

ISSN 1995 - 7785

Año 31 | NOV 2022.02

Propuesta Educativa 58

DOSSIER

La cuestión de los aprendizajes

Coordinado por Guillermina Tiramonti

- Carolina Cuesta
- Elena Duro
- Karla Gómez Osalde
- Mariano Narodowski
- Daniela Reyes-Gasperini

ENTREVISTA

A Walter Grahovac y Claudia Brain



FLACSO
ARGENTINA

Índice

EDITORIAL	3
DOSSIER	<p>5 ■ La cuestión de los aprendizajes. Coordinado por Guillermina Tiramonti</p> <p>8 ■ Cuesta abajo. El fracaso escolar generalizado en la Argentina. Por Mariano Narodowski</p> <p>21 ■ Aprendizaje de las matemáticas: ¿qué, para qué, para quién? Por Karla Gómez Osalde y Daniela Reyes-Gasperini</p> <p>38 ■ Discusiones sobre la alfabetización en la Argentina: de la querella a la cuestión de los métodos. Por Carolina Cuesta</p> <p>49 ■ Evaluación formativa para mejorar la educación. Por Elena Duro</p>
ENTREVISTA	63 ■ Entrevista a Walter Grahovac y Claudia Brain. Por Irma Briasco y Nancy Montes.
ARTÍCULOS	<p>68 ■ La escuela en movimiento. Apuntes para pensar las escuelas secundarias. Por Laura Crego</p> <p>Jóvenes Investigadores</p> <p>80 ■ Trayectorias escolares atravesadas por la pandemia. Un análisis a partir de voces juveniles. Por María Eugenia Pinto</p> <p>93 ■ Nuevos roles pedagógicos en las escuelas primarias a partir de la implementación de programas de alta dotación tecnológica. Por María Cecilia Palacios</p>
RESEÑAS	<p>Libros</p> <p>105 ■ <i>¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú</i>, de Luciana Reátegui, Álvaro Grompone Velázquez y Mauricio Rentería. Por Sandra Lancestremère.</p> <p>109 ■ <i>Escuela secundaria y desigualdad. Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata</i>, de Emilia di Piero. Por Camila Aguzzi.</p> <p>Tesis</p> <p>113 ■ <i>Políticas socioeducativas en la educación para personas jóvenes y adultas. Experiencias escolares en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe, 2017 - 2020.</i> Por Eugenia De Ponti</p> <p>117 ■ <i>De la educación de los jóvenes en la época actual: una reflexión en torno a las condiciones de educabilidad, la experiencia educativa y la scholé.</i> Por Julieta Echeverría</p>

DIRECCIÓN
Guillermina Tiramonti

COMITÉ DE REDACCIÓN
Silvia Finocchio
Sandra Ziegler
Nancy Montes
Andrea Brito

EQUIPO EDITORIAL
María Emilia di Piero
Carolina Gamba
Mora Medici
Luciana Morini
Mariana Nobile
Serena Santos
Verónica Tobeña

RESEÑAS Y TRADUCCIONES
Claudio Suasnábar
Universidad Nacional de La Plata

CORRECCIÓN Y EDICIÓN
Luciana Morini

DISEÑO
Crasso & Oregioni

ASISTENCIA TÉCNICA
Esteban Azzara
María Consuelo Diez

CONSEJO EDITORIAL

- Alfredo Artilles, *Arizona State University, EEUU.*
- Ricardo Baquero, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.*
- Antonio Bolívar Botía, *Universidad de Granada, España.*
- Martín Carnoy, *School of Education, Stanford University, EEUU.*
- Marcelo Caruso, *Humboldt - Universität zu Berlin, Alemania.*
- Ramón Casanova, *Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela.*
- Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Leandro De Lajonquiere, *Universidade de São Paulo, Brasil.*
- Silvia Duschatzky, *FLACSO Sede Argentina.*
- Justa Ezpeleta, *DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.*
- Gustavo Fischman, *Arizona State University, EEUU.*
- Claudia Jacinto, *IDES - CONICET, Argentina.*
- Nora Krawczyk, *Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.*
- Bernard Lahire, *École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon, Francia.*
- Jorge Larrosa, *Universidad de Barcelona, España.*
- Sergio Martinic, *Pontifica Universidad Católica de Chile, Santiago.*
- Graciela Morgade, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Mariano Palamidessi, *FLACSO Sede Argentina - IIPE UNESCO - Buenos Aires, Argentina.*
- Miguel Angel Pereyra, *Universidad de Granada, España.*
- Pablo Pineau, *Universidad de Buenos Aires - FLACSO Sede Argentina.*
- Daniel Pinkasz, *FLACSO Sede Argentina.*
- Margarita Poggi, *IIPE-UNESCO, Argentina.*
- Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin - Madison, EEUU.*
- Adriana Puiggróss, *APPeAL - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Ricardo Rosas, *Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.*
- Carlos Skliar, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.*
- Emilio Tenti Fanfani, *CONICET - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires y UNGS, Argentina.*
- Julia Varela, *Universidad Complutense de Madrid, España.*
- Miriam Warde, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.*

De qué crisis hablamos en educación

Desde el inicio de la democracia en 1983 se diagnostica el estado de crisis de nuestro sistema educativo. A lo largo de todos estos años se han intentado cambios para superar este estado de crisis. Nada funcionó por mucho tiempo. Aún los cambios realizados en los años noventa si bien lograron implantarse duraron muy poco tiempo porque fueron cambiados al inicio de la etapa kirchnerista mediante la sustitución de la ley federal dictada en 1992 por la ley nacional del 2006, que repuso la organización previa del sistema.

A lo largo de este tiempo los fundamentos de la crisis han sido por lo menos tres. El primero de ellos fueron los contenidos, las prácticas y el sistema de inclusión oscurantista y autoritario. En un segundo momento fue su asimetría con las exigencias del mundo globalizado, y después del 2001 la necesidad de incluir a todos. En todos los casos existió un tema transversal que es la creciente desigualdad del sistema, que dio origen a varias investigaciones y, con ellas, a re-conceptualizaciones del fenómeno, entre los que podemos nombrar el concepto de segmentación y luego el de fragmentación y de segregación.

En la medida en que en ninguno de estos casos hemos avanzado para solucionar estos males, hoy el diagnóstico de crisis acumula todos los problemas mencionados. Esta acumulación de problemas educativos está acompañada por un deterioro de la situación social cuya manifestación más contundente es un porcentaje de más del 40% de la población que está, desde hace varias décadas, excluida del mercado formal de trabajo.

Las sociedades modernas organizan la vida de su población a partir de su inclusión en el mercado de trabajo. La rutina familiar desde los inicios del siglo pasado, en nuestro país, se construye a partir de la asistencia de los adultos al trabajo y de los menores a la escuela. Trabajo y escuela han sido y son para parte de la población un eficaz instrumento de regulación, no solo de los horarios, sino de la socialización y adquisición de las pautas de convivencia social.

Hoy un tercio de nuestros chicos vienen de familias que no están reguladas por el trabajo formal, por lo tanto sus vidas no están pautadas por horarios y tampoco por las reglas de convivencia que exige la participación en espacios de actividad común.

Las escuelas se encuentran que los chicos concurren salteado a clase, en horarios diversos, tienen dificultades para sostener la continuidad de su atención e incluso la posición de sentados en clase. Esta asistencia irregular a clase se combina con un alto ausentismo docente y ambas ausencias se potencian mutuamente.

La situación de desinstitucionalización no se limita a este fenómeno, ni tampoco a este sector social. Incluye una dificultad creciente de las escuelas para alfabetizar a sus alumnos. Un reciente informe de *Argentinos por la Educación* muestra que de acuerdo a los resultados de las pruebas ERCE (evaluación de logros de aprendizajes de alumnos de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, realizado por OREALC/UNESCO) entre el 2013 y el 2019, la Argentina decreció dos puntos porcentuales en el promedio de aprendizajes de lecto–escritura en tercer grado. El rendimiento de nuestros alumnos está a la altura de los países mas pobres de la región. No es nuestro propósito ahondar en esta información, pero sí marcar la creciente debilidad del sistema para cumplir su función distintiva que es la de transmitir los instrumentos básicos de la cultura.

Hay otros elementos que confluyen en la construcción del fenómeno del que hablamos. Uno es la devaluación social del valor de la escolarización. En los sectores medios y altos de la población los padres toman decisiones respecto a viajes o salidas familiares sin considerar los tiempos de escolarización de sus hijos.

Por último, aunque seguramente más de un lector tendrá otros elementos a considerar, hay un permanente cambio con respecto a las exigencias que requiere la aprobación de un curso educativo y la continuidad de las trayectorias de los chicos. Las instituciones se han transformado en un espacio en permanente reorganización de tareas y tiempo para dar lugar a las múltiples alternativas construidas para evitar la repitencia, la caída de los alumnos, la falta de aprendizajes, el vaciamiento que genera el ausentismo, etc.

Se están perdiendo los atributos básicos de una institución, su función específica, la dilución de sus reglas, los procedimientos utilizados para funcionar, su presencia y valoración social.

Estamos muy atrás y hay mucho camino por transitar.



Dossier

La cuestión de los aprendizajes

Introducción: La cuestión de los aprendizajes

Introduction: The Question of Learning

GUILLERMINA TIRAMONTI*

FLACSO, sede Argentina

Al fin el velo ha dejado traslucir lo que ocultaba y comenzamos a ver qué sucede detrás del telón en las escuelas y en toda de red de actores e instituciones que conforman el complejo sistema educativo. Lo que se ve detrás del velo es con frecuencia escenas vacías, actores que repiten una rutina que se sostiene, a veces con esfuerzo, a pesar de la pérdida de sentido de lo que se hace y para qué se lo hace.

No es una escena exclusiva de nuestro país, ni del campo educativo. Las instituciones que, como la escuela, nacieron para organizar el mundo moderno y reproducirlo en el tiempo, sufren situaciones de este tipo. Es un repetir sin sentido, fuera de plan, como un pedaleo en el aire que obliga a volver a interrogarse sobre sus funciones, prácticas y objetivos. Por supuesto, en cada geografía la situación presenta diferentes rasgos y gravedad. La Argentina, en el campo educativo hace gala de una profunda decadencia que se manifiesta en la creciente ineficiencia de las instituciones educativas, para cumplir la función de transferencia de saberes acumulados por la sociedad a las nuevas generaciones.

Los datos de evaluación, la investigación empírica y la sola percepción de los diferentes estamentos de la sociedad nos señalan la necesidad de retomar y analizar el objetivo central de la escuela, el que le da sentido y constituye su identidad social, que no es otro que el de concretar los aprendizajes que nuestros niños y jóvenes deben adquirir para que nos sucedan en el camino de la permanente construcción y transformación de las sociedades en las que vivimos.

No lo estamos haciendo adecuadamente. Nuestros niños y jóvenes no aprenden, no adquieren ni los saberes, ni las habilidades que se han acumulado desde el principio de los tiempos. Quienes no aprenden a leer o escribir solo podrán conocer lo que se transmite por vía oral. Quienes no se han adentrado en la lógica matemática o científica estarán imposibilitados de comprender muchos de los fenómenos que los rodean. Las pérdidas y limitaciones no son solo individuales o generacionales, con una población con débiles conocimientos de la cultura imperante y sin preparación para incorporar los instrumentos que se requieren para dialogar con un medio que cambia permanente, estamos preparando una situación de aislamiento y marginalidad para el conjunto de nuestra sociedad.

Son numerosas las aristas a explorar. Por una parte está el hecho de la época con que iniciamos esta introducción. La educación escolarizada se creó en diálogo con una realidad que no es la de hoy. De modo que sus referencias culturales, científicas, psicológicas y tec-

Cita recomendada: Tiramonti, G. (2022) "Introducción: La cuestión de los aprendizajes", en *Propuesta Educativa*, 31 (58), pp 6 - 7.

nológicas están desactualizadas. Todo se ha transformado casi radicalmente y la escuela permanece, no siempre igual a sí misma, pero en todos los casos asentada en los mismos cimientos de sus orígenes. ¿Es esta tendencia a renovar lo existente lo que nos permitirá solucionar el problema de transmitir a los nuevos lo que ha acumulado la historia? ¿O habrá que alinearse con el pensamiento de Nietzsche que nos plantea que para pensar lo nuevo, hay que pensar todo de nuevo?

Esta última perspectiva está poco presente en las propuestas de cambio futuro que se gestan al interior de grupos técnicos y políticos. En general, la reflexión está más orientada a la búsqueda de mejorar lo existente, que a reinventar nuevos modos de solucionar la problemática de transferencia cultural. Desde diferentes perspectivas se espera revertir la tendencia decadente de modo exitoso para poner a la sociedad en condiciones de participar activamente en la construcción de su futuro.

Esta es una problemática que nos supera, pero es importante destacar que la reflexión de la educación hoy pasa por el borde de este abismo que genera la bisagra de una época.

Dentro de las numerosas perspectivas que se ponen en juego para tratar de explicar por qué los niños y jóvenes no aprenden está la que hace de los métodos tanto de enseñanza de la lengua como la de las matemáticas y las ciencias, el centro de su preocupación. Las preguntas son: ¿estos chicos cuya existencia transcurre en un ambiente saturado de estímulos de comunicación electrónica, aprenden igual que sus padres contemporáneos de la cultura analógica? ¿La capacidad elogiada del sistema de incorporar a todos no requiere una multiplicidad de metodologías que le abran la puerta del aprendizaje a los chicos que portan a la escuela diferentes bagajes culturales? ¿Las metodologías de enseñanza no deberían ser probadas a la luz de los descubrimientos científicos de la neurociencia o el sustento teórico-filosófico es suficiente más allá de los resultados empíricos?

Estamos ante un conjunto de preguntas que nos retrotraen al momento de dar a luz una nueva solución para el problema de la transmisión cultural que tan exitosamente resolvió la modernidad creando los sistemas educativos nacionales.

El dossier que aquí presentamos nos ofrece una mirada sobre el nudo de esta encrucijada por la que estamos navegando. Mariano Narodowski se pregunta por el fracaso de la escuela e incursiona en la discusión sobre las metodologías de enseñanza de la lecto escritura. Gómez y Reyes nos dan a conocer el derrotero de las metodologías en el campo de las matemáticas. Carolina Cuesta nos ofrece un artículo que reconstruye la polémica nacional sobre los métodos de alfabetización realizada en términos de los desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura con perspectiva etnográfica. Finalmente, Elena Duro aborda un tema crucial para el registro de esta problemática y la búsqueda de salidas alternativas, como es la evaluación, que en sí misma es depositaria de diferentes y a veces opuestas utilidades, pero en todos los casos imprescindible para conocer resultados, reorientar la acción tanto a nivel de las políticas públicas como del hacer cotidiano en el aula.



* Guillermina Tiramonti es especialista en Políticas Educativas; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: tiramonti@flacso.org.ar

Cuesta abajo. El fracaso escolar generalizado en la Argentina¹

Downhill. Massive School Failure in Argentina

MARIANO NARODOWSKI*

Universidad Torcuato Di Tella

Resumen:

El objetivo de este artículo es comprender, a partir de la evidencia disponible y del debate conceptual en la literatura académica, las causas estructurales del fracaso escolar masivo en la Argentina y sus posibles resoluciones en la arena política pública.

Para lograr este objetivo, en primer lugar, el artículo desarrolla el concepto de fracaso escolar masivo y explora si su aplicación permite explicar datos recientes de inclusión y aprendizaje en el del sistema educativo argentino. En segundo lugar, el artículo se pregunta si la política educativa tiene capacidad de revertir ese fenómeno, cuál sería la lógica de esta política y en cuanto se diferenciaría respecto de las políticas educativas actuales. Finalmente, el trabajo describe las condiciones políticas indispensables para que dichas políticas educativas puedan tener lugar.

Palabras clave: Fracaso escolar masivo - Política educativa - Consensos - Colapso de la educación

Abstract:

Based on the available evidence and the conceptual debate in the academic literature, the purpose of this article is to understand the structural causes of massive school failure in Argentina and its possible resolutions in the public policy arena. First, the article develops the concept of massive school failure and explores whether it explains the available data on inclusion and learning. Second, it poses the question whether educational policy has the capacity to reverse this phenomenon, and if so, what its logic would be and how much it would differ from current educational policies. Finally, the article describes the indispensable political conditions for such educational policies to take place.

Keywords: Mass School Failure - Educational Policy - Consensus - Collapse of Education

Introducción

*“Si arrastré por este mundo
la vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser
bajo el ala del sombrero, cuántas veces embozada
una lágrima asomada yo no pude contener.”*

Carlos Gardel, “Cuesta abajo”

La importancia de explicitar los problemas

Hacia inicios de 2022, la periodista Claudia Peiró (2022) publicó en el portal INFOBAE una larga entrevista a la docente e investigadora del CONICET Dra. Ana Borzone, quien desgranó su visión respecto de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la Argentina. El reportaje suscitó una fuerte polémica en la opinión pública, las redes sociales y en algunos ámbitos académicos locales. Los argumentos transitaron caminos a veces interesantes y productivos y muchas veces descalificantes y cruentos. Sin embargo, el balance final parece ser positivo en la medida que la nota nos permite acercar a una cuestión central que supera, pero incluye, a la preocupación de la entrevistada: la virtual existencia de una situación dramática en el sistema educativo argentino, lo que diagnosticamos como “el colapso de la educación”: una situación en la que la política educativa se muestra incapaz de resolver los arduos y complejos problemas que se le presentan (Narodowski, 2018).

El argumento de la Dra. Borzone puede ser resumido, muy esquemáticamente, de la siguiente manera:

1. En la Argentina, muchos chicos cumplen con los años de escolaridad obligatoria que determina el plexo regulatorio (particularmente la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006) pero no adquieren los aprendizajes básicos. Aprendizajes no ya vinculados a un determinado diseño curricular, sino los mínimos para la vida en una sociedad democrática. Respecto del aprendizaje de la lengua, la Dra. Borzone señala que los alumnos “terminan primaria y aun secundaria sin leer ni escribir y sin comprender textos” (Peiró, 2022).
2. Para la Dra. Borzone, el motivo de este déficit es -esencial, aunque no exclusivamente- de carácter pedagógico, concretamente relacionado con los métodos de enseñanza. Para el caso de la alfabetización inicial, que es el dominio técnico de la entrevistada, es la aplicación de un determinado método de alfabetización inicial (“psicogénesis de la escritura”), lo que no permite alcanzar los resultados esperados. Se trata de un déficit que se atribuye, en este caso concreto, no al abandono escolar (es decir, a la exclusión de los estudiantes del sistema educativo) sino al hecho de que la enseñanza sistemática en el proceso de escolarización no permite los aprendizajes procurados, aun asistiendo a los establecimientos educacionales durante muchos años.
3. A pesar de que la elección del método de alfabetización inicial no es compulsiva para los docentes argentinos, la investigadora arriesga la hipótesis de que la responsabilidad respecto de los déficits de aprendizaje no son atribuibles a los docentes sino a las autoridades políticas de los Ministerios de Educación, quienes “... no aceptan el

cambio aun cuando uno les muestre los datos. El ámbito educativo está actuando en la Argentina como un ámbito no científico, no atienden a los resultados de las investigaciones. No tienen datos para mostrar, lo único que muestran es fracaso. Pero disfrazan el fracaso” (Peiró, 2022). La entrevista transcurre mayormente en la explicación técnica, poniendo el énfasis en lo que para la investigadora significa la falta de eficacia del método de alfabetización inicial vigente, sus raíces y ramificaciones ideológicas, la ausencia de evidencia, su acientificidad, su aislamiento del debate y de la práctica alfabetizadora mundial, su efecto perjudicial para los alumnos de mayor vulnerabilidad socioeconómica, entre muchas otras argumentaciones.

Debido a mi falta de especialización en el campo de la alfabetización inicial, no me es dado convalidar los argumentos presentados, aunque sé que muchos otros colegas plantean explicaciones equivalentes. Tampoco se me escapa que Ana Borzone tiene una prolífica producción científica con publicaciones que van desde artículos en revistas internacionales a propuestas concretas de alfabetización inicial y que (a diferencia del egoísmo académico vernáculo) ha formado discípulos de varias generaciones. También reconozco que muchos colegas que se posicionan en la cuestión a partir de los enfoques constructivistas cuestionados merecen mi mayor respeto profesional.

Para disimular mi carencia de formación y capacidad técnica para discernir acerca de los argumentos expuestos sobre el método de alfabetización inicial, propongo plantear la cuestión sobre el punto (2) -cuánto tenemos que atribuirle a lo pedagógico los déficits de aprendizaje de quienes asisten todos los días a la escuela- pues resulta un punto de vista indispensable, necesario para entender el punto (3) y sus derivas políticas.

¿Qué es fracaso escolar masivo?

Desde el punto de vista teórico, el concepto de “fracaso escolar masivo” redundaría en una mayor precisión respecto de los alcances políticos y sociales de los déficits en el aprendizaje, incluyendo -obviamente- lo pedagógico. Los estudios de Ricardo Baquero (2008; 2009), acuñaron este concepto para referir a una situación generalizada en la que no se alcanzan los mínimos saberes escolares, apuntando contra la falacia que consiste en confundir el lugar donde se confirma un efecto (por ejemplo, el alumno que no aprende) con el lugar en donde estaría la causa (en el propio alumno). A partir de este concepto, entonces, Baquero (2008; 2009), línea con lo planteado por Borzone, construye un modelo explicativo en el cual la escuela no es un elemento neutro moldeado unidireccionalmente por variables externas ni el estudiante el sujeto individualmente responsable por la situación generalizada.

Para el caso de la Argentina, un ejemplo puede ilustrar la precisión de esta mirada. Como se ha mostrado en un estudio de la cohorte teórica argentina 2009-2020 (Narodowski *et al.*, 2022), de cada cien estudiantes que se incorporan al nivel primario, solamente dieciséis concluyen el nivel secundario “en tiempo” (sin haber repetido o abandonado) y “en forma” (con los saberes mínimos identificados a partir de los resultados de pruebas estandarizadas). Pero esto no debe ser considerado como la sumatoria del ochenta y cuatro por ciento de estudiantes irresponsables, vagos o poco aplicados al estudio, ni como el efecto de la suma de sus correspondientes docentes que no saben enseñar, no exigen o no se comprometen con el aprendizaje de sus alumnos: es ingenuo -y a la vez técnicamente equivocado- adjudicar este fracaso escolar masivo a una suerte de acción negativa coordinada entre millones de individuos desperdigados por todo el país que no cumplen con lo que se espera de ellos.

Por tanto, y dejando de lado la visión neoclásica usual que sostiene esta sumatoria como explicación general, el objetivo de este artículo es construir la inteligibilidad, a partir de la evidencia disponible y el debate conceptual, de las causas estructurales del fracaso escolar masivo en la Argentina y sus posibles resoluciones en la arena política pública.

¿Existe fracaso escolar masivo en la Argentina?

¿Es cierto que los alumnos de Argentina tienen un déficit de aprendizaje altamente significativo que se puede leer bajo las coordenadas teóricas del fracaso escolar masivo? Tal vez la pregunta y sus respuestas puedan parecer ociosas o redundantes pero vale la pena responderlas para confirmar (o desechar) los argumentos frecuentes: el análisis es central pues nos va a permitir entender si efectivamente estamos frente a una situación crítica.

¿Cómo, pues, hallar evidencia para avanzar en las respuestas? Una posibilidad sería analizar en forma longitudinal las pruebas ONE-Aprender, unas evaluaciones estandarizadas censales y/o muestrales que se toman en la Argentina desde 1993 y que, extrañamente, se han convertido en una verdadera política de estado: fueron inauguradas por el gobierno peronista de Carlos Menem y continuadas por las subsiguientes presidencias peronistas (Néstor Kirchner; Cristina Fernández de Kirchner en sus dos mandatos y Alberto Fernández, con la sola excepción de la breve presidencia de Eduardo Duhalde en el pico de la crisis socioeconómica post convertibilidad), y en la presidencia radical de Fernando De la Rúa y en la de Cambiemos de Mauricio Macri, la iniciativa tampoco fue discontinuada (a pesar de haber sido motorizada por sus adversarios políticos). Durante la gestión de Macri se le cambió el nombre (de “Operativos Nacionales de Evaluación” a “Pruebas Aprender”) y se eliminaron ítems abiertos, pero estos pequeños cambios no contribuyeron a perjudicar metodológicamente a la serie histórica.

