia. Un estudio en el conurbano bonaerense

*Diego González, Universidad Nacional de Hurlingham,
gonzalezdiego241990@gmail.com*

**Diego Petrucci, Universidad Nacional de Hurlingham,
diego.petrucci@unahur.edu.ar**

Palabras clave: Desigualdades – Educación - Jóvenes – Covid-19

Introducción

En el presente escrito se estudia la influencia de tres conceptos vinculados a la desigualdad respecto al acceso a una educación de calidad: la *segmentación*, la *fragmentación* y la *segregación* en la educación del nivel secundario de Argentina. Se trata de unas problemáticas que afectan al sistema educativo y a los sujetos que lo transitan, generando distanciamientos culturales, discriminación, violencia y exclusión en el acceso al conocimiento. Se analizan cómo dichos sucesos influyen en los y las jóvenes. También se consideran indicadores de desigualdad respecto al acceso a una educación de calidad. Finalmente, se exponen resultados acerca de la influencia de las restricciones a la presencialidad producto del covid-19 según testimonios de comunidades educativas de escuelas públicas del distrito de Hurlingham, Provincia de Buenos Aires.

Desarrollo

Las desigualdades en educación tienen consecuencias significativas en la vida de las personas y en la sociedad. Pueden perpetuar la pobreza y la exclusión social, ya que

las personas con una educación limitada tienen menos oportunidades para encontrar trabajo y mejorar sus condiciones de vida. Un sistema que no atienda estas cuestiones tenderá a reproducir o potenciar las desigualdades previas de sus estudiantes (Bourdieu & Passeron, 1970). Las características que diferencian a las escuelas públicas de las privadas respecto a ciertos indicadores de la calidad educativa (Albornoz y otros, 2015) hacen que las restricciones al acceso a escuelas privadas limiten el acceso al conocimiento estableciendo circuitos diferenciados. Este fenómeno fue anunciado hace casi tres décadas por Braslavsky (1985) llamándolo *segmentación*. Asimismo, las diferencias del servicio educativo por sector social transforman a la educación de calidad en un privilegio más que un derecho. Entonces los conocimientos para garantizar una sociedad justa, quedan restringidos a quienes entran en la lógica del mercado.

En la misma línea Botinelli (2017) afirma que en América Latina existe una tendencia a asociar escuelas públicas con sectores populares y escuelas privadas con sectores medios y altos, fenómeno identificado como *segregación* (Kaztman, 2019). Se refiere a la concentración de estudiantes de un determinado nivel socio-económico en ciertas escuelas. Esto produce espacios escolares socialmente homogéneos en su interior y diferentes a los de afuera. Así, las desigualdades urbanas y sus matices socioculturales incrementan las diferencias en la calidad educativa. Se refleja luego una segregación social urbana, se producen códigos culturales cerrados y hay escasos espacios de interacción entre clases sociales (Abratte, 2019).

Por otro lado, cuando el sistema educativo se encuentra con pocas experiencias de enseñanza y aprendizaje comunes entre las provincias, distritos, jurisdicciones y centros educativos, se lo llama *fragmentación* (Tiramonti, 2004). La alta concentración urbana trae como consecuencia la mercantilización de la educación, acrecentando desigualdades sociales.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que en Argentina muchos jóvenes finalizaron su paso por el nivel secundario atravesados por una pandemia con grandes dificultades, muchas de ellas debido a la alta concentración urbana en pocas jurisdicciones en condiciones deficitarias. La pandemia tuvo graves consecuencias debido al hacinamiento y la precarización laboral (Chauvin, Fowler y Herrera, 2020). Esta concentración, además, elevó los riesgos de la pandemia respecto al contagio.

En el mismo sentido, durante el confinamiento, el acceso a una educación remota en niños, niñas y adolescentes de escuelas públicas fue de un 25% menor respecto a las escuelas privadas. La pandemia visibilizó dos problemáticas preexistentes: la espacialidad y la conectividad (Benza y Kessler, 2020).

Por su parte, en la provincia de Buenos Aires, al momento de la suspensión de la presencialidad, el 56% de los menores de 18 años eran pobres (Cardini et al, 2020). Respecto a las desigualdades de acceso a la tecnología necesaria para desarrollar las clases virtuales, en el nivel secundario la segmentación se expresa de la siguiente manera:

Tabla 1: Acceso a tecnología y conectividad. Provincia de Buenos Aires. Nivel Secundario

<i>Indicadores</i>	<i>Nivel Socioeconómico</i>	
	<i>Bajo</i>	<i>Alto</i>
Viviendas con acceso a internet	63,10%	98,46%
Viviendas con computadora	53,79%	99,02%
Teléfono celular propio	92,33%	98,99%

Datos de Cardini et al (2020, p.15) sobre estudiantes de 5° y 6° año en 2020.

Por otra parte, la pérdida de aprendizajes tuvo un mayor impacto en los estudiantes con niveles socioeconómicos más bajos debido a las mayores dificultades para acceder a una educación a distancia de calidad y a las menores posibilidades de apoyo en el hogar por el menor nivel educativo de padres y/o madres. Adicionalmente, estos hogares fueron, según un estudio de Cardini y Matovich (2021), los más afectados por la pérdida de ingresos durante la pandemia, lo que generó que muchos adolescentes tuvieran que trabajar.

Durante el 2022 y 2023 realizamos entrevistas a directivos, docentes y madres de alumnos/as de dos escuelas públicas (una de una zona vulnerable y la otra de una zona céntrica del distrito de Hurlingham, Buenos Aires) sobre lo vivenciado en la pandemia en relación a las dinámicas de comunicación y las propuestas pedagógicas. Presentamos los principales resultados:

- En la escuela de una zona vulnerable docentes y directivos identificaron menores posibilidades de apoyo en el hogar y fue atribuido al menor nivel educativo de la familia.
- Se evidenció que la infraestructura tecnológica era más deficitaria en la escuela situada en la región más vulnerable. La escuela que pertenece a un sector más favorable contó con mejores recursos tecnológicos, mayor preparación por parte de los docentes y un mejor acompañamiento de las familias.
- La sobrecarga de tareas y el poco dinamismo de las clases; la incertidumbre, la angustia y el miedo acerca del futuro condicionaron las trayectorias educativas de los jóvenes.
- Los docentes manifestaron carecer de competencias digitales.

Conclusiones

La pandemia, en un contexto de crisis económica profundizó la segmentación del sistema educativo tensionando las expectativas en torno a la expansión de la oferta educativa en un sistema fragmentado. La incertidumbre sobre el futuro para los estudiantes que se aproximan a una etapa de transición se vio acrecentada durante la crisis sanitaria y más aún entre aquellos jóvenes argentinos que son población económicamente vulnerable. De esta forma aumenta el miedo a correr riesgos para aquellos sujetos que se dirigen, sin experiencia, hacia el mundo adulto, para el cual nos preguntamos: ¿Están realmente preparados?

Hemos analizado los resultados de las entrevistas empleando un marco teórico e identificamos cuestiones relevantes sobre la problemática planteada. Comprendemos que son necesarias modificaciones estructurales para que las desigualdades no interfieran en el acceso a una educación de calidad.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, F., Furman, M., Podestá, M. E. D., Razquin, P., & Warnes, P. E. (2015). Diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en Argentina.
- Benza, G., & Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? Estructura social de América Latina: Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI Editores.
- Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37).
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. París: Minuit.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cardini, A., D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/05/Cardini-DAlessandre-y-Torre-mayo-de-2020-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-WEB-1.pdf>.
- Chauvin, J. P., Fowler, A. y Herrera, N. (2020). ¿Por qué los adultos jóvenes y de mediana edad representan una mayor proporción de muertes por COVID-19 en los países en desarrollo? *Perspectivas de investigación*, 26. Washington: OPS. <http://dx.doi.org/10.18235/0002943>
- Kaztman (2019) “Los mecanismos que intervienen en los procesos de segmentación y segregación de las estructuras sociales urbanas”. *Desigualdades educativas, territorios y*

políticas sociales: campus Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires.

· Tiramonti, G. (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media. Manantial, Bs. As.

Entre “aprobar para tener un futuro” y “nos hicieron pasar a todos de una”: tensiones en torno a los sentidos de la educación obligatoria y la promoción escolar en pandemia

María Emilia Tavella, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, emilia.tavella@mi.unc.edu.ar

Miriam Abate Daga, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de

Córdoba, miriam.abate@unc.edu.ar

Palabras clave: experiencias escolares, jóvenes estudiantes, nivel secundario, obligatoriedad escolar, COVID-19.

En esta presentación problematizaremos el supuesto de que el contexto de emergencia por la pandemia de COVID-19 puso en tensión los sentidos socialmente construidos sobre la educación, en relación con el sostenimiento cotidiano de la obligatoriedad escolar. A estos fines, retomaremos el Trabajo Final de Licenciatura en Antropología realizado y dirigido respectivamente por las autoras de este resumen¹. El trabajo se inscribe en el campo de investigaciones en Antropología y Educación, y adopta un enfoque etnográfico para comprender la cotidianeidad escolar (Cerletti, 2017; Abate Daga y Rodríguez Rocha, 2018; Neufeld y Batallán, 2018). Fue llevado a cabo durante el año 2021 en una escuela secundaria pública, ubicada en el margen sudoeste del ejido urbano de Córdoba².

El objetivo de la investigación fue reconstruir, documentar y analizar las experiencias escolares de los/as estudiantes de primer año, quienes cursaron su último grado del primario en la no presencialidad del 2020. Entendemos las experiencias escolares como puntos nodales en tramas complejas de prácticas, sentidos y relaciones intergeneracionales que se construyen

en torno al proceso de escolarización. En esta línea, el trabajo procuró articular las múltiples temporalidades que confluyen dentro del corte sincrónico de la etnografía, desde el abordaje de lo coyuntural en relación con procesos sociales de “larga duración” (Braudel, 1995, como se cita en Rockwell, 2018, p. 23).

La pandemia impactó en las escuelas, imponiendo un escenario imprevisto y desafiante, con reglas de juego difusas y cambiantes. Los criterios de evaluación, acreditación y promoción monopolizaron la discusión en los ámbitos institucionales y fueron objeto de polémica en la opinión pública (Servetto, 2021). Las sucesivas resoluciones del Consejo Federal de Educación actualizan conceptos ya existentes, especialmente los de “unidad pedagógica” y “promoción acompañada”, que orientan acciones destinadas a paliar problemas de larga data, como la deserción, el desgranamiento de las cohortes cursantes y la repitencia (Karlen et al., 2020). El ciclo lectivo 2020 se unificó con el 2021 en un bloque pedagógico y curricular, posibilitando el traslado de los aprendizajes no acreditados al año siguiente, mediante “estrategias de intensificación de la enseñanza”. Asimismo, se definieron “contenidos prioritarios” para cada año y nivel, y se implementó la “evaluación formativa”, de carácter cualitativo^{3,4}.

Estas políticas se desplegaron bajo un velo de confusiones, que los gobiernos nacional y provincial procuraron aclarar públicamente^{5,6}. Comenzó a circular la idea de que la totalidad de estudiantes acreditaría y promocionaría el año, independientemente de su desempeño. Así, se instaló un sentimiento generalizado sobre que no se tenían en cuenta los esfuerzos, que todo daba lo mismo, que se evaluaba de manera injusta y se pasaba de año sin haber trabajado ni aprendido (Servetto et al., 2022). Nuestro trabajo etnográfico ofrece indicios de esta problemática, desde la perspectiva de docentes y estudiantes de la escuela.

La segunda frase citada en el título de este resumen, expresada por una alumna, es una constante en nuestros registros. Los/as estudiantes insistieron en ideas como: “nos hicieron pasar a todos de una, no dijeron por las notas, nada de eso, nos hicieron pasar”; “no hice nada; “no me conectaba, ¡y pasé igual!”; “mucho no hice porque me costaba, y viste que te hicieron pasar lo mismo”; “me hicieron pasar, no sé cómo”; “a veces nos corregían, a veces no, y cuando nos preguntaban algo, no lo sabíamos, porque tuvimos dos o tres clases presenciales y después no tuvimos”; “daban el pase”, y “creo era obligatorio que dejen pasar, ¿no?, que el gobierno así lo había dicho”.

1 Tavella, M. E. (2023). *¿Un tiempo excepcional? Etnografía sobre experiencias escolares de estudiantes de primer año en una escuela secundaria, pública y urbana, de Córdoba en pandemia* [Trabajo Final de Licenciatura en Antropología inédita]. Universidad Nacional de Córdoba.

2 A fin de respetar el acuerdo de confidencialidad de la información, omitiremos nombres reales de barrios, instituciones y personas involucradas.

3 Anexo I. Resolución CFE N.º 363/20. [Consejo Federal de Educación]. Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica. 15 de marzo de 2020.

4 Resolución N.º 343/20. [Ministerio de Educación de Córdoba]. 14 de septiembre de 2020.

5 Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (31 de agosto de 2020). La secretaria de Evaluación e Información Educativa, Gabriela Diker, nos cuenta que este año no habrá promoción automática [video publicado en Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/watch/?v=608109286741586>.

6 Gobierno de la Provincia de Córdoba. (27 de agosto de 2020). El ciclo lectivo 2020 será evaluado y deberá acreditarse. Recuperado el 27/02/2023 de: <https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/el-ciclo-lectivo-2020-sera-evaluado-y-debera-acreditarse/>.

Sin embargo, estas expresiones taxativas se fueron matizando con descripciones y reflexiones acerca de las dificultades afrontadas y las tácticas que los/as propios/as estudiantes desarrollaron activamente para sostener su escolaridad. En solitario, con sus familias, entre compañeros/as o con ayuda de sus docentes, se organizaron para conectarse a la actividad virtual con algún dispositivo y en los momentos en que pudieron; asistieron a clases particulares o al período de intensificación de la enseñanza; buscaron respuestas en los chats o la web, entre otros esfuerzos.

Sostenemos que en la percepción los/as estudiantes anida una tensión entre las condiciones y las expectativas sobre la educación. Mientras que las primeras cambiaron en relación con el contexto de emergencia, las segundas permanecen arraigadas. Aquí cobra sentido la primera frase que titula este resumen: “siempre me gustó ayudar a los otros, porque sé que necesitan aprobar para tener un futuro, ¿no?”, señaló la estudiante citada, que suele colaborar con las tareas de sus compañeros/as. ¿Cómo se construye esta apuesta por la continuidad y la finalización de la escolaridad? Se ha señalado que ideas como esta, o la de que “quiero seguir más así, la escuela, para ser alguien en la vida”, mencionada por una compañera, dan cuenta de la significación de la educación como un móvil de mejora en las condiciones de vida y una clave para la movilidad social ascendente (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009; Zenklusen, 2020).

¿De qué modo se relacionan las problemáticas emergentes en la pandemia con las problemáticas históricas y estructurales del sistema educativo? Hacia finales del siglo pasado, Dubet y Martucelli (1998) advirtieron la gran contradicción de los procesos de masificación de la educación y extensión de la obligatoriedad escolar: ambos van de la mano de una profundización de las desigualdades, aun bajo la pretensión de igualar. ¿Es la tensión planteada, entre las expectativas y las condiciones sobre la educación, un indicio de esta contradicción? Desde la perspectiva de estos autores, podemos pensar que el contexto de la pandemia puso en evidencia desfases en las “funciones” de la escuela: la distribución de

calificaciones con valor en los mercados, la educación de sujetos críticos y dotados de valores socialmente legitimados, y la socialización de estos en las reglas de juego de su entorno.

Referencias bibliográficas

Abate Daga, M. y Rodríguez Rocha, E. (comps.). (2019). Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación. CEA, FCS, UNC. <http://hdl.handle.net/11086/11757>.

Cerletti, L. (2017). Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. Horizontes Antropológicos [Online], 49. <http://journals.openedition.org/horizontes/1738>.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada.

Karlen, M. E.; Kisbye, A.; Möller, M. A.; Zamprogno, G. F.; Moraschetti, E.; Dutto, J.; Sampo, P. y Aramayo, F. (2020). Reflexiones en tiempos de pandemia desde investigaciones recientes: la Unidad Pedagógica y la Promoción Acompañada. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. IV Congreso Internacional y VII Congreso

Nacional de Psicología. Ciencia y Profesión. Año 2020, Vol. 5, N.º 2, pp. 168-185. <http://hdl.handle.net/11086/18272>.

Montesinos, M. P.; Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. Serie La Educación en Debate (6). Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación de la nación.

Neufeld, M. R., y Batallán, G. (2018). Presentación del dossier Antropología y Educación. Cuadernos De antropología Social, núm. 47. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4944>.

Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. En Cuadernos de Antropología Social, (47). <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>.

Servetto, S (2021). Tiempos de destiempos: Experiencias, reflexiones y desafíos sobre la educación en pandemia, en Ética y responsabilidad en la crisis. Comp. por A. Boria y A. Servetto. <http://hdl.handle.net/11086/19081>.