Sin embargo, a pesar de sus ventajas, y siguiendo a Ganimian *et al.*, (2021), recurrir a las pruebas ONE-Aprender implica asumir riesgos metodológicos importantes para acordar una respuesta razonable a una pregunta tan relevante. En primer lugar, porque las series son admitidas oficialmente como comparables sólo desde 2013. Segundo, porque las pruebas Aprender no son consistentes en su frecuencia ni el grado/cursos de aplicación. Por otro lado, se evidencian saltos positivos en los rendimientos que son difícilmente explicables, como en el caso de Lengua 2018. Finalmente, en comparación con evaluaciones internacionales, ONE-Aprender parece subestimar el rendimiento de estudiantes en el nivel socioeconómico más bajo y sobreestimarlos en el más alto, con un instrumento poco sensible a los rendimientos críticos. Finalmente, y como venimos señalando hace tiempo (Narodowski, 2018), siendo pruebas de carácter censal, tienen importantes problemas de cobertura y esto implica grandes desafíos en términos metodológicos a la hora de juzgar los resultados obtenidos

Adicionalmente, las pruebas ONE-Aprender post pandemia (tomadas a fines de 2021) evidenciaron nuevos problemas de carácter metodológico. Por una parte, el mejor desempeño en Matemática que en Lengua es contrario a todas las otras pruebas alrededor del mundo. Por otra parte, el mejor desempeño relativo en provincias muy pobres, y en las que históricamente los resultados habían sido muy bajos, predispone a confirmar que las pruebas parecen no captar los peores rendimientos.

Para salir de este laberinto técnico, las pruebas de la UNESCO del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación pueden responder mejor a nuestra pregunta.

Son instrumentos estandarizados y sin críticas respecto a la comparabilidad entre los resultados de los países participantes ni sobre su devenir inter-temporal. A diferencia de las pruebas PISA, que también son internacionales, las de la UNESCO no han recibido críticas vinculadas al sesgo pro capital humano de su sponsor -la OCDE- y muestran desempeños en diferentes grados de la escolaridad primaria, a diferencia de las de la OCDE que solo se aplican en adolescentes de 15 años, sin importar el nivel educativo en el que transitan.

En el Estudio Regional Comparativo Explicativo de 2019 participaron 160 mil estudiantes de tercer y sexto grado de primaria de 16 países: Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Por Argentina participaron 10.073 niñas y niños (5.069 de tercer grado y 5.004 de sexto grado). Se evaluó a los estudiantes en las áreas curriculares de Lectura y Matemática y en el sexto grado también se evaluó Ciencias (LLECE, 2021)

Pues bien, estas últimas pruebas confirman, tanto en sí mismas como en el análisis retrospectivo respecto de la Argentina, el proceso de deterioro de los aprendizajes en todas las disciplinas testeadas. Ya antes de ocurrida la pandemia del COVID-19 y el cierre forzado de escuelas, los estudiantes argentinos obtuvieron resultados más bajos que el promedio de América Latina en 4 de las 5 pruebas, a excepción de lectura en sexto grado, en la cual obtuvieron resultados similares al promedio. Además, se trató de una disminución de los resultados en todas las materias y grados respecto de la prueba precedente de 2013 (LLECE, 2021).

Para brindar una dimensión contextual al fracaso escolar masivo en la Argentina, vale destacar que en esta prueba la República de El Salvador es el país con resultados más parecidos y aun algo superiores para algunos grados y áreas de conocimiento. En el Cuadro 1 se puede observar el cotejo entre ambos países, su relación con el país de mejor desempeño en la prueba y el promedio de América Latina:

Cuadro 1. ERCE 2019. Comparación del promedio de resultados en las tres áreas testeadas para Argentina, El Salvador, país con mejor resultado y promedio de América Latina

Disciplina y curso escolar	Argentina	El Salvador	Mejor resultado	Promedio América Latina
Lengua 3°	689	697	748	697
Lengua 6°	698	699	757	696
Matemática 3°	690	691	751	688
Matemática 6°	690	676	758	697
Ciencia 6°	682	705	779	702

Fuente: LLECE (2021)

Como puede verse, el desempeño entre Argentina y El Salvador está muy lejos del mejor puntaje, pero su *performance* respectiva es muy similar, aun observando que los resultados del país centroamericano son superiores a los de Argentina en 4 de las 5 pruebas. Esta superioridad salvadoreña se vislumbra al visualizar que mientras Argentina se ubica por debajo del promedio regional en 3 de 5 pruebas, El Salvador solo ostenta una prueba por debajo del promedio, 3 por encima y una igual.

¿Es esta superioridad en las respuestas a las pruebas estandarizadas, acaso, a costa de la exclusión educativa? Es decir, ¿los logros en términos de calidad de El Salvador se pagan con la expulsión del sistema educativo de ingentes porciones de su población? Definitivamente no: su nivel de inclusión en la educación primaria es casi universal. Los datos

disponibles de UNESCO-Banco Mundial (Banco Mundial, 2022) muestran que para 2019, la tasa neta de escolarización primaria era del 94% (99% para Argentina), aunque su tasa de escolarización secundaria es mucho más baja.

Respecto de los datos de contexto político y económico de uno y otro país, la comparación, por más que muy conocida, vale la pena explicitarla a partir de datos oficiales (Banco Mundial, 2022)

El Salvador es un país pobre, con un PBI per cápita que es un cuarto del argentino, con una superficie infinitamente menor, menos población y menos recursos naturales. De hecho, una de sus principales fuentes de ingreso actuales son las remesas de sus emigrados desde Estados Unidos. Su nivel de pobreza es altísimo y el ingreso promedio es un tercio del argentino. La tasa de mortalidad para menores de 5 años en 2019 es de 14% (Argentina 10%). Ni siquiera tiene moneda propia: desde 2001 se dolarizó y desde 2020 adoptó la criptomoneda.

Frente al drama de la dictadura militar argentina de 1976-1983, el caso de El Salvador es asimismo dramático. Si bien no tuvo dictaduras militares al estilo sudamericano, la salvadoreña duró cuarenta y siete años con invasión a Honduras incluida (con la excusa de ¡un partido de fútbol!). Después, sucedió la tragedia mayor, si acaso éstas fueran comparables: una guerra civil desde 1979 con 75.000 asesinados y 15.000 desaparecidos para una población que es la octava parte de la Argentina. Imagen de la devastación.

El terror, sin embargo, no terminó en El Salvador. La violencia urbana y la organización en "maras" genera una tasa de homicidios anuales (19,7) que casi cuadruplica la argentina (5,2) (Banco Mundial, 2022)

El Salvador, pues, es un pequeño país centroamericano, pobre y heredero de una historia económica y política bastante más disgregada, descohesionada y violenta que la argentina, y aun así logra resultados educativos similares en el nivel primario. Al igual que la Argentina, pero mucho después, El Salvador también incorporó al sistema educativo a no pocos sectores en la pobreza y aumentó los años de escolaridad para toda la población, aunque menos que la Argentina.

Si tenemos en cuenta las condiciones políticas, sociales y económicas de base, el esfuerzo relativo pro escolarización en El Salvador es mayor que el esfuerzo argentino, al menos para la escuela primaria que es lo que mide la prueba de la UNESCO. La idea de que la inclusión escolar sacrifica los resultados educativos siempre y necesariamente, no es compatible con la realidad de muchos países pobres de la región que han mejorado en ambos rubros.

En resumen, que en las últimas pruebas de la UNESCO el nivel alcanzado por los alumnos argentinos sea comparable con los chicos de El Salvador es una corroboración relevante de la espiral de deterioro en la que el país está sumido, no solo respecto del pasado de ambas sociedades sino del presente de una y otra.

Este cotejo evidencia la necesidad de especificar otras tendencias, detalles y matices que hacen a las complejidades argentinas y salvadoreñas. Sin embargo, sí parece bastar para responder positivamente a la pregunta antes planteada y para ponernos más o menos de acuerdo en un diagnóstico, aunque sea inicial y provisorio, respecto de los graves problemas que enfrentamos de fracaso escolar masivo.

¿Qué explica el fracaso escolar masivo en Argentina?

Una vez que coincidimos, aunque sea tentativamente, en el diagnóstico, sobreviene una segunda pregunta crucial: ¿Cuál es la causa o el entramado causal que mejor explican el fracaso escolar masivo argentino? ¿Es la manera en que los docentes enseñan un determinante central en este proceso?

El argumento de la Dra. Borzone es contundente: *“Entonces ahora hay que enseñarles [a los jóvenes] a leer y a escribir después del secundario. ¿Cuántos años hicieron y no aprendieron a leer ni a escribir? ¿Cuántos años estuvieron en la escuela? ¿Para qué fueron?”* (Peiró, 2022)



Imagen de jcomp en Freepik - Freepik.com

Este argumento es muy similar a uno desarrollado -por fuera de toda pretensión académica- por el líder del Movimiento de Trabajadores Desocupados, Juan Grabois, en un diálogo público sobre el tema educativo: *“¿Cómo es posible que tantos chicos de los barrios que van a la escuela todos los días y durante varios años no aprendan a leer de corrido?”* (Argentinos por la educación, 2021).

La respuesta usual frente a estos argumentos ha tendido a resaltar los problemas de índole socioeconómica de los estudiantes, los cuales -aunque no tan graves como en El Salvador- son brutales en su exterioridad. La situación en la que llegan muchos estudiantes a la escuela, se argumenta, sobrepasa a cualquier docente y a todas las herramientas pedagógicas que pueda llegar a tener. En la Argentina de postpandemia, con altísimos niveles de pobreza e in-

digencia será casi imposible aprender a leer y escribir con el estómago vacío, se advierte, con preocupaciones vinculadas lisa y llanamente a la subsistencia, o incluso, con las consecuencias de vivir situaciones de violencia dentro y fuera del hogar en forma cotidiana.

Sin embargo, la centralidad del punto implica también reconsiderar los problemas de carácter pedagógico: ¿cuáles desafíos vinculados al aprendizaje podría abordar la escuela? En efecto, un error al que lleva la falla en el razonamiento consistente en individualizar el fracaso escolar reside en convertir la denuncia de las inaceptables condiciones por las que transcurre la vida de la mitad de los niños y adolescentes argentinos (y el obvio señalamiento de que esto representa un problema para la enseñanza), en una descripción de la situación deficitaria de cada alumno.

Ricardo Baquero (2008) explica que, del mismo modo que para la pedagogía tradicional

algunos niños no poseían niveles de maduración o cocientes intelectuales adecuados y por tanto eran “derivados” a la escuela “diferencial”, ahora se trata de argumentar que los alumnos “ineducables” vienen de entornos sociales problemáticos, de vidas “no adecuadas” para una escolaridad “normal”, ni para el aprendizaje.

Esta concepción cuestionada es engañosa porque a primera vista luce como incorporando al análisis las variables sociales y hasta políticas del fracaso escolar masivo. Pero el autor nos advierte que lo hace del mismo modo errado que en la concepción tradicional: el fracaso escolar masivo se adjudica a un déficit que trae el individuo a la escuela y sobre el que la escuela tiene poco o nada para hacer (Baquero, 2008). En otras palabras, la pobreza como predictor estadístico del fracaso escolar se convierte en un tótem intocable, en una excusa para justificar abandono, repitencia y mal rendimiento.

“Originalmente [el fracaso escolar] estaba ligado más a sospechas de lo biológico, lo orgánico, y luego mutó un poco a la idea que los alumnos portan déficit de tipo cultural, más ligado a su origen social. Y eso ha sido una sugerencia que ha confundido bastante, porque ilusiona con la idea de hacerse cargo de la naturaleza social del problema, pero en verdad no hace más que estigmatizar a los alumnos por su origen. (...) Termina manejándose ambiguamente la idea del origen social del alumno, como si ellos fueron el origen de su propio fracaso, cuando no todos los alumnos de sectores populares fracasan. El punto es que suponer que la razón por la que no aprendan esté solo en sus atributos o en su cerebro o en su familia, es reducir el tema que tiene una complejidad muy grande.” (Baquero en Herrera, 2015)

El concepto baqueriano de fracaso escolar masivo invita a sospechar más de los sistemas escolares; de las escuelas (y de lo que las escuelas pueden y no pueden hacer), que de individuos portadores de déficits sociales, económicos o psicológicos que propugnan argumentos que contribuyen a congelar al colapso de la educación, al menos “hasta que las condiciones de vida de los alumnos no cambien, las escuelas serán impotentes”. En resumen, el fracaso escolar mejor entendido es el fracaso de *lo* escolar, como mínimo de las políticas educativas que determinan modos de escolarizar. Como máximo, se trata del fracaso de la tecnología escolar (Narodowski, 2022).

El caso de “pasar/ repetir” de curso, en actual debate en la política educativa argentina, es un claro ejemplo de la cuestión. La práctica de repetir un curso o un grado como solución al fracaso escolar masivo se basa en los fundamentos disciplinarios de la escuela del siglo XVII: el responsable del fracaso es el alumno, por lo que debe repetir tantas veces hasta que aprenda. Hace trescientos años ésta era una respuesta congruente con un modelo pedagógico, con un método, que se creía infalible y que garantizaba procesos de normalización y relocalización a gran escala: la repetición era el único remedio frente al fracaso individual. Visto desde hoy, se trata de una definición algo torpe y alejada de la evidencia académica internacional (Ikeda y García, 2014; Goos *et. al.*, 2021) pero que circula en ámbitos expertos y representa un argumento mediático importante defendido por personas de buena fe que quieren volver a la vieja escuela.

Sin embargo, muchas de las respuestas actuales para contrarrestar la repetición escolar también recurren a la misma falacia aludida antes, pero en un sentido contrario: como el sistema educativo no puede brindar respuestas positivas a cada alumno para que logren aprendizajes significativos, se termina por convalidar este déficit promoviendo al curso siguiente sin aprender, especialmente en el secundario, donde la certificación final es de vital importancia para la inclusión laboral. Baquero lo caracteriza como una suerte de “indemnización” en la que el Estado se hace cargo de su impotencia y asume su incapacidad certificando aquello que, se sabe, no ha acontecido (Baquero en Herrera, 2015)

Ambas son caras de una misma moneda, un esquema que solo contribuye a naturalizar el colapso de la educación: los más conservadores e implacables frente al aprendizaje de los mínimos de conocimiento escolar asumen una posición pro-repitiencia mientras que los progresistas, más sensibles a los contextos sociales, son pro-promoción. En resumen, en ningún caso se potencia la capacidad de la escuela para enseñar. O los alumnos repiten y no aprenden o los alumnos pasan y no aprenden. Conclusión: los alumnos no aprenden. Fracaso escolar masivo en cualquiera de sus modalidades ideológicas.

¿Es posible una política educativa que permita revertir el fracaso escolar masivo?

Uno de los supuestos de la argumentación de la Dra. Borzone es que la responsabilidad central de los déficits de aprendizaje no es de los docentes, sino de los funcionarios, las autoridades de los ministerios de educación y sus erradas o inexistentes políticas vinculadas a la enseñanza. Esto articula en forma pacífica con los argumentos de Baquero quien, como vimos, explica al fracaso escolar masivo como una consecuencia de un conjunto de problemas generales, incluidos los pedagógicos, que no pueden dejar de ser el efecto, en forma directa o indirecta, explícita o implícita, de un conjunto de políticas públicas.

Ahora bien, si existe en la Argentina un entramado político en el sistema escolar que alentó el fracaso escolar masivo, aunque sea por *default*, ¿Podría este mismo entramado moderarlo, mitigarlo, inhibirlo o aun eliminarlo?

Por un lado, en los primeros cuarenta años de política educativa nacionales y provinciales en democracia post 1983, hubo cientos de iniciativas de todo tipo (algunas con inspiración macropolítica, otras como programas más acotados) que desde la capacitación docente, la entrega de libros de texto, los cambios curriculares o la distribución de netbooks han mostrado que los pasos avanzados no han sido suficientes a la luz de los resultados desalentadores obtenidos.

Pero, en lo atinente al fracaso escolar masivo, es notorio cómo la metodología de la enseñanza, la didáctica, apenas ha tenido lugar en la política educativa. Como señala Terigi (2004), para los responsables del gobierno de la educación la didáctica no alcanza siquiera el status de género menor:

“Se planifican las políticas en un nivel macro como si las definiciones pedagógicas que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomarán en niveles más próximos a la enseñanza como práctica; como si el planeamiento generara el escenario para que otros –docentes, capacitadores, didactas– encuentren, en el nivel micro, soluciones pedagógicas a los problemas que generaron el requerimiento de determinadas políticas” (Terigi, 2004: 194).

Frente a esta ausencia, ¿es posible, entonces, una nueva política educativa de Estado que redirija los esfuerzos pedagógicos hacia un método virtuoso en el contexto de una organización escolar mejor? Y en ese caso ¿Cuál sería el camino para lograrlo?

Una primera respuesta a esta pregunta propondría volver a una burocracia estatal que, como en los albores de los sistemas educativos modernos, prescribía a cada docente cómo enseñar al tiempo que establecía un sistema de inspección para sancionar a los educadores que se desviaren del camino recto. Independientemente de cuestiones

ideológicas, este planteo ha quedado obsoleto, al menos en países como la Argentina. Un escenario de este tipo solo aparece en sociedades con altísimos niveles de cohesión social, muchas veces basado en gobiernos autocráticos que son capaces de llevar adelante con eficacia semejante proceso uniformizador.

Concretamente para el caso argentino, desde el tamaño y la complejidad de su sistema educativo hasta los evidentes déficits de gobernanza de los ministerios, hacen de esta primera propuesta una quimera inviable. En otras palabras, implementar las llamadas políticas educativas “a prueba de docentes” es, antes que cualquier otra crítica de cualquier tipo, una tarea fácticamente imposible.

Una segunda opción, en espejo de la anterior, consistiría en desregular completamente el sistema educativo a fin de que las instituciones escolares construyan sus propias herramientas didácticas. Esta visión (usualmente adjudicada erróneamente a un modelo de “vouchers educativos” o de “libre elección de escuela”) sucede de hecho en situaciones de disgregación social y fragmentación de la oferta escolar, donde las escuelas son abandonadas a su suerte por parte de las autoridades: un escenario más parecido al argentino que al sueco, al neo zelandés o al holandés, donde efectivamente hay sistemas exitosos de cuasi-mercado educativo.

Una tercera posición podemos encontrarla, de nuevo, en el argumento de Terigi:

“Cuando se analiza la enseñanza como problema central de las políticas educativas, una parte importante del debate acerca de la autonomía de las escuelas puede apreciarse bajo una nueva luz. Este debate enfrenta a quienes defienden a rajatabla la idea de restringir la acción del Estado al financiamiento y evaluación de las escuelas –dejando a sus equipos docentes total libertad de acción para definir sus propios proyectos pedagógicos– con quienes defienden (defendemos) la responsabilidad principal del Estado en el mejoramiento de la acción pedagógica de las escuelas” (Terigi, 2004: 195)

Por supuesto, el Estado argentino debería asumir su responsabilidad y, en el plano micro, eso ameritaría ampliar márgenes de maniobra que posibiliten en cada escuela la oportunidad de reconocer y trabajar sobre sus propios contextos institucionales segregatorios; traduciendo en concreto las políticas igualadoras macro para que transgredan los límites homogeneizantes de la escolaridad moderna que a veces parecen inexorables (Terigi, 2004). Una nueva regulación que empodere a los colectivos docentes sólo puede funcionar en términos de una política educativa destinada a brindar herramientas administrativas, financieras, pedagógicas e institucionales para que sean quienes están en el terreno aquellos que puedan maximizarlas en un proceso que no debe dejar de ser público y abierto a la mejora.

Pero la política educativa argentina se empecina en lo contrario. Un estudio de Postay *et. al.* (2022) presenta evidencia sólida respecto de cómo las escuelas públicas tienen enormes dificultades para construir equipos directivos comprometidos con sus instituciones, en comparación con la capacidad directiva en el sector educativo privado. El Estado está “presente” por medio de un armazón jerárquico estipulado por un enjambre de regulaciones sexagenarias que deja a los directivos de las escuelas públicas en inferioridad de condiciones para asumir los desafíos de la educabilidad y del fracaso escolar masivo.

Al contrario, la llamada “responsabilidad del Estado” implicaría que los ministerios de educación apoyen con recursos humanos, pedagógicos y financieros a las escuelas, para que los docentes puedan desarrollar -en función de su mejor entendimiento profesio-

nal- el mejor método posible, incluido algún método “oficial” no monopólico, sugerido y no obligatorio. Pero claro, para eso el desafío es montar un buen sistema de acompañamiento, evaluación y autoevaluación para que la política pública pueda actuar en un marco de compromiso con la centralidad del alumno y la asunción de responsabilidad por los resultados en cada estamento del sistema escolar.

Si se deja de lado la falacia de la acumulación individual y se entiende a la educabilidad no como una característica de los individuos sino como un conjunto de condiciones y estrategias de las escuelas, es necesario brindar a la organización escolar la capacidad de adaptarse a su alumnado de manera inteligente para conducir la enseñanza de modo que todos aprendan. Escuelas como unidades reflexivas de decisión antes que terminales burocráticas de jerarquías piramidales. Jerarquías que, como vimos, ni siquiera tienen chances de ser eficaces.

Esta flexibilidad institucional al servicio de contrarrestar el fracaso escolar masivo no es una mera “desregulación”. Como bien señala Terigi (2004): necesita de regulaciones y recursos estatales que hoy no solo no están disponibles, sino que los que están juegan a favor del fracaso escolar masivo, a veces generando una falsa autonomía escolar en la que se abandona a las escuelas a su suerte. Muchas veces, bajo la figura de un Estado “presente” que no está.

Además, este cambio organizacional y de distribución de recursos debe encuadrarse en un programa nacional de política educativa con una mirada seria, que plantee logros alcanzables a lo largo del tiempo y que convoque a la sociedad a descolapsar la educación.

¿Qué hace falta para que esa política educativa sea posible?

La condición necesaria para esos cambios no deviene de un enfoque técnico, del consenso de opinadores educativos o del mundo académico por más lúcido que sea. Viene de la política

Para que esas respuestas permitan descolapsar la educación es primordial, y así lo demuestra la experiencia internacional y particularmente latinoamericana (Rivas, 2020), que la dirigencia se interese y pueda construir un proyecto educativo. Proyecto no en el sentido de un plan quinquenal o trienal, no un texto escrito o un “libro blanco”, sino unos acuerdos de la política, un consenso básico que tienda a resolver las limitaciones del federalismo fiscal de la educación con sus asimetrías indómitas, el gobierno del sistema con su burocracia poco preparada y multinómica, el régimen laboral docente con sus regulaciones de 1957, la cruel discontinuidad de los programas inclusivos y relativamente efectivos (como “Conectar Igualdad”) y el brutal proceso de privatización de la educación originado hace varias décadas y profundizado en los dos mil, mientras se declamaban loas a lo público y a la ampliación de derechos.

Ese desinterés en el que “la educación no parece importarle a nadie” (Narodowski, 2018; Tiramonti, 2022) no es exclusivo de la dirigencia política: a las centrales sindicales y empresarias tampoco se les conoce opinión fundada al respecto y los medios de comunicación, salvo excepciones, tocan el tema en forma espasmódica (un caso de *bullying* o el derrumbe de un techo en una escuela) o estacional (huelgas docentes a principios de año, tomas de escuelas secundarias en setiembre y el calendario de las pruebas ONE/ Aprender o PISA) y si no fuera por los sindicatos docentes, los educacionistas de las universidades y las ONGs, algunos docentes y un puñado de periodistas tercicos, lo educativo no tendría presencia en el debate público. .

Sin embargo, ni esas centrales ni esos medios, ni esos académicos ni esos sindicatos, están para diseñar e implementar reformas educacionales y contrarrestar la tendencia al fracaso escolar masivo. Son los gobiernos y la política quienes conducen ese proceso, y convengamos que la Argentina ha dado muestras de una parcial incapacidad si lo contrastamos con el estancamiento de los indicadores de calidad e inclusión educativa aquí enumerados, o de una incapacidad total si la comparamos con el mejoramiento de los mismos indicadores de los demás países de la región.

La pandemia parece haber puesto en escena algo más respecto del colapso de la educación. Esta parálisis, o para decirlo en términos de Pablo Gerchunoff (Cue y Centenera, 2017), este empate conflictivo en la impotencia, podría resolverse satisfactoriamente en la Argentina en la medida de la sublevación de nuevos actores y de un liderazgo capaz de aglutinar acuerdos y de sostenerlos en el tiempo.

Dado que la educación no interesa a vastos sectores dirigentes, ¿será posible construir micro acuerdos sectoriales que la vayan sacando de la lógica de la confrontación, para que los logros, y las dificultades, puedan ser compartidas por igual?. Si la educación no le importa a nadie, parece abrirse una hendidura paradójica para al menos indagar en términos de lo nuevo.

Esto supone la pretenciosa vanidad de los educadores -nuestra hiperstición- consistente en postular a la educación como una solución posible a un problema político más general: una sociedad empobrecida, polarizada y con un entramado disgregado y segregador podría encontrar puntos de unidad aunque sean contingentes y focalizados en torno a una propuesta educativa nacional. No hace falta pagar la deuda externa ni dejar de pagarla para empezar la tarea.

La emergencia de nuevos actores (los grupos de familias, por ejemplo) y la necesidad de participación de otros (centrales empresarias y sindicales, para empezar) sería la garantía de la movilización social para alcanzar estos acuerdos.