Servetto, S., Abate Daga, M., Tobeña, V., Arceluz, C., Bosio, A. y Fernandez, M. S. (2022). Entre el esfuerzo y el ingenio: experiencias escolares de estudiantes en pandemia. IV COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA. Sociedad Argentina

de Investigación en Educación (SAIE), AT4. Disponible en <https://saieinvestigacionedu.wixsite.com/saieargentina/actas-iv-coloquio-2022>.

Zenklusen, D. (2020). «Quiero seguir estudiando para ser alguien»: análisis de trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 45-71. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18203>.

"Llegar al límite", tensiones y disputas en torno a la convivencia en la escuela. Un estudio de caso en Caleta Olivia-Santa Cruz.

Huayra Martincic, CONICET / UNPA, huayramartincic@gmail.com

Mariela Cestare, UNPA, marielacestare@gmail.com

Palabras clave: Educación secundaria; Jóvenes; Obligatoriedad escolar

Contenido

El presente trabajo[1] recupera tensiones y disputas producidas en una escuela secundaria de la localidad de Caleta Olivia – Santa Cruz, vinculadas a las características que asumió la experiencia escolar ante situaciones identificadas como conflictivas, así como las formas en que la institución intervino a fin de procurar condiciones mínimas para sostener los recorridos escolares de la población estudiantil (Pérez, 2019), sin perjudicar a ninguno de ellos en su derecho de estar en la escuela.

A partir de registros de observación participante producidos durante 2022, puntualizamos en las tensiones vinculadas a las formas de estar en la escuela de estudiantes cuyas conductas son identificadas como inadecuadas por pares, docentes y mapadres. Ante ellas, comprendemos que la cotidianeidad escolar se ve afectada ante las características flexibles que adoptan las formas de regulación en las instituciones escolares (Cestare, 2019), al mismo tiempo que el imperativo asociado a garantizar la inclusión se impone en las instituciones atravesado por lógicas gerenciales, entre cuyos efectos se encuentra el dejar a las escuelas libradas a su propia suerte (Grinberg, 2008). Consecuentemente, las escuelas deben sostener los recorridos escolares del estudiantado, sin contar necesariamente con los soportes necesarios para ello (Bocchio et al, 2020).

En este sentido, en la escuela a la que referimos en este trabajo circulan discursos vinculados a contener, comprender y acompañar a estudiantes, en cuanto sus condiciones de

vida resultan complejas y no siempre favorecedoras para su escolarización. Situación ante la cual la sensación generalizada es la depender de su propia capacidad de agencia para resolver aquello que afecta negativamente su devenir cotidiano.

Desde la perspectiva docente, la preocupación central se presenta asociada al acrecentamiento de los hechos de violencia, que afecta a las condiciones en que se está, enseña y aprende en la institución. En este sentido, relatan que son constantes las quejas vinculadas a los gritos y ruidos, así como del cansancio por parte de estudiantes y docentes ante las molestias que producen algunos otros estudiantes, cuando se quiere estudiar o realizar actividades en el aula. (Registro de observación participante, Reunión docente, 21 de Abril de 2022). A su vez, la actitud a asumir ante ello se tensiona con una actitud empática en tanto identifican que se trata de estudiantes cuyas familias están ausentes, en muchos casos por situaciones vinculadas a la desocupación de madres y / o padres. Todo este malestar genera una sensación generalizada de “llegar al límite”, pues “aunque desde la escuela le busquemos la vuelta, no alcanza. Se llegó a un punto en que es necesario tomar medidas.” (Registro de observación participante, Reunión interinstitucional, 21 de Abril de 2022).

Es posible identificar cómo aquellas conductas que afectan negativamente al dictado de clases son motivo de preocupación e intervención, procurando encontrar formas para mejorar las condiciones de estudio. Ejemplo de ello es el intercambio que se produce ante un padre que plantea que “*Son tres los [estudiantes] que molestan (...) lamentablemente los vamos a tener que sacar de la escuela*”. Ante lo cual otra madre responde “*Sucede que, si haces eso, estas discriminando.*” La docente que coordina la reunión plantea que todos tienen derecho a asistir a la escuela. Pero que si, hay que buscar una solución. (Registro de observación participante, Reunión de padres, 25 de Marzo de 2022). Destacamos que al pensar en dichas intervenciones las mismas se presentan anudadas a la intención de no generar con ello mecanismos de exclusión. En similar sentido se expresa el equipo de orientación, que destaca que “*les estudiantes tienen derecho a estar en la escuela, y señala que están pensando en trayectorias particulares para que estudien desde el hogar.*” Se comprende la preocupación de les mapadres – que incluso llegan a solicitar la presencia de un efectivo policial en la institución – pero explica que este tipo de intervenciones si bien evitan la situación violenta en la institución, privan al estudiante de estar presente en las charlas, debates, trabajo en grupo (Registro de observación participante, Reunión interinstitucional, 21 de Abril de 2022).

Por ello, incluso en los casos en que “*ya no hay manera*” para sostenerles en la escuela, desde la institución se procura articular acciones que permitan garantizarles su escolaridad. Así, desde el equipo de orientación, mencionan que se les ofrecerá asistir en horario reducido, y en cuanto se cuente con el espacio, a las tutorías. Los casos de “*estos jóvenes que no quieren estudiar*”, a su vez, son expresión de la demanda por tener lugar en las escuelas, pues en palabras del equipo de orientación “*No quieren trabajar, transgreden las normas, pero van a la escuela. Siempre están*”, “*Fijate que no faltan. Se levantan a las 7 de la mañana para venir*” (Registro de observación participante, Reunión interinstitucional, 21 de Abril de 2022).

Comprendemos que estas experiencias escolares se presentan atravesadas por una racionalidad desde la cual son las propias comunidades quienes deben responsabilizarse y buscar soluciones. Ello produce sentidos contradictorios, expresando al mismo tiempo la preocupación desde la institución por evitar la deserción, así como la demanda de mayor control a fin de favorecer algunas condiciones mínimas para la enseñanza y el aprendizaje. Desde los estudiantes la insistencia por estar, participar y sostenerse en la escuela. Docentes, estudiantes y familias, dan cuenta de demandas y pujas respecto a su derecho a la educación. Así, la escuela se constituye en un espacio que se disputa, en cuanto se trata de situaciones que se producen a partir de jóvenes que asisten a las instituciones, aunque las formas en que lo hacen muchas veces dista de lo que se espere de ellos. Ante lo cual desde las instituciones se articulan acciones que buscan minimizar riesgos encauzando las conductas (Foucault, 2006) de estos estudiantes, y a la vez, evitando favorecer con ello mecanismos expulsivos.

Referencias bibliográficas

Bocchio, M. C.; Schwamberger, C.; Armella, J. y Grinberg, S. (2020). Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una Analítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2). 177-190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200177>

Cestare A. (2019) Regulación de las conductas de los estudiantes en la sociedad del gerenciamiento. Un estudio en las escuelas secundarias *Divulgatio. Perfiles académicos de posgrado*, Vol. 4, Nº 10, 36-55

Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio. Población*. Fondo de Cultura Económica.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila

Pérez, A. (2019). *Cartografías de las políticas de escolarización: las relaciones entre población y medio escolar. Un acercamiento a la desigualdad educativa desde la clave territorial. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. EH-UNSaM

[1] Se presentan resultados parciales del Proyecto de investigación “Formas de regulación escolar en contextos de precarización del trabajo y luchas cotidianas de estudiantes y docentes” Dir. Langer, de la beca doctoral CONICET “Los sentidos de la obligatoriedad escolar en las sociedades del gerenciamiento. Un estudio con estudiantes de escuelas secundarias en contextos de precariedad en Caleta Olivia (Santa Cruz)” Dir. Dr. Langer y Co-Dir. Lic. Venturini. y de la investigación doctoral vinculada “Obligatoriedad escolar y derecho a la educación: un estudio desde los sentidos producidos por estudiantes de escuelas secundarias en contextos de precariedad en Caleta Olivia (Santa Cruz)” Dir. Dr. Langer y Co-Dir. por Dra. Villagrán. Todo ello, en el marco del Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa – Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA –UACO – CIRISE).

LIE 21: soluciones didáctico-pedagógicas para la “escuela posible”

Elena Silvia Pérez Moreno, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, IES “Simón Bolívar”, elena.perez.moreno.289@unc.edu.ar

María Cecilia Bazzanella, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Nacional de Villa María, Instituto Secundario “Bernardino Rivadavia”, mceciliabazzanella@gmail.com

Martín Cipollone, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Nacional de Chilecito, 1823011@ucc.edu.ar

Palabras clave: problemáticas educativas contextualizadas, soluciones didáctico-pedagógicas integrales, escuela posible, diversidad

Contenido

Este trabajo, cuyo tema aborda los resultados en la construcción colaborativa de una herramienta de apoyo a la gestión para la educación de calidad en lo que se plantea como la “escuela posible” (Ferreya, 2023), se presenta en el contexto de un Laboratorio de Ideas Educativas (LIE 21). En este Laboratorio, participamos entre septiembre y el primer semestre de 2021 -en plena pandemia, por medio de un trabajo remoto- con la finalidad de producir soluciones didáctico-pedagógicas integrales para dar respuesta a problemáticas educativas contextualizadas en el tiempo y el espacio. Este LIE-21 fue dirigido por el Dr. Horacio Ferreyra y la Dra. Claudia Maine, como parte de las actividades que llevó a cabo el Equipo de Investigación en Educación de Adolescentes y Jóvenes (Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, unidad asociada a CONICET), de quienes los nombrados son director y miembro.

Para este laboratorio, se convocó a diversos actores institucionales vinculados con la educación y con distinta formación disciplinar, entre estas/os, profesores/as de educación secundaria, estudiantes de profesorado, miembros de equipos técnicos y de gestión, investigadores/as, como así también a personas interesadas en la temática que no pertenecieran al ámbito educativo.

A partir de lo explicado, el objetivo de esta exposición es dar a conocer los resultados de la investigación que estamos llevando a cabo, en donde estamos identificamos y analizando aquellas temáticas que tensionaron a cada uno de los veinticuatro equipos que se conformaron. Estos discutieron libremente qué cuestiones se les plantearon como problemáticas para que, a partir de eso, pudieran producir la mejora de la Educación Secundaria en la Argentina. De allí que nuestras dos preguntas principales sean: ¿qué temas preocuparon a las/os participantes del

LIE-21? ¿Cuáles se reiteran mayormente? ¿Qué propuestas de solución se brindan? Estamos convencidas/os de que este relevamiento de ideas y su respectivo análisis contribuirá a pensar todo aquello que planteamos como tema principal, es decir, esta tarea de observar y evaluar lo que preocupa para proyectar una nueva institución educativa en el marco del concepto de “escuela posible”, esa escuela con capacidad de resignificarse y evolucionar, siempre en un proceso incesante con miras a la mejora continua, calidad con inclusión y equidad, siempre en contexto.

Este trabajo parte de un estudio de carácter cualitativo, orientado a la práctica educativa, se refiere a una corriente de investigación cuyo objetivo es la obtención de conocimientos que puedan construir una guía para la acción, en la cual se logren sistematizar las razones para actuar de un modo u otro. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003). La aspiración de este tipo de investigación es llegar a mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a las/os docentes en la reflexión sobre su propia práctica, para que puedan tomar decisiones adecuadas con el propósito de mejorarlas. El problema de investigación planteado en este trabajo, exige una respuesta de tipo práctico. Entre los métodos para encontrar respuestas a problemas de este tipo, se destaca la investigación acción, en su doble modalidad de investigación acción cooperativa e investigación acción participativa, lo que incluye la investigación evaluativa. De esta manera, se llevaron a cabo prácticas reflexivas e innovadoras sostenidas por cuatro focos de inspiración: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, y Conocimiento y Contexto, las cuales buscaban dar respuesta a los problemas emergentes del análisis de la realidad socioeducativa.

Con el propósito de dar cuenta de aquellos desafíos que más tensionaron, tomamos como objeto de estudio no solo la experiencia que compartimos con aquellas/os participantes en reuniones virtuales y en documentos colaborativos, sino también en entrevistas y en el relevamiento de documentos de trabajo, por ejemplo, la producción final que quedó registrada en una publicación con infografías (Ferreya y Maine, 2021) que incluyen secuencias didácticas, proyectos, modelizaciones, ludotecas, observatorios, aplicaciones, entre otros.

Para aproximarnos sintéticamente a los resultados obtenidos, en cuanto a los temas más relevantes que preocuparon a las/os participantes del LIE-21, se reitera la necesidad de adquirir habilidades para implementar estrategias de lectura crítica y de escritura, según las necesidades y contextos; asimismo, también surgió la preocupación por optimizar los procesos de toma de posturas fundadas para expresar las opiniones de manera crítica y creativa. Otras recurrencias encontradas hacen foco en los procesos de la metacognición, la creatividad y el pensamiento divergente, entre los más importantes.

Al tener la posibilidad de identificar las diferentes dificultades que, según la experiencia de las/os participantes, es la que atraviesa al estudiantado de la Escuela Secundaria argentina, se puede ajustar el ritmo de su aprendizaje y, de esta manera, avanzar hacia un conocimiento más profundo.

El trabajo de campo se pensó con la idea de observar cómo, bajo los constructos teóricos de la escuela posible, los diferentes conceptos van interactuando con la realidad de la escuela y los actores que forman y hacen la escuela.

Para esta presentación, se realizó una lectura detallada de todo el material relacionado con el LIE: conformación de los equipos de trabajo, selección de los mentores, proceso de co-creación con su respectiva idea en donde quedó plasmada la solución didáctico-pedagógica, el desafío que resuelve y el prototipo elegido para luego elaborar las infografías. Dentro de los prototipos propuestos podemos mencionar diferentes formatos como: secuencia didáctica, proyecto, modelización, ludoteca, observatorio, club, taller, exploración, simulación, campamento, wiki, blog, objetos tecnológicos, entre otros. También se pudo acceder a las grillas de evaluación de cada infografía en donde se identificó con precisión los beneficios que cada infografía aporta al aprendizaje, para finalmente llegar a la revisión del texto de la publicación final.

Con este material leído y revisado, se analizaron cada una de las infografías y trabajos de cada grupo para identificar recurrencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las diferentes asignaturas.

El LIE XXI, definido como una experiencia de co-creación, investigación, reflexión e intervención, se convierte con esta participación, en un instrumento que nos brinda la posibilidad de compartir y comunicar aquella experiencia. En relación con esto, destacamos los siguientes puntos interesantes que hallamos, que se plantearon como “la necesidad de”: diferentes recursos y estrategias que posibiliten la apertura de procesos de aprendizaje que favorezcan la autonomía de las/os estudiantes; consolidar una Escuela Secundaria como una comunidad de aprendizaje, que propicie procesos de enseñanza y de aprendizaje, empleando dispositivos que promuevan el desarrollo de la capacidad de abstracción, creatividad, habilidades comunicacionales y la reflexión en la construcción de saberes; pensar la lectura crítica para trabajar desde los diversos espacios curriculares y no necesariamente desde la asignatura Lengua y Literatura, con la intención de que sea a través de la utilización de textos auténticos en actividades que propicien aprendizajes significativos y duraderos y promuevan la autonomía; abordar los contenidos desde los intereses, necesidades y miradas de las/os estudiantes, habilitando su palabra y acompañando la reflexión constructiva de sus subjetividades con la guía de actores colaborativos.

De esta manera y con esta presentación, también nos unimos a uno de los preceptos del LIE 21, para, en palabras de Ferreyra y Maine (2021) “extraer, sintetizar y devolver a la sociedad en diversos lenguajes y en medios accesibles los resultados de investigación orientados a la mejora de la Educación Secundaria en la Argentina”.

Referencias bibliográficas

Ferreira, H. A., & Maine, C. A. (2021). *Producción de soluciones didáctico-pedagógicas integrales: Enseñar en educación secundaria, un compromiso con la construcción de aprendizajes relevantes y duraderos* (1.ª ed.). ComunicArte.

Ferreira, H. A. (2023). *La escuela posible. Por el derecho a aprender*. (1ª. ed.) ComunicArte.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.

Figuras del tutor y del preceptor en la escuela secundaria: lugares diferenciados en el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes

Karen Gareis, Facultad de Ciencias de la Educación -UNER, karen.gareis5@gmail.com

**Melina Albornoz, Facultad de Ciencias de la Educación - UNER,
melinaalbornoz98@gmail.com**

Palabras clave: Educación, preceptores, tutores, acompañamiento, escuela secundaria

Contenido

Esta presentación tiene inscripción en el proyecto de investigación denominado “Tutoría, acompañamiento y trabajo interdisciplinario en Educación Secundaria. Estudio descriptivo de las configuraciones para la inclusión educativa”[1]. El propósito de dicha indagación fue estudiar un campo de experiencias relativo a los problemas que emergen de las formas novedosas de intervención escolar generadas por las políticas de inclusión educativa en educación secundaria. Se asume que, a partir de la obligatoriedad del nivel y la consecuente complejización de las prácticas pedagógicas, las trayectorias escolares de los estudiantes aparecen como el escenario de intervenciones de varias figuras, cuya tarea es definida como tutoría o acompañamiento.