¿O acaso hacen falta grandes estadistas argentinos capaces de poner a la educación en el lugar de la prioridad de la Nación? No hay a la vista ni un nuevo Sarmiento, ni un ángel exterminador capaz de descolapsar al sistema educativo, ni uno purificador capaz de purgarlo, ni exégetas de "lo colectivo" capaces de resucitarlo. Tampoco un demonio privatizador capaz de mercantilizarlo ni espíritus del neoliberalismo capaces de colonizarlo: Ni sarmientos, ni ángeles, ni exégetas, ni demonios ni espíritus.

Tal vez sea tiempo de dar de baja las formulaciones grandilocuentes para construir micro liderazgos capaces de ir resolviendo problemas concretos, de menor a mayor, descolapsando la educación molecularmente, lejos del gran agujero negro de la política. Pero hacer eso en una escala relevante y sin Estado es tarea titánica y probablemente vana.

Así las cosas, el panorama no es alentador, pero al menos sabemos cuál es el camino. Se puede ser escéptico sin ser pesimista. Y hay tanto por hacer.

Bibliografía

- Argentinos por la educación (2021) *Consensos por la Educación* "V. Pandemia, escuelas y desigualdad". Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=9soK_QEcRrY&t=24s
- Banco Mundial (2022), Datos de libre acceso del Banco Mundial. Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/>

- Baquero, R. (2008) "De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas" en R. Baquero, A. Pérez y A. Toscano (Eds.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2009) "Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema", *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), pp. 263-280.
- Cue, C. y Centenera, M. (2017) "No hay duda de que 2011-2020 será una década perdida en Argentina. Entrevista a Pablo Gerchunoff". *El País de Madrid*. Disponible en: https://elpais.com/internacional/2017/10/05/argentina/1507218303_606369.html?ssm=TW_
- Ganimian, A; Pissinis, A y Antonioni, S. (2021) *¿Qué aprendimos de Aprender?*. Buenos Aires: Educar 2050.
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021) "Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis", *Educational Research Review*, 34, pp. 1-14.
- Herrera, J. (2015) "La escuela no está diseñada para asumir la diversidad de sus alumnos. Entrevista a Ricardo Baquero", *Diario la Tercera*. Disponible en: <https://www.flacso.org.ar/noticias/la-escuela-no-esta-disenada-para-asumir-la-diversidad-de-sus-alumnos/>
- Ikeda, M., y García, E. (2014). "Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences", *Economic Studies*, 2013(1), pp. 269-315.
- LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) (2021), Presentación de los resultados de logros de aprendizaje (ERCE, 2019), UNESCO. Disponible en <https://en.unesco.org/sites/default/files/ppt-carlos-henriquez-erce-2019-logros-de-aprendizaje.pdf.pdf>
- Narodowski, M. (2018) *El colapso de la educación*. Buenos Aires: Planeta
- Narodowski, M. (2022) *Futuros sin escuelas. Vol. 1 Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y Pansophia secuestrada*. México: Perspectivas.
- Narodowski, M.; Catri, G. y Nistal, M (2022). *¿Cómo son los 16? Trayectorias escolares desiguales en la Argentina*. Buenos Aires: Argentinos por la Educación. Disponible en https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/05/%C2%BFQuie%CC%81nes-son-los-16-Trayectorias-escolares-desiguales-en-la-Argentina_-1.pdf
- Peiro, C. (2022) "Ana Borzone: "Las escuelas permiten a los chicos llegar a la secundaria sin saber leer ni escribir", en *INFOBAE*. Disponible en <https://www.infobae.com/educacion/2022/01/30/ana-borzone-la-escuela-esta-generando-ninos-prescindibles-y-la-causa-tiene-nombre-y-apellido/>
- Postay, V., Catri, G. & Nistal, M. (2022) *Directores de escuela secundaria: ¿quiénes son y qué piensan?*. Buenos Aires: Argentinos por la Educación
- Rivas, A. (2020) *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Madrid: Fundación Santillana.
- Tiramonti, G. (2021) "La educación sigue sin importarle a nadie en nuestro país", en *La Nación*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-educacion-sigue-sin-importarle-a-nadie-en-nuestro-pais-nid29122021/>
- Terigi, F. (2004). "La enseñanza como problema político" en . Frigerio, G y Diker, G (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires: CEM- Novedades Educativas.

Notas

- 1 El autor desea agradecer a M. Delfina Competella por su invaluable colaboración para la consecución de este trabajo.



* Mariano Narodowski es Doctor en Educación, Universidade Estadual de Campinas; Profesor del Área de Educación de la Escuela de Gobierno, Universidad Torcuato di Tella; Miembro del Consejo Nacional de la Calidad de la Educación de Argentina y del Consejo Asesor de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Argentina. E-mail: mnarodowski@utdt.edu

Aprendizaje de las matemáticas: ¿qué, para qué, para quién?

Learning Mathematics: What, for What, for Whom?

KARLA GÓMEZ OSALDE*

Empoderamiento Docente

DANIELA REYES-GASPERINI**

Empoderamiento Docente

Resumen:

En un contexto en el que se exige cada vez más la efectividad y significatividad de la educación matemática para nuestra niñez y juventud, presentamos una reflexión sobre el aprendizaje de las matemáticas desde el punto de vista de quienes participan activamente en programas de intervención en el marco del desarrollo profesional docente en matemáticas. De forma general, no exhaustiva por la complejidad de la propia disciplina, se ofrecerá una interpretación del tipo de problemáticas, y el enfoque del aprendizaje, que se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas en el campo científico de la Educación Matemática, la Matemática Educativa, la Didáctica de la Matemática (según sus orígenes). Se reconoce que el aprendizaje no involucra únicamente aspectos matemáticos, pedagógicos, didácticos, cognitivos, epistémicos o sociales de manera aislada, sino que la continua evolución de la disciplina científica nos brinda nuevos escenarios disruptivos para considerar de manera sistémica y que podrían re-direccionar la toma de decisión de acciones educativas.

Palabras clave: Aprendizaje de las matemáticas - Matemática Educativa - Tríada didáctica

Abstract:

In a context in which the effectiveness and significance of mathematics education for our children and young people is increasingly demanded, we present a reflection on the learning of mathematics from the point of view of those who actively participate in intervention programmes within the framework of professional development for mathematics teachers. In a general way, not exhaustive due to the complexity of the discipline itself, we will offer an interpretation of the type of problems, and the approach to learning, that have been developed over the last decades in the scientific field of Mathematics Education, Educational Mathematics, Didactics of Mathematics (according to its origins). It is recognised that learning does not only involve mathematical, pedagogical, didactic, cognitive, epistemic or social aspects in isolation, but that the continuous evolution of the scientific discipline provides us with new disruptive scenarios to consider in a systematic way and that could re-direct the decision making of educational actions.

Keywords: Learning Mathematics - Educational Mathematics - Didactic Triad

“Cada tiempo requiere un pensamiento que esté a su altura, es decir, que sea capaz de plantearse de nuevo las preguntas esenciales, pero que no se conforme con respuestas viejas. En eso consiste pensar, decía Hannah Arendt, en volver a plantearse de nuevo las preguntas, no para reproducir respuestas ya dadas, sino para, mirando atentamente a la realidad existente, buscar y encontrar las respuestas adecuadas al tiempo presente. Siempre tentativas, siempre inseguras, siempre en construcción.”

Nieves Blanco García, 2008: 151

Introducción

Desde la época de Hans Freudenthal (1905-1990), las reflexiones giran en torno a las preguntas: ¿cómo aprenden las personas?, ¿cómo podemos aprender a observar procesos de aprendizaje? En ese entonces, uno de los grandes desafíos de la disciplina científica que estudia los fenómenos relacionados con el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas, era diferenciarse de las teorías que estudian el aprendizaje en general. Como afirmara Raymond Duval en el “Congreso Internacional de Didáctica de la Matemática. Una mirada epistemológica y empírica”, en su conferencia titulada “Preguntas sobre la “elección” y el uso de las teorías en ‘Educación Matemática’”:

“... la teoría piagetiana (la <<construcción de conceptos>> en el niño), la de Vigotsky (las prácticas discursivas de la lengua natural: orales, interiores y escritas), por último, la de la semio-pragmática de Peirce, que enfocado en las imágenes, los diagramas, los símbolos, los indicios no en la lengua natural. Ahora bien, estas teorías divergen radicalmente sobre puntos esenciales que conciernen los procesos cognitivos de comprensión y son teorías generalistas que no toman en cuenta lo que la actividad matemática tiene de específico a nivel cognitivo con relación a los otros tipos de conocimientos científicos” (Duval, 2015 en Reyes-Gasperini, 2016: 33).

La Educación Matemática, Matemática Educativa o Didáctica de la Matemática (según su origen) considera al aprendizaje en función del área de conocimiento, por lo cual, a fines del siglo XX, se separa de la Pedagogía tradicional, la Psicología y la Psicopedagogía, cuyos objetos de estudio respectivamente son: la educación; los procesos cognitivos del individuo y los procesos socio-cognitivos que se producen en el entorno social, involucrando a la cultura; y la conducta humana en situaciones socioeducativas; para especializarse en el estudio del conocimiento matemático. El logro alcanzado para nuestra disciplina fue reconocer la necesidad de teorías específicas del campo que permitieran analizar los fenómenos didácticos relativos al saber matemático, entendiendo al fenómeno didáctico como toda problemática de enseñanza y de aprendizaje de la matemática en situación escolar.

El estudio del acto educativo en el área de las matemáticas ha evolucionado a través de los años. Al comienzo, la enseñanza-aprendizaje se consideraba como un único proceso, dejando fuera la reflexión de que era posible la existencia de enseñanza sin aprendizaje, o bien, aprendizaje sin enseñanza. Luego, se reconoció la diferencia entre ellos, así como los agentes y los elementos exclusivos de cada uno. Se trabajó y aportó considerable amplitud de análisis al triángulo didáctico ya que puso en discusión las interacciones profesorado - estudiantes, estudiantes - saber, saber - profesorado. Hasta ese entonces, lo didáctico se reducía –y no por eso de menor importancia– a la institución escolar. Con los años, las técnicas y métodos de enseñanza, como también los procesos de aprendizaje donde estaban involucradas ideas matemáticas no se limitaban al aula, sino que se reconocían también en otros espacios de construcción que habilitaban su estudio (el trabajo, la casa, la calle, por ejemplo). Esta extensión daba más herramientas para la construcción de respuestas a la pregunta de ¿cómo aprenden las personas?, pues no sólo estamos refiriéndonos al aprendizaje de estudiantes en aula.

Es por esto, que en los apartados siguientes pretendemos reflexionar sobre el aprendizaje de las matemáticas reconociendo la heterogeneidad de estudiantes y situaciones específicas que competen a las y los distintos actores educativos. De forma general planteamos una reflexión sobre la concepción del aprendizaje para situarnos en el entendimiento del aprendizaje de las matemáticas según el tipo de problemática de estudio de algunas teorías científicas referentes en nuestro campo. La intención es dejar ver la importancia de la pluralidad de formas de concebir al aprendizaje de las matemáticas, así como sus aportes a la comunidad educativa en matemáticas. Estamos convencidas de que el aprendizaje, tanto como proceso y como fin, no involucra únicamente aspectos matemáticos, pedagógicos, cognitivos, didácticos o epistémicos de manera aislada dado que la disciplina científica está en permanente evolución y, por ende, brinda nuevos escenarios para ampliar la mirada de manera sistémica. A partir de ello, finalizamos con una interpretación prospectiva sobre algunas líneas emergentes, ampliamente demandadas en la actualidad, que dejan entrever la necesidad de ampliar los referentes teóricos, metodológicos y prácticos disciplinares, con base en un diálogo informado, que podrían direccionar la toma de decisión de acciones educativas.

El aprendizaje

Si bien la Matemática Educativa como disciplina científica no plantea una respuesta unánime a qué es aprender, ni a qué es el aprendizaje en matemáticas, sí ofrece referentes teóricos y prácticos para dar cuenta y reflexionar sobre ello.

La noción de aprendizaje, de manera general, está asociada tanto al proceso de construcción y transformación del conocimiento, como a la adquisición o apropiación del mismo, esto es, se concibe tanto un proceso como un objeto alcanzado. En particular, como hemos mencionado en la introducción, el aprendizaje de las matemáticas tiene su especificidad pues está ligado a la naturaleza de la matemática misma, así, su estudio podrá realizarse desde aspectos cognitivos (conceptuales, razonamientos, representaciones), aspectos epistémicos (significados, génesis, desarrollo), aspectos didácticos (su presentación en los libros de texto, programas curriculares, comunicación áulica), sin embargo, podemos afirmar que se promueve mediante diferentes rutas.

Un ejemplo sobre ello se puede encontrar en el aprendizaje de la multiplicación. Sabemos,

como profesionales de la educación, que los objetos matemáticos tienen un carácter dual: la multiplicación puede tratarse como un procedimiento de agrupación reiterada, un algoritmo y, a la vez, expresar una relación entre cantidades que se repiten en “bloques”. He ahí la toma de conciencia de la intención didáctica: qué es lo que se requiere que aprenda el estudiantado de cierto concepto matemático. Es decir, se puede realizar la operación 4×3 y asegurar que su producto es 12, también, es posible propiciar la reflexión sobre la relación multiplicativa que emerge al preguntar, por ejemplo, qué diferencias expresan las expresiones 4×3 y 3×4 , más allá del orden de los factores, si en ambos casos el producto es 12. Nuestro deseo no es discutir si la memorización de las tablas de multiplicar son necesarias o no, o bien, en qué período de la escolaridad ya “deberían” saberse de memoria, sino, nos preguntamos si más allá de dicha memorización, se propician en el acto educativo diferentes

procedimientos y significados del concepto. La reflexión sobre la intencionalidad de las actividades considera la toma de decisión sobre cuáles son los significados que se requieren promover en el proceso de aprendizaje: multiplicación, relación multiplicativa, agrupar, o combinaciones de ellos.

A esta altura, entendemos que los planteamientos propuestos por el conductismo, el constructivismo y aquellas teorías del aprendizaje que dieron inicio a la reflexión educativa, nos permitió situarnos en una discusión indispensable: para qué aprendemos lo que aprendemos y, entonces, qué aprendemos. El ejemplo de la multiplicación pretende traer el cuestionamiento sobre qué tipo de ideas matemáticas con-

vienen generar en el proceso de aprendizaje, reflexionar en profundidad sobre cuál es la matemática escolar con la que se trabaja y cuál es la relación que pretendemos se logre entre dicha matemática y las futuras y futuros ciudadanos. Paulo Freire, haciendo alusión a la participación docente en el proceso de enseñanza, dice:

“El educador liberador debe estar atento al hecho de que la transformación no es sólo una cuestión de métodos y técnicas. Si la educación liberadora fuera sólo eso, entonces el problema sería cambiar algunas metodologías tradicionales por otras más modernas. Pero ese no es el punto. La cuestión es el establecimiento de una relación diferente con el conocimiento y con la sociedad” (Freire y Shor, 1986: 63).

Hemos dicho que desde los comienzos de los años 90 la pregunta gira en torno a entender –con el fin de lograrlo– el proceso de aprendizaje de las matemáticas y, ciertamente, el no haber logrado una respuesta concreta al respecto se sustenta en que tanto la matemática considerada disciplina científica pura, como los procesos de enseñanza y aprendizaje se modifican, evolucionan, porque las y los agentes que intervienen en ese acto escolar son

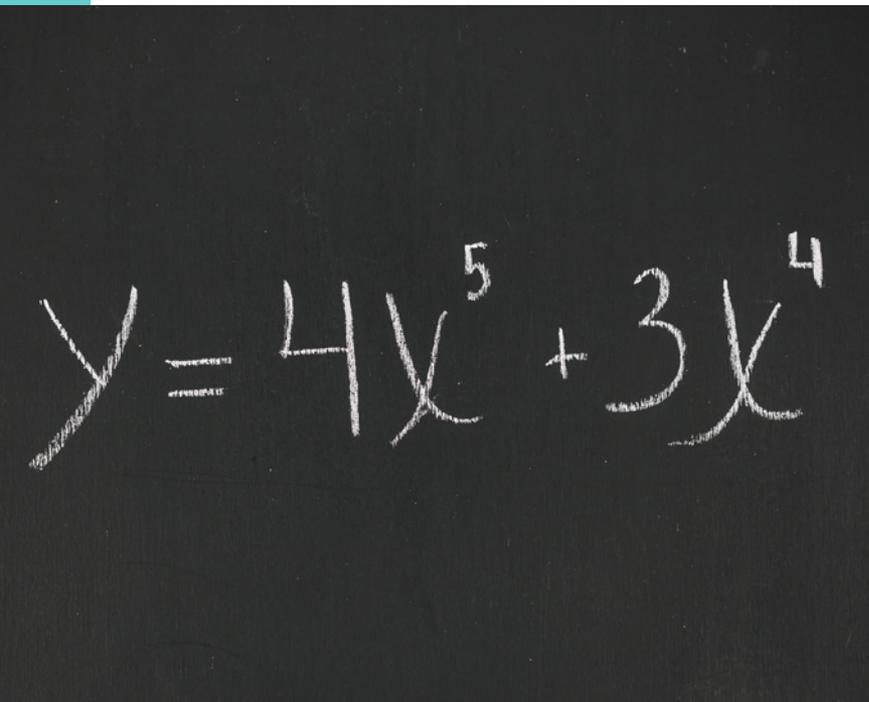


Imagen por Freepik - Freepik.com

otros a medida que el tiempo transcurre. El cambio de la relación con el conocimiento y con la sociedad es una propuesta para, quizás, dejar de buscar “la” respuesta y en vez de ello, mejorar/ampliar las maneras de atender el aprendizaje en las situaciones contextualizadas con base en la realidad de quienes aprenden. Lejos de querer posicionar a una teoría como la mejor, es necesario reconocer las virtudes de cada una de ellas pues, es su combinación la que brinda herramientas al sistema educativo para la toma de decisiones. Creemos que el profesorado estará de acuerdo con nosotras: en un aula habitan inagotables problemáticas, aún aquellas que todavía no han sido teorizadas.

Miradas hacia el aprendizaje de las matemáticas

Como hemos mencionado en el apartado anterior, hablar de aprendizaje requiere, entre otras cosas, de estudiar cómo relacionar los elementos mínimos del triángulo didáctico: profesorado, alumnado y saber.

Figura 1: Tríada didáctica y aprendizaje. Fuente: elaboración propia.



Cantoral y Farfán (2003), hace dos décadas atrás, en su escrito sobre una visión de la evolución de la Matemática Educativa, plantean 4 momentos de dicha evolución a partir de la forma de entender o percibir la problemática de la enseñanza y del aprendizaje de las matemáticas, así:

- **Una problemática clásica: una didáctica sin alumnos.**

Profesorado: encargado de diseñar actividades que enfatizan, principalmente, los sentidos visuales o tangibles donde la matemática se presente de manera “consumible” y atractiva para el alumnado.

Estudiantado: receptor de las actividades y de la información a la que se le expone.

Saber matemático: conceptual y procedimentalmente prefijado, cuya principal modificación radica en su cambio de presentación.

• **Una didáctica con alumnos, pero sin escuela.**

Profesorado: encargado de propiciar en el aula los conflictos cognitivos requeridos para centrar el proceso del aprendizaje en los aspectos cognitivos del alumnado.

Estudiantado: su papel, ahora, es construir y significar la información que se le presenta y a partir de la cual debe poder expresar los significados que logre generar, lo que no implica una reflexión respecto a su rol en escenarios acordes a la cultura escolar.

Saber matemático: conceptual y procedimentalmente prefijado, pero planteado de manera más transversal.

• **Una didáctica en la escuela, pero sin escenarios.**

Profesorado: genera los medios para incluir en las aulas el estudio de las prácticas epistémicas y contextos para explicar los fenómenos didácticos relativos al saber.

Estudiantado: su participación se considera de manera activa para la construcción conceptual y procedimental de su conocimiento matemático.

Saber matemático: de carácter dinámico e integral ya que se busca incluir una fenomenología intrínseca del concepto de estudio a partir del estudio de su génesis, lo que no implica una reflexión respecto a su rol en escenarios acordes a la cultura escolar.

• **Una didáctica en escenarios socioculturales.**

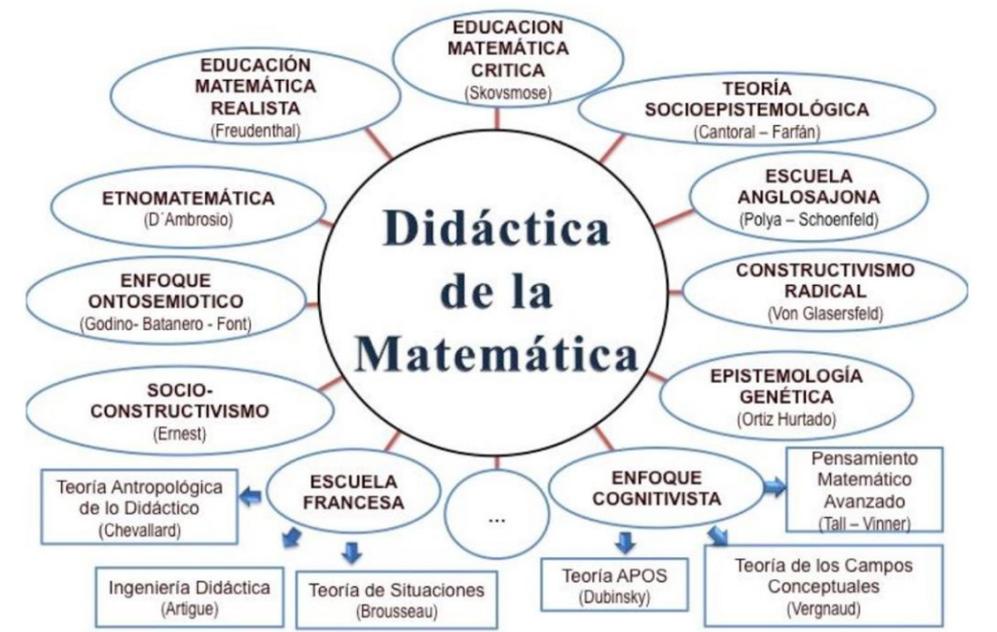
Profesorado: construye las significaciones sistémicas del saber matemático y las adapta para su aula, incluyendo tanto los aspectos cognitivos como epistémicos y socioculturales involucrados.

Estudiantado: su participación es activa y centrada en el desarrollo de una manera de pensar las matemáticas la cual emerge progresivamente del sistema de prácticas socioculturales.

Saber matemático: de carácter dinámico, integral y culturalmente situado, lo que se plantea mediante la relación entre el saber matemático desde el punto de vista científico y el pensamiento matemático asociado para su desarrollo y uso.

A la luz de dicho proceso evolutivo, nacen Escuelas de Pensamiento, desde la Educación Matemática o Matemática Educativa, con distintas perspectivas de estudio de las problemáticas de enseñanza y de aprendizaje. Algunas corrientes teóricas asociadas a dichas perspectivas y su postura sobre el aprendizaje de las matemáticas son las siguientes.

Figura 2: Líneas y enfoques teóricos de la Didáctica de la Matemática (Pochulu y Rodríguez, 2012: 12)



Perspectivas Cognitivas:

• Teoría de las Representaciones Semióticas (TRS)

Generar aprendizaje para la TRS es sinónimo de construir conceptos, o bien, conocimiento matemático y para ello se requiere el uso de representaciones semióticas a partir de 3 actividades cognitivas fundamentales: a) representación en un registro particular, b) tratamiento de las representaciones al interior de un mismo registro y; c) conversión de tales representaciones de un registro a otro registro y viceversa (D'Amore, 2005). Así, la tesis de esta teoría radica en destacar que para propiciar aprendizajes en matemáticas, las representaciones semióticas no sólo cumplen con una función de comunicación, sino también tienen la función de transformar y objetivar la información matemática. En ese sentido, la variedad de signos y la coordinación de diversas representaciones y registros de representación (semiosis) que puedan ser empleados determina las condiciones y forma en que se generan las representaciones mentales (noesis) para su apropiación conceptual (Duval, 1999; D'Amore, 2005).

• La Resolución de Problemas (RP)

Se promueve el aprendizaje de las matemáticas como un símil de las formas de proceder y reflexionar en torno al significado y razonamientos asociados a la solución de problemas matemáticos por parte de la comunidad experta en el quehacer de las matemáticas. Así, se pretende generar un escenario donde el estudiantado busque los significados de las ideas matemáticas y discuta el sentido de las soluciones de manera intencional y no sólo se limite a identificar y mecanizar los conceptos y procedimientos propios de la disciplina. Desde esta perspectiva, promover el aprendizaje requiere especial énfasis en el proceso y sentido que el estudiantado muestra durante la construcción y desarrollo de las ideas matemáticas, así, lo anterior requiere resolver problemas, abstraer, generar, probar y dar sentido a las ideas matemáticas (Santos Trigo, 2014).