Este escrito se centrará específicamente en dos figuras de acompañamiento: preceptores y tutores. Son diversas las escenas de la escuela secundaria que relatan los entrevistados y que nos ayudan a examinar el modo en que intervienen estas figuras a la hora de garantizar y sostener el derecho a la educación de los estudiantes, teniendo en cuenta roles, funciones y el desarrollo en la práctica cotidiana escolar.

En lo que respecta a la figura de los preceptores reconocemos ciertas transformaciones respecto de la centralidad de sus tareas, la cual dejó de estar centrada en lo administrativo y en el control:

tomar asistencia, llevar el registro de notas, señalar faltas respecto de la vestimenta, usos de espacios prohibidos, tramitar pases a otro establecimiento, realizar documentaciones; a ser pensada en términos pedagógicos en el marco del acompañamiento de las trayectorias escolares. Sin embargo, en la provincia de Entre Ríos se observa una vacancia en términos legales - resoluciones, capacitaciones, normativas- para pensar desde esta función pedagógica a la figura del preceptor (Res. N° 3375/04 Consejo General de Educación y Res. N° 1692/09 Consejo General de Educación)

En esta línea de pensar las intervenciones con los estudiantes a partir del acompañamiento académico y afectivo, el tutor también se reconoce como actor fundamental para la realización de esas tareas. En ambas figuras se hace énfasis en su papel como intermediarios para poder construir y llevar a cabo sus prácticas. Es decir, su rol como mediadores entre la familia y el estudiante, familia y docentes o directivos, estudiantes y docentes o equipo directivo.

No obstante, el diálogo entablado en los focus group y entrevistas que se realizaron nos permitieron pensar en dos variables: el tiempo y los saberes de procedencia, para analizar las diferencias en el acompañamiento que realizan los preceptores y los tutores como el lugar de referentes adultos que construyen en las instituciones educativas.

El tiempo, destacado por los entrevistados como relevante a la hora de construir sus intervenciones con los estudiantes nos permitió pensarlo como un indicador de diferenciación que tiene su repercusión en las tareas de acompañamiento como así también en la construcción de un vínculo de confianza con ellos.

Mientras la presencia del preceptor es permanente y cotidiana en la institución escolar, el tutor tiene un horario más reducido para el desempeño de sus tareas debido a que sus horas son definidas por la Res. N° 3050/16 del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos y en muchas veces su trabajo se centra en resolver demandas emergentes que surgen en la cotidianidad de la vida escolar. De esto se desprende que el preceptor tenga mayor cantidad de tiempo para establecer un vínculo pedagógico, que se convierta en un aliado de confianza y en un referente en situaciones de escucha y disponibilidad para con los alumnos.

Advertimos que en sus discursos se refleja que el preceptor es quien está a diario “cuerpo a cuerpo, cuerpo y palabra” y que el tutor carga con la responsabilidad de “escuchar, atender y resolver situaciones” en sus horarios específicos.

La segunda variable que incide en la construcción del espacio a habitar en la escuela secundaria como así también en la construcción del vínculo con los estudiantes es el campo de procedencia de quien se desempeña en uno u otro cargo, la formación o ausencia de la misma.

En una investigación previa[2] ya señalábamos la preponderancia de profesionales del campo PSI desarrollándose como tutores en las escuelas secundarias, el análisis que de esto realiza Chaves (2021) muestra que en consonancia con su formación el psicólogo en la escuela sostiene la escucha como la tarea innegociable sin dejar de reconocer la existencia de cierta

tensión o resistencia de la pedagogía al el campo PSI que uno u otro sentido limita o condiciona el modo de estar del tutor en la escuela y la relación con los demás actores.

Distinta es la situación de los preceptores quienes tienen una formación pedagógica brindada por el profesorado que a la vez les habilita a concursar para acceder al cargo. Sin embargo, las entrevistadas nos hacen saber que a “ser preceptor se aprende haciendo” y con los otros colegas quienes transmiten sus conocimientos del rol adquiridos a través de la experiencia.

Más allá de esta formación, ambas figuras demandan la necesidad de una preparación más específica para desarrollar sus tareas. Esto se agrava con la falta de reglamentación, capacitaciones y reconfiguración de sus roles. Ante ello, destacan la construcción artesanal de sus intervenciones desde donde buscan sortear estas limitaciones. Un punto central y a destacar es la apuesta a trabajar con los otros actores en las instituciones, desde el sostenimiento de la grupalidad adulta en favor de garantizar un acompañamiento a cada estudiante en sus aprendizajes escolares como así también en su desarrollo personal; desafío que en muchas escuelas es asumido y en otras sigue estando pendiente o en construcción.

A modo de consideraciones finales, las variables mencionadas: tiempo y saberes de procedencia inciden en la posibilidad de configurar un lugar como referentes adultos para y con los alumnos. Desde este posicionamiento, consideramos que es una tarea indiscutible reconocer y revalorizar la dimensión pedagógica que atraviesa las intervenciones de estas figuras, ya que son quienes acompañan a los estudiantes y sus trayectorias en pos de garantizar el ingreso, permanencia y egreso y favorecer a la construcción de aprendizajes significativos.

Referencias

bibliográficas

Chaves, M. (2021). Sentidos y escenarios de la tutoría en la escuela secundaria entrerriana desde las voces de los psicólogos. *Educación y Vínculos. Revista De Estudios Interdisciplinarios En Educación*, (7), 54–71. Recuperado a partir de <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/1049>

[1] Proyecto de Investigación y desarrollo “Tutoría, acompañamiento y trabajo interdisciplinario en Educación Secundaria. Estudio descriptivo de las configuraciones para la inclusión educativa (PID 3185-SCyT-UNER) dirigido por la Mg. Sonia Luquez

[2] Proyecto de investigación PID UNER 3173 “Intervenciones Pedagógicas y Salud Mental en Educación Secundaria: Interdisciplina y Proceso Grupal”. Ver Chaves, M. (2021). Sentidos y escenarios de la tutoría en la escuela secundaria entrerriana desde las voces de los psicólogos. *Educación y Vínculos. Revista De Estudios Interdisciplinarios En Educación*, (7), 54–71. Recuperado a partir de <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/1049> donde reflexiona sobre los significados que los tutores psicólogos otorgan al rol de la tutoría en la escuela secundaria entrerriana.

Escolarización de personas trans en el nivel secundario de San Juan.

Natalia Romina Antuña Segatti, CONICET - UNSJ, nataliaantuna3@gmail.com

Palabras clave: Trayectorias Educativas - Identidades Trans - Desigualdad .

Contenido

El presente resumen tiene como objetivo exponer las consideraciones a las que se ha arribado a partir de una investigación denominada “Trayectorias educativas de estudiantes que se autoperciben trans en el nivel secundario de la provincia de San Juan”. Dicha investigación se realizó en el marco de la Beca Interna de Investigación CICITCA, categoría Iniciación, convocatoria 2020.

Los objetivos de la investigación estuvieron centrados en, por un lado, analizar la función de la escuela de nivel secundario como institución encargada de garantizar las trayectorias educativas de estudiantes que se autoperciben trans. Y por otro lado, describir los discursos escolares heterosexistas/trans odiantes, para comprender las tensiones, y los efectos que tales producen, entre los marcos educativos institucionales y las experiencias cotidianas de estos estudiantes.

Cabe mencionar que, para llegar a estas consideraciones se adoptó un enfoque cualitativo, flexible, que contempló emergentes, y se construyeron datos mediante la técnica de la entrevista abierta a diferentes actores que forman parte de las instituciones educativas del nivel medio, en tensión con la indagación de documentación normativa. Para el análisis de datos se utilizaron herramientas propias del análisis del discurso, fundamentalmente en lo que hace al material legal y normativo tanto del Ministerio de Educación provincial, como del poder Legislativo Nacional. También, se reconocen como aportes aquellos propios de la descripción analítica proveniente de trabajo de campo etnográfico y de la utilización de técnicas como las entrevistas en profundidad.

En esta investigación se analizó específicamente las trayectorias educativas de estudiantes que se autoperciben trans en el nivel secundario, lo cual implicó conocer cuáles son los aspectos que configuran de forma particular a estas trayectorias, y las diferencias que existen entre estas y otras posibles. Se partió desde el posicionamiento de comprender a las trayectorias como “reales”, y sujetadas a un contexto específico, que condiciona de maneras singulares a cada una de ellas. Es por esto que la investigación se posicionó desde la mirada de las trayectorias como diferentes en lo conceptual y contextual.

A esto se le suma la impronta que la escuela, como institución, ha determinado para las trayectorias educativas, sustentadas en supuestos pedagógicos y reproducidas a través de formas – normas institucionalizadas, y otras tantas “ocultas”. Esta suma ha provocado el “triunfo de la escuela” como instrumento de reproducción cultural, pero que, al mismo tiempo ha favorecido procesos propios de la exclusión – expulsión de grupos sociales que transgreden esas “normas”

y que a lo largo de la historia han sido patologizadxs, criminalizadxs, y reunidxs en el grupo de lo “abyecto”.

Entender a la institución escuela desde esta perspectiva implica reconocer que como tal procura concretar la función social de educar, ya que su creación de la mano de los Estados modernos se legitima en la necesidad de garantizar la transmisión cultural, y asegurar la continuidad de un grupo social. Sin embargo, esta investigación esboza como esa transmisión se ha producido de forma inequitativa para todos los actores sociales, lo que ha implicado que se siga sosteniendo los intereses de una clase social determinada en un intento por “modelar” un tipo de ciudadano específico.

Los aportes de Butler se constituyeron en un sustento fundamental para comprender el sistema sexo-género como una respuesta ante los elementos estancos con los que se ha relacionado a la sexualidad durante mucho tiempo, específicamente dentro de las instituciones educativas. Esto permitió comprender a la sexualidad como un aspecto de los seres humanos que da cuenta de la interacción de diversos factores (biológicos, psicológicos, afectivos, éticos, etc.) y que supera la pretensión de linealidad, en la que el sexo biológico determinaba exclusivamente tanto al género como a la orientación sexual.

Esta idea de linealidad ha construido a lo largo del tiempo un tipo de sexualidad normal, la heterosexual, y ha encasillado a todo lo que queda por fuera de ella como lo anormal. Butler en su obra "Cuerpos que importan" desarrolla la noción de lo normal y lo abyecto como herramientas para analizar cómo se construyen y mantienen las normas sociales que rigen la identidad y la sexualidad.

"La norma produce lo normal como un efecto regulador de la propia matriz normativa" (Butler, 1993:16), es decir, que lo normal es aquello que se considera aceptable y se ajusta a las normas sociales y culturales predominantes. Lo normal se presenta como algo natural y dado, pero en realidad es una construcción social que se impone a través de prácticas discursivas y performativas. Por otro lado, lo abyecto es todo lo que se considera inaceptable y repulsivo para la sociedad. Lo abyecto se sitúa fuera de las normas y categorías sociales, y por lo tanto, es excluido, marginado y reprimido.

En síntesis, esta investigación permitió dar cuenta de los procesos educativos a partir de los cuales se generan identidades sexistas, en tanto reproducen modelos de cómo ser mujeres y varones, al igual que se transmiten las prácticas y conductas esperadas para cada uno de esos modelos, basados en un orden binario y heteronormativo. A la vez que posibilitó reflexionar sobre la necesaria construcción de dispositivos pedagógicos de género, que se sustenten en principios de igualdad y no discriminación. Lo que implica indefectiblemente la transversalización de los contenidos relacionados con la educación sexual integral, y la creación de culturas inclusivas que se reflejen tanto en lo organizativo/curricular, como en las prácticas cotidianas.

Referencias bibliográficas

- Báez, J (2017) Identidad de género: desafíos a las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Revista Punto Género N° 69.
- Butler, J. (2002), Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós
- Cabral, M. (2003) La Paradoja Transgénero.
- Foucault, M (1974) Sexualité et politique. Combat, 9274, en DE, vol. 2, texto n° 139.
- Foucault, M. (1991) Historia de la sexualidad. Tomo 1. Siglo XXI. México.
- Morgade, G. (2006) “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela” Revista Novedades Educativas N° 184.
- Terigi, F (2010) Las Cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia dictada en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Febrero de 2010.
- Terigi, Flavia, Perazza, Rosana (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires, Journal of Education for International Development.
- Tomasini, M (2017) Educación y Diversidad Sexual: Perspectivas de Estudiantes y docentes de una escuela confesional de la ciudad de Córdoba – Argentina, sobre relaciones homo erótico afectivas. Revista Electrónica Itlnerarius Reflectionis Volumen 12, N°2.

Desvinculación escolar: un modo de habitar trayectorias escolares reales en localidades del departamento Río Cuarto

Magnoli, Pamela / ISTE- CONICET / magnolipamela@gmail.com

Rauch, Nery Facundo / ISTE- CONICET / neryrauch@gmail.com

Palabras clave: Trayectorias escolares - Juventudes - Desvinculación escolar - Pandemia

Introducción

La vinculación escolar es materia de amplios debates en nuestro país, concretamente desde la ampliación del Derecho a la educación donde la obligatoriedad se extiende hacia el nivel

secundario (Ley de Educación Nacional N° 26.206). Cada esfuerzo por ampliar la escolarización ha traído consigo numerosa cantidad de niños, niñas y jóvenes que no ingresan a la escuela, que ingresan pero no permanecen, o que permaneciendo sus ritmos y formas escolares no son las habitualmente esperadas (Terigi, 2009: 6).

Esta ponencia se inscribe en el campo del abordaje de la desvinculación escolar como problemática compleja y multidimensional, la cual reconoce que en los procesos de vinculación/desvinculación escolar intervienen múltiples factores de índole individual, familiar, social, material y cultural confluyen y se articulan, se refuerzan y afectan simultáneamente (Espínola Hoffmann, y Claro Stuardo 2010).

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica 2019-03906 “Abandono escolar: Un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”. El cual es llevado adelante de forma simultánea en localidades de las jurisdicciones de Buenos Aires, Chaco, Córdoba y Salta.

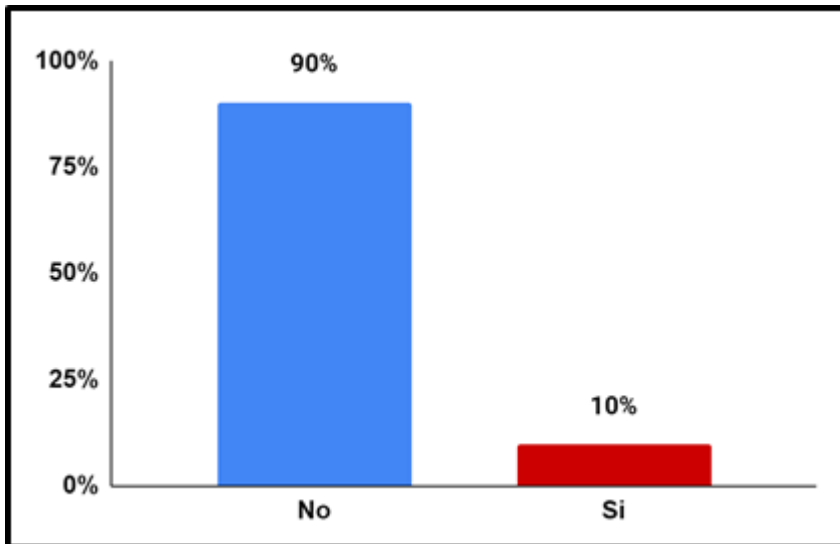
El objetivo de la ponencia es indagar en los procesos de vinculación/desvinculación escolar de las juventudes del departamento Río Cuarto. La estrategia metodológica adoptada en esta instancia del proceso investigativo -el cual se enmarca en la técnica de follow up- es de diseño transversal y de tipo cuantitativo a través de la aplicación de un cuestionario durante el mes de agosto de 2022 a 207 estudiantes del 4to año de educación secundaria del departamento Río Cuarto.

Vinculación escolar y pandemia en el departamento Río Cuarto

A los fines de comprender la dimensión de “desvinculación” en torno al procesamiento de los datos, se señala que a partir de la sanción de la ley 26.206, los indicadores de “eficiencia interna” fueron resignificados como “indicadores de trayectoria” referido a la identificación de aspectos que permitieran anticipar situaciones de vulnerabilidad educativa. Con ello, se hacía alusión al conjunto de condiciones materiales y simbólicas, subjetivas y objetivas, que debilitan el vínculo de escolarización de un estudiante. Esta mirada posiciona su foco sobre las situaciones de escolarización más que sobre las características individuales de los sujetos. (Terigi, 2009).

Respecto del análisis sobre las trayectorias escolares, entre otros aspectos se indagó sobre las desvinculaciones con la escuela, los momentos de dicha desvinculación, las causales y factores de incidencia en la revinculación. Al respecto, conforme los datos del Gráfico N°1, se advierte que la mayoría de los/as estudiantes no se han desvinculado de la escuela en ningún momento, un 90%, por lo cual quienes sí se han desvinculado son un 10% de los/as encuestados.