Perspectivas Socioculturales:

• Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD)

Se encarga del estudio de las prácticas sociales que rodean la evolución y transposición del objeto matemático que va desde el objeto de saber o conocimiento matemático en su estado puro, completo, original y compartido por la comunidad matemática científica; pasando por el objeto a enseñar, aquel conocimiento producto de un proceso de designación como un contenido a enseñar; y llegando a ser un objeto de enseñanza o aquel conocimiento producto de su adaptación para ocupar un lugar dentro del currículo escolar. A dicho proceso adaptativo y transformativo de un saber a enseñar en un objeto de enseñanza se le denomina "transposición didáctica". Así, la TAD pone énfasis no sólo en el objeto matemático sino en sus distintas versiones y en los efectos socioculturales que enmarcan a dicho objeto. De esta manera, responder cuál sería la mejor versión del objeto matemático que se requiere aprender, implica considerar tanto el "hacer matemáticas" como el "estudiar matemáticas". Por un lado, "hacer matemáticas" requiere la articulación del saber (logos) y el saber hacer (praxis), lo que se conoce como praxeología matemática. Y por el otro, "estudiar matemáticas" consiste en la reconstrucción de una praxeología para dar respuesta a un tipo de tarea o problema matemático escolar (Chevallard, 1998).

• Teoría de Situaciones Didácticas (TSD)

Se considera que, en el sentido más amplio, una persona produce su conocimiento a partir de sus propias experiencias que se generan al interactuar con su medio. Esto es, el aprendizaje es producto de la observación del entorno, la generación de hipótesis a partir de la experiencia, así como la comprobación y validación por asimilación de dicha experiencia. La actividad matemática no es la excepción. Así, la TSD estudia el conocimiento matemático a partir de propiciar una "situación didáctica" (tiene la intención explícita de enseñar) que generen situaciones a-didácticas (carece de una intención explícita de enseñar, pero generan aprendizaje) en el estudiantado de manera que permitan una adecuada relación con el conocimiento puesto en juego, sin la intervención del o la profesora. Así, bajo este enfoque teórico, aprender matemáticas es un producto de las adaptaciones a un medio que genera contradicciones, dificultades, desequilibrios y se manifiesta por las respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje (Brousseau, 2006).

Perspectivas de Prácticas:

• Teoría Socioepistemológica (TS)

La idea de que las prácticas sociales son generadoras de conocimiento matemático corresponde a la tesis que sustenta la Teoría Socioepistemológica o de la epistemología de prácticas sociales. Con esta idea fundamental se plantea la necesidad de alejarse de la relación "sujeto que aprende-objeto matemático" para integrar a esta dupla el papel de las prácticas sociales, las prácticas de referencia y los contextos asociados a los usos de estos saberes, lo que permitiría robustecer el entendimiento de los fenómenos didácticos presentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas. De esta manera, el aprendizaje de las matemáticas está relacionado con un proceso continuo y progresivo de resignificación del saber matemático producto de una problematización de los saberes (desde la dimensión cognitiva, el tratamiento didáctico, el desarrollo epistémico de las nociones y de los aspectos socioculturales inherentes a la construcción

de dicho conocimiento en sociedad) y que permite caracterizar la matemática como un saber funcional en escenarios específicos (Cantoral y Farfán, 2003).

• Etnomatemáticas (E)

Se reconoce como un enfoque pedagógico transdisciplinario y transcultural que contempla las disciplinas tradicionales de las ciencias de cognición (generación del conocimiento), de la epistemología (organización del conocimiento) y de la historia, sociología, política y educación (transmisión y difusión del conocimiento) bajo el marco conceptual de “ciclo de conocimiento”. Se basa en el reconocimiento de otras formas de pensar como sistemas de conocimiento y, por ello, se concibe a las matemáticas como cuerpos de conocimiento que se elaboran a partir de prácticas cualitativas y cuantitativas, que han sido acumulados a través de las generaciones, en determinados ambientes naturales y culturales. De esta manera, el aprendizaje de las matemáticas está asociado al principio básico de “quien sabe, hace y quien hace, sabe” entendiendo la relación entre el hacer y el saber, no como una dicotomía, sino como una verdadera simbiosis. En síntesis, se entiende a la Etnomatemática como el conjunto de modos, estilos, artes y técnicas (*technés* o *ticas*) para explicar, aprender, conocer, lidiar en/con (matemá) los ambientes naturales, sociales, culturales e imaginarios (etnos) de una cultura, postura desde la que se propone una pedagogía viva para dar respuesta a nuevos estímulos ambientales, sociales, culturales y a nuevas necesidades de las ciudadanías, así como de su aprendizaje (D'Ambrosio, 2014).

Este breve y sintético recorrido nos permite apreciar que el aprendizaje en matemáticas es cognitivo, es epistémico, es didáctico y es sociocultural, esto es, aprender matemáticas no se puede reducir a la interacción sujeto-objeto, aún cuando se consideren de manera interrelacionada, y cada vez más se promueven posturas más comprometidas al cambio escolar, social y cultural. Aspectos que se reflexionan en el siguiente apartado.



Imagen por Freepik - Freepik.com

Nuevas miradas en el acto de educar y el aprendizaje de las matemáticas

Desde los inicios de nuestra disciplina científica a la actualidad, la evolución en la investigación brinda nuevos escenarios de análisis a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, con el conocimiento matemático en el centro de discusión, que for-

talecen el debate educativo. Si bien para hablar y dar cuenta del aprendizaje de las matemáticas se requiere de situarse en las interrelaciones de la tríada didáctica (ver figura 1), y de la evolución de la problemática de la disciplina científica, ante un panorama social actual (post pandémico, individualista, poco empático e incierto) diversos estudios dan cuenta de la urgencia de integrar y dialogar con nuevos escenarios disruptivos que exigen una ampliación de la evolución de la didáctica de las matemáticas y, por ende, de cómo dar cuenta del proceso de aprendizaje. A continuación presentamos una reflexión, a manera de un primer acercamiento, hacia dichos escenarios, prioritarios a nuestro entender, y con base en estudios previos que alertan sobre su importancia en el campo.

→ **Una didáctica en la escuela, pero sin emociones.** La provocación de sentimientos, crea la necesidad y la motivación del aprendizaje.

Al reconocer el acto educativo dentro de los parámetros de la institución escolar, se distinguen también las características de las costumbres didácticas: cómo las y los estudiantes, las profesoras y los profesores y el propio saber matemático escolar interactúan bajo las “reglas” planteadas por el sistema donde lo que suele ser primordial es el proceso cognitivo. Sin embargo, el mismo grupo de personas inmersas en un mismo habitus, interactúan de manera diferente entre ellas y con el conocimiento escolar, a causa de, lo que en la investigación se denomina, el Dominio Afectivo que estudia los aspectos inherentes a lo humano (actitudes, emociones, motivación, creencias, entre otros) “*que influyen y van formando la vida escolar y social de estudiantes, profesoras y profesores*” (García-González y Martínez-Sierra, 2018: 19). En este sentido, García Retana afirma que “*no se aprende lo que no se quiere aprender, no se aprende aquello que no motiva, y si algo no motiva se debe a que no genera emociones positivas que impulsen a la acción en esa dirección*” (2012: 18).

El estudio de las dificultades cognitivas y didácticas ante una tarea matemática evoluciona hacia el estudio de las creencias y emociones por parte del estudiantado y el profesorado. Suele ocurrir que entre el cuerpo docente se afirme, por ejemplo: “*las y los estudiantes ven raíces y se bloquean*”, “*en cuanto ven que hay fracciones, ya ni lo piensan*”. Estas situaciones que reflejan acciones de estudiantes producto de diferentes emociones que genera el enfrentarse con las tareas matemáticas, comenzaron a ser objeto de estudio para propiciar una mejora en el proceso de aprendizaje.

Si bien los estudios sobre las emociones comienzan en los años 80, Inés Gómez Chacón, investigadora española, innova a comienzos del siglo XXI proponiendo una ampliación en la comprensión del aprendizaje en matemáticas: la matemática emocional. Con certeza las matemáticas se relacionan con la intelectualidad, sin embargo, esta línea nos permite también vincularlas con los intereses y necesidades del estudiantado, trabaja los sentimientos y estados de ánimo que, generalmente, son considerados algo diferente a la pura cognición: “*parece pertinente no sólo ahondar cada vez más en las exigencias cognitivas para el aprendizaje, sino también, muy especialmente, en las exigencias afectivas*” (Gómez-Chacón, 2000: 28).

Por ejemplo, a partir de un análisis estadístico, un estudio descriptivo con metodología de análisis cuantitativo en escuelas secundarias chilenas, se cuestiona los vínculos entre los aspectos cognitivos y afectivos en el proceso de aprehender el modelamiento del objeto matemático función lineal. En sus conclusiones, se da cuenta de la relación entre la emocionalidad y el rendimiento en matemática del estudiantado en una población de más de trescientos estudiantes (Díaz *et al.*, 2018).

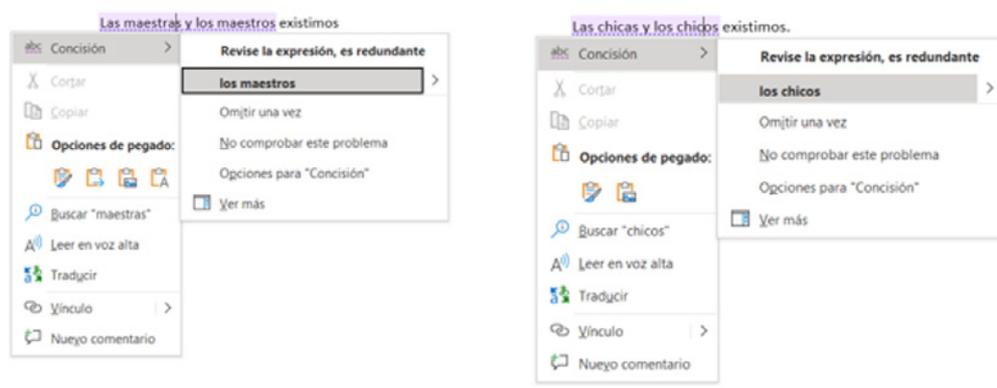
→ **Una didáctica con alumnos, pero sin alumnas.** Dejar de enseñar y aprender matemáticas desde la falsa neutralidad del pensamiento.

Considerar al estudiantado en su proceso de aprendizaje de las matemáticas es un tema central, con certeza. Sin embargo, el posicionamiento privilegiado para favorecerlo se ha sustentado en un modelo del saber “neutro” propio de las escuelas mixtas en un intento aparente de búsqueda de igualdad de realidades y de pensamientos. Las chicas se educan con los chicos bajo el supuesto de que estudian igual, proceden mayormente de la misma manera y se les evalúa aparentemente con los mismos indicadores.

Históricamente, los saberes y ambientes escolares llamados “neutros” son planteados desde el punto de vista del hombre, por tanto, sin equidad de género ya que, la supuesta neutralidad, sólo silencia e invisibiliza a las niñas y maestras, sus necesidades y opiniones. En esta escuela, las niñas, chicas, maestras e investigadoras aceptamos y usamos el lenguaje y la forma de pensar desde el hombre. Y aunque las reformas educativas exigen cada vez más la igualdad de oportunidades, se sigue sin contemplar la distinción en oportunidades y pensamientos de cada sexo (Simón-Rodríguez, 2001). Así, se plantean nuevas reflexiones teóricas sobre ¿cómo hacer para que las mujeres y sus saberes, entren en el conocimiento escolar?, ¿cómo hacer para que sus modos de pensar, hacer y vivir formen parte de la cultura que se transmite en la escuela? (Blanco, 2008).

López-Carretero (2001) señala ejemplos de la molestia existente en la escuela a causa de la invisibilización de la mujer desde décadas atrás, por ejemplo, en las escuelas vivimos en constante temor a narrar nuestras experiencias, admitiendo las desvalorizaciones que nos llegan desde el discurso dominante; las prácticas escolares nos llevan a aceptar nuestro papel de meras transmisoras o receptoras de un “saber ya elaborado”; el discurso de la escuela, catastrofista o totalizador, borra la riqueza, la cancela y cierra un círculo que anula los saberes femeninos. La invisibilización de las mujeres (niñas, chicas, maestras) en las escuelas existe y continuará si se sigue enseñando y aprendiendo que ser mujer o ser hombre es indiferente, que da lo mismo, que es insignificante la diferencia, que el pensar de las chicas no significa mucho (Blanco, 2008).

Figura 3: Ejemplo de sexismo en la corrección ortográfica en procesadores de texto. Fuente: Elaboración propia.



En específico, en el ámbito de la Matemática Educativa se ha reportado la existencia de un *discurso matemático escolar* el cual se reconoce como un sistema de razón hegemónico, utilitario, sin de marcos de referencia funcionales, impositivo de argumentos y

procedimientos (Cordero *et al.*, 2015) donde destaca el carácter androcentrista y sexista de la perspectiva con la que se presentan y comunican las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. En este contexto, ¿cómo se propone dar atención a la variable género desde la Matemática Educativa?

Una visión estereotipada al respecto radica en que las diferencias en habilidades, principalmente las de tipo matemático, tienen sus orígenes en las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. En Simón-Ramos (2016) se plantea que algunos resultados obtenidos en investigaciones internacionales muestran que existen inconsistencias en cuanto a la brecha de género, por ejemplo, muestran en desventaja a las mujeres en evaluaciones nacionales e internacionales como PISA, TIMMS, SAT (EU), que miden las capacidades de las personas para clasificarlas con base en su inteligencia (tests de CI). La autora, Simón-Ramos señala cómo estos resultados son inconsistentes pues, se ha reportado que, “*podrían tener bases culturales (Freeman, 2003; Crafter, 2007; Goetz et al., 2008) y tener incluso más influencia en el desarrollo de competencias matemáticas que el desarrollo cognitivo*” (2016: 130).

Recientemente, se proponen estudios con aproximaciones multidimensionales que valoran otros elementos como el liderazgo, la creatividad, cultura, actitudes, valores, etcétera y se plantea la necesidad de estudiar las diferentes formas en que hombres y mujeres desarrollan sus capacidades, expresan sus habilidades y enfrentan la realidad en campos del conocimiento tradicionalmente elitistas, como las matemáticas. Sin embargo, un aspecto que aún no se reporta es respecto a la problematización de la matemática misma, tal como la autora señala, “*la matemática no se ha tomado como una variable, sino solamente como un marco de referencia.*” (Simón-Ramos, 2016: 132).

También, en un esfuerzo por articular y dar atención a la relación género-aprendizaje de las matemáticas, en Simón-Ramos *et al.* (2022) se plantea un panorama de las investigaciones sobre la perspectiva de género en la enseñanza de las matemáticas desde un punto de encuentro de la Teoría de Representaciones Sociales, Teoría Socioepistemológica y Teoría Feminista. Con esta tríada como sustento, analizan cómo se han abordado los temas de género en la matemática escolar, principalmente en educación básica, a partir del cual plantean algunas prospectivas de líneas de investigación en el tema: 1) ¿cómo una mujer piensa la matemática?, el desarrollo del pensamiento matemático de una mujer no puede tener las mismas bases que las de un hombre, sin embargo, hay aspectos que comparten y pueden considerarse para la intervención en el aula; 2) ¿se puede considerar un diseño de situación de aprendizaje con perspectiva de género?, ambientes de aprendizaje que permitan legitimar la identidad de las mujeres y niñas, la autoconfianza como aprendizajes de matemáticas, la consideración de sus propias motivaciones y argumentos; y 3) se requieren más investigaciones sobre cómo el discurso matemático escolar excluye a las mujeres de su aprendizaje.

→ **Una didáctica con escenarios, sin interdisciplinas.** Desde el aprendizaje contextualizado y segmentado, hacia la complejidad de los encuentros culturales.

Para la Matemática Educativa, es indispensable diferenciar entre los escenarios para contextualizar la actividad matemática escolar y aquellos que permitieron la emergencia del conocimiento propiamente dicho. Se reconoce que no es directa la transición del escenario epistemológico al escolar y, además, no siempre es recomendable. Por ello, se ha propuesto trabajar con las conexiones *intra matemáticas* y *extra matemáticas*, siendo que las primeras se establecen entre conceptos, procedimientos, teoremas, argumentos y representaciones matemáticas entre sí, mientras que las segundas establecen relacio-

nes de un concepto o modelo matemático con un problema en contexto (no matemático) o viceversa (Businskas, 2008, citado en Dolores-Flores y García-García, 2017: 160). Sin embargo, algunas de estas conexiones quedaban inconclusas cuando no se considera cómo afectan otros elementos producto de la interdisciplinariedad. Por ejemplo, al contextualizar el concepto de función de segundo grado en el marco del desplazamiento de una persona sobre una tirolesa, los efectos físicos que influyen por el peso de la persona que se desliza sobre la cuerda, el viento, la fricción, entre muchos otros, modifica intrínsecamente el comportamiento parabólico que una persona podría ver a simple vista.

La necesidad de una discusión interdisciplinaria que disminuya la ficción de los escenarios propuestos para contextualizar las matemáticas, va en aumento. La interdisciplinariedad durante un largo tiempo fue interpretada como aquel entorno donde lo aprendido se ponía en uso, sin embargo, la evolución de los estudios nos ha evidenciado la pertinencia de la generación de marcos de referencia alternativos para la significación de los objetos matemáticos mediante el uso. Es decir, el contexto deja de ser el escenario en el que se pone en uso algún concepto matemático aprendido, y pasa a ser el escenario que promueve la construcción de significados de los conceptos matemáticos a partir de su uso. A fines de la primera década del siglo XXI, el movimiento que impulsaba la articulación entre las cuatro disciplinas (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, STEM, por sus siglas en inglés) se posiciona dentro del ámbito educativo para replantear la propuesta didáctica y pedagógica de distintas instituciones, pues, como enuncia D'Ambrosio (2020) da la oportunidad de entender el mundo ante su complejidad. Posteriormente, el reconocimiento de la presencia intrínseca del Arte en el quehacer de las disciplinas mencionadas, justifica el paso hacia adelante e impulsa la educación STEAM (con la incorporación de Artes). La idea fundamental que se promueve es que el aprendizaje de disciplinas aisladas (como así también de conceptos aislados) no es significativo para las y los futuros ciudadanos.

Un ejemplo lo encontramos en (Pérez, 2022), quien propone generar diálogos entre la física escolar clásica y la modelación matemática escolar para significar la constante de aceleración (la gravedad). Ambas disciplinas tienen características propias e interpretaciones particulares de un fenómeno: mientras que la modelación permite circular por diversos modelos de un fenómeno, la física escolar entrega estructuras y ecuaciones que permiten aproximarse a un entendimiento global del fenómeno. La modelación (en tanto construcción empírica) y lo global (en tanto la estructura físico-matemática formal) permiten significar que la constante de aceleración G (tradicionalmente aproximada a 9,8) no es un valor arbitrario, es un dato empírico y que puede variar dependiendo de la posición en la que me ubique en el mundo.

Así, cada vez con más fuerza, las matemáticas dejaron de considerarse un cúmulo de conceptos curriculares para resolver ejercicios o problemas matemáticos y se proyecta en la idea del desarrollo del pensamiento matemático (Montiel *et al.*, 2014).

→ **Una didáctica en escenarios socioculturales, pero sin justicia social.** Aprendizaje matemático para y con justicia social.

Pensemos en el aprendizaje de las matemáticas socioculturalmente situado y reflexionemos lo siguiente: ¿promover el desarrollo de un pensamiento matemático a partir de un sistema de prácticas socioculturalmente situadas, es socialmente justo?, ¿qué se entiende y cómo damos cuenta de ello desde la disciplina?

Indiscutiblemente para dar respuesta a lo anterior interviene un posicionamiento respecto de quien aprende, y lo que se espera que se aprenda, ya que como afirman Brown y Duguid (2000, citados en McArthur, 2020) el conocimiento, a diferencia de la información, es incorporado y, por lo tanto, debemos entender que cambia con el conocedor y, también, cambia al conocedor. Como postula Paulo Freire (1970, 1993) la experiencia del estudiantado es fundamental en la construcción del conocimiento, los aprendizajes deben resultar relevantes para ellas y ellos y, por ende, el proceso de alfabetización debe partir de sus conocimientos y sus propias experiencias.

Así, una línea en auge corresponde a garantizar que el conocimiento socioculturalmente desarrollado, y el pensamiento que lo caracteriza, responda a intereses de quienes aprenden y no a una imposición de diferentes estructuras tecnológicas, científicas y sociales de las sociedades. Para ello se han documentado implicaciones de la justicia y el bienestar social en lo curricular, en la formación docente, la planificación escolar, la evaluación, los diseños de enseñanza, entre muchos otros temas prioritarios en el campo (Monge *et al.*, 2022; McArthur, 2020; Belavi y Murillo, 2020; Buendía *et al.*, 2017; Ruiz-López *et al.*, 2017; Balda, 2022).

Lo anterior nos lleva a una ampliación del aprendizaje pensado desde la conformación de comunidades educativas que respetan y reconocen la diversidad de experiencias cotidianas, aprecian el aprender de todas y todos, creando oportunidades y espacios de diálogo dando oportunidad a que la diversidad se manifieste. Tener en cuenta que el respeto mutuo no se aprende en abstracto, sino que se internaliza a través de prácticas cotidianas y el entrenamiento desde una perspectiva crítica y empática (Lynch y Baker, 2005; citados en Belavi y Murillo, 2020). Así, las formas de participar y comunicarse entre las y los actores educativos se modifican para trabajar en redes plurales que habiliten procesos de aprendizaje comunitario (Belavi y Murillo, 2020).

En la Educación Matemática, la educación para la justicia social se encuentra estrechamente vinculada a la “educación matemática crítica” (Skovsmose, 1999) la cual tiene fundamentos en La Teoría Crítica de la Escuela Frankfurt en Alemania, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y la Etnomatemática de Ubiratán D’Ambrosio. Sus principales preocupaciones han girado en torno a trabajar en contra de la exclusión y supresión social, abrir nuevas posibilidades para el estudiantado y abordar críticamente los usos de las matemáticas en todas sus formas y aplicaciones.

Así, la educación matemática crítica traza una visión que rompe con la perspectiva inocente de las matemáticas en la sociedad, a saber, por un lado, las matemáticas son entendidas como lenguaje que produce realidades y da forma a nuestras sociedades, hacen evidente la racionalidad del progreso científico y tecnológico lo cual debe ponerse en juicio en tanto que los modelos matemáticos no sólo han traído progreso y bienestar a la humanidad, sino que también han estado implicados en la generación de estructuras de riesgo y catástrofes naturales y sociales; y por otro lado, se reconoce la necesidad de propiciar las condiciones para que la ciudadanía haga uso de las matemáticas como un arma de lucha para la justicia y la transformación social (Valero *et al.*, 2015).

En Latinoamérica se pueden encontrar esfuerzos por sistematizar y entender con mayor profundidad el tema de la educación matemática con justicia social. Un ejemplo puede encontrarse en Buendía, Molfino y Ochoviet (2017), autoras que reúnen experiencias, en conjunto con estudiantes de profesorado, de diseños para la enseñanza bajo la perspec-

tiva de la justicia social. También, Balda (2022) organiza y comunica una experiencia de implementación de una secuencia didáctica para un curso de Cálculo que incorpora elementos desde la perspectiva de la Enseñanza de la Matemática para la Justicia Social y la Teoría Socioepistemológica. La autora plantea una estructura de clase que promueve el razonamiento abductivo a partir de una situación de injusticia social, propone confrontar al estudiantado a otros escenarios donde sus construcciones se validan con el fin de resignificar su saber y en un escenario más amplio donde sus aprendizajes no solo son útiles para ese contexto, sino para otros escenarios donde la justicia predomina.

Reflexiones finales

La tríada que hemos propuesto analizar desde las distintas posturas teóricas contribuyen a la reflexión que proponemos en el título: “aprendizaje de las matemáticas: ¿qué, para qué, para quién?”. Más allá de las propuestas de nuevas reformas educativas o diseños curriculares, los estudios actuales giran en torno a qué se enseña pues nos preguntamos qué necesitan aprender las generaciones actuales y futuras. Esta pregunta rige tanto para el estudiantado de la educación obligatoria, para quienes se forman para la profesión docente, como para quienes están en el sistema educativo en desarrollo profesional docente, pues el cambio en el qué, modifica la manera en la que se promueve el aprendizaje, considerando el cómo, el para qué y el para quién.

Qué tipo de ciudadanía se fomenta desde las instituciones escolares y cómo, las matemáticas específicamente, tienen una influencia en ello es de vital importancia: ¿incluimos actividades que propicien el desarrollo del pensamiento matemático y la fundamentación argumentada por sobre la resolución algorítmica?, ¿consideramos las maneras de pensar de las mujeres para el diseño de materiales didácticos?, ¿contextualizamos de manera realista y funcional considerando las diferentes disciplinas de la sociedad actual en las actividades matemáticas?, ¿reconocemos que la motivación es un aspecto indispensable para involucrar al estudiantado en el proceso de aprendizaje? Más allá de preguntarse si se tiene o no un aprendizaje, si se logró o no, invitamos a una reflexión sobre el tipo de ampliación del campo disciplinar, de los ámbitos pedagógicos, didácticos, cognitivos, epistémicos y sociales, hacia la identidad de género, la interdisciplinariedad, las emociones y la justicia social. Para finalizar, reiteramos: sabemos que en un aula habitan inagotables problemáticas, aún aquellas que todavía no han sido teorizadas. De esas, convendría comenzar a conversar.