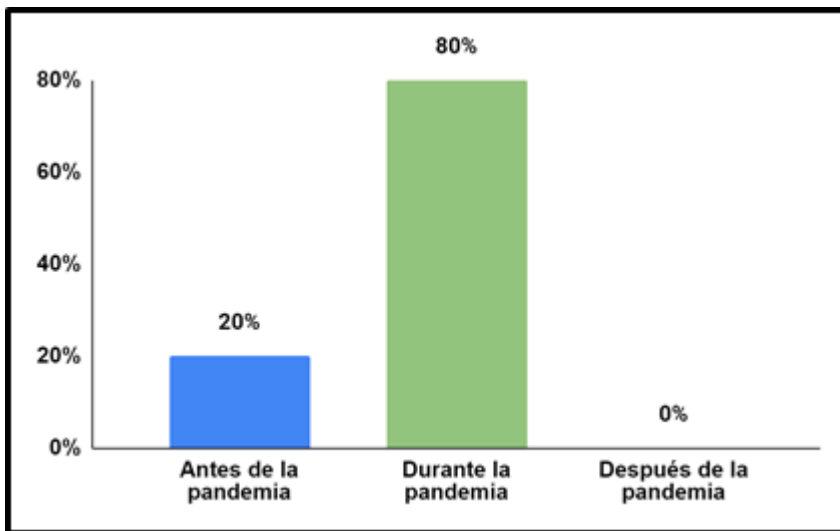
Gráfico N° 1. Desvinculación con la escuela en porcentajes



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

Por su parte, el Gráfico N° 2 indica el periodo particular en el cual quienes manifiestan haberse desvinculado lo hicieron. Donde se puede percibir con contundencia el impacto de la pandemia en las trayectorias escolares juveniles, ya que el 80% de quienes se desvincularon en alguna oportunidad de la escuela, fue en este periodo, un 20% con anterioridad a esta y ninguno a posteriori.

Gráfico N°2. Periodo de desvinculación con la escuela

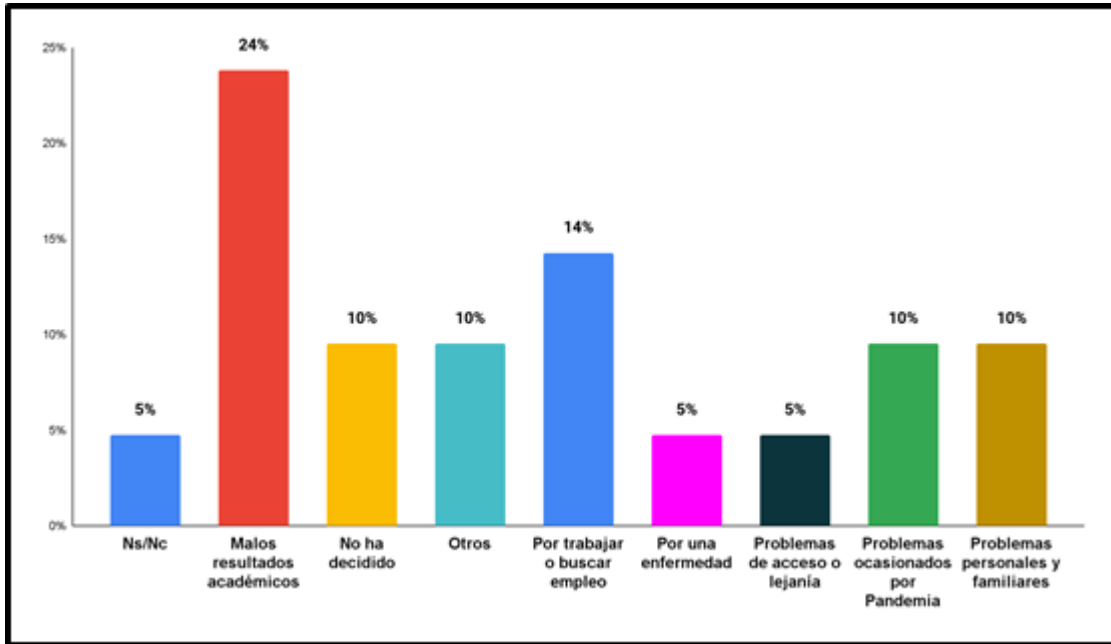


Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

En cuanto a las causas de interrupción en los estudios se destacan principalmente los malos resultados académicos (24%), seguido por trabajar o buscar empleo (14%), problemas

ocasionados por la pandemia (10%) y problemas familiares y personales (10%) como se puede dar cuenta en el gráfico N°3.

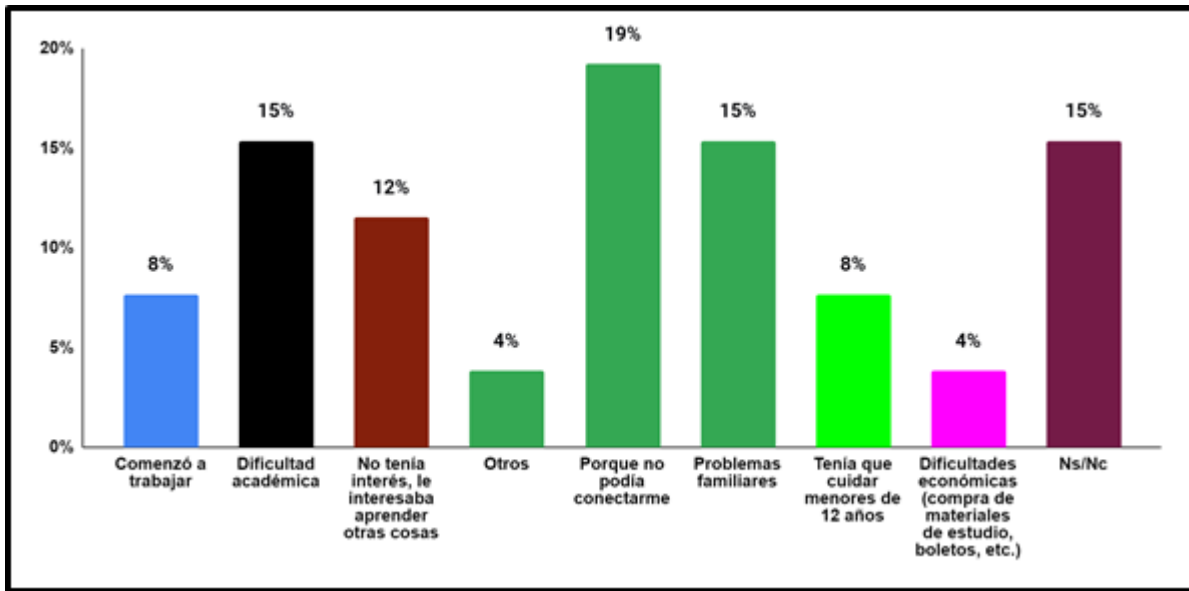
Gráfico N°3: Causales de interrupción de estudios



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

La pandemia de Covid-19 irrumpió recrudeciendo viejas desigualdades en la sociedad y en las escuelas (Bocchio, 2020; Ruiz, 2020; Tranier, Bazán, Porta y Di Franco, 2020), y que conforme al gráfico N°4 se puede observar su incidencia en las desvinculaciones escolares durante este periodo: los principales argumentos esgrimidos por los estudiantes se centran en la imposibilidad de conectarse (19%), dificultades académicas (15%) y problemas familiares (15%).

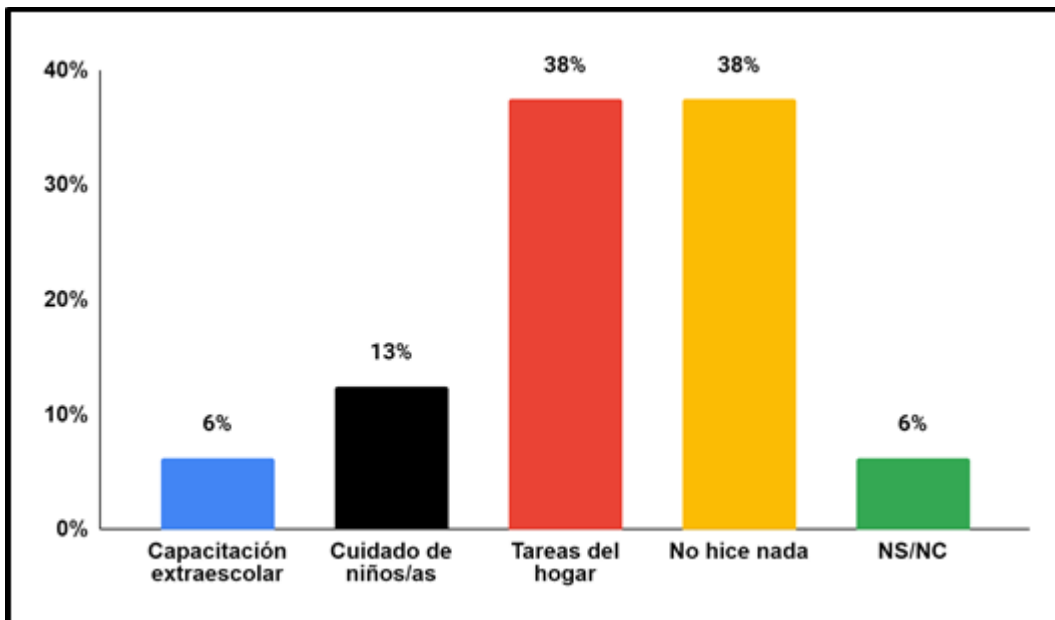
Gráfico N°4: Motivos de desvinculación con la escuela periodo 2020-2021.



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

En cuanto a las actividades que los estudiantes realizaron en el periodo de desvinculación con la escuela -Gráfico N°5- se encuentra que un considerable porcentaje no hizo nada (38%) mientras que otros realizaron tareas en el hogar (38%), seguido de actividades como cuidado de niños (13%) y capacitación extraescolar (6%)

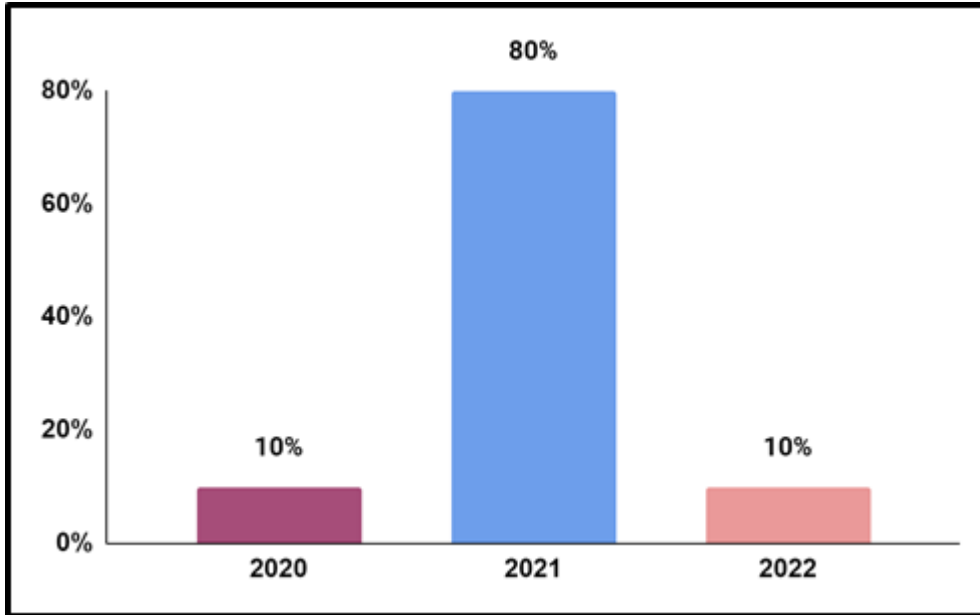
Gráfico N°5: Actividades realizadas durante la desvinculación.



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

Por otro lado, se ha indagado sobre las revinculaciones de los estudiantes, las cuales dan cuenta de interrupciones temporarias escolares que abonan a la conceptualización de trayectorias reales (Terigi, 2009). El semestre de revinculación escolar se presenta en el gráfico N° 6, donde la mayoría en el primer semestre de 2021 (75%), seguido por el homónimo semestre de 2022 (10%).

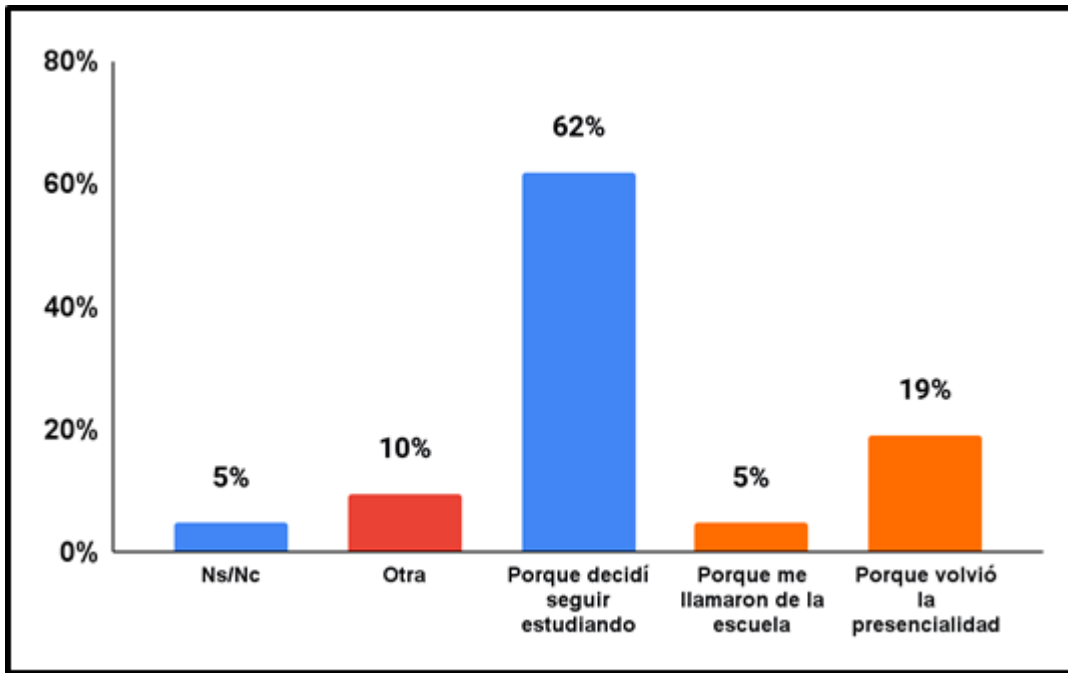
Gráfico N° 6: Año de revinculación escolar.



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

Finalmente, desde los datos expresados en el gráfico N°7 se destacan que, entre los motivos que incidieron en la vinculación escolar se encuentran: porque decidieron seguir estudiando (62%), porque volvió la presencialidad (19%), porque me llamaron de la escuela (5%), otras (10%).

Gráfico N°7: Motivos que incidieron en la revinculación escolar.



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

Tal como se observa en el desarrollo de los resultados, los factores que intervienen en las desvinculaciones escolares, aun con el agravante que significó la pandemia, son múltiples y en gran medida no fueron solucionados. Por otro lado, se destaca la gravitación de factores socioeconómicos en la vinculación escolar, dado que la disponibilidad de recursos fue el principal motivo de desvinculación -sobre todo en pandemia-. Y por último, la vigencia en el imaginario de los jóvenes y su familia en torno a la escuela como espacio de preservación o ascenso social, particularmente a partir del restablecimiento de clases parcialmente presenciales.

Reflexiones Finales

A partir de lo trabajado en la ponencia, se observa que en la desvinculación o diversas formas de vinculación se reconocen múltiples factores y condicionantes institucionales que podrían favorecer u obstaculizar los procesos de permanencia escolar. Entonces, los diversos vínculos y formas de transitar la escolaridad remiten a la complejidad de las biografías y trayectorias inscriptas en su contexto, construcciones sociales y condicionantes institucionales (Corica, Otero y Vicente, 2022:346)

Este panorama, el cual adquiere mayor contundencia por el impacto de la pandemia, permite dar cuenta de las aún vigentes deudas del sistema educativo en cuanto a la asimilación de las trayectorias reales de los jóvenes, que sin dudas significan de modo particular datos tangibles como los que reportan las estadísticas en los niveles de egreso, sobreedad, repitencia y/o abandono escolar. Cuando, factores más complejos hacen estos datos una particularidad

habitada y singular en cada joven, donde encuentran causas y motivos que hacen a esas trayectorias lo que van siendo más allá de lo esperable o de las trayectorias teóricas (Terigi, 2009).

Referencias bibliográficas

Terigi, F (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa /coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires : Ministerio de Educación.

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”. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Otero, A., Corica, A., Vicente, M. (2022). El abandono escolar secundario: análisis sobre los factores influyentes en las interrupciones escolares en pandemia. Revista Sudamérica ISSN 2314-1174, N° 17, Diciembre 2022, pp. 332-349.

Otero, A., Corica, A., Vicente, M. (2022). El abandono escolar en la escuela secundaria : una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria de CABA y Gran Buenos Aires. EN: M. Causa, E. Di Piero y P. Santucci (Comps.). Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Puntoaparte. pp. 96-114. En Memoria Académica. Disponible en:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5505/pm.5505.pdf>

Tranier, J., Bazán, S., Porta, L. y Di Franco, M. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. Praxis Educativa, 24(2), 1-18

Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3). <https://cutt.ly/ibEtp9n>

Bocchio, M. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3). <https://cutt.ly/vbEtY8h>

Espínola Hoffmann, V., y Claro Stuardo, J. P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. En Revista de Educación, número extraordinario 2010, pp. 257-280.

Democratización de la educación: Cuatro juventudes en tres países latinoamericanos.

Manuel Alejandro Giovine, FCS-UNC/IDH-CONICET Manuel.giovine@unc.edu.ar

Graziela Serroni Perosa, Universidade São Paulo, grazielaperosa@yahoo.com.br

Palabras clave: Democratización de la educación, Juventudes, Pandemia, Escolarización.

Introducción

Esta ponencia trata sobre la experiencia social de los jóvenes en Argentina, Brasil y Chile en el periodo que transcurre la pandemia de Sars Cov2, en los primeros meses de 2021. Investiga sobre el modo en que sus condiciones de estudio y trabajo condicionan sus percepciones sobre el bienestar y sus prácticas.

La generación de jóvenes escuchada en esta investigación se benefició, en particular, de la ampliación del acceso a la enseñanza secundaria y superior y de la masificación de las tecnologías de la información, lo que representa para muchos jóvenes la apertura de nuevos horizontes y mayores aspiraciones de estudio y trabajo.

Esta masificación se dio por el acceso a estructuras escolares muy desiguales y fuertes disparidades de la situación socioeconómica de las familias. Ya sabemos, la expansión no es sinónimo de democratización.

Los resultados permiten notar cómo se distribuye el bienestar/malestar asociado a la educación entre los jóvenes considerados en la investigación en cuanto a sus condiciones de estudio y trabajo. Además de asociaciones, en algunos casos contrarias a la intuición, nuestros resultados permiten aprehender la diferenciación entre quienes ocupan los puestos intermedios: los jóvenes que estudian y trabajan y los que no estudian ni trabajan.

Desarrollo

Los casos se seleccionaron en cada ciudad buscando representar la población urbana de cada país de acuerdo con un conjunto de variables seleccionadas según datos de CEPAL 2017/2016: condición de estudio y empleo, género, ingreso total familiar y se controló por nivel educativo.

Se realizaron 464 encuestas en las 6 ciudades como se detalla en el gráfico 1. El cuestionario semiestructurado fue aplicado por medio de *Google Forms* y se implementó en el periodo

comprendido entre los meses de mayo y junio de 2021. Dicho instrumento contó con 22 preguntas estructuradas en tres secciones.

Gráfico 1: Cantidad de casos encuestados por Ciudad y por País.

Fuente: elaboración propia.

Con el objeto del tratamiento de los datos producidos nos basamos en la noción de espacio social que nos permite aprehender simultáneamente la posición en la estructura social y poner dichas posiciones en relación con las tomas de posición adoptadas, buscando explicarlas (Bourdieu, 2011).

Optamos el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) para reconstruir el espacio de posiciones sociales de los jóvenes como método principal para la representación de las principales desigualdades entre ellos. Posteriormente, se construyeron clases sociales por proximidad entre los individuos (CJA). Luego, realizamos un trabajo de análisis de las respuestas abiertas que pusimos en relación con dicho espacio social.

Por medio de las respuestas abiertas pudimos acceder a las prácticas y representaciones de los sujetos y de este modo a la subjetividad implícita en ese proceso.

El espacio social construido a partir de las encuestas se estructura en cuatro clases construidas como se indica en la tabla 1[1].

TABLA 1. Características sociales de los jóvenes en los tres países analizados

Variables	Solo trabajan	Solo estudian	Estudian y trabajan	Ni estudian ni trabajan
Nivel educativo	Secundaria	Superior	Superior	Secundaria
Autopercepción de género	Masculino/No binario Queer	Femenino	Femenino	Femenino y masculino

Edad	21 a 24 años	18 a 20 años	21 a 24 años	18 a 20 años
Ingresos familiares	Hasta dos salarios mínimos	Seis o más salarios mínimos	Entre dos y cinco salarios mínimos	Hasta dos salarios mínimos
Autopercepción de color de la piel	Negros e indígenas	Blancos	Mestizos	Negros
Hogar	Cónyuge/pareja Hijos, parientes	Padres y hermanos	Encuestada e hijos	Encuestado e hijos
Espacio exclusivo para estudio	No tienen	Si tienen	Espacio de uso común	No utilizan
Empleo padres	Ventas y servicios	Profesionales	Técnico-administrativo	Manual poco calificado
Modalidad de estudio/trabajo/recreación	Presencial	Remota	Remota/Presencial	Presencial

Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a las emociones ligadas a la pandemia y a la percepción de futuro de estos jóvenes encuestados, se puede establecer una primera distinción entre quienes estudian de los que no lo hacen. Los que estudian han logrado exteriorizar más sus emociones respecto de la pandemia que quienes no estudian, vinculándose a percepciones de Apatía, Tristeza, y Cansancio.

Los jóvenes que No estudian ni trabajan, expresan la pandemia les generó Aburrimiento. Expresan en las preguntas abiertas una gran incertidumbre hacia su futuro, incluso muchos de ellos no contestan a esta pregunta. Recuperando una expresión nativa mencionan: “No tengo nada claro”.

Aquellos que Sólo trabajan se han movilizado con la situación de pandemia y contestan más a las preguntas. Sus planes de vida para los próximos dos años son diversos, como por ejemplo que quieren casarse, comenzar con un emprendimiento, viajar o realizar estudios relacionados con oficios. Muchos expresan que quieren retomar sus estudios.

Para algunos jóvenes que Estudian y trabajan la pandemia les permitió acomodar más sus horarios y, entre virtualidad y presencialidad, optimizar los tiempos de vida. Aparecen próximas emociones ligadas al confort y la confianza, pero siempre moderadas y asociadas a la necesidad de recuperar el espacio y tiempo de estudio que da la presencialidad. Se ven a dos años estudiando y recibéndose, quieren encontrar trabajo relacionado con sus estudios, un trabajo fijo. Estas expectativas, sumadas al estudio, producen una gran sobrecarga y sorprende una joven de 21 años de Brasil que expresa que quiere “Tener mi [su] vida de vuelta”.

Aquellos que Solo estudian oscilan entre un sentimiento de frustración vinculado a la Soledad y el Aburrimiento producto de no poder socializar y quienes expresan sentimientos de Comodidad dado que han podido sacar provecho de esta situación.

Tienen proyectos a dos años ambiciosos: quieren recibirse y conseguir pasantías, un trabajo en lo que han estudiado o continuar en el posgrado. Expresan cierta necesidad de encontrar sus propios espacios fuera del hogar de origen, que quieren a irse de la casa de sus padres. Un anhelo que parece repetirse en muchos jóvenes de Argentina es el de emigrar, una joven de 23 años dice “Quiero recibirme e irme del país”.

Palabras finales

Lo primero a destacar es que los jóvenes de esta investigación están en condiciones muy diferentes, por más que cuenten con un mismo rango de edad biológica. Estas diversidades se expresan en las emociones y los proyectos a futuro. Asimismo, las políticas implementadas durante la pandemia de distribución de tabletas y datos de internet favorecen a los jóvenes que estudian y que tienen cierta familiaridad con la virtualidad. Estas políticas para el grupo de edad considerado (de 18 a 24 años) dejan fuera a un gran grupo, que además aparecen asociados a prácticas presenciales. Estos contextos dan cuenta de estructuras del habitus diferentes.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, 7(2), 163-173.

BOURDIEU, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI.

FILGUEIRA, C., & Á. FUENTES (1998). *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos*. Montevideo: Comisión Económica Para América Latina y El Caribe.

[1] Hay que señalar que los datos surgen de la muestra y presentan las principales diferencias entre los grupos. Por lo tanto, los bordes entre los grupos son difusos y sirven como un primer esquema heurístico.

Entre pares. Tácticas para permanecer en la escuela

**Manuel Rejón Baz, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-México,
mnlrjn@gmail.com**

Palabras clave: permanencia escolar, jóvenes estudiantes, tácticas.

Presento un análisis sobre los procesos que los estudiantes de bachillerato atraviesan para permanecer en la escuela sobreponiéndose a situaciones adversas correlacionadas con la desafiliación escolar. Recorro al concepto de *tácticas* en el sentido en que de Certeau (1996) usó este término para señalar las posibilidades de acción que tienen los individuos dentro de estructuras institucionales. Este estudio está centrado en el reconocimiento de los recursos que las y los jóvenes estudiantes ponen en marcha para mantenerse matriculados en la escuela. A partir de una investigación etnográfica realizada en un plantel del Colegio de Bachilleres ubicado en una zona popular de la Ciudad de México, argumento que cierto tipo de relaciones establecidas por las y los jóvenes estudiantes con pares son decisivas para comprender los procesos de permanencia escolar.

Recorro a la conceptualización que realizó Michel de Certeau (2010) sobre la comprensión de los sentidos de las acciones de las multitudes, la cual es pertinente para este estudio pues permite caracterizar el abanico de recursos que despliegan las y los jóvenes estudiantes para permanecer en la escuela. En este sentido, utilizo el concepto de táctica para describir las acciones que llevan a cabo las personas al utilizar, manipular, desviar, los ordenamientos que producen e imponen "los sujetos de voluntad y de poder".

Las estrategias presuponen lugares e instituciones, producen objetos, normas, modelos, acumulan y capitalizan; las tácticas, desprovistas de lugar propio, sin dominio del tiempo, son 'maneras de hacer', o mejor dicho 'de hacer con'. Las formas "populares" de la cultura, desde las prácticas de lo cotidiano hasta las consumaciones culturales, pueden ser pensadas como tácticas productoras de sentidos -pero de sentidos probablemente extraños a aquel que conciben los productores (Chartier, 1987, p. 129).

De esta manera, la distinción entre tácticas y estrategias permite identificar las posibilidades de acción que tienen los individuos en relación con las estructuras institucionales. En este estudio, se muestra cómo las relaciones entre pares devienen tácticas en tanto son aprovechadas, en momentos específicos, de maneras pragmáticas para resolver situaciones concretas, que no devienen en prácticas rutinarias o consolidadas de manera regular, sino modos de hacer, de resolver.

En este trabajo se ponderan las relaciones entre pares en un contexto escolar, como uno de los elementos a partir de los cual las y los estudiantes pueden hacer frente a los riesgos, obstáculos y barreras que amenazan su permanencia en la escuela. Se entiende que las relaciones entre pares son diversas y que tienen a su vez, resultados que no son iguales en todos los casos, de tal manera que, si bien las relaciones entre pares permiten afrontar situaciones riesgosas, esto no excluye que en algunas situaciones puedan comprometer la asistencia a la escuela. De ahí que sea pertinente considerar la ambivalencia que tienen estas relaciones.

Además, el conjunto de relaciones que establecen las y los jóvenes estudiantes adquieren distintos sentidos que tienen que ver con los diversos grados de amistad o involucramiento en sus vidas, distinción que se da entre aspectos muy personales, o simplemente por coincidir en el mismo grupo, en la misma clase. De esta forma, considero en el análisis estas dimensiones que permiten clarificar la diversidad de relaciones entre pares, identifico aspectos que denotan ayuda mutua entre grupos de amigos en distintas dimensiones de la vida escolar, acompañantes en circunstancias trágicas:

Graciela pasó en tercer semestre un duelo por fallecimiento de su madre. En su testimonio, el acompañamiento de parte de sus compañeras y compañeros en los días y semanas inmediatos fue significativo, logró crear una serie de vínculos con algunas compañeras y compañeros que le permitieron terminar sus estudios. (Entrevista con Graciela, 22 de enero 2021).

Defensores frente a otros:

En el caso de Bárbara, la intervención de sus amigas fue decisiva para permanecer en la escuela, en su primer semestre otras niñas la agredían, pero se libró porque otras compañeras intercedieron con quien la estaba agrediendo (Entrevista con Bárbara, 28 de julio 2022).

Como consejeros de estudio:

Cora relató que recurrentemente se explicaban entre ellas y ellos los temas abordados en clase, a pesar de que ella advertía que "yo no sé explicar". Antes de clases, me explicó, que entre amigas y amigos se ponían al corriente respecto a temas que se habían visto en clase, entrando en una dinámica de explicar y que le expliquen (Entrevista con Cora, 29 de noviembre 2021).

O cómplices para burlar exámenes y tareas:

Una vez hicimos trampa en un examen... Si yo no sabía hacer una cosa me la pasaban y así... Era así como de 'a ver te paso mi celular, tómale foto y ya así o te cambio el examen'... O les pasaba la tarea... No les gustaba casi esas materias o ellos querían estudiar algo muy diferente... 'A mí sí me gusta, si quieres te ayudo', no me costaba mucho. (Entrevista con Graciela, 22 de enero 2021).

Por lo demás, la significación de estas relaciones se construye en distintos contextos, donde intereses y objetivos pueden llegar a involucrar la permanencia escolar. En este sentido, las condiciones institucionales que enmarcan la vida cotidiana de la escuela resultan relevantes para el análisis, particularmente en dos aspectos, la división de la matrícula escolar en turnos de asistencia, matutino o vespertino, donde las dinámicas grupales se desarrollan diferenciadas. José Juan, resaltó en su testimonio que notaba una diferencia respecto a la colaboración entre pares, a la competitividad que él experimentó en el turno de la mañana. Para él la colaboración entre pares en el turno matutino es menor, el ambiente es "estresante", pues cada quien ve por su propio bien, "te dejaban morir". En cambio, para José Juan el turno de la tarde "es un ambiente más tranquilo ... puedes echar relajo" (Entrevista con José Juan, 23 de marzo 2022).

Por otro lado, la disposición institucional de cambiar de grupo a las y los estudiantes en cada ciclo escolar, de tal forma que éstos no compartan el mismo grupo con compañeros en semestres consecutivos, esto repercute de manera ambivalente en tanto que posibilita y constriñe, nuevas relaciones. El joven estudiante Hugo también relató que en segundo semestre vivió un ambiente muy bueno, con sus compañeras y compañeros, sin problemáticas con profesores, el grupo era muy unido, se respondían entre compañeros las preguntas que proponían los profesores en actividades, inclusive "en el salón de clases le bajábamos al desmadre". Con el cambio de semestre vinieron los cambios de grupo y por consiguiente cambio de compañeros. Hugo reflexionaba que esta situación abría la opción de socializar "pero si te tocaron buenos compañeros sí deja molestias, después te vas acoplando, es como volver a empezar, compañeros, horarios, profes". (Entrevista con Hugo, 27 de julio 2021). A pesar de ello queda cierta tristeza por reagrupamiento de amigos, incluso alguna tensión si se vuelve a coincidir con aquellos o aquellas que ya identificaban y que les caían mal.

Referencias bibliográficas

Chartier, R. (1999). *Sociedad y escritura en la edad moderna*. Instituto Mora. (1a reimpresión en español 1987).

De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. (Original publicado en 1996).

Efectos de la pandemia en alumnos y alumnas de la escuela secundaria.

Daniel Jiménez. Facultad de Filosofía y Letras- UNT

daniel.jimenez@filo.unt.edu.ar

María Fernanda Vicente. Facultad de Filosofía y Letras-UNT

mariafernanda.vicente@filo.unt.edu.ar

Palabras clave: Adolescentes - pandemia - escuela secundaria- experiencia

Introducción

El propósito que se persigue en la presente comunicación es recuperar y analizar, desde las experiencias y relatos de adolescentes de la escuela secundaria, sus sentires y vivencias durante la pandemia.

En el contexto de confinamiento a raíz de la pandemia ocasionada por el Covid-19, se manifestaron las brechas económicas, sociales, digitales y emocionales, familias que perdieron sus trabajos y/o enfrentaron la muerte de seres queridos, adolescentes solos, angustiados, agobiados y tristes. Según los datos de la Encuesta realizada por UNICEF en Argentina entre octubre y noviembre de 2020, el 41% de hogares con niños y adolescentes manifestaron una disminución en sus ingresos laborales. El 28% de los hogares se vieron obligados a reducir los gastos de alimentación y el 21% al cese de pagos de servicios, entre ellos celular o internet.

El contexto tuvo un impacto directo sobre los adolescentes y sus subjetividades quienes manifestaron sentir ansiedad (27%) y depresión (15%), un 46% de los adolescentes y jóvenes expresaron tener menos motivación para realizar actividades que normalmente disfrutaban y el 36% se sintió menos motivado para realizar actividades habituales (UNICEF, 2021).