Bibliografía

- Balda, P. (2022) “Diseño e implementación de una situación de aprendizaje fundamentada bajo la Teoría Socioepistemológica y la Enseñanza de la Matemática para la Justicia Social”, *UNIÓN, Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 65, pp. 1-22.
- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020) “Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa”, REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(3), pp. 5–28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Blanco, N. (2008) “Reconocer autoridad femenina en la educación” en Marta García Lastra, Adelina Calvo Salvador y Teresa Susinos Rada (Eds.) *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid: NARCEA S.A. DE EDICIONES, pp. 151-167.

- Brousseau, G. (2006) *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970–1990*. Springer Science & Business Media.
- Buendía, G., Molfino, V. y Ochoviet, C. (Comp.) (2017) *Estrechando lazos entre investigación y formación en Matemática Educativa. Experiencias conjuntas de docentes y futuros docentes*. Uruguay: Consejo de Formación en Educación. Departamento de Matemática.
- Cantoral, R., & Farfán, R. M. (2003) "Matemática Educativa: Una visión de su evolución. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*", *RELIME*, 6(1), pp. 27-40.
- Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique
- Cordero, F., Gómez, K., Silva-Crocci, H. y Soto, D. (2015) *El discurso matemático escolar: la adherencia, la exclusión y la opacidad*. Barcelona: Gedisa.
- D'Ambrosio, U. (2014) "Las bases conceptuales del Programa Etnomatemática", *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), pp. 100-107.
- D'Ambrosio, U. (2020) "Sobre las propuestas curriculares STEM y STEAM y el Programa de Etnomatemática", *Revista Paradigma*, 41, pp. 151-167.
- D'Amore, B. (2005). *Bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas y conceptuales de la Didáctica de la Matemática*. Reverté.
- Díaz, V., Belmar, H. y Poblete, A. (2018) "Manifestación emocional y modelación de una función matemática" *Bolema*, 32(62), pp. 1198-1218.
- Dolores Flores, C. & García García, J. (2017) "Conexiones intramatemáticas y extramatemáticas que se producen al resolver problemas de Cálculo en contexto: un estudio de casos en el nivel superior", *Bolema*, 31(57), pp. 158-180.
- Duval, G. (2015) "Cuestionamientos sobre la "elección" y utilización de teorías en Mathematics Educations" en Demore, B. y Fandiño, M. (Eds.) *Didáctica den la Matemática. Una mirada internacional, empírica y teórica*, pp. 159-182.
- Duval, R. (1999) "Representation, Vision and Visualization: Cognitive Functions in Mathematical Thinking" in *Proceedings of the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. México: Cuernavaca
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Shor, I. (1986) *Miedo y osadía: lo cotidiano del profesor*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- García-González, M. S. y Martínez-Sierra, G. (2018) "Investigación sobre emociones en la clase de matemáticas" en Dolores Flores; C. et al. (Eds.) *Investigaciones en dominio afectivo en matemática educativa*. México: Ediciones Eón. pp. 19-38.
- García Retana, J. A. (2012) "La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje", *Educación*, 36 (1), pp. 1-24
- Gómez-Chacón, I. (2000) *Matemática Emocional*. Madrid: Narcea.
- López-Carretero, A. (2001) "La experiencia de saber en femenino" en Nieve Blanco (Coord.) *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía y Ediciones Akal, S.A., pp. 111-130.
- McArthur, J. (2020) "Participación e implicación del estudiante en la evaluación: implicar a todo el estudiante en la búsqueda de la justicia y el bien social", *RELIEVE*, 26(1), art. M2. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089>
- Monge, C., Gómez, P. y García-Barrera, A. (2022) "La justicia social en la concreción curricular de los grados de maestro", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), pp. 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.011>
- Montiel, G., Reyes-Gasperini, D. y Cantoral, R. (2014) "Hacia una educación que promueva el desarrollo del pensamiento matemático", *Escri-viendo, Revista pedagógica*, 24(11), pp. 18-28.

- Pérez, I. (2022) Caída libre y resignificación de la aceleración de gravedad. Programa Líderes de Fortalecimiento Matemático. Situación de aprendizaje programa Empoderamiento Docente Spa. Disponible para descarga situación de caída libre utilizando sensores: Situación - [Caída Libre].pdf
- Pochulu, M. y Rodríguez, M. (2012) *Educación Matemática: aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos*. Los Polvorines: UNGS y EDUVIM.
- Reyes-Gasperini, D. (2016) *Empoderamiento docente desde una visión socioepistemológica: una alternativa de intervención para la transformación y la mejora educativa*. Tesis de Doctorado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Ruiz-López, N., Atrio, S. y Calvo, M.. (2017) "Pensando sobre educación matemática para la justicia social: propuesta desde la transdisciplinariedad" en *VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, CIBEM. Libro de actas*. Madrid: Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, pp. 209-217
- Santos-Trigo, L.M. (2014) *La resolución de problemas matemáticos. Fundamentos cognitivos*. 2ª ed. México: Trillas, Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas.
- Simón-Ramos, M. (2016) "Vertientes actuales de investigación en género y talento en matemáticas", *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 26(2), pp. 109-135.
- Simón-Ramos, M. G., Farfán-Márquez, R. M. y Rodríguez-Muñoz, C. (2022) "Una perspectiva de género en matemática educativa", *Revista Colombiana de Educación*, (86), pp. 235-254. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12093>
- Simón-Rodríguez, ME. (2001) "Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta" en Nieve Blanco (Coord.) *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía y Ediciones Akal, S.A., pp. 59-70.
- Skovsmose, O. (1999) *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Bogotá: Una empresa docente. <http://funes.uniandes.edu.co/673/1/Skovsmose1999Hacia.pdf>.
- Valero, P., Andrade-Molina, M. y Montecino, A. (2015) "Lo político en la educación matemática: de la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática", *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 18(3), pp. 7-20.



* Karla Gómez Osalde es Doctora y Magíster en Matemática Educativa, Cinvestav-IPN; Integrante del equipo académico de Empoderamiento Docente SpA, México. E-mail: karla@empoderamientodocente.org

** Daniela Reyes-Gasperini es Doctora y Magíster en Matemática Educativa, Cinvestav-IPN; Especialista en Política y Gestión Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México; Directora general de Empoderamiento Docente Sp, México. E-mail: daniela@empoderamientodocente.org

Discusiones sobre la alfabetización en la Argentina: de la querrela a la cuestión de los métodos

Discussions on Literacy in Argentina: from the Debate to the Question of Methods

CAROLINA CUESTA*

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen:

El artículo propone comunicar una serie de avances en docencia e investigación sobre las discusiones en relación con la alfabetización en la Argentina. Dichos avances refieren a una de las dimensiones de estudio de nuestras indagaciones vinculadas con la relevancia de historiar las razones actuales de las polémicas, sus polarizaciones y conceptualizaciones de la alfabetización –en tanto planteos y fundamentos, pero también, desplazamientos de la nominación–, asimismo, sus discusiones sobre la noción de métodos. Este historiar para comprender el presente se realiza en términos de los desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica que, entendemos, aportan a revisar las mencionadas discusiones a partir de los saberes docentes todavía dirimidos en reversiones de la querrela de los métodos, planteo de este estado de situación efectuado por Berta Braslavsky hace alrededor de setenta años. Y que hoy podemos explicar en sus redefiniciones desde investigaciones recientes que lo interrogan a propósito de la cuestión de los métodos, como propone Magda Soares.

Palabras clave: Alfabetización - Debates - Métodos - Educación Primaria

Abstract:

This article tries to put on the desk the actual developments on teaching and researching about literacy in Argentina. These developments refers to historicizing the actual discussions about literacy. Not only focalizing g in the polarization of the debate but also in the replace of the methods for more general conceptions that dissolve the problem of teaching to read and write in a matter of learning. This review stands by the studies of teaching literature and language in an ethnographical way. It is also a re-visiting of the Berta Braslavsky production made about seventy years ago, which is full of meaning about the actual present of the discussions of initial literacy. And that today we can explain in its redefinitions from recent research that studies it regarding the question of methods, as proposed by Magda Soares.

Keywords: Literacy - Discussions - Methods - Elementary School

Introducción

Desde ya casi una década venimos efectuando desarrollos en docencia e investigación vinculados con la formación docente continua universitaria de profesores de educación primaria (maestras y maestros), primero en la provincia de Buenos Aires y desde el año 2017 en todo el país¹. Estos desarrollos se enmarcan en un tipo de producción disciplinaria que denominamos didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019) a manera de nombrar líneas de estudio cuyo objeto es *"la especificidad de los saberes para la enseñanza de los maestros y su producción"*. Así, se indagan dichos saberes *"en los diversos y complejos escenarios en que laboran los maestros [pues] es fundamental para calibrar la pertinencia y viabilidad de las frecuentes reformas curriculares homogeneizantes, impulsadas principalmente desde los años noventa del siglo pasado"* (Mercado Maldonado y Espinosa Tavera, 2022: 181). Una de las dimensiones relevantes del estilo de investigación antes caracterizado se basa en la necesidad de asumir una mirada histórica etnográfica de las escuelas y sus cotidianidades, en pos de una reconceptualización del presente respecto de sus ideas dominantes en la investigación educativa. De tal modo, se trata de postular:

"un presente histórico en lugar de un presente sistémico, es decir, un presente en el que se reconocen las consecuencias y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que supone la coherencia de un sistema social o cultural acabado. Para lograrlo, es necesario integrar información histórica (documental y oral) al análisis etnográfico" (Rockwell, 2009: 119).

En este artículo proponemos situarnos, desde esta perspectiva, en el núcleo del debate sobre los métodos de alfabetización de larga duración a nivel no solo nacional y regional, sino internacional, y en cómo se expresa en el intercambio con las y los docentes de educación primaria, en las referencias a sus trabajos docentes cotidianos. Por razones de extensión, nos centramos en la información histórica documental desarrollada en dos estudios (Braslavsky, 2014; Soares, 2017) que creemos fundamentales para comprender el devenir histórico del debate sobre los métodos de alfabetización, y qué de sus premisas ha permeado, o no, los saberes docentes de maestras y maestros que trabajan en la educación primaria de nuestro país. En otras palabras, nos interesa desarrollar explicaciones históricas, epistemológicas y metodológicas que se reconocen en los planteos de las y los docentes al respecto de la alfabetización, a qué refieren cuando reponen este concepto en los intercambios sobre lo que no logran en sus aulas en cuanto aprendizajes de la lectura y la escritura, cuando señalan que al menos la mitad de las niñas y los niños de sus clases en el primer ciclo de la educación primaria "no están alfabetizados", cuando en realidad muchas veces no hablan de enfoques, sino que recolocan la pregunta por "el" método, cuál es el que "funciona" y cuál nosotras y nosotros, como formadores de docentes en la universidad, avalamos o seguimos. En consecuencia, nos interesa inscribirnos en los estudios sobre la alfabetización desde una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica para aportar conocimientos que no se reduzcan a *"relatos esencialistas que, coherentes con la visión de quienes realizan la síntesis, suprimen las diferencias de contexto, de perspectivas de los investigadores y de los propios sujetos participantes en esos estudios"* (Mercado Maldonado y Espinosa Tavera, 2022: 181-182).

La querrela de los métodos como objeto de estudio

La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual, reconocida publicación del año 1962 de Berta Braslavsky², es un libro complejo respecto de su lectura, ya que la autora siempre se posiciona en el reconocimiento de los debates y polémicas sobre la alfabetización inicial (claramente recorta este objeto de estudio) y en las distintas disciplinas y perspectivas del momento para una constante revisión de sus aportes en pos de esclarecer sus fundamentos científicos. Así, Braslavsky (2014: 56-77) se centra en lo que ella circunscribe y denomina como la querrela de los métodos de alfabetización y que localiza en nuestro país a través de la explicación de dos grupos. Para ello, la autora historia los métodos de alfabetización hasta la década del sesenta –presente de su enunciación- a partir de cómo permearon sus debates las tesis de las líneas de la pedagogía experimental y psicología experimental producidas desde la primera década del s. XX (Francia y EE.UU.), pero con antecedentes en el s. XVIII – por ejemplo, Redonvilliers en su libro titulado *De la manera de enseñar las lenguas* (1768)- incluso Comenio (1658) con su *Orbis sensualium pictus*. De esta manera, la autora propone la organización de la querrela de los métodos, por un lado, aquellos de marcha sintética (alfabéticos y fonéticos) y por otro, los de marcha analítica-global (método global o ideovisual).

Por supuesto, la síntesis anterior resulta más que breve. A los fines de la extensión del presente artículo nos interesa detenernos en cómo Braslavsky atiende a los problemas de conceptualización de la alfabetización una vez planteada y desarrollada la querrela. En este sentido, propone analizar las *"consecuencias de la condición natural del método"* en referencia al método global o ideovisual con efectos en Argentina, especialmente en concepciones sobre el aprendizaje de la lectura, vehiculadas en los discursos pedagógicos a través de premisas tales como el *"aprendizaje natural del niño se desarrolla sin requerimiento de enseñanza/instrucción"*; los maestros y las maestras no deben enseñar/instruir, sino *"intervenir ocasionalmente según los intereses de los niños"*; dichos intereses deben darse de manera *"espontánea dejando al niño solo en relación con el medio"* (2014: 56-77). Estas premisas hacen a la convicción sobre la posibilidad de universalización del método: dado que todos los niños aprenden a leer de manera natural el método global o ideovisual puede ser llevado a las políticas educativas de todos los países. En palabras de la autora:

"Una de las consecuencias más evidentes de este concepto del método global o ideovisual como método natural es la de respetar la espontaneidad en el aprendizaje de la lectura. A los métodos tradicionales se los acusa de utilizar artificios para la enseñanza del automatismo mientras que el método global se jacta de estimular, simplemente su adquisición natural. Las tendencias más ortodoxas del método global –que parecen raras en Europa y los Estados Unidos, pero que han tenido mucha suerte en nuestro país– llegan a la prohibición de toda la ayuda que se le pueda prestar al niño para que realice el análisis de los elementos de la escritura; acusan al método global analítico [otra de sus propias líneas] de todas las calamidades del método alfabético y de todas las aberraciones del método fonético. Comúnmente lo hacen invocando el carácter natural del aprendizaje, que no debe vulnerarse con ninguna intervención artificiosa del maestro" (Braslavsky, 2014: 76).

Las controversias se hallan particularmente en el fundamento ideo-visual o perceptivo-visual de los métodos globales y, con ello, la anulación de lo sonoro, de las implicancias del sentido del oído en el aprendizaje de la lectura:

"Otras conclusiones se hallan estrechamente vinculadas a las condiciones del método que ya hemos reseñado: la globalización y su fundamento perceptivo-visual. Con respecto a la primera, dice William Gray: "Como la lectura es un proceso de captación de ideas, ha de emplearse desde el principio material semántico y se ha de insistir en el desarrollo de una actitud reflexiva respecto de la lectura". La discusión consiste en definir cuál es la unidad lingüística –la palabra, la frase, la oración o el cuento– más eficaz para expresar la idea captada por la visión. En lo que se refiere a la intervención dominante de la percepción visual se trata de evitar las imperfecciones del sentido del oído para que se realice sin perturbaciones la captación de la idea y su comprensión. Por eso, como ya lo dijimos, la lectura debe ser silenciosa" (Braslavsky, 2014: 75).

En este estudio de Gray (1957)³ la autora referencia las "nuevas Investigaciones sobre el tipo de idioma y su influencia para el método" que intentan superar la polarización entre los defensores de cada uno para "formular de manera científica" el objeto de estudio alfabetización, ya para este entonces denominado "aprendizaje de la lectura". De esta manera, Braslavsky pasa a explicar qué significa delimitar como objeto de estudio "el tipo de idioma" en el que el niño se alfabetiza: "Al decir tipo de idioma nos referimos, en este caso, a su grafemática, es decir, a los signos convencionales que lo traducen por escrito" (2014: 166). La autora continúa con Gray (1957) quien postula este concepto de tipo de idioma apoyado en dos años de investigaciones basadas en observaciones de clases en la educación primaria norteamericana. Con ello, sigue Braslavsky, el autor propone una "clasificación de los idiomas por sus caracteres", pues la especificidad de la alfabetización se aloja en la escuela, supone la enseñanza no solo el aprendizaje y principalmente se caracteriza por "una de las preocupaciones fundamentales de nuestro tiempo en cuanto a la enseñanza de la lectura: cómo se establece la relación comprensiva entre el lenguaje oral, que el niño conoce y utiliza, y el lenguaje escrito que el niño debe aprender a leer" (2014: 165). Por lo tanto, afirma la autora que "al estudiar comparadamente la congruencia que existe entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, se ha observado que el idioma castellano es uno de los que ofrece el más alto grado de correspondencia" (2014: 169). En el siguiente apartado recuperamos estos replanteos que visibilizan, a nuestro entender y que actualizamos con los desarrollos de Magda Soares (2017: 17-19), el

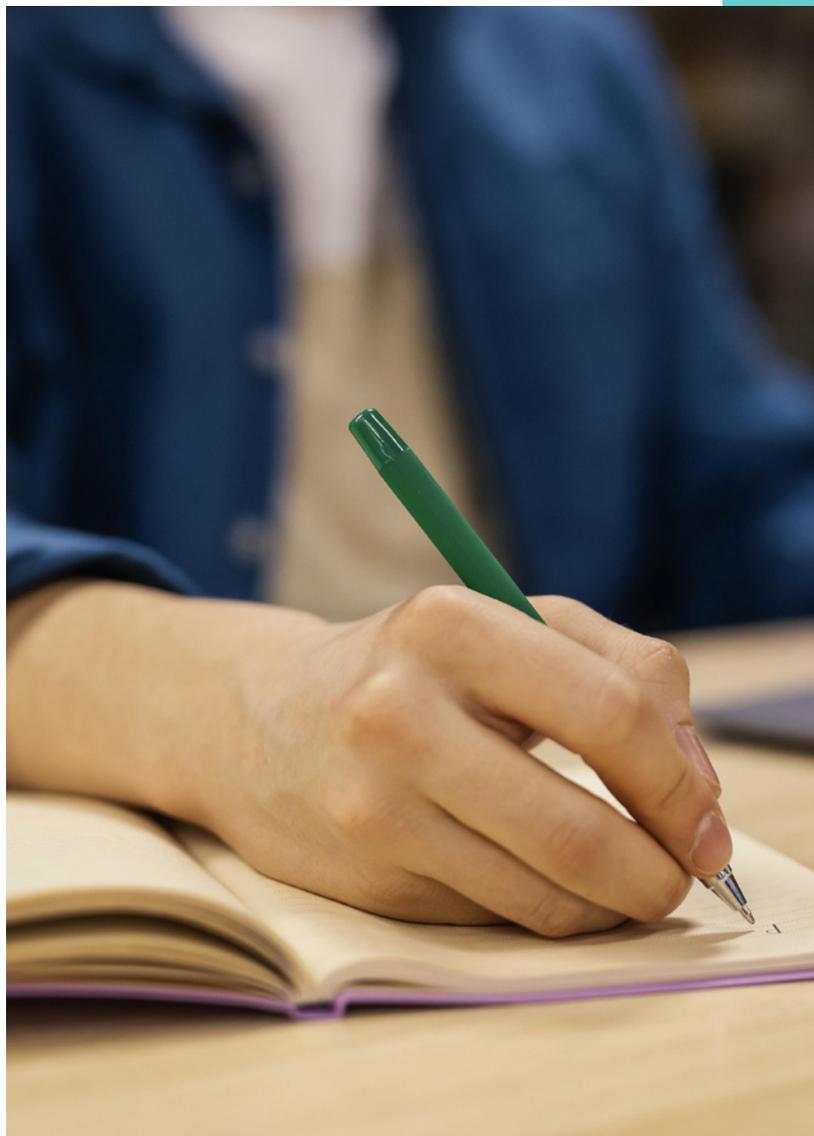


Imagen por Freepik - Freepik.com

hecho de que alfabetizar implica –entre otras facetas- el aprendizaje de una lengua escrita alfabética y ortográfica en particular y que no puede ser desgajada de los saberes docentes, esto es de las preocupaciones por su enseñanza en la educación primaria⁴. Más si las discusiones sobre los métodos históricamente se localizan en la escuela y en las lógicas opositivas entre "lo tradicional" y lo "innovador"⁵.

En efecto, el tipo de indagación que propone Braslavsky (2014) en la década de los '60 ya anticipaba y se articulaba en el reconocimiento de la ajenidad, incluso no incumbencia, de cualquier investigación que persiguiera aportar al conocimiento sobre la alfabetización -y a la posible resolución de la querrela de los métodos- que omitiera los saberes docentes. En palabras de la autora:

"De todas maneras, la solución definida del problema y la decisión por el método tienen profunda conexión con el sistema de enseñanza, ya que las preferencias por un método o por otro pueden tener relación con el valor que dicho sistema le atribuye al aprendizaje, a los esfuerzos conscientes que se despliegan durante el mismo, a la medida en que la «instrucción» se integra en el proceso de la educación (...) El maestro sabe qué le conviene más al niño que él educa" (Braslavsky, 2014: 39).

De la querrela a la cuestión de los métodos de alfabetización

Ya en el libro de Braslavsky (2014), como reseñamos antes, aunque muy sintéticamente, se presenta toda una historización de los métodos de alfabetización cuyos desarrollos van ganando explicaciones científicas, con ello defensas y detracciones que se diseminan de manera particular en nuestra región, no solo en la Argentina. En este sentido, volviendo a nuestra perspectiva de indagación en lo referido a las búsquedas de investigaciones que permitan ofrecernos más claridad en relación con la situación actual del debate para, con ello, ingresar al análisis la especificidad del trabajo docente y de allí la posibilidad de producir conocimientos que reconozcan sus saberes sobre la alfabetización, venimos estudiando una de las líneas de la producción académica actual del Brasil sobre el tema. Se trata de una línea en la que hallamos aportes que, si bien no se posicionan desde una perspectiva etnográfica colaboran en las conceptualizaciones necesarias para una comprensión rigurosa del problema observado desde un presente que también se reconstruye desde su historicidad.

Magda Soares publica, en el año 2017, *Alfabetización. La cuestión de los métodos*⁶. En este libro la autora propone recuperar toda su trayectoria en el estudio académico de la alfabetización, no obstante, apoyado en sus experiencias de trabajo docente en la escuela pública en la que inició su "vida profesional antes de graduarse en la Licenciatura en Letras" y que la encontró en los "mismos años 1980 con la llegada entre nosotros del 'constructivismo', las polémicas y divergencias sobre la alfabetización, sobre los métodos de alfabetización, ya presentes en las décadas anteriores" (Soares, 2017: 10). De esta manera, decide continuar sus indagaciones posteriores a un primer replanteo de las polémicas y divergencias sobre los métodos de alfabetización que realiza tras describir y fundamentar lo que llamó, y todavía llama con una serie de redefiniciones que presenta justamente en el libro que estamos refiriendo, las facetas de la alfabetización y el letramento⁷. Dichas indagaciones hicieron que avanzara "en el camino de la ampliación y la profundización del conocimiento sobre el aprendizaje de la lengua escrita" para dedicarse a "lecturas más exhaustivas de la producción científica sobre ese aprendizaje, nacionales e internacionales, procurando identificar y esclarecer las 'muchas facetas' en las áreas de la

Psicogénesis, de la Psicología Cognitiva, de la Lingüística, de la Psicolingüística, de la Fonología, de la Sociolingüística " (Soares, 2017: 11). Al mismo tiempo Soares (2017: 11) explica la necesidad que tuvo de *"articular teorías y prácticas"* y que para ello buscó *"el camino de retorno a la escuela pública"*, ya que *"era preciso, después de casi 40 años de vida universitaria, revivir el cotidiano y la realidad de la escuela pública, de los salones de clase, de las prácticas de alfabetización"*⁸. En palabras de la autora, *"teorías y resultados de investigación fueron y han sido confrontados con las prácticas de los profesores/as reales, con niños reales, en contextos reales"* (Soares, 2017: 12).

Como se puede observar, ya en la presentación del libro Magda Soares (2017) toma posición como investigadora respecto de la vigencia del debate educativo sobre la alfabetización. Así, propone abordar la cuestión de los métodos en dos sentidos, *"por un lado, cuestión como asunto a discutir, o, más que eso, dificultad a resolver –métodos de alfabetización como tema a esclarecer, problema a deslindar-, por otro, cuestión como controversia, polémica –métodos de alfabetización como objeto de divergencias, desacuerdos-*". También, la autora señala que el mismo concepto de método de alfabetización requiere ser definido como *"un conjunto de procedimientos que fundamentados en teorías y principios orientan el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura que es lo que comúnmente se denomina alfabetización"* (Soares, 2017: 16). Desde este significado se pueden comprender históricamente ambos sentidos de la cuestión que todavía persisten.

A propósito de sus revisiones históricas sobre las distintas concepciones de la alfabetización dadas desde hace al menos 40 años en nuestra región, Soares (2017), llama la atención en lo que denomina *"movimiento de alternancia metodológica"*, *"movimiento pendular"* entre lo que se define en educación como *"tradicional"*, y por ello *"dificultad"* en procura de ser superado por lo *"innovador"*. En palabras de la autora:

"Y como consecuencia de diferentes respuestas sugeridas para esa dificultad el método se tornó, también ya entonces, una cuestión en el segundo sentido de la palabra: un objeto de controversias y polémicas. Una cuestión que atravesó el siglo XX y todavía persiste, recibiendo a lo largo del tiempo, sucesivas y pretendidas "soluciones" en un movimiento analizado por Mortatti (2000) de continua alternancia entre "innovadores" y "tradicionales". Así, un "nuevo" método es propuesto y en seguida es criticado y negado, sustituido por otro "nuevo" que califica al anterior de "tradicional". Este otro "nuevo" es a su turno negado y sustituido por otro "nuevo" que, algunas veces, es apenas el retorno de un método que se había convertido en "tradicional" y renace como "nuevo", y así sucesivamente" (Soares, 2017: 17).

Explica la autora, en sintonía con Braslavsky (2014) respecto de la ubicación temporal de cada método y en qué consistían, que este movimiento de alternancia metodológica se inició *"a partir de las últimas décadas del siglo XIX"*, pues con anterioridad, *"la cuestión no era relevante: se consideraba que aprender a leer y a escribir dependía, fundamentalmente, de aprender las letras, más específicamente los nombres de las letras"*, ya que una vez *"aprendido el alfabeto, se combinaban las consonantes y vocales formando sílabas para finalmente llegar a las palabras y frases"*. Se trataba de solo focalizar en la grafía *"ignorando las relaciones oralidad-escritura, fonemas-grafemas, como si las letras fuesen los sonidos de la lengua, cuando en verdad, representan los sonidos de la lengua"* (Soares, 2017: 17). Importa remarcar que es a través de *"dos vías de evolución"* respecto del método del deletreo que se dan en *"el periodo comprendido entre las dos últimas décadas del siglo XIX y el inicio del siglo XX"* los antecedentes de la cuestión de los métodos:

"Por un lado, se fue progresivamente dando prioridad al valor sonoro de las letras y sílabas, de modo que, del nombre de las letras, esto es del deletreo, se avanzó hacia méto-

dos fónicos y silábicos –métodos que recibieron la denominación genérica de sintéticos-. (...) Por otro lado, se pasó a considerar la realidad psicológica del niño, la necesidad de volver significativo el aprendizaje y, para ello, partir de la comprensión de la palabra escrita para desde ella llegar al valor sonoro de las sílabas y grafemas, dando origen a los métodos que recibieron la denominación genérica de analíticos. (...) De esas dos vías de evolución, nació la controversia –la cuestión- que se extendió hasta los años 1980 entre métodos sintéticos y métodos analíticos" (Soares, 2017: 17-18).

Dice la autora que tanto los métodos sintéticos como analíticos, "ya sea por el principio de síntesis, según el cual el aprendizaje de la lengua escrita debe partir de las unidades menores de la lengua" o "ya sea por la opción del principio de análisis, según el cual ese aprendizaje debe, al contrario, partir de las unidades mayores y portadoras de sentido" se enfocan en el "aprendizaje del sistema alfabético-ortográfico de la escritura" (Soares, 2017: 18-19). Así, prosigue Soares, "aunque hayan sido considerados opuestos y hasta incompatibles, métodos sintéticos y métodos analíticos se inscriben en el mismo paradigma pedagógico y en el mismo paradigma psicológico: el asociacionismo", por lo tanto, "se puede afirmar que una ruptura metodológica entre el deletreo y esos métodos fue un primer cambio de paradigma en el área de la alfabetización" (2017: 19-20). No obstante, el cambio "más radical" ocurre:

"a mediados de los años 1980, con el surgimiento del paradigma cognitivista en la versión de la epistemología genética de Piaget, que aquí se difundió en el área de alfabetización bajo la discutible denominación de constructivismo, paradigma introducido y divulgado en el Brasil sobre todo por la obra de Emilia Ferreiro y su concretización en programas de formación de profesores y en documentos de orientación pedagógica y metodológica" (Soares, 2017: 20).

La denominación discutible de constructivismo que, sabemos, también se utiliza en Argentina, no solo implica el hecho de haberse naturalizado en el ámbito educativo -y por ello Soares la retoma pues es la utilizada incluso por la producción científica-, sino que atribuye a "una teoría de la génesis y del desarrollo del conocimiento" el carácter de "teoría de la alfabetización o más grave todavía que es un método de alfabetización" (2017: 20, nota 8). No obstante, las objeciones del paradigma constructivista a los métodos que se diseminaban para mediados de los años '80 y que "fueron hegemónicas en el área de la alfabetización, particularmente en el discurso académico y en las orientaciones curriculares (cf. *Parámetros Curriculares Nacionales*, 1997), hasta los años iniciales del siglo en curso" abonaron a esa creencia pues además implicaron e implican toda una serie de directivas para el trabajo docente. Ya que se lo insta a abandonar los métodos "calificados como 'tradicionales'" para pasar a asumir "una práctica pedagógica de estímulo, acompañamiento y orientación del aprendizaje respetando las peculiaridades del proceso de cada niño" (2017: 22). Por ello, Magda Soares argumenta:

"Ese cambio de paradigma, considerado una "revolución conceptual" en la alfabetización (Ferreiro y Teberosky, 1986: 21; Ferreiro, 1985: 41) altera el movimiento pendular: el péndulo se mueve no más entre métodos sintéticos, de un lado, y métodos analíticos, de otro, sino entre ambos, calificados de "tradicionales", de un lado, y la "desmetodización" propuesta por el constructivismo de otro. Entendiéndose por "desmetodización" la desvalorización del método como elemento esencial y determinante en el proceso de alfabetización. Es que la crítica vehemente a la que el constructivismo sometió a los métodos analíticos y sintéticos resultó en la suposición de que los métodos de alfabetización, a los que se pasó a atribuir una connotación negativa, afectarían negativamente el proceso

de aprendizaje inicial de la lengua escrita. O sea, como en el paradigma anterior [asociacionista] el aprendizaje inicial de la lengua escrita era considerado un problema esencialmente metodológico, los métodos que ese paradigma generó –métodos analíticos y sintéticos- contaminaron el concepto de método de alfabetización, de modo que su rechazo se tornó un rechazo de forma genérica al método en la alfabetización" (2017: 22).

Especialmente a partir de la premisa de que en los métodos analíticos y sintéticos "la enseñanza prevalece sobre el aprendizaje y consecuentemente la alfabetización se reduce a una elección de método" se negativiza a los métodos y se corre el foco de atención hacia el aprendizaje pues "en el marco de la matriz teórica del cognitivismo piagetiano, el nuevo paradigma, afirma, al contrario, la prevalencia del aprendizaje sobre la enseñanza cambiando el enfoque del profesor hacia el aprendiz" (Soares, 2017: 21). Ahora bien, en simultáneo a la irrupción del constructivismo y a propósito de que "en los años 1970, un segundo factor surge como motor del desarrollo de investigaciones sobre la alfabetización", ya que "otras áreas además de la Pedagogía pasaron a tomar a la alfabetización como objeto de investigación" el movimiento pendular se constituye con otro paradigma que Soares denomina fonológico:

"De un lado, las ciencias lingüísticas –la Fonética y Fonología, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Lingüística Textual, la Pragmática- introducidas en el universo académico apenas a partir del inicio de los años 1960, se volvieron, en las décadas siguientes, hacia la investigación de las características de la lengua escrita como objeto lingüístico y a las implicaciones de esas características en el aprendizaje de ese objeto. Del otro lado, la Psicología Cognitiva y la Psicología del Desarrollo, que también avanzaron mucho en las últimas décadas del siglo XX, se volvieron hacia la investigación del proceso por medio del cual los niños aprenden la lengua escrita, la primera poniendo el foco en las operaciones cognitivas involucradas en el aprendizaje de la lengua escrita, la segunda buscando la identificación de los estadios o fases por los cuales los niños pasan en su progresiva adquisición y dominio de la lengua escrita" (2017: 31).

De allí, que Soares categorice al actual movimiento pendular como dado entre paradigmas –constructivista y fonológico- porque sus respuestas a la cuestión de los métodos "derivan de concepciones diferentes sobre el objeto de la alfabetización, esto es, sobre lo que se enseña y cuándo se enseña de la lengua escrita" (2017: 32). Con ello, en el último capítulo de su libro luego de explicar y fundamentar las filiaciones disciplinarias teóricas de cada paradigma y sus desarrollos en investigación más relevantes, Soares da cuenta de la situación actual de la cuestión de los métodos de alfabetización ahora expresada en polémicas respecto de modalidades de enseñanza planteadas por cada paradigma. De nuevo, la autora recupera la figura del péndulo y expone que las discusiones que se reportaron en el *National Reading Panel* (2000) solicitadas "por el Congreso norteamericano a un grupo de investigadores con el objetivo de identificar las investigaciones cuyos resultados proveyesen los fundamentos para un aprendizaje de la escritura basada en 'evidencias científicas'", y sus posteriores divulgaciones muestran una "interpretación restringida del aprendizaje de la lengua escrita en las dos últimas décadas", es decir, un "desplazamiento del péndulo para la modalidad fónica de los métodos sintéticos" (2017: 347). Asimismo, dan cuenta de cómo las polémicas se anclan en la actualidad respecto de cómo debería ser "la actuación del(la) alfabetizador(a)". Así, "En el marco del paradigma constructivista que busca identificar las hipótesis que el niño construye sobre la naturaleza de la lengua escrita a lo largo de su desarrollo" se propone un "acompañamiento del proceso de conceptualización de la lengua escrita realizado por el niño en su convivencia con material escrito, acompañamiento traducido en provocación y orientación en la estructuración, desestructuración,

reestructuración de hipótesis y conceptos sobre la lengua escrita". De esta manera "los procedimientos" que se "fundamentan" en "las teorías y principios psicogenéticos" revisten una serie de "conocimientos" por parte del y la docente, a saber:

"la creación de condiciones para que el niño interactúe intensamente con la escritura; el estímulo para el descubrimiento de la naturaleza de la escritura; la propuesta de situaciones-problema que lleven al niño a 'experimentar' la escritura construyendo hipótesis sobre su naturaleza; el incentivo a la reflexión frente a una hipótesis inadecuada a través de la indicación de la necesidad de su deconstrucción o reformulación" (Soares, 2017: 335).

Y, por otro lado, en el marco del "paradigma fonológico":

"a partir del momento de fonetización de la escritura cuando el niño comprende que los grafemas representan los sonidos de las palabras y busca esclarecer las relaciones que ella va estableciendo entre grafemas y fonemas, por medio del desarrollo de la conciencia fonológica y grafofonémica y del conocimiento de las letras, la enseñanza directa, explícita se considera más adecuada" (Soares, 2017: 336).

Conclusión: el problema de los métodos de alfabetización desde los saberes docentes

En la introducción de nuestro trabajo planteamos que nos interesa observar la historicidad de la querrela de los métodos de alfabetización en los planteos de las y los docentes al respecto de la alfabetización inicial cuando, agregamos ahora, comentan, explican e interpretan cuál es o sería su especificidad. Y cómo en este referir su trabajo cotidiano en las escuelas trae sus preocupaciones sobre los métodos, cuál seguir, cuál no, a propósito de qué razones, si se trata de cumplir con el enfoque curricular de sus jurisdicciones, con lo aprendido en las capacitaciones docentes que instruyen para tal fin, con el proyecto pedagógico de la institución, con lo señalado por tal o cual especialista en alguna conferencia, entrevista en los medios de comunicación o posteo en las redes sociales. Todo este universo indicativo que tensiona y desestabiliza los saberes docentes y sus intereses respecto de las metodologías de la enseñanza que necesitan circunstanciar en las particularidades de los niños y niñas con quienes trabajan cotidianamente y respecto de las características propias de las comunidades y territorios en los que se reconocen e inscriben (Cuesta, 2019), es lo que desde nuestra perspectiva entendemos como problema de los métodos de alfabetización. No estamos corrigiendo, por decirlo de algún modo, los desarrollos de Braslavsky (2014) y Soares (2017). Todo lo contrario, en ellos nos apoyamos como marcos conceptuales que nos permiten comprender que los saberes docentes sobre la alfabetización son un presente histórico, como ya explicamos al inicio del artículo. Así se trata de reconocer que el problema de los métodos de alfabetización se expresa en las inquietudes de los docentes, tanto a manera de las diatribas de los defensores radicalizados del método global y del método fonético en los años '60, detalladas por Braslavsky (2014), como en sus consecuencias actuales, más allá de décadas de las producciones científicas que les siguieron y que en palabras de Soares, revelan que:

"La controversia y la polémica en torno de los métodos de alfabetización parecen ser el resultado de un supuesto antagonismo entre los dos paradigmas del que derivó la dicotomía entre una enseñanza constructivista y una enseñanza explícita: de un lado, el argumento de que los alumnos aprenden por construcción del conocimiento sobre el

sistema alfabético; del otro el argumento de que los alumnos, al contrario, aprenden por instrucción y orientación explícitas sobre el sistema alfabético" (2017: 336).

El problema de los métodos de alfabetización como objeto de estudio definido desde los saberes docentes, entonces, es preguntarse si en el reverso de ese antagonismo se validan sus omisiones en los estudios sobre la alfabetización. Ya que, la promesa de la desmetodización o del único método como solución al problema de los métodos no da lugar al planteo de Braslavsky respecto de que *"el maestro sabe qué le conviene más al niño que él educa"* (2014: 39) y que Soares argumenta como su rol de *"definir con seguridad y autonomía procedimientos y acciones docentes"* para *"el aprendizaje inicial de la lengua escrita de los niños reales que le cabe orientar en un contexto social, cultural y escolar específico"* (2017: 352). Nuestra experiencia de docencia e investigación con docentes que trabajan en la alfabetización inicial nos ha revelado que sus saberes encuentran marcos teóricos conceptuales con los que hacen sentido para apoyar sus razones metodológicas, porque enseñan en contextos de diversidad lingüística, en distintas modalidades del sistema educativo, en distintos territorios de la Argentina. Son saberes docentes que requieren de otras perspectivas disciplinarias que les ofrezcan conocimientos pertinentes para su trabajo cotidiano. En esta línea seguimos avanzando en nuestras propias indagaciones.

Bibliografía

- Braslavsky, B. (2014) *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Cuesta, C. (2019) *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila/UNSAM Edita.
- da Mota, M. E. (2007) "Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalingüístico e suas implicações educacionais", *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, (7) 3, pp. 477-489. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844615010>
- Mercado Maldonado, R. y Espinosa Tavera, E. (2022) "Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina", *Revista de Investigación Educativa*, (35), pp.180-207. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2824>
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Soares, M. (2017) *Alfabetização. A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.
- Vital, S. y Spregelburd, R. P. (2016) "La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965)", *Polifonías Revista de Educación*, (5) 9, pp. 100-125. Disponible en: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/9%20Vital%20y%20Spregelburd.pdf>

Notas

- 1 Se trata de la docencia e investigación que efectuamos en el Departamento de Humanidades y Arte de la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina) desde el año 2013, cuando dicha universidad todavía era provincial, y que particularmente llevamos a cabo desde el año 2017 (momento de su nacionalización). Así, en el marco de los desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019),

trabajamos en la formación docente continua en una licenciatura de complementación curricular denominada Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria (modalidad virtual), con estudiantes que ejercen la docencia en distintas jurisdicciones del país y en distintos niveles del sistema educativo: profesores de educación primaria (maestras y maestros de grado), profesores formadores en los profesorados, de secundaria, de lenguas extranjeras, de educación de adultos, de la llamada educación especial, bibliotecarios, integrantes de equipos directivos, psicólogos y psicopedagogos y demás colegas que desde distintos roles realizan cotidianamente en sus instituciones educativas sus trabajos docentes. Nuestra perspectiva se articula en un entramado conceptual y metodológico que admite la validación de los problemas de investigación en el propio ejercicio de la docencia, y en relación con los modos en que las y los docentes refieren sus preocupaciones cotidianas respecto de su trabajo con la alfabetización.

- 2 En el presente artículo utilizamos la reedición del año 2014, con Prólogo de Pablo Pineau y un Anexo con la revisión crítica de la misma autora, publicada por la editorial de la todavía Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (en línea).
- 3 En Braslavsky 2014, página 75, nota al pie: "Gray, William S., La enseñanza de la lectura y la escritura. Un estudio internacional, París, Unesco, 1957".
- 4 Mercado Maldonado y Espinosa Tavera (2022: 196) analizan investigaciones sobre saberes docentes y alfabetización efectuadas en Brasil y México que, aunque distintas, dan cuenta de las preocupaciones de los maestros sobre la enseñanza y aprendizaje del SAE (Sistema Alfabético de Escritura).
- 5 En un artículo que creemos relevante para el problema aquí abordado, y que no podemos desarrollar por razones de extensión, Susana Vital y Roberta Spregelburg (2016: 103-104) estudian "el ingreso de la lectura a la institución escolar" argentina mediante una perspectiva histórica de la cultura escolar. Así, las autoras contextualizan los antecedentes, en sus palabras, de este proceso no homogéneo recuperando el trabajo de Berta Braslavsky (1962) con su planteo de la querrela de los métodos. Abordan el caso particular del método global como versión de método de alfabetización de *"un debate pedagógico más amplio que se remonta a las discusiones originadas a partir del movimiento de la Escuela Nueva tanto en Europa como en Estados Unidos"*, a través del análisis de libros pedagógicos de los años '30 y '40 y de entrevistas efectuadas a una maestra que trabajó con el método en nuestro país entre los años '50 y '60 para interrogarse *"hasta qué punto una propuesta que se presentaba en su época como innovadora –la aplicación del método global– modificaba o no las escenas de lectura tradicionales"* (Vital y Spregelburg, 2016: 103).
- 6 El libro de Magda Soares (2017) no ha sido publicado en español. Todas las traducciones de las citas textuales que siguen son nuestras.
- 7 Letramento es un término que no tiene traducción al español y, según señalan Mercado Maldonado y Espinosa Tavera (2022) es un concepto propuesto por la misma Magda Soares. Por su parte, Márcia E. da Mota (2007), citando a la misma Soares, afirma que el concepto de letramento *"aparece por primera vez en un texto de Mary Kato, publicado en 1986, pero es recién en 1988 que Leda Tfouni define la palabra con un significado técnico. Tfouni (1995) distingue así los términos alfabetización y letramento: 'Si bien la alfabetización se refiere a la adquisición de la escritura por un individuo o grupo de individuos, el letramento se centra en aspectos socio-históricos de la adquisición de un sistema escrito por parte de una sociedad' (Tfouni, 1995: 20)"* (en da Mota, 2007: 478). La traducción es nuestra.
- 8 Magda Soares (2017) escribe su libro ya jubilada de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), donde actualmente es profesora titular emérita. Al momento de publicar el libro había sido voluntaria durante cinco años en una *"guardería comunitaria, colaborando con las profesoras jóvenes de la comunidad para el desarrollo y aprendizaje de los niños entre 0 y 6 años de edad"* y continuaba participando, también como voluntaria desde hacía 8 años, *"en la red pública de un municipio mineiro, desarrollando junto con gestores y profesores un proyecto de alfabetización y letramento en la educación inicial y primeros años de la primaria"* (pp. 11-12).



* Carolina Cuesta es Profesora, Licenciada y Doctora en Letras, Universidad Nacional de La Plata; docente e investigadora del Departamento de Humanidades y Arte, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. E-mail: carolina.cuesta@unipe.edu.ar

Evaluación formativa para mejorar la educación

Formative Evaluation to Improve Education

ELENA DURO*

Fundación VA

Resumen:

El presente artículo plantea la importancia de revisar tendencias evaluativas a nivel sistema y la necesidad de incorporar como sujetos de evaluación a los docentes noveles como un proceso de mejora educativa aún no desarrollado en el país. Revisa tendencias tradicionales de evaluación y expone la necesidad de un cambio de enfoque a nivel sistema que incluya las evaluaciones formativas. Pone en foco la necesidad de introducir éstos modelos de evaluación formativa en la población de docentes noveles, con el propósito de incidir en mejoras en la formación inicial docente y en el diseño de políticas de acompañamiento en las prácticas de enseñanza en esta población meta.

Palabras clave: Evaluación formativa - Acreditación de saberes - Criterios de evaluación - Autorregulación de aprendizajes - Docentes noveles

Abstract:

This article raises the importance of reviewing evaluation trends at the system level and the need to incorporate novice teachers as subjects of evaluation as a process of educational improvement still undeveloped in the country. It reviews traditional evaluation tendencies and exposes the need for a change of approach at the system level that includes formative evaluations. It focuses on the need to introduce these formative evaluation models in the population of novice teachers, with the purpose of influencing improvements in initial teacher training and in the design of support policies in the teaching practices of this target population.

Keywords: *Formative Evaluation - Accreditation of Knowledge - Evaluation Criteria - Self-Regulation of Learning - Novice Teachers*

"El éxito de los aprendizajes se juega más en el campo de la corrección de los errores y en la regulación continua que en la genialidad del método"

Perrenoud (1991)

Introducción

En este artículo compartiremos nociones en torno al potencial de la evaluación formativa y el peso que tiene en los aprendizajes y en los procesos de mejora continua. Para ello, en un primer momento se abordan características de la evaluación formativa en el aula y hacia el final se brindan sugerencias para aplicarla a un modelo integral de mejora en docentes noveles.

En los últimos tiempos, la evaluación ha recibido atención especial entre los educadores y las comunidades educativas, tanto por su sentido formativo como por su sentido cuasi-prescriptivo. En especial, la evaluación formativa y formadora –en la cual un supuesto básico es que el error es concebido como oportunidad de aprendizaje– ha sido de particular interés por su potencial transformador de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Se ha probado que las actividades de retroalimentación constituyen una de las intervenciones pedagógicas que mayormente impactan en los desempeños de los estudiantes (Anijovich, 2019). En particular, algunos tipos de devoluciones son especialmente significativas para el aprendizaje y estimulantes de la metacognición (Hattie y Timperley, 2007). Además de su impacto en los desempeños, se ha señalado que la evaluación formativa contribuye a reducir la brecha entre el estado inicial y las expectativas de logro, influye en la autoestima de los estudiantes y contribuye a la autorregulación del aprendizaje (Anijovich y Cappeletti, 2017).

A pesar de su relevancia, en la práctica, el uso real de metodologías evaluativas formativas es poco extendido, poco sistemático y limitado a un conjunto de instrumentos, que dependen de las habilidades y conocimientos de los docentes. Existe registro, aunque insuficiente, en torno a la práctica evaluativa en las aulas, sus reales alcances como medio de aprendizaje de los estudiantes y monitoreo de las prácticas. Mientras que la literatura (LLECE-UNESCO, 2021) da recomendaciones bien específicas sobre qué intervenciones son más o menos efectivas, cómo planificar la evaluación diagnóstica y formativa y qué métodos utilizar (desde tarjetas de salida hasta listas de cotejo), la experiencia muestra que en el aula todavía tienen vigencia los métodos sumativos o la implementación de los pocos instrumentos más difundidos –típicamente, las rúbricas (Anijovich, 2019).

Las normativas curriculares que regulan la educación incluyen el fin de promover habilidades, capacidades, competencias y, más recientemente, aprendizajes basados en proyectos (ABP). En torno a la definición de competencias, existen numerosas acepciones. Para Perrenoud (2010) la noción de competencia, articula un conjunto de esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción. Competencias y ABP son constructos que emergen –en alguno de sus sentidos– para vincular más el campo del saber al del saber hacer, en una escuela que se percibe alejada de los contextos y realidades de las comunidades en las que interviene. Asimismo, las nociones de capacidades, competencias y ABP se vinculan con aspectos del campo emocional, actitudinal y social que integran la formación del ser y del vivir juntos, remitiéndonos al famoso ensayo de Jaques

Delors "Los 4 pilares de la educación": aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, sobre el que aún restan grandes desafíos educativos para alcanzarlos. Es necesario comprender que la evaluación y el aprendizaje son dos caras de un mismo proceso y que articular la evaluación con la práctica en un único proceso abrirá puertas a mejores y mayores aprendizajes para el conjunto. Las formas de evaluar en el aula, en pos de aprendizajes plenos en todos los estudiantes, requerirán de diversos dispositivos de evaluación adecuados a los contextos y a los grupos en la búsqueda de acciones justas, eficientes, eficaces y pertinentes.

Acerca del concepto de evaluación educativa

La evaluación es una actividad cotidiana intrínseca a las actividades de la vida diaria. Siempre estamos tomando decisiones en base a evidencia. Sin embargo, en la vida de la escuela, estudios coinciden en señalar que la evaluación suele resultar una carga para los y las docentes por el tiempo que conlleva su desarrollo, y autores como Ravela *et al.* (2019) la llegan a denominar el "elefante invisible". También hay coincidencias en señalar que en las carreras de formación docente, la evaluación no ha sido incorporada en el currículo como esta disciplina lo exige. Muchas veces, no sabemos cómo evaluar bien a nuestros estudiantes, sin embargo, las evaluaciones condicionan las oportunidades de aprendizaje y hasta los trayectos educativos de los estudiantes. De allí, también su enorme importancia y potencial, la evaluación no solo condiciona el aprendizaje, promoviendo más o menos oportunidades de aprender, sino que en un uso extremo y habitual actúa como un determinante de las trayectorias educativas.

Existen numerosas acepciones en torno al concepto de *evaluación*, así sea en su consideración más amplia - como la evaluación de políticas y/o programas -, o a su definición cuando alude a la dimensión de aprendizajes en el aula. Pero siempre, sea cual fuere el enfoque, el objeto de evaluación o la perspectiva a la cual se adhiera, la evaluación incluye la idea de *proceso*, de *recopilación o sistematización de información*, de *análisis en base a esa evidencia* y al establecimiento de un *juicio de valor*, que finaliza muchas veces en una *toma de decisión*.

Reconociendo el fin social acreditativo que tiene la evaluación de los aprendizajes en los sistemas educativos, en la concepción que aquí sostenemos, adherimos a la idea de "evaluación como aprendizaje". En esta idea, las nociones de enseñar, aprender y evaluar se entrelazan en un diálogo permanente resultando en un único proceso. En un ámbito en donde evalúan los docentes, se autoevalúan los docentes, se autoevalúan los estudiantes, todos aprenden.

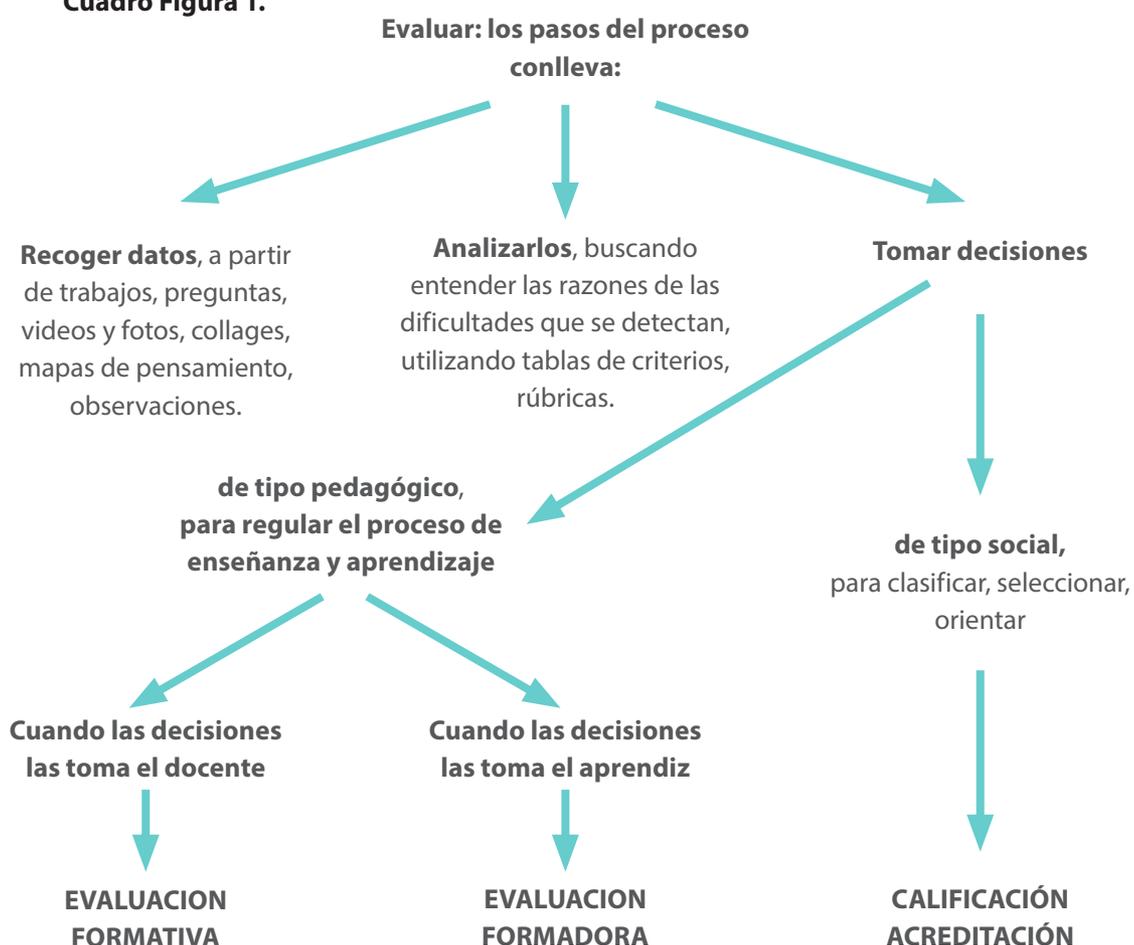
La concepción de la evaluación como aprendizaje podemos encuadrarla dentro del movimiento de evaluación auténtica, que consiste en un modelo alternativo a las formas de evaluación predominantes en el siglo XX en las escuelas, muy dirigidas al fin de calificar y clasificar estudiantes a través de dispositivos que no necesariamente inducen a aprendizajes. En este movimiento el conocimiento se concibe como una construcción humana compleja, inacabada, en evolución permanente y vinculada con necesidades y proyectos personales más que a cuestiones preestablecidas.

Cuando pensamos en uno de los fines de la educación, que es el de lograr sujetos autónomos que alcancen el ideal de aprender a aprender a lo largo de la vida, vemos en la evaluación un proceso clave para alcanzar este propósito que se forja desde los primeros

años de la escolaridad. En la actualidad, observamos además cómo las nuevas pedagógicas abren sus puertas a los conocimientos que devienen de las neurociencias cognitivas y de las emociones. A partir de estos nuevos saberes sabemos que la autorregulación, la atención, la apertura y la autoconfianza –entre otros aportes del campo–, constituyen elementos indispensables para alcanzar aprendizajes plenos. Cuando la evaluación se constituye en un proceso de autorregulación de aprendizajes, es cuando cobra su máximo potencial. Neus Sanmarti Puig (2020) señala que aprender implica poder reconocer cuales son nuestras ideas, y formas de hacer, alcanzar comprensión respecto a las razones que las explican, y, finalmente, tomar decisiones orientadas a cambiarlas si fuera necesario. Esto no es otra cosa que evaluar.

Como se observa en los pasos y funciones del proceso evaluativo, hay que reflexionar en cuanto al peso que ha tenido en nuestras instituciones educativas la función de tipo social por sobre la sustantiva/pedagógica que requiere todo proceso de aprendizaje.

Cuadro Figura 1.



Fuente: Sanmarti Puig (2020)

Los regímenes académicos dominantes que han regulado los trayectos educativos de los estudiantes, generaron una tendencia hacia una perspectiva de evaluación necesaria para cierto fin pero insuficiente en términos de aprendizajes. Más centrada en resultados finales con la finalidad de acreditar saberes que dirigida a potenciar el propio proce-

so de aprender. Hay principios éticos que regulan la evaluación -además de técnicos y metodológicos-. En el plano de la ética y estándares de calidad, existen marcos regulatorios exigibles en el campo de la evaluación cuando es de nivel macro -políticas y programas sociales-. Los estándares de calidad incluyen, por ejemplo, que la evaluación debe ser rigurosa, que tiene que tener adecuada evaluabilidad, que debe ser conducida por principios éticos y jurídicos, tener una adecuada comprensión cultural, ser relevante y útil (Estándares De Evaluación Para América Latina y El Caribe, 2021). El derecho a estar informado, en torno a un proceso macro evaluativo es algo incorporado tiempo atrás en la evaluación de políticas. Ahora bien, pareciera que en el plano de la evaluación áulica de aprendizajes, quedamos como docentes más sujetos a nuestra propia experiencia y conocimientos propios y de colegas, que a un marco que nos oriente. Este marco está dado a través de los regímenes académicos, preponderantemente orientados a cumplir con los requisitos de la función social evaluativa de carácter sumativo con el propósito de acreditación. No contamos con una guía más clara, consensuada, validada, de calidad y confiable que oriente nuestras propias prácticas evaluativas y el impacto que éstas tienen en los aprendizajes de los estudiantes.

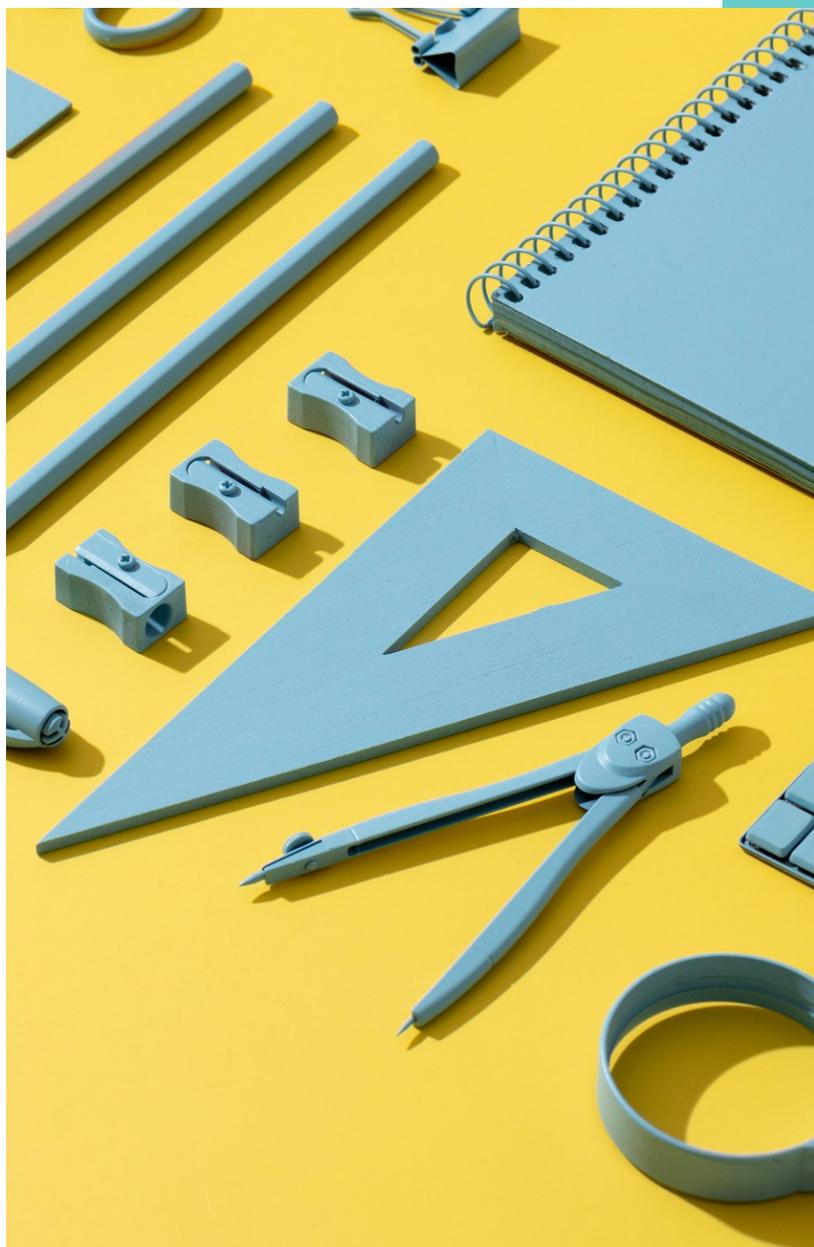


Imagen por Freepik - Freepik.com

Repensar nuestra concepción en torno a la evaluación

Como señalamos al inicio, evaluar es aprender y viceversa. Llegar a esta noción y ponerla en acción demanda poder repensar viejas prácticas y adentrarse de lleno en una pedagogía auténtica, plena, significativa o de la comprensión. En estas nuevas propuestas pedagógicas y evaluativas el aprendizaje es un proceso de autorregulación. Una educación centrada en el alumno, es aquella que posibilita promover procesos de autorregulación y metacognición que generen nuevos marcos de aprendizaje significativo.

Para sostener un aprendizaje y una evaluación auténtica, siguiendo a Sanmartí Puig (2020), describimos las cuatro nociones sobre las que debemos reflexionar:

La evaluación que sirve para aprender debe ser gratificante.

Si no cambiamos las formas de concebir la evaluación en el aula de una manera de alejar las emociones negativas que produce en los estudiantes - y también en los profesores - , la evaluación se aleja de su sentido profundo y permanecerá en su fin solo de acreditación.

Aprender requiere evaluarse.

Se requiere asumir y visibilizar el error como un punto de partida para aprender. El docente en su rol de evaluador, invita a que sus estudiantes se autoevalúen, retroalimenta y da feedback del proceso de aprendizaje en un dispositivo de evaluación, lo ayuda y orienta en sus pensamientos. En esta perspectiva el docente recomienda para mejorar y el estudiante se autoevalúa y se plantea como se propone avanzar.

El aprendiz debe ser protagonista de la evaluación.

El docente ayuda en la corrección de los estudiantes, pero son ellos los que tienen que comprender las razones de sus dificultades y ver cómo vencerlas solos o con la ayuda de sus docentes y compañeros. Concebir al estudiante como el centro y protagonista de las evaluaciones.

La evaluación de los resultados de un proceso de aprendizaje tiene sentido si se ha aprendido.

La evaluación final o de resultados si es solo para acreditar aprendizajes tiene sentido siempre que se haya aprendido. Puede y tenemos que hacer gratificante la idea de contar con evidencias de lo aprendido y que el estudiante reciba su retroalimentación.

¿Qué debemos tener en cuenta cuando planificamos la evaluación en el aula?

Cuando estamos por desarrollar instrumentos de evaluación o aplicar instrumentos de evaluación a nuestros alumnos tenemos que pensar y tener claridad sobre el plan de evaluación. La primera pregunta que debemos respondernos es sobre la finalidad: ¿evaluamos para mejorar los aprendizajes en todos los estudiantes o solo para calificarlos. Pero además, deberemos definir los objetivos y precisar qué capacidades académicas y emocionales vamos a evaluar; cuáles serán los criterios de la evaluación; el rol del evaluador, ¿evalúa el docente, se auto evaluará el alumno o es una coevaluación entre estudiantes? Es importante hacer uso de estos roles en el aula en distintos momentos del proceso; selección de los mejores dispositivos, que sean gratificantes y útiles para su propia autorregulación; tener claridad sobre cómo vamos a comunicar y devolver los resultados. Esto último es la fase más desconsiderada y es clave en toda instancia evaluativa que pretende ser formativa.

Evaluación como aprendizaje

Para que la evaluación adquiera su fin formador y formativo, requiere de claridad en la propuesta pedagógica, cohesión entre los docentes de manera de aunar prácticas y experiencias que orienten este proceso transformador, valores compartidos y tiempo para ver sus resultados - como todo proceso - en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Y sobre todo, posicionar al estudiante como centro del proceso de un modo participativo, a través de instancias que promuevan autoevaluación, autorregulación y

metacognición, a partir de los tipos de dispositivos de evaluación que se implementen a lo largo del proceso de enseñanza.

Carácter diagnóstico de las evaluaciones formativas

Estas evaluaciones asumen carácter diagnóstico porque se proponen valorar aquellos conocimientos, capacidades y competencias, académicas y emocionales necesarias para afrontar aprendizajes nuevos. Además, su carácter diagnóstico radica en poder valorar el punto de partida de los estudiantes y planificar desde esta base el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta evaluación articula los saberes previos en términos de conceptos, capacidades y competencias necesarias para iniciar una nueva etapa de formación e indaga sobre otras dimensiones centrales y condicionantes del aprendizaje insuficientemente explorado. A este tipo de prueba se las denomina "estructuras de acogida" porque hace referencia al conjunto de actitudes, conductas, representaciones, razonamientos, formas de comunicación, apertura, propias de cada alumno en cada etapa de su desarrollo, conformando la estructura en la que se inserta y organiza el nuevo conocimiento.

Es necesario introducir a los estudiantes en las instancias previas a la aplicación de un instrumento de evaluación, sobre los fines y lo que esperamos de ellos, como un prerrequisito de generar interés y actitud positiva ante los ejercicios que se plantean. Llevar a los estudiantes a actividades de autorregulación en instancias de evaluación, implica cambiar del modelo tradicional "aplicar y calificar", e ir hacia un modelo compartido entre docentes y estudiantes de propósitos y desafíos de las instancias de evaluación y del trabajo más importante posterior, el garantizar tiempo a los procesos de autoevaluación, autorregulación y análisis del error. Estos tiempos se incluyen en una buena planificación evaluativa.

Podemos observar en la siguiente imagen, una buena guía desarrollada por Sanmartí Puig (2020) de cómo llevar a cabo en el aula este proceso evaluativo:

¿En qué pensar para poder autorregularnos?

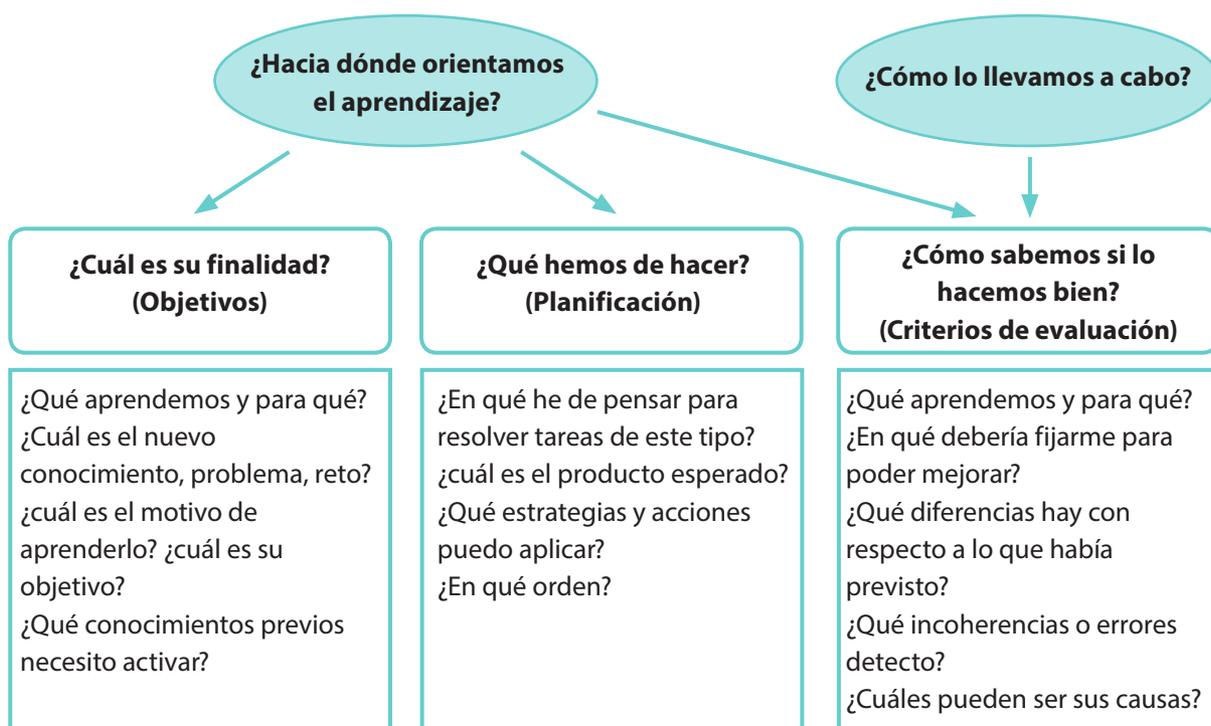


Gráfico. Fuente: Sanmartí Puig (2020)

La evaluación formativa en el aula, siguiendo el modelo presentado, interpela a las prácticas evaluativas más usuales y nos acerca a un nuevo paradigma en donde aprender implica también autoevaluarse y enseñar implica evaluar en un tejido en donde participan docentes y alumnos con distintos roles según el momento y la modalidad que se adopte. Introduce además una dimensión clave en el proceso de aprendizaje que es la dimensión emocional y actitudinal personal y el peso que tienen estos factores en el aprendizaje. Este tipo de indagaciones para llegar a verdaderos procesos de autorregulación y por ende, de atención –base del aprendizaje– por parte de los estudiantes, requieren cambios en la formas, en los tiempos destinados y en la planificación de la evaluación entendiendo que ahora es parte constitutiva de todo proceso no solo de enseñar sino y específicamente es parte del aprender.

Hacia una propuesta de Evaluación Formativa en Docentes Noveles

Aquí proponemos algunas ideas de un enfoque evaluativo en el paradigma de la evaluación formativa aplicada a docentes noveles, a modo de reflexionar y aportar a la mejora continua de la formación inicial de los y las docentes. La necesidad de mejorar la formación inicial de los docentes emerge como un imperativo que visualizamos de manera indirecta a través de los problemas de calidad de aprendizajes de los estudiantes en nuestro país –aun reconociendo los vínculos condicionantes y no necesariamente determinantes entre práctica y resultados- y, por otro lado, lo inferimos por la escasa o nula información en torno a estándares de calidad de formación con el que egresa un futuro docente.

El sistema formador integrado por los subsistemas de Institutos de Formación Docente y algunas Universidades en cada provincia y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no cuentan con estándares de calidad del perfil de egresado, así como de instancias de monitoreo o evaluación del sistema formador en su conjunto. Esto da por resultado un sistema formador heterogéneo cuya calidad aún desconocemos, solo sabemos de su enorme diversidad en términos de tamaño, infraestructura, formas de acceso a cargos, carreras, entre otras dimensiones.

Un primer antecedente de evaluación relativo a saberes básicos de los futuros docentes en el país fue la Evaluación Diagnóstica Enseñar (Evaluación Diagnóstica Enseñar Ministerio de Educación, 2017) un proceso evaluativo acompañado por instancias de autoevaluación institucional que lideré junto a un equipo de profesionales años atrás. Enseñar fue la primera evaluación exploratoria de carácter nacional de estudiantes avanzados de formación docente implementada por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECCyT) a través de la Secretaría de Evaluación Educativa y en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE). Participaron los estudiantes de las carreras de formación docente de Educación Primaria y de materias del ciclo básico de la Educación Secundaria, que estuvieran realizando la residencia o la hubiesen finalizado al momento de la evaluación. Apuntaba a tener información que posibilitara acompañar a los futuros docentes en sus primeros pasos en el ejercicio de la profesión y a contribuir para enriquecer la reflexión pedagógica al interior de cada Instituto. Su objetivo fue sumar elementos de diagnóstico al sistema de formación docente, a partir de información en torno a saberes básicos de las y los estudiantes e informar sobre las características de las instituciones.

Evaluación Diagnóstica Enseñar principales hallazgos:

- A la luz de la información obtenida en esta evaluación diagnóstica se visualiza un escenario del sistema formador caracterizado por una gran diversidad y heterogeneidad en la formación de los futuros docentes y en las instituciones que lo conforman. Esta particularidad atraviesa tanto a los estudiantes de institutos de gestión estatal como privada. Este escenario diverso encierra brechas de desigualdad que demandarían políticas de fortalecimiento diferenciadas.
- Entre las características de los estudiantes, las trayectorias educativas previas en el nivel secundario y el nivel educativo de la madre aparecen como variables relacionadas a los desempeños.
- El 82% de los estudiantes participantes son mujeres y el 18% varones. En relación a la edad, el 51% de los estudiantes indicó que tiene 26 o más años mientras que el resto señaló tener 25 años o menos. Cuando se analizan los cargos directivos en los Institutos se observa que el 69% está cubierto por mujeres y el 31% por varones.
- En relación a la situación laboral de los estudiantes, el 57% trabaja y el 34% de este colectivo lo hace en la docencia. Cabe destacar que los estudiantes que declararon trabajar en la docencia obtuvieron mejores desempeños que el resto. Esto muestra la relevancia de la práctica de enseñanza en el proceso de formación de los futuros docentes.
- Es mayoritaria la población de estudiantes que declara haber elegido la carrera por cuestiones vinculadas a la valoración de la educación y la docencia. A su vez, aquellos estudiantes que eligieron la carrera por otras razones, obtuvieron desempeños más bajos en relación al grupo que valoró la educación al momento de elegir su carrera.
- Las menciones de estudiantes y directivos en relación a la infraestructura y al equipamiento del instituto fueron mayoritariamente favorables. El 50% de los estudiantes declara una alta satisfacción con las condiciones de infraestructura y equipamiento. En este último grupo prevalecen los que obtuvieron desempeños por encima del promedio nacional.
- En relación con el acceso a cargos directivos, la mayor parte de los directivos del sector estatal accedieron al cargo por concurso jurisdiccional, mientras que en el sector privado la principal forma de acceso fue por concurso organizado en la propia institución. Tanto el acceso por concurso como la antigüedad y la titularidad de los directivos y docentes fueron variables que se relacionaron con los desempeños de los estudiantes.
- En concordancia con lo que suelen mostrar estudios en otros niveles educativos relativos a la gestión directiva, los directivos declararon que el mayor tiempo de la gestión lo destinan a tratar aspectos de la organización del instituto, así como a dialogar con docentes y estudiantes y a tratar aspectos de enseñanza y aprendizaje. En menor proporción destinan tiempo a supervisar y evaluar docentes, y a articular con otras instituciones.
- Se observan variaciones en los desempeños de los estudiantes según el tamaño del territorio o municipio donde se encuentra el instituto. La cantidad de población del territorio es una variable que aparece relacionada con los desempeños (mejores desempeños se encontraron en los IFD ubicados en territorios con mayor población).