Esta situación atravesó la escuela, sobrevino la perplejidad por tener que abandonar un terreno que nos era habitual, porque su objetividad espacial y temporal se encontraron de pronto alteradas y también su rol de constructora de las subjetividades. Esta alteración nos condujo a pensar el presente trabajo en función de dos coordenadas: la dimensión espacial de la escuela secundaria y los adolescentes, en torno a la relación que construyen con la escuela como uno de los escenarios en el que se desarrollan emocionalmente.

Consideraciones metodológicas

El tipo de indagación se centra en el enfoque descriptivo desde una lógica cualitativa. El estudio reviste un carácter exploratorio y se llevó a cabo en dos etapas. En una primera etapa del trabajo de campo, se analizaron encuestas aplicadas a una muestra aleatoria de 105 alumnos, quienes se encontraban cursando el 5to y 6to año durante el ciclo lectivo 2020, en los contextos del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio y del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Los alumnos pertenecen a cuatro centros educativos del nivel secundario de diferentes tipos de gestión (pública y privada) ubicados en los municipios de San Miguel de Tucumán y Yerba Buena. La indagación diagnóstica permitió en una segunda etapa realizar 15 entrevistas con el objetivo de recuperar las interpretaciones subjetivas de los actores a partir de sus relatos de experiencias.

Cuando no hay cuatro paredes[1]

Sostienen Masschelein y Simons (2014) que la escuela es el lugar donde la sociedad se renueva a sí misma liberando y ofreciendo su conocimiento y su experiencia como un bien común a fin de hacer posible la formación y el desarrollo de los individuos. La escuela ofrece “tiempo libre” que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y brinda a todos la posibilidad de abandonar su entorno conocido. En ese tiempo libre la escuela logra, por un lado, separar a los alumnos del mundo productivo y social y por el otro unirlos en un tiempo igualitario, suspender el orden establecido en la sociedad, brindando la posibilidad de dejar atrás el entorno familiar para convertirse en estudiantes.

A partir del contexto ocasionado por la pandemia, en el que los aprendizajes se desprendieron de la co-presencia, del habitar y co-construir cotidianamente un espacio de conocimientos y experiencias (Dussel, 2020) consideramos importante preguntarnos ¿qué sucede cuando la escuela y los docentes no están dónde siempre estuvieron para regular los intercambios entre el afuera y el adentro?, ¿qué hacemos cuando hay una educación sin edificio que nos albergue, reúna y contenga?, ¿qué opera en las subjetividades de los alumnos?

El transitar la escuela se convierte, para muchos adolescentes, en una etapa capaz de organizar su vida, pero también en un buen lugar para estar. Los adolescentes definen a la escuela de dos maneras: como una etapa de transición y construcción identitaria y como un espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros. (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

Porque cuando de manera abrupta los vínculos pedagógicos se suspendieron, quedó expuesto el valor simbólico de las instituciones educativas como aquellos lugares que constituyen a quienes los transitan, resultando la propuesta de la virtualidad insuficiente para sostener el entramado de vínculos y relaciones y los espacios de sostén que se conforman en la cotidianeidad de las escuelas.

Tuvimos que adaptarnos a un sistema sin ningún contacto, fue demasiado triste. La tecnología siempre estará limitada y nunca podrá equiparar el calor de una mirada, de un beso o de un

abrazo porque los seres humanos necesitamos de los otros seres humanos y eso la tecnología nunca podrá superarlo.

(Kamila) *Tenía rechazo hacia el contacto virtual... Me sentaba en mi computadora para ver caras sin sentir ninguna emoción, lo que me generaba mucha ansiedad.*

(Lautaro)

Quiero abrir el placard y que dentro de él estén mis amigos

La infancia y la adolescencia constituyen momentos centrales para la constitución subjetiva, donde las condiciones histórico-sociales tienen un rol central. Los vínculos intersubjetivos con las primeras personas encargadas de la crianza y luego con los demás adultos cercanos, y con otros niños contribuyen a su crecimiento, desarrollo y a su construcción identitaria (Bleichmar, 2005).

La escuela secundaria es central en función de la posibilidad de socialización que en ella se brinda, pero también por la injerencia que tienen las emociones en los procesos de aprendizaje y en las posibilidades de los estudiantes de vincularse con sus docentes, con sus pares y con el conocimiento. En la escuela se producen infinidad de relaciones únicas, donde se habilitan oportunidades para encontrarse, para estar con otros, para pensar y aprender, pero también para sentir.

Así lo expresa Paula (alumna de 6to año del nivel secundario durante el año 2020), en uno de los versos de su poesía “*A lo lejos*”:

*...de tanto hacer videollamada para sentirme cerca,
me acostumbre un poco a vivir con delay...
Mis pensamientos, mis sentimientos, o mis deseos
se enciman uno arriba del otro, se pisan, se pixelan.*

En sus relatos los adolescentes valoran la importancia del encuentro presencial con sus amigos como una forma de recuperar intimidad y autonomía, en sus decires se instala la añoranza de los abrazos, el mirarse a la cara y los mates compartidos. Porque en sus voces, la ruptura de ciertos lazos, provocada por la ausencia de encuentros con pares y adultos referentes, generó la emergencia de sentimientos como tristeza, miedo, enojo, desgano, angustia y aburrimiento.

Me faltaron las charlas frente a frente con mis amigos...necesitaba eso.

(Flor)

(La pandemia) me cambió tanto que después de tantos meses, la primera vez que vi a mis compañeros les tenía vergüenza, fue una experiencia tan profunda que nos cambió

emocionalmente, al menos a mí me hizo más inseguro.
(Federico)

El contexto en el que se restringieron los espacios de encuentro con compañeros, amigos y con otros adultos más allá del hogar, conmovieron a los adolescentes en un momento en el que se encontraban posicionándose en una “salida” y en cierto distanciamiento de la familia, porque los devolvió al espacio familiar del cual necesitaban tomar distancia para construir su autonomía. Precisamente, la escuela es la que rompe con las desigualdades familiares y sociales, la que permite acceder a la alteridad (Meirieu, 2020).

A modo de conclusión o al decir de Paula: Mejor estemos lejos, pero para valorar lo lindo que siempre fue poder tenernos cerca.

Distanciamiento es una de las palabras que más usamos durante la pandemia, en un momento en el que la cercanía de los afectos era lo que más se necesitaba. En dicho contexto en el que el riesgo de precariedad no solo se reflejó en la posibilidad de disponer, o no, de los dispositivos tecnológicos para acceder a la educación sino también de contar con el alimento, sostén afectivo, acompañamiento y ayudas necesarias para participar de las actividades escolares y también de la vida, contribuyó a revalorizar la escuela como el mejor lugar donde, la tarea educativa y los vínculos que en ella se alojan, se logran y sostienen gracias a una red afectiva tejida de encuentros, palabras, sonrisas, gestos y miradas. Estas certezas nos hacen pensar inapelablemente en la escuela como un lugar físico, pero también como un lugar simbólico que permite ir más allá, que brinda las herramientas y la posibilidad de apropiarse del mundo.

Referencias bibliográficas

- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Dussel, I.; Brito, A.; Nuñez, P. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I., (2020) “La clase en pantuflas” En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Masschelein, J., y Simons, M., (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Meirieu, P. “La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?” Publicada el 18 abril, 2020 por MCEP de Madrid. Recuperado de:

http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes

-UNICEF (2021) “El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes” Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>.

[1] Cada uno de los subtítulos elegidos se corresponden con versos de la poesía de Paula Pino, alumna de 6to año del nivel secundario durante el año 2020.

“Jóvenes que investigan” Reflexiones a partir de una experiencia de investigación participativa con adolescentes sobre aspectos de sus procesos de escolarización en Educación Media.

Gabriela Pérez Machado, Instituto Académico de Educación Social

(CFE-ANEP), gperezmachado@gmail.com Cecilia Pereda Bartesaghi, Facultad de Psicología (Universidad de la República), cpereda@psico.edu.uy

Pablo Gatti Ballester, Instituto Académico de Educación Social (CFE-ANEP) / Facultad de Información y Comunicación (Universidad de la República), pablo.gatti@fic.edu.uy

Palabras clave: investigación participativa - juventudes - educación media

Contenido

El proyecto “Jóvenes que investigan”¹ consiste en el desarrollo de actividades de formación en investigación participativa en el que se abordan nociones fundamentales de la investigación social para ser puestas en práctica en un proceso de indagación y producción de conocimiento. Tiene como particularidad que los adolescentes integran el equipo de investigación junto con adultos que nos desempeñamos en la docencia universitaria y de otros marcos institucionales vinculados a las formaciones en educación, en Uruguay. Retoma los antecedentes que se vienen desarrollando en la región -especialmente los

¹ El profesor Marcelo Morales (IAES-CFE, FHCE - UdelaR) también integra el equipo docente del proyecto.

vinculados a las etnografías de procesos educativos y a la etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Milstein, 2023; Milstein, 2015; Milstein y Tammarizio, 2018; Saraví, Quezada y estudiantes de la EPOAN Nro.1, 2021).

Durante el año 2022, en el marco del proyecto, se llevó adelante un taller de investigación protagonizado por un grupo de adolescentes estudiantes de tercer y cuarto año de educación secundaria en Delta del Tigre, localidad del departamento de San José, próxima a Montevideo. Esa experiencia involucró al liceo Delta del Tigre y al centro juvenil Delta del Tigre (IDH-INAU), junto a educadores de este centro educativo y a cuatro docentes de educación superior, provenientes del Instituto Académico de Educación Social (IAES-CFE), el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Proponemos compartir reflexiones vinculadas al desafío teórico-metodológico que supone esta línea de trabajo en tanto modalidad de investigación social, así como otras consideraciones que surgen de la propuesta como estrategia presente en la experiencia de escolarización para las y los adolescentes que participan de ella.

En el proceso realizado las y los adolescentes priorizaron el tema “atención y distracción en clase”. Surgieron otros posibles: “lo justo” y “lo injusto” en las decisiones docentes, desde la perspectiva de los y las adolescentes; el tiempo libre y las relaciones con el espacio en el liceo o las actividades y responsabilidades de los y las adolescentes fuera del liceo. Durante los encuentros previos al trabajo de campo, se realizaron instancias de intercambio y deliberación sobre cada uno de los temas identificados y que concitaron interés por parte de los y las adolescentes del equipo de investigación. Ubicaban el tema de atención y distracción como de particular relevancia en la experiencia estudiantil. Señalaban, a modo de supuesto o prehipótesis, que la distracción es un asunto muy presente en la cotidianeidad del aula y que tanto en los motivos subyacentes al distraerse en clase como en sus efectos, hay aspectos asociados a los procesos de desvinculación, a los conflictos entre docentes y estudiantes, a la experiencia y valoraciones de los procesos de escolarización que es necesario que puedan ser observados desde la perspectiva adolescente y su forma de dimensionarlos. Indagar en los motivos y formas de la distracción y en estrategias y asuntos que favorecen la atención, permitiría proponer “soluciones”, reconsiderar el fenómeno y pensar entre docentes y estudiantes del liceo estrategias y acuerdos para transformar lo que consideraban como “el problema de la distracción”.

El proceso avanzó luego en la consideración de la estrategia metodológica a seguir. Las y los adolescentes fueron protagonistas en la realización del trabajo de campo y, posteriormente, participaron en las instancias de deliberación y análisis de la información. La definición del producto y características del formato con el que comunicar el proceso y los resultados surge de dar prioridad a sus valoraciones, optando finalmente por la realización de un audiovisual. Consideramos que esto es relevante tanto para las instituciones educativas a las que las y los jóvenes asisten como para la formación de educadoras y educadores y para la universidad, en

tres sentidos. Primero porque implica el reconocimiento de la agencia de niños, niñas y adolescentes como sujetos de las investigaciones y como productores y reproductores activos de la cultura. Investigar los procesos de escolarización involucrando a los y las jóvenes no solo desde la incorporación de sus perspectivas frente a un problema preestablecido sino, precisamente, en la formación y consideración en la toma de decisiones y realización del proceso de investigar, re-configura el alcance y consistencia del campo de problemas y su significatividad. ¿Qué cuestiones son relevantes a la hora de investigar los procesos de escolarización secundaria, desde una perspectiva situada, con alcance local? ¿Qué problemas o inquietudes están presentes y son considerados de particular relevancia en la cotidianidad de un centro educativo, desde la perspectiva de las y los adolescentes? Entre otras, estas preguntas llevan a respuestas diferentes al considerar las opiniones de las y los estudiantes, el mapa de problemas se transforma, se redefine a partir de esas voces. Entendemos que esas redefiniciones abren nuevos problemas, redimensionan las perspectivas sobre la relevancia, en definitiva, transforman la “agenda” de investigación. Esto, en sí mismo, supone un desafío teórico-metodológico sobre el que nos interesa detenernos y dialogar.

En segundo lugar, de manera explícita en sus narrativas las y los adolescentes otorgan importancia a la relación con los otros actores sociales que ocupan diferentes lugares. Parte de lo que los y las adolescentes destacan como más significativo e inédito de esta experiencia de investigar -en relación a sus recorridos previos- era la oportunidad reiterada y sistemática de escuchar a otros jóvenes y tomar en cuenta sus perspectivas aún cuando fueran diferentes de las experiencias y sentidos propios. Ese trabajo de identificación y

distancia con los supuestos propios, de ampliación de los puntos de vista y argumentos posibles frente a un asunto, de descentramiento y foco en la experiencia de otro, fueron aspectos que las y los participantes destacaron y señalaron como no tan presentes o habituales en el registro que tienen de sus procesos de aprendizaje. En tercer lugar, porque abarca formas diversas de modos de percibir aprendizajes que trascienden lo curricular (Milstein, et al. 2011) que posibilitan, entre otros aspectos, un tipo de relación con las *preguntas* y la actividad de preguntarnos (Freire y Faúndez, 2018).

Referencias bibliográficas

Clemente, A., Milstein, D. (2019) Abriendo ventanas para ver y entender: Etnografía en colaboración con niños, niñas y jóvenes en México y Argentina. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 15(2), 1-17.

Freire, P. y Faúndez, A. (2018) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas inexistentes. Siglo veintiuno editores.

Milstein, D y Tammarazio, A. (2018) (coord.) Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016. RIENN- Bs.As. Archivo digital ISBN 978-987-42-9461-6.

Milstein, D. (2011) Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad. En Milstein, Clemente, Higgins y otros (2011) Encuentros Etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: IDES-Miño y Dávila.

Milstein, D. (2023) (comp.) La etnografía también es cosa de chicos. Miño y Dávila editores.

(2015) Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 25, junio, 2015, pp. 193-211 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Saraví, Quezada y estudiantes de la EPOAN Nro.1 (2022) Visualizando la pandemia desde la adolescencia, Ichan Tecolotl, año 33, Número 361.

Finalizar la escuela secundaria: el ritual del egreso

Lucia Beltramino. Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), Becaria doctoral CONICET. ibeltramino@unc.edu.ar

Palabras clave: Inclusión educativa, escuela secundaria, acto de egreso

Contenido

Lo presentado en este trabajo son avances de una investigación pedagógica, en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación. Sustentada en un enfoque etnográfico que nos permite documentar lo no documentado de las prácticas de inclusión educativa que, en el trabajo escolar, docentes y directivos construyen para revertir cierta lógica excluyente de la educación secundaria y reinventar el mandato de la inclusión en prácticas escolares situadas.

El trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias de gestión estatal y modalidad común que atienden a jóvenes vulnerados en la ciudad de Córdoba antes de la pandemia por COVID-19 y durante la misma.

Es importante mencionar que definimos como prácticas de inclusión, en el trabajo escolar, aquellas que potencian y facilitan el acceso, la permanencia, el egreso y la construcción de aprendizajes valiosos en la escolaridad obligatoria, (Terigi, 2008) en particular de los sectores más vulnerados.

En esta oportunidad haremos foco en el egreso de la educación obligatoria a partir de lo acontecido en un acto de egresados, ese ritual que marca la finalización de la escolaridad obligatoria. Los actos escolares como campo de estudio fueron abordados desde diferentes enfoques haciendo hincapié en la conmemoración de fechas patrias, en este caso, lo que reúne a la comunidad educativa es el festejo y un ritual de cierre y despedida.

Llegar a una de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo de mi tesis es ver un margen, un acá y allá, un límite. La escuela está ubicada en la última cuadra de un barrio residencial y tradicional de la ciudad de Córdoba, el detrás de la escuela parece “otra ciudad”, es la última calle asfaltada, y al costado derecho (mirando de frente) se encuentran diferentes asentamientos precarios, calles de tierra y las vías del tren. La manzana de la escuela, ya que ocupa la manzana completa, es literalmente el límite entre un barrio y “otros”. En conversaciones informales con estudiantes advertí que no dicen de donde son, ante la pregunta “vos donde vivís” responden “por acá”. Ese “por acá” no es el barrio residencial, es algún lugar en el conjunto de los asentamientos.

El 12 de diciembre de 2019 llegó a la escuela a las 19 hs. al acto de egresadxs, había mucha gente, me sorprende de ver la cantidad de familiares que iban ingresando por cada unx de lxs egresadxs (madres, padres, hermanxs, abuelxs, sobrinxs, hijxs, primxs). Saludo al ayudante técnico de la escuela y le comento mi sorpresa y me dice “siempre vienen todos, para las familias es muy importante que terminen el secundario, en muchos casos son los primeros en terminarlo, yo a eso no lo entendía y después me di cuenta... y terminan y los ponen a laburar, esta semana llamamos a varios para que vengan a rendir los coloquios y ya estaban laburando”. Recuperando los aportes de Margulis y Urresti (1996) podríamos pensar que estxs jóvenes son “jóvenes no juveniles”, en tanto no gozan de la “moratoria social”, ya que rápidamente contraen responsabilidades de adultxs: ingreso temprano al mundo del trabajo, cuidado de otrxs y mapaternidad, no pudiendo gozar de un tiempo extra para vivir desligadxs de responsabilidades. Sin embargo, Nuñez (2020) sostiene que la posibilidad de cursar la escuela secundaria, para aquellos sectores que antes no la tenían, es también la posibilidad de “vivir la juventud” (p.179)

Ese día, el discurso principal a lxs estudiantes lo hizo el vicedirector, les hablo de la memoria, los recuerdos de la escuela y cierra diciendoles a las familias “los chicos tienen que seguir estudiando y trabajar pero en trabajos dignos” e invita a una mamá para que diga unas palabras de despedida, ella sube y llora de emoción, casi no puede hablar, entre sollozos les dice que

sueñen, que sean muy felices, que nunca dejen de soñar, que puedan conseguir trabajo y formar familias hermosas. Luego hacen entrega de dos *matriculas doradas* a una estudiante egresada que está embarazada y otra que tiene un hijo de cuatro años. La matrícula dorada es un banco reservado en la escuela para lxs hijxs de las estudiantes. A posterior, hacen entrega de los diplomas a lxs egresadas, (21 en total), cada unx de ellxs elige quien le entrega el diploma. Lxs estudiantes eligen a sus madres, padres y hermanos. Cada entrega es un largo abrazo y lágrimas de emoción. La emoción es generalizada entre docentes, estudiantes y familiares, es inevitable no llorar con ellxs y pensar que en ese acto la escuela sutura de algún modo, alguna herida de la desigualdad que atraviesa a esa comunidad.

Retomando la definición de inclusión educativa propuesta, la escena compartida nos muestra el momento del egreso, si bien nos interesa profundizar acerca de la construcción de aprendizajes durante la trayectoria escolar es nuestro desafío salir de las dicotomías para pensar la inclusión educativa como un proceso complejo.

Por último, comparto y transcribo lo que escribió el abuelo de uno de los estudiantes que egresaban ese día en su Facebook, como retrato del significado que tiene terminar la escuela secundaria para los sectores sociales que históricamente fueron excluidos de ese nivel educativo: *oy mi ijo me ba adar el diploma de su sexto año es un orguyo que el ijo de un carrero cumple un sueño de terminar el colegio mi siento felis y es un orguyo poder recibir el diploma que se pudo terminar el colegio nico gracias por aserme vivir esto que sebive una bes en la vida te amo mi rasque mi niquin tu abuelo esta felis y tus papa y mama sos el orguyo de un carrero que es mi ijo grasiaaaaaas mi vida.*

Sentido que se construye valorando la instancia en sí misma, sin pensar en las posibilidades reales o imaginarias que habilitaría tener el título de la secundaria en un futuro, por demás incierto.

Referencias bibliográficas

Margulis, M y Urresti, M (1996) La juventud es más que una palabra. En Margulis, M (edit.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y Juventud.* (pp.13-30) Editorial Biblos Sociedad.

Núñez, P (2020) Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. *Pensar la educación en tiempos de pandemia I.* (pp. 177-187) UNIPE Editorial Universitaria.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común.* (pp.209-222) Fundación La Hendija.

Representaciones sociales sobre las trayectorias estudiantiles en el marco del programa + ATR

Luisa Vecino, ISFD 21/UNGS/UBA, luisamvecino@gmail.com Sofía Boero, ISFD 21, sofiaboero21@gmail.com

Alba Aguirre, ISFD 21, albadeliaaguirre@gmail.com

Palabras clave: Representaciones -escuela secundaria – trayectorias escolares-

Esta ponencia presenta resultados parciales de una investigación finalizada en la que nos propusimos indagar qué prácticas y dispositivos institucionales posibilitaron que, en un distrito del conurbano bonaerense, lxs estudiantes de escuelas secundarias públicas con trayectorias de baja intensidad o discontinuas, durante la pandemia de Covid-19, pudieran retomar la dinámica escolar, recuperar contenidos y continuar con sus trayectorias escolares cuando se volvió a la presencialidad escolar. En esta presentación nos interesa dar cuenta de algunas representaciones sociales de docentes sobre lxs estudiantes y sus trayectorias escolares y la comunidad; dichxs docentes compartían la condición de estar involucradxs en tareas relacionadas con la implementación del Programa + ATR. El referente empírico estuvo constituido por cuatro escuelas secundarias de gestión estatal del distrito de Moreno, al oeste del conurbano bonaerense: dos de ellas ubicadas en el centro (Escuela 1 y 2) y dos en barrios populares distantes a éste (Escuela 3 y 4). Las cuatro escuelas analizadas recepcionan a una población juvenil proveniente, mayoritariamente, de los sectores bajos y medios-bajos.

Al indagar sobre la mirada adulta con respecto a lxs estudiantes de cada institución, más allá de las particularidades de las escuelas bajo análisis, se evidenció que sostienen una representación bastante similar con respecto a lxs estudiantes definiéndolos como tranquilos, alegres, “los pibes son pibes”, “como todos los adolescentes”, “con los mismos sueños que todos los chicos”. Varixs entrevistadxs también referencian que “algunos” tienen problemas familiares. Se evidencia una representación como sujetos vulnerables o vulnerabilizados, víctimas del contexto social (Chaves, 2010). Las representaciones sobre la condición de estudiantes y su relación con las trayectorias escolares mostró por un lado una percepción docente que tendió a generalizar y universalizar la condición juvenil y, por ende, qué y cómo son en la escuela no difiere de otrxs jóvenes de otros sectores sociales o instituciones y, por otro lado, aquellas que haciendo foco en lxs estudiantes partícipes de dispositivos especiales o programas (como el +ATR) entendieron que la particularidad de estas juventudes supone la necesidad de mayor contención, sostenimiento afectivo y de la generación de diversas oportunidades.

Es con respecto a las representaciones sobre las comunidades donde más diferencias encontramos en el análisis de las diferentes instituciones. De las cuatro escuelas tomadas para el análisis, en las dos ubicadas en barrios habitados por sectores populares, la diferencia y particularidad del estudiantado está en la configuración de la comunidad. Así, en la Escuela 4 se caracteriza a la comunidad como “muy compleja”, con muchos conflictos que llegan a la escuela pero que comienzan “de la puerta para afuera”, remarcándose que esta comunidad posee trabajos muy precarios donde el narcomenudeo aparece como una opción para obtener recursos. También se señala que en los últimos

años ha cambiado la fisonomía barrial dados los procesos migratorios y la movilidad constante de las personas, cosa que ha cambiado la dinámica barrial. Tanto en esta escuela como en la Escuela 3 la totalidad de estudiantes pertenece a la comunidad en la que está inserta la institución. En la Escuela 3, la comunidad no es caracterizada de modo negativo en términos de sus prácticas y modos de vincularse, como en la Escuela 4, pero sí se relaciona la precariedad y las carencias, también identificadas en la otra institución barrial, y esto hace que vean que las familias no están “detrás de las tareas” y que, en el marco de la pandemia, tuvieron además que priorizar el trabajo de sus hijxs antes que el estudio, y/o la búsqueda de mercadería antes que la entrega de tareas. La diferencia más marcada entre las representaciones que lxs docentes sostienen sobre sus propias comunidades se da en la Escuela 2 donde lxs docentes sostienen representaciones altamente positivizadas de las familias de sus estudiantes tales como “las familias están muy pendientes”, “son familias bien compuestas”, lxs estudiantes no faltan mucho, están más acompañados y mejor económicamente. Por último, en la otra escuela ubicada en el centro de la localidad de Moreno, la Escuela 1, la caracterización que se realiza de las familias es más ambigua y busca dar cuenta de la heterogeneidad de la población estudiantil sosteniendo la diversidad de demandas que llegan a la institución, desde familias en situaciones de mucha vulnerabilidad económica, sin celulares y con pérdida de empleos hasta familias preocupadas por el sedentarismo de lxs hijos y su falta de actividad física.

Por último, en las entrevistas realizadas a lxs diferentes actores institucionales aparecen nudos problemáticos en su perspectiva sobre las trayectorias de lxs estudiantes tales como el ausentismo, la repitencia y las materias adeudadas. Se observa en las cuatro instituciones estudiadas preocupaciones vinculadas a la cada vez más numerosa cantidad de estudiantes cuyas trayectorias se alejan sistemáticamente de las teóricas (Terigi, 2007). En este sentido, una de las problemáticas más señaladas en las entrevistas realizadas fue el ausentismo, principalmente en el ciclo superior. Lxs adultxs entrevistadxs leen esta dificultad en la incompatibilidad de la escuela con otras tareas tomadas por lxs adolescentes como obligaciones laborales informales, necesidad de cuidar hermanxs o sobrinxs, situaciones de mater-paternidad e incluso en algunos casos la práctica de actividades deportivas. En relación con las materias adeudadas y la repitencia, la Escuela 1 y la Escuela 3 fueron desarrollando

dispositivos para favorecer la acreditación que ponían en tensión algunos de los rasgos del sistema como las formas de evaluación progresivas, el agrupamiento en pequeños grupos o la asistencia en contraturno, entre otros. Solo en la Escuela 1 se observa el desarrollo de alternativas más generalizadas como la cuatrimestralización de materias o la acreditación por ciclo, que pretenden ofrecer nuevas condiciones a todxs lxs estudiantes sin focalizar exclusivamente en quienes “no pueden” sostenerlas.

El impacto del aislamiento obligatorio llevó a la desconexión de muchxs estudiantes con la escuela. Lxs entrevistadxs plantearon que detectaron continuidad entre lxs estudiantes que tenían un alto grado de inasistencia previamente a la pandemia (Escuelas 2 y 4), sin embargo, señalaron también que observaron un gran incremento de estudiantes desvinculados o con vinculación intermitente con la escuela. La desconexión la relacionan tanto con la falta de dispositivos electrónicos y de conexión a internet como con situaciones emocionales que dificultaban el vínculo de lxs estudiantes con las clases. Lxs docentes ATR entrevistadxs dan cuenta de estas situaciones que portaban muchxs estudiantes que asistían al espacio de ATR y encontraban allí un lugar para compartirlas, esto enlazado en los vínculos más cercanos y personales que ya señalamos fue condición y característica de la organización del Programa ATR.

A partir de estas consideraciones podemos señalar que lxs entrevistadxs atribuyen centralmente las dificultades en las trayectorias de lxs estudiantes a problemas e inconvenientes propios de quienes aprenden, que en muchos casos son leídas como consecuencias de sus vulnerabilizadas condiciones socioeconómicas de vida y, en el marco del programa analizado, sin hacer foco en lo que la escuela no propuso hasta aquí se valoró positivamente otra forma organizacional como la propuesta en el +ATR.

Referencias bibliográficas

Chaves, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires, Espacio Editorial

Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares; *III Foro Latinoamericano de Educación*; 28, 29 y 30 de mayo de 2007; Fundación Santillana

La transición hacia el egreso de la escuela secundaria en Entre Ríos: un acercamiento desde las normativas nacionales y provinciales.

Andrea Hernán, UNER-FCEDU, andrea.hernan@uner.edu.ar

María Alejandra Diez, UNER-FCEDU, alejandra.diez@uner.edu.ar

Tamara Suiva, UNER-FCEDU, tamara.suiva@uner.edu.ar

Palabras clave: Transición al egreso - escuela secundaria - juventudes - normativas

RESUMEN

Esta presentación se enmarca en la investigación “Expectativas a futuro de jóvenes de escuela secundaria de la ciudad de Paraná (Entre Ríos): sentidos sobre la educación y el trabajo”. En ella, nos preguntamos acerca de las expectativas y motivaciones de los y las jóvenes próximos al egreso, por el estudio y el trabajo. Para el abordaje metodológico contemplamos tres dimensiones de análisis: la política educativa (entrevistas a referentes políticos del nivel y documentos oficiales), las estrategias institucionales sobre la preparación para el egreso (entrevistas a directores y otros documentos escolares) y la opinión de los estudiantes (cuestionarios y entrevistas).

En esta ponencia, presentamos los primeros avances sobre el análisis de la normativa a la cual interrogamos a partir de las preguntas: ¿Cómo se presenta el tema del egreso en la normativa oficial? ¿Se presentan cuestiones vinculadas al acompañamiento al egreso en los diseños curriculares del nivel, existen diferencias entre los diseños curriculares según se trate de escuelas secundarias orientadas, técnico profesionales?

A nivel metodológico, utilizamos una guía de análisis que consideró el criterio cronológico, el tipo de normativa –resolución, decreto, ley- los aspectos que regula y lo que interesa a la investigación. El enfoque desde el que partimos es el jurídico normativo en tanto considera los aspectos políticos de la educación y toma como objeto la normativa educativa (Ruiz, 2013). A su vez, entendiendo la política como discurso y como texto (Ball, 2002). Se incluyen otros aportes que contribuyen desde lo metodológico y analítico Camillioni (2006), Muzzopappa y Villalta (2011), Jacinto (2013).

En la provincia de Entre Ríos existen escuelas secundarias dependientes del Consejo General de Educación provincial (CGE), -las cuales a su vez pueden depender de las direcciones de Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional, Educación de Jóvenes y Adultos o Educación de Gestión Privada según sea el caso-; de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Considerando este mapa de la educación secundaria entrerriana, se trabajaron las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE, espacio de concertación de las políticas educativas a nivel nacional), del CGE de Entre Ríos, del Consejo Superior de la UADER y Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales y los diseños curriculares jurisdiccionales de la educación secundaria vigentes.

Desde la dimensión normativa, hay tres leyes que constituyen la base que permitieron instalar en la agenda de gobierno de la provincia de Entre Ríos el derecho a la educación secundaria (Correa, 2021). Estas leyes son la Ley de Educación Técnica (2005), la de Financiamiento Educativo (2006) y la Ley de Educación Nacional (2006). A ello debe sumarse la Ley de Educación Provincial N° 9890 sancionada en el año 2008. Estas leyes y las normativas derivadas, como las resoluciones del CFE del 2009 N°79, 84, 88 y 93 plantean los principales lineamientos de los primeros años de la educación secundaria obligatoria en nuestro país, que son retomados, traducidos y enmarcan a la política provincial del nivel, la cual se denominó “Resignificación de la escuela secundaria”. En relación a esto, y en el marco del objeto de la investigación, se destaca que el proceso de debate y transformación del nivel educativo en Entre Ríos quedó materializado en los Diseños Curriculares Provinciales de la Educación Secundaria.

Las En cuanto a las resoluciones del CFE mencionadas, refieren a la cuestión del egreso del nivel en dos sentidos: por un lado, desde la preocupación de la no terminalidad y la necesidad de desarrollo de políticas orientadas a las trayectorias completas (constante en el periodo 2007-2023) y, por el otro, expresan la prioridad del acompañamiento en la transición a la educación superior y al trabajo. Las normativas resaltan la importancia de renovar los formatos institucionales, las tradiciones pedagógicas y garantizar condiciones de igualdad en el egreso del nivel. Sostienen que hay que crear un conjunto de alternativas centradas en prácticas y saberes de relevancia en el futuro próximo de los estudiantes del último ciclo. Las Resoluciones del CFE N°330/17, 314/18 y 423/22 posteriores a la aprobación de los diseños curriculares en los diferentes territorios, enfatiza nuevamente la necesidad de prácticas educativas y profesionalizantes vinculadas al mundo del trabajo en relación a las orientaciones.

A nivel provincial, actualmente se encuentra en desarrollo la política “AcontecER: Hacia la reconfiguración de la educación secundaria entrerriana” que coloca nuevamente la centralidad en la vinculación de la escuela secundaria con el mundo del trabajo y continuidad de estudios superiores.

En relación a los Diseños Curriculares para la educación secundaria de la provincia de Entre Ríos vigentes (Res. CGE N°3322/2010 y Res. CGE N°609/2011) se sitúan en la perspectiva de que la formación para el trabajo en este nivel no concierne sólo a la escuela técnica (Jacinto, 2013). La educación secundaria orientada incluye en la grilla curricular del último año de estudio el espacio denominado “Práctica Educativa” y, por su parte, la educación modalidad técnico profesional (ESTP) incorpora las “Prácticas Profesionalizantes” para los últimos tres años del ciclo superior; dispositivos curriculares que presentan aspectos comunes y otros diferenciados.