- En relación con el tamaño del instituto, dado por la cantidad de estudiantes, aparecen también variaciones en los desempeños. En aquellos de tamaño medio –los que albergan entre 200 y hasta 400 estudiantes– se concentran mejores rendimientos de los estudiantes.
- Si se hace foco en los desempeños según el nivel de profesorado cursado, se observa que los estudiantes de los profesorados de nivel secundario alcanzaron mejores desempeños en Lectura. Esta diferencia no se plasmó en relación con el área de Criterio Pedagógico, en donde ambos niveles del profesorado muestran los mayores desafíos, más específicamente en el área de evaluación de los aprendizajes.
- Dentro del nivel secundario, no se observan grandes diferencias entre profesorados. Sin embargo, una mayor proporción de estudiantes del profesorado de Inglés obtiene resultados superiores al promedio, tanto en Criterio Pedagógico como en Lectura. En esta última área, también los estudiantes de Lengua/Lengua y Literatura obtienen buenos resultados, aunque en menor proporción.
- Se observan ciertas tensiones en relación con la formación en el plano de las estrategias de enseñanza dirigidas a trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje, así como el abordaje de la educación inclusiva, lo que implica enfrentar desafíos importantes. Según los directivos, los futuros docentes están bien formados para ejercer la docencia en contextos de diversidad y grupos heterogéneos, pero al mismo tiempo reconocen dificultades en la formación que reciben los estudiantes en estrategias para afrontar dificultades de aprendizaje. Por otro lado, si bien la mayoría de los estudiantes evaluados se siente con mucha confianza para ejercer la docencia en diversidad de contextos, algunos muestran inconvenientes en la resolución de los ejercicios que incluyeron casos de estudiantes con alguna discapacidad y en la planificación o evaluación en contextos de diversidad.

La evaluación educativa siempre debe ser enmarcada en una instancia que abone a la mejora de la calidad, y dentro de las dimensiones que abarca la calidad, en el área de la evaluación de docentes se prioriza aquellas instancias relacionadas con su formación, sus prácticas de enseñanza y el impacto en las aulas. A su vez, la evaluación puede ser concebida como una instancia que incentive a docentes e instituciones a instaurar mejoras, motive a la carrera profesional, jerarquice a los docentes mejor formados y retroalimente al sistema formador.

Hay acuerdos sobre la necesidad de mejorar la formación inicial y cada quien lo plantea desde diferentes perspectivas. Una de ellas, es la brecha que observamos entre la formación recibida y expectativas de prácticas de práctica profesional. El comparativo siguiente no pretende agotar el análisis sino pensar estas brechas a partir de algunos aspectos que echen luz sobre modos de reducirlas.

Brechas entre formación y expectativas de práctica de enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

Como venimos señalando, toda evaluación es un recorte de configuraciones más complejas, por ello no debe adjudicarse alcanzar valoraciones en torno al conjunto de dimensiones que engloba el concepto de calidad educativa. Una propuesta de evaluación formativa para docentes noveles recientemente egresados requiere establecer claramente sus propósitos y alcances y poder comunicarlo a los docentes de manera de comprender que su fin no es controlar sino acompañar procesos de mejora continua. Es importante señalar dos aspectos centrales al pensar en evaluación para el sistema formador o para la evaluación de desempeños de sus actores para que cobre sentido: la primera, considerar la necesidad de insertar toda instancia de evaluación en un marco integral para la mejora de la calidad de las instituciones formadoras y del desempeño profesional de los docentes en las aulas; la segunda,

promover las acciones de retroalimentación y fortalecimiento necesarias que deriven de los resultados obtenidos, hacia los sujetos evaluados como hacia las instituciones.

Actualmente el debate sobre evaluación docente a nivel global (Martínez y Beltrán, 2020) versa en cómo llevar a cabo una evaluación integral de los profesores que resulte útil para promover cambios en sus prácticas de enseñanza y desempeños profesionales. El enfoque que ha prevalecido en el ámbito de la evaluación docente ha sido aquel con fines de control o recompensa, considerado en la actualidad un enfoque insuficiente de corte más administrativo que no alcanza niveles de reflexión teórica y práctica suficiente que impacte en las aulas.

Los marcos o paradigmas de la evaluación docente aludieron más al paradigma tradicional, positivista, con enfoque cuantitativo y orientado hacia el control –como el caso de evaluaciones sumativas de corte administrativo o de sólo acreditación –; El enfoque propuesto responde al paradigma de enfoque crítico y alternativo, formativo, orientado al perfeccionamiento. El primero suele denominarse evaluación sumativa (o de control), en tanto que el segundo corresponde a la evaluación formativa orientada al perfeccionamiento o procesos de mejora continua.

La evaluación formativa (Ramírez y Montoya, 2014), a diferencia del enfoque más tradicional, busca entender al docente como un profesional en desarrollo. Busca el perfeccionamiento del docente a nivel personal y, como consecuencia, a la mejora de las demás funciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas funciones incluyen el desarrollo social y emocional de los alumnos, la adquisición de conocimientos, la utilización y renovación metodológica y de materiales educativos, de cooperación dentro y fuera del aula y de autodesarrollo.

Es importante que la evaluación esté en relación con el proceso de formación y de capacitación, articulación imprescindible que suele estar ausente. Es en esa segmentación de procesos donde la evaluación aparece como una instancia de cierta ajenidad cuando, por el contrario, debería ser parte intrínseca del proceso formador y de mejora continua.

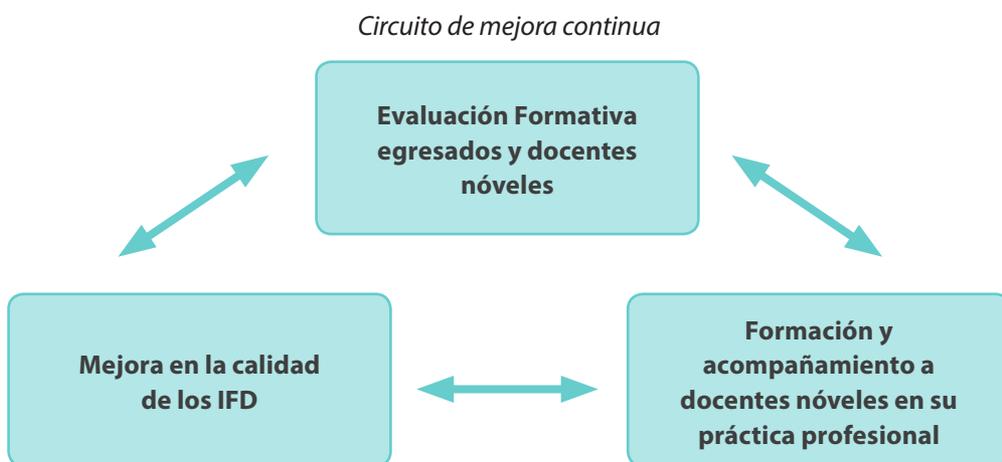
Las tendencias actuales remiten a considerar instancias de evaluación formativa articuladas o combinadas con las evaluaciones que apunten a formas de acreditación, reconocimientos o incentivos.

Como toda instancia evaluativa, la formativa no escapa a las preguntas de evaluación que orientan todo el proceso, desde su idea o propósito inicial, su desarrollo, implementación y proceso de retroalimentación. En este sentido, cabe preguntarse por el papel de los actores (dimensión social) busca determinar el rol de los implicados en el proceso de evaluación, su actuar, su sentir y el nivel de participación; las razones (dimensión política) que responden a la pregunta de por qué evaluar; quién debe beneficiarse en una evaluación formativa y qué estándares deben ser considerados (dimensión ética); el marco teórico que sustenta el proceso ¿cómo se define la evaluación?, ¿qué perfil docente se necesita para formar al ser humano y ciudadano ideal a partir de la propuesta plasmada tanto en el modelo educativo como en el proyecto general de nación?, ¿qué proceso se debe seguir para lograr una evaluación integral, participativa y eficaz para la mejora? (dimensión procedimental); ¿cómo se practica una evaluación formativa?, ¿qué herramientas deben usarse?, y ¿cómo debe procesarse la información? (dimensión metodológica); y por último las preguntas que dan paso al diseño del proceso de retroalimentación, devolución de resultados y usos de los mismos. Esta dimensión es la que permite el cír-

culo de un proceso de mejora continua y suele denominarse dimensión de uso, pero preferimos llamarla dimensión de progreso.

A partir de la consideración de los retos actuales en el campo de la evaluación docente comparto sugerencias a considerar en el marco del modelo evaluativo integral que contemple la evaluación formativa para egresados recientes del sistema formador:

- Enmarcar la evaluación como un dispositivo de la política de mejora de la formación docente.
- Otorgarle un carácter formativo a la evaluación.
- Planificar y comunicar las acciones de retroalimentación y mejora de los profesionales noveles
- Diseñar y comunicar el dispositivo de acompañamiento y formación a los docentes noveles recién egresados que acceden a la evaluación en el proceso inicial de su desempeño profesional.
- Definir las articulaciones entre la evaluación formativa y la formación que brindan los IFD así como los canales de retroalimentación hacia el interior de cada una de las Instituciones formadoras.
- Brindar incentivos a quienes acceden a la evaluación.
- Integrar a todos los evaluados en un Plan de Acompañamiento a los Docentes Noveles.
- Elaborar un plan de mejora continua de los IFD a partir de los insumos derivados de la evaluación formativa.



Fuente: Elaboración propia

¿Qué objetivos macro se podrían alcanzar con esta propuesta de evaluación formativa a docentes noveles?

- Contribuir a la mejora de la calidad educativa en torno al sistema formador en base a evidencias.
- Promover un modelo de evaluación integral - gradual con fines formativos para docentes noveles de manera de alcanzar estándares de calidad con impacto en su desempeño profesional.

- Reconocer públicamente el esfuerzo de los docentes noveles por su voluntad de formarse y ser evaluados como proceso intrínseco al hecho educativo.
- Identificar a partir de los hallazgos distintos niveles de calidad en la docencia impartida y acompañar con procesos de mejora a las instituciones formadoras y a los propios sujetos de la evaluación formativa.

A modo de últimos comentarios señalamos que la evaluación aún no es concebida como una disciplina específica, pero a su vez es inherente a todo proceso educativo y de aprendizaje. Mejorar la educación implica renovar enfoques y mejorar las prácticas evaluativas a las que el sistema y sus actores están acostumbrados. Evaluar ya no puede ser un mecanismo de control. Se aprende también del error, y la autorregulación es el mecanismo a través del cual el sujeto aprende. Este proceso lleva tiempo y requiere de los métodos de evaluación adecuados a tal fin. Esta disciplina es una deuda en las etapas de formación de los docentes. Esperamos que estos párrafos aporten al cambio que la enseñanza requiere si la idea final es promover mejoras continuas que conduzcan a caminos de mayor excelencia educativa donde todos y todas aprendan.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2019) *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Retroalimentación formativa*. SUMMA
- Anijovich, R., & Capeletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Evaluación Diagnóstica Enseñar. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2017). Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_ensenal_2017.pdf
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007) "The power of feedback", *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2021) <https://www.relac.net/wp-content/uploads/2021/08/2021-ESTANDARES-ESPA-V4.pdf>
- LLECE-UNESCO (2021) *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia*. UNESCO.
- Martínez, R. L. y Beltrán, M.R. (2020) "Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente", *Perfiles Educativos*, 42 (169), pp. 144-159.
- Sanmartí Puig, N. (2020) *Evaluar y Aprender: un único proceso*. España: Octaedro Editorial.
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Ramírez, M. y Montoya, J (2014) "La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: una revisión de la literatura", *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12 (2) pp. 77-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4845326>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2019) *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Uruguay: Magro Editores.



* Elena Duro es Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; Especialista e Metodología de la Investigación en Educación, Universidad Torcuato Di Tella; Magíster en Dirección de Instituciones Internacionales, Apostilla de la Haya. Se ha desempeñado como Directora Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación; Especialista de Educación, UNICEF y Secretaria de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente es Dra. Ejecutiva, Fundación Vivir Agradecidos, Argentina. E-mail: elenaduro07@gmail.com

Un nuevo modelo institucional y pedagógico para mejorar la oferta de formación técnica y profesional en diálogo con innovaciones tecnológicas y con el sector productivo: el Instituto Superior Politécnico de Córdoba

Entrevista a Walter Grahovac* y a Claudia Brain**

IRMA BRIASCO***

Universidad Pedagógica Nacional

NANCY MONTES ****

FLACSO sede Argentina

IB: ¿De qué diagnóstico partieron para tomar la decisión de pensar un nuevo modelo institucional y pedagógico para la formación superior de modalidad técnica y profesional?

WG: En primer lugar, hace tiempo venimos observando la dinámica que hay entre los diferentes sectores para la formación vinculada al mundo del trabajo. A esa dinámica concurren las ofertas del sector educación, del sector trabajo, de las empresas y del campo científico. Cada sector tiene lógicas propias y demandas específicas, también vinculadas al tipo de gestión estatal o privado de las instituciones y organismos involucrados. A nosotros/as nos parece esencial, como gobierno de la provincia, el vínculo educación y trabajo, por eso lo hemos asumido como algo prioritario, también incorporando otros modelos de escuela secundaria como las 41 ProA que iniciaron en 2018 bajo el Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en TIC, con orientación en Desarrollo de Software y Biotecnología y las 12 escuelas con formación profesional que iniciaron en 2022, que se desarrollan en forma conjunta bajo del modelo PLaNEA de Unicef, sólo que en el caso de la provincia de Córdoba tienen incorporada la Formación Profesional, con base en la programación y las Nuevas Tecnologías Aplicadas a sectores estratégicos.

En segundo lugar, hace tiempo que la educación superior en nuestro país, la universitaria y la que forma en tecnicaturas o en docencia tiene problemas con la retención de sus estudiantes y el egreso, prolongando en el tiempo la posibilidad de finalizar estudios y de lograr que esa formación sea relevante para el campo de inserción laboral. Esto tiene dos factores asociados, por un lado, para quienes cursan, el costo personal de iniciar una formación que no logran culminar o el cambio de carreras que no permite una acreditación intermedia y, desde las instituciones, baja flexibilidad para revisar planes de estudio que dialoguen más con las demandas contemporáneas, dada la regulación hoy vigente.

Entrevista



En tercer lugar, hay una demanda de mayor cercanía territorial de las ofertas de educación superior, alentada por la ampliación de derechos y por la necesidad de mayor formación para el acceso al mercado de trabajo. El esquema de instituciones presenciales tiene para eso un límite, vinculado a la inversión requerida que, en el caso de la formación no universitaria recae en las provincias. Desde la transferencia de estos servicios educativos se heredó una dificultad para el financiamiento de la educación obligatoria que funciona como una barrera para realizar modificaciones más estructurales, además de una concepción vinculada a los derechos adquiridos que complejiza el mapa de las intervenciones posibles. La provincia de Córdoba atiende la educación de la población organizada en 427 comunas y municipios en una extensión de 165.000 km².

CB: Agregaría un elemento más: la educación técnica de nivel secundario tiene actualmente unos/as 88.000 estudiantes en la provincia de Córdoba y ha experimentado en los últimos 10 años un crecimiento muy importante. Por otra parte, gracias a las políticas de retención de la matrícula y de terminalidad, creció un 25% en la educación común en los últimos 10 años. Otro desafío por el cual fue necesario ofrecer continuidad en las tecnicaturas superiores fue constatar que sólo el 0,2% de los y las egresados/as de las secundarias técnicas ingresaba a la educación superior de la modalidad. Diseñar otra propuesta tenía también esta urgencia y esta necesidad.

NM: *¿Cuáles han sido los antecedentes que les permitieron diseñar el ISPC bajo una modalidad de cursada combinada y con propuestas de pasantías situadas sectorial y territorialmente?*

WG: Desde el año 2018 teníamos la idea de diseñar una nueva concreción institucional, pero costaba encontrar el modo y la oportunidad de avanzar, ya que el sistema tiene aún muchas inercias que no permiten salir de las propuestas tradicionales. La pandemia puede leerse como un catalizador de otras opciones y propuestas. Pensar una institución con una propuesta básicamente virtual en la educación no universitaria no hubiera sido posible y concretable sin ese escenario que alcanzó a todos los niveles y modalidades.

En el año 2020 nos comprometimos con el Ministerio de Promoción del Empleo y de la Economía Familiar, de Industria, de Comercio y Minería, de Ciencia y Tecnología y con el Córdoba *Technology Cluster* para realizar una experiencia de formación compartida, reconocemos allí el germen del politécnico. Priorizando la inclusión en el mundo del trabajo de las empresas tecnológicas, la aspiración era convocar a 600 jóvenes cordobeses/as de hasta 35 años, para garantizar una formación profesional *on line*, de nivel 2, que es lo que certifica el INET como desarrolladores/as *full stack juniors* con garantía de inserción laboral. La convocatoria priorizaba la participación de mujeres, personas con discapacidad y trasplantados/as, es decir, incluía criterios de equidad. Nos pareció un lindo desafío, que además coincidía con nuestro deseo de que, mientras se va cursando una tecnicatura se puedan ir certificando competencias laborales: cada estudiante decide hasta dónde quiere llegar, qué necesita y hasta dónde llega. Con este sistema se iniciaron tres tecnicaturas.

Hace tiempo que la educación superior en nuestro país, la universitaria y la que forma en tecnicaturas o en docencia tiene problemas con la retención de sus estudiantes y el egreso, prolongando en el tiempo la posibilidad de finalizar estudios y de lograr que esa formación sea relevante para el campo de inserción laboral.

Una vez que arrancamos con esa idea, con esa posibilidad, también fuimos aprendiendo, mirando nuevas situaciones. Tuvimos una primera relación con la Facultad de Ciencias Exactas, con su decano, que tuvo una predisposición enorme, la cual tenemos que agradecer porque, ese tipo de actitudes colabora para que los cambios y transformaciones ocurran.

Por otra parte, interesa también señalar que, en nuestra provincia, el anterior rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Hugo Juri, bregaba hace mucho tiempo para que haya un sistema de créditos, que obviamente es muy difícil de implementar en el ámbito universitario, pero dejó planteado el tema. Cada vez más empieza a constatar la necesidad de avanzar con acreditaciones intermedias, que valoricen los recorridos formativos.

IB: ¿Cuáles son los rasgos distintivos de esta propuesta de formación y con qué sectores e instituciones se vincula? ¿A qué problemas de la formación tradicional quisieron atender?

CB: El politécnico es una oferta estatal, gratuita, flexible y de modalidad combinada que permite la realización de cursos de formación profesional y tecnicaturas que incluyen prácticas profesionalizantes geolocalizadas, presenciales, virtuales o mixtas dependiendo del sector y campo de inserción para el que forman a partir de convenios firmados con diferentes sectores y actores. Actualmente cuenta con 12 tecnicaturas, la mayoría de ellas vinculadas a la economía del conocimiento, pero también ofrece formación para el campo de la biotecnología, la salud, el sector agropecuario y las áreas de logística y gestión.

Ofrece un módulo introductorio denominado "ser técnico" que orienta en la formación y evalúa el uso de recursos tecnológicos. En relación con el equipo docente que se requiere para una formación asincrónica intensiva, se ha formado en esa inducción para evitar repetir esquemas tradicionales de formación y también se convocó a perfiles que tuvieran experiencia profesional y laboral en los sectores para los cuales el politécnico forma.

El ISPC articula con diferentes sectores y niveles de gestión: en Córdoba funciona el Consejo Provincial de Educación Técnica y Trabajo. En 2022 lo institucionalizamos con la creación, la designación de la presidencia, que fue decisión de todos los presentes que estuviera a cargo mío, entonces estamos estableciendo ya las reuniones formales, reuniones regionales, donde viaja el equipo de la dirección y se mantienen reuniones en las que participa el intendente y representantes del sector productivo o las organizaciones afines. Este ámbito permite evaluar las propuestas formativas y los requerimientos locales.

Cuando el politécnico comenzó a funcionar y se definieron los sectores de interés, el sector productivo puso a disposición sus conocimientos y entornos formativos, lo que nos permitió que todas las tecnicaturas que forman parte de la propuesta estén en diálogo con ese sector, también con el ámbito científico, ya que tanto el INTA, CEPROCOR,

Nos pareció un lindo desafío, que además coincidía con nuestro deseo de que, mientras se va cursando una tecnicatura se puedan ir certificando competencias laborales: cada estudiante decide hasta dónde quiere llegar, qué necesita y hasta dónde llega. Con este sistema se iniciaron tres tecnicaturas.

Esta propuesta busca organizar los conocimientos por módulos, algunos de los cuales se basan en una certificación en competencias laborales; permite seguir avanzando en otros módulos para completar la tecnicatura, e incluso ciertos módulos que se estudian para una carrera, cuando son carreras afines, también pueden acreditarse.

CONICET (entre otros) y universidades como la UTN y la UNC han acompañado estos procesos de trabajo.

El año pasado firmamos un convenio muy importante con Nucleoeléctrica Argentina, empresa argentina que tiene a su cargo Atucha I, Atucha II y Embalse Tercero. Desde el politécnico se va a dictar la tecnicatura en centrales nucleares y en energías limpias, para contribuir con la demanda que poseen de incorporación nuevos de recursos humanos.

WG: Para nosotros, esa dinámica del sector privado, que participa del mercado global, tiene una visión que nosotros no podemos dejar de considerar, lo mismo sucede con las necesidades del mundo académico, o las prácticas y habilidades que impone el desarrollo científico tecnológico. Todo eso obliga a revisar los criterios que rigen al sistema educativo, que tiene que ir combinando todos estos factores. De hecho, en la pandemia tal vez se dieron condiciones ideales, más allá de que el sistema de educación pública estuvo muy tensionado por el aislamiento, en el caso de educación superior nos permitió crear el politécnico,

ponerlo en marcha, en un contexto en el que la existencia de plataformas para dar clases se expandió, por lo menos en nuestro país y en territorios antes no alcanzados.

Esta propuesta busca organizar los conocimientos por módulos, algunos de los cuales se basan en una certificación en competencias laborales; permite seguir avanzando en otros módulos para completar la tecnicatura, e incluso ciertos módulos que se estudian para una carrera, cuando son carreras afines, también pueden acreditarse. Esto arma una suerte de escalera en la que las personas se van apoyando para avanzar. Si en algún momento creés que llegaste al punto que a vos te interesa en el progreso, consolidás una titulación intermedia, lo que yo creo es que no lo vamos a resolver dando títulos intermedios, que el que cree que llegó, llegó. Además, hay algunas industrias a las que ya no les importan los títulos, valoran el saber. Esa situación también genera una pregunta (y una intervención) para el sistema formador.

IB: ¿Qué nuevos desafíos tienen para sostener y ampliar la formación?

CB: Hay un desafío institucional importante vinculado al rápido crecimiento de la propuesta, lo cual constata que vino a cubrir una necesidad de los sectores y de la formación técnica. El primer año se inscribieron unas 2.000 personas en las 3 tecnicaturas con las que iniciamos. En 2021 hubo 4.000 inscripciones y en 2022 unas 14.000. El interés trascendió los límites de la provincia, tenemos estudiantes y docentes de diferentes provincias e incluso estudiantes de otros países, dada la posibilidad de la virtualidad. Esto genera el desafío de organizar prácticas profesionalizantes o pasantías localizadas para responder toda esa demanda, que requiere una gestión especial para formalizar convenios y ofrecer buenas opciones formativas.

También es un desafío para el sistema de registro de los/as estudiantes y sus trayectorias. Para ello hemos generado un convenio de trabajo con la Secretaría de Políticas Universitarias que nos permitió la incorporación del sistema SIU Guaraní en el ISPC.

WG: Otra promesa que queremos hacer posible es que los y las estudiantes de las escuelas ProA puedan egresar con nivel 2 del politécnico. Si quieren cursar en el politécnico, de 1.600 horas arrancan con 500 ya reconocidas, lo cual permite reorganizar la propuesta de la escuela secundaria, proponernos metas que son un poco más ambiciosas que las que muchas veces se tienen en la escuela secundaria. Esto respondería también a la falta de sentido