Práctica Educativa es una unidad curricular común a todas las orientaciones, propone que se construyan estrategias y actividades formativas que no impliquen una capacitación específica para un empleo sino un proceso de orientación vocacional y laboral que les permita reflexionar sobre su futuro y su proyecto de vida. Se organiza en dos instancias: una áulica donde el docente guiará en la elección, elaboración y presentación de los distintos proyectos; y otra, extra áulica

con la intención de concretar lo planificado en diversos formatos y modalidades de práctica (Diseño Curricular de la Educación Secundaria Orientada, Res. CGE Entre Ríos N°3322).

La ESTP incluye el espacio de Prácticas Profesionalizantes, esto es para las 29 especialidades que existen en la provincia (Res. CGE N°609/11). En la Resolución CGE 1277/10 las define como aquellas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se está formando, organizadas por la institución educativa, referenciadas en situaciones de trabajo y desarrolladas dentro y/o fuera de la escuela.

El encuadre legal y los tipos de dispositivos curriculares que existen permiten enmarcar las acciones de las escuelas secundarias en relación al acompañamiento en el egreso. No obstante, el contenido de los textos normativos otorga alto margen de discrecionalidad para que las escuelas y los docentes en contexto le den la direccionalidad y la impronta que consideren oportuna.

Bibliografía

- **Camilloni, A. (2006)** El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la Educación Común. Tercer siglo*, año 2. DGCyE, provincia de Buenos Aires.
- **Correa, B. (2021)** Política educativa de Entre Ríos para la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria como construcción desde y entre los textos normativos nacionales y provinciales durante el 2003-2015. *Educación, sentidos y transformaciones*, Florianópolis, v. 15, N 2.
- **Jacinto, C. (2013)** La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, año 22, N°40, pág. 48-63.
- **Muzzopappa, E. & Villalta, C. (2011)** Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos oficiales. *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 47 (1), enero-junio.
- **Ruiz, G. (2013)** El enfoque jurídico normativo de la política educacional. En C. Tello (comp.) *Epistemologías de la política educativa*. Campinas: Mercado de Letras.

La escuela secundaria: entre su reciente obligatoriedad y las problemáticas presentadas para su continuidad y terminalidad

Krohn, Florencia Micaela, Universidad Nacional de Catamarca
Florencia.krohn21@gmail.com

Vizcarra Giuliano, Universidad Nacional de Catamarca
vizcarragiuliano@gmail.com

Martínez, Lourdes Gabriela, Universidad Nacional de Catamarca
_lumartinez9111@gmail.com

Palabras clave: Continuidad- Desigualdad- Estudiantes- Escuela secundaria- Terminalidad

Contenido

El presente trabajo se inscribe dentro del proyecto de investigación “La obligatoriedad del Nivel Secundario, desafíos actuales: Equidad, Inclusión y Calidad” (Facultad de Humanidades - UNCa), El equipo de trabajo se conforma de profesionales docentes y estudiantes que trabajan de forma interdisciplinaria. Para comenzar es necesario destacar que la educación secundaria se ha expandido considerablemente en comparación con otros países de América Latina, tras el desarrollo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se establece la extensión de la obligatoriedad escolar hasta el Nivel Secundario, propiciando un crecimiento mayor de la matrícula, lo cual representa un avance en materia de democratización de la educación. Pero debido a la situación sanitaria producida por la diseminación exponencial del Covid-19 durante los años 2020 y 2021 se produjeron diversas problemáticas que afectaron todas las dimensiones de la vida social, concretamente a la salud de la población, pero también a los distintos sectores de la economía, al orden social, al mercado de trabajo, al campo cultural y dentro de este particularmente a la educación en todos sus niveles y modalidades. Por lo cual, las desigualdades sociales fueron traducidas en el ámbito educativo como desigualdades de acceso al conocimiento en tanto bien público y común, visibilizando y ahondando las problemáticas de preexistencia a tal hito histórico en todos los niveles educativos, particularmente el nivel secundario “*Las desigualdades educativas durante la virtualidad no solo se profundizaron en términos de sectores socioeconómicos, sino que también parecieron reproducirse por nivel educativo, siendo el secundario el nivel más afectado*” (Andrada, S. 2020). Cabe destacar que en el caso de la provincia de Catamarca, el cumplimiento de la obligatoriedad -acceso, permanencia y terminalidad- del Nivel Secundario en la provincia, ha enfrentado desafíos, entre los cuales se destacan: problemas de infraestructura debido a la escasez de edificios escolares propios del nivel, jornadas escolares reducidas por la necesidad de implementar turnos intermedios debido el incremento de matrícula, adecuación de escuelas primarias rurales para implementar el nivel secundario y la reubicación de los recursos humanos, especialmente de los docentes del ex Tercer Ciclo de la EGB al primer Ciclo del Nivel Secundario. De esta manera,

en contextos de alta vulnerabilidad social y económica, surgieron problemáticas que ponen en discusión el carácter inclusivo y democratizador de la educación secundaria, de las cuales se destaca: los bajos desempeños, abandono temporario, segmentación del nivel en circuitos educativos de diferente calidad, extensión del tiempo de las trayectorias escolares, ausentismo reiterado, repitencia, sobreedad, así estas situaciones se presentan como antesala del abandono definitivo de nuestros estudiantes (De Ibarrola y Gallart, 1994; Filmus y Miranda, 1999). A su vez, algunos autores aseveran que la permanencia en la escuela se ve interrumpida por la temprana inserción de las jóvenes en alguna actividad laboral en el sector informal de la economía en zonas urbanas o en actividades económicas de carácter familiar propias de las zonas rurales o lejanas del radio urbano. Por ello, el presente estudio se focalizará en las políticas del Estado Nacional y Provincial para atender a la problemática de la retención de los alumnos en el Nivel Secundario, con el objeto de visibilizar las trayectorias escolares y los desempeños académicos resultantes de la implementación de estas políticas de vinculación y de apoyo a la gestión pedagógica en las escuelas secundarias. Por lo tanto se pretende recuperar los antecedentes y la información cuantitativa que permitan describir y analizar la situación institucional, pedagógica y las percepciones sociales en torno al Nivel Secundario. De esta manera, tratándose del último nivel de la enseñanza obligatoria, surgen múltiples interrogantes en torno a los fenómenos asociados con las dificultades que presenta este nivel en relación con la retención y terminalidad educativa de los estudiantes. Así, se procurará abordar estos interrogantes desde una perspectiva multidimensional, no causal, que posibilite una comprensión de la complejidad del problema, contextualizando el análisis a entornos, ámbitos, discursos, normas y determinaciones políticas que se implementaron con el fin de producir mejoras institucionales y pedagógicas. Por consiguiente, resulta preciso fortalecer la gestión de la enseñanza de las escuelas a través de nuevos regímenes académicos, que permitan flexibilizar el acceso, la asistencia, la permanencia, las modalidades de evaluación y acreditación de saberes previos, así como la implementación tutorías con la función de acompañar y apoyar la escolaridad de las y los adolescentes y jóvenes. *“Una escuela secundaria menos selectiva y capaz de dar oportunidades, de atender a las diversas condiciones de educabilidad, donde asisten madres y padres precoces, alumnos que trabajan, sujetos que proceden de distintas configuraciones familiares, estudiantes han comenzado a retirar algunas prácticas del molde del alumno típico de la modernidad”* (Falconi, O. 2004). Por lo tanto, se puede afirmar que estamos frente a otras generaciones de alumnos, que nos exigen una permanente revisión de los modos en que hacemos posible la relación entre inclusión y calidad educativa, ya que la escolarización de los adolescentes y jóvenes en un contexto de crisis y de exclusión social, nos demandan otras estrategias institucionales y pedagógicas para garantizar la permanencia y terminalidad educativa de los jóvenes, especialmente de quienes se encuentran condiciones de vulnerabilidad social. En este sentido, se sostiene que el éxito y el fracaso del aprendizaje dependerán, en parte, de la capacidad que tengan las instituciones para adecuar contenidos y dispositivos pedagógicos-didácticos a los nuevos ingresantes (Tenti Fanfani 2009). Esto se presenta como evidente a través de los indicadores de la calidad educativa del nivel secundario, los cuales evidencian un desarrollo de políticas educativas centradas en recuperar el sentido, las funciones y el valor simbólico de este nivel educativo, debido a la expresada pérdida del

sentido de la experiencia escolar para los jóvenes, en el cuestionamiento a la autoridad, no solo del adulto formador, sino también a los saberes que la escuela transmite, lo cual suele expresarse a través de interrogantes como: ¿Para qué sirve lo que la escuela enseña? ¿Para qué me sirve la escuela? ¿Vale la pena el esfuerzo?. Es por ello que debemos apelar al principio de igualdad educativa, en consonancia a la justicia distributiva del conocimiento, que supone reforzar las políticas que promuevan la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la terminalidad educativa superando la segmentación del sistema de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Andrada, S. (2020) Desigualdades: acceso a derechos en la ciudad de Córdoba desde una perspectiva interseccional. Facultad de Ciencias Sociales. UNC. Córdoba, Argentina.

De Ibarrola, M.; Gallart, M. (1994) Democracia y productividad: Desafíos de una nueva Educación media en América Latina. Buenos Aires, OEI

Falconi, O. (2004) Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?. Kairós, Revista de Temas sociales. Universidad Nacional de San Luis. Año 8, N° 14.

Filmus, D. y Miranda, A. (1999). Más educación, menos trabajo = más desigualdad. Los noventa. EUDEBA- FLACSO. Buenos Aires.

Tenti Fanfani E. (2003) Cap. 1 “Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso”. Altamira. Buenos Aires.

Operaciones epistemológicas al investigar procesos de implementación de la educación sexual integral con estudiantes jóvenes

Jorgelina Marozzi

Universidad Provincial de Córdoba

jmarozzi@upc.edu.ar

Palabras clave: jóvenes – educación sexual - investigación

Pensar los procesos de implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel secundario supone tener en cuenta las particularidades de lxs sujetxs a quienes va dirigida. Esxs sujetxs son categorizados como adolescentes y jóvenes, por lo que interesa preguntarse ¿Cómo

opera o inciden estxs destinatarixs específicxs en los procesos de producción e implementación de la política pública de la ESI? La conjetura inicial es que la condición juvenil imprime particularidades a esta educación. Una línea posible para construir conocimiento en torno a esta temática intentaría indagar cómo se juegan las sexualidades juveniles, las disputas de género, las interpelaciones a lxs adultxs, qué desafíos presentan a lxs educadores las subjetividades adolescentes, entre otras cuestiones. Aproximarse desde este lugar requiere por parte de quien investiga clarificar algunas operaciones epistemológicas, metodológicas y éticas necesarias al acercarse a la práctica investigativa. Esta ponencia plantea algunos recaudos epistemológicos, que operan a modo de enfoque y desafíos a la investigación.

Al preguntarse qué particularidades imprime a la ESI que sus destinatarixs sean jóvenes, una primera distinción es no equiparar linealmente la categoría joven a la de estudiante, ya que no son intercambiables. La ESI va dirigida a estudiantes (más allá que estxs compartan cierta experiencia juvenil en común) y eso complejiza el análisis al introducir en este, variables que están operando desde el “oficio” de estudiante, desde normas escolares, las cuales que deberían ser incluidas en la lectura que se realice de las situaciones acontecidas durante la enseñanza.

Despejado esto, podemos reconocer que las transformaciones culturales que se fueron gestando cada vez con más fuerza en las últimas décadas respecto a la moral sexual y genérica nos permite pensar que hoy lxs jóvenes “habitan, exploran, resisten y profundizan un marco social e histórico inédito” (Elizalde, 2015 p.143). El paradigma de derechos humanos que transversaliza diferentes discursos y prácticas, y se materializa en leyes, va horadando la experiencia de niños y jóvenes, empoderando a estxs no solo en una moralidad sexual con límites más laxos sino también en el reclamo de sus derechos, en contraste con las vivencias y el clima cultural de generaciones anteriores. Los movimientos feministas y de los derechos humanos han interpelado a lxs jóvenes brindando nuevos marcos de acción colectiva que permiten posicionarse como sujetxs activxs.

Por otra parte, si introducimos en el análisis las categorías de género y sexualidad, también sería posible pensar que, en los procesos de implementación de la ESI en las escuelas secundarias, encontraríamos posicionamientos diferentes entre lxs jóvenes estudiantes en función de su construcción de género y de ciertas adscripciones identitarias. En este sentido, y considerando las luchas feministas por la igualdad a través de los últimos cien años (Maffia, 2007) las jóvenes mujeres gozan hoy de logros en materia de género y sexualidad producto de esas luchas y de las propias, jóvenes “empoderadas” (Elizalde, 2018) muchas de ellas que devienen “activistas feministas” (Larrondo y Ponce, 2019) que en sus reclamos ponen en jaque a los varones invitándolos a repensar su accionar cotidiano. Entonces ¿podemos esperar que, en el marco de la ESI, se planten posicionamientos contrapuestos entre varones y mujeres? Seguramente nos encontraremos con tensiones, no obstante, sería muy sesgado leer ciertos posicionamientos en una correspondencia directa con la pertenencia a una determinada categoría de género en términos binarios. Alejarse de definiciones esencializantes de la

identidad nos ayudaría a mirar los diferentes posicionamientos de chicos y chicas no determinados solo en relación a su pertenencia a categorías de género predefinidas, sino con diferentes posicionamientos según la resignificación que cada uno hace frente a las normas hegemónicas de la masculinidad y feminidad juveniles deseables o esperables. En este sentido, tampoco podríamos presuponer que las identidades no heteronormadas tendrían un punto de vista particular y homogéneo.

Otro desafío interesante es analizar los procesos en clave interseccional, a fin de comprender ¿Quiénes reclaman ESI? ¿a qué sectores sociales pertenecen? ¿a qué capitales sociales, económicos, culturales han accedido? Sin pretender encontrar posicionamientos definidos o cristalizados según etnia, clase o religión, pero sí tratando de pesquisar cómo juegan aquí esas experiencias en su posicionamiento frente a la ESI. Esta lectura interseccional nos remite a una operación necesaria: renunciar a la pretensión de encontrar rasgos identitarios de la juventud que permitan responder al interrogante inicial acerca de cómo condiciona la experiencia juvenil la implementación de la ESI. La apropiación y reapropiación de la ESI por parte de los jóvenes estudiantes, cómo se configura la implementación en cada contexto, qué regulaciones se van dando, dependerá de muchas cuestiones: de los sujetos particulares involucrados, de la conformación de esos grupos-clase, de cuánto y cómo habilite la institución educativa, del contexto temporal y espacial particular. En síntesis, y retomando a Elizalde (2015) no podemos esperar modos “típicos” o “característicos” de expresarse según la «peculiaridad» de la clase social, los consumos culturales, el clima de época, o la pertenencia generacional, pero sí podemos revisar cómo, la participación juvenil en este caso, se vincula con la clase, la edad, la etnia y con un arco mayor de prácticas (institucionales, políticas, culturales, estéticas, etcétera) de las que chicos y chicas forman desigualmente parte, y en las que intervienen con muy disímiles recursos y posibilidades de protagonismo. Esto implica pensar a los jóvenes en un permanente estar siendo y haciéndose en la cultura, en contraposición a la idea de un sujeto joven universal.

Advertimos entonces cómo, analizar la participación juvenil en los procesos de implementación de la ESI en las escuelas implica considerar varios factores, desde las particularidades que imprime la condición de “ser estudiantes” (lo que no es igual a pensar a “los estudiantes” como categoría homogénea), las regulaciones institucionales, el posicionamiento de cada quien en una trama de posiciones identitarias, las particularidades de clase, etnia, religión de los involucrados, entre otros. Además, la lectura que realicemos siempre es posible a partir de los conceptos de los cuales disponemos para hacer inteligibles algunas realidades, sabiendo que no captamos la totalidad, sino que producimos conocimiento con posibilidades y límites, arribamos a versiones posibles construidas en el marco de determinadas condiciones. Seguramente, investigar acerca de la participación juvenil en los procesos de apropiación de la ESI en contexto de pandemia, donde se reconfigura el contexto de interacción entre los actores involucrados en la implementación, será diferente a las condiciones precedentes a la pandemia, y seguramente cambiará pos pandemia. De esta manera,

renunciamos a la pretensión de un conocimiento acabado, sabiendo que la complejidad es constitutiva de lo social y, por lo tanto, la totalidad es inasible.

Referencias bibliográficas

Elizalde, S. (2015) Estudios de juventud en el cono sur: epistemologías que persisten, desaprendizajes pendientes y compromiso intelectual. Una reflexión en clave de género. *Última década*, 42, 129-145.

Elizalde, S. (2018) Las chicas en el ojo del huracán machista Entre la vulnerabilidad y el “empoderamiento”. *Cuestiones Criminales*, 1.

Larrondo, M. & Ponce, C. (2019) Activismos feministas jóvenes en América Latina. Dimensiones y perspectivas conceptuales. En Larrondo y Ponde (edit.) *Activismos feministas jóvenes: emergencias, actrices y luchas en América Latina*. CLACSO

Maffia, D. (2007) Desafíos actuales del feminismo. Taller de Géneros y Educación Popular. En Korol C. (comp.) *Hacia una pedagogía feminista*. El Colectivo, América Libre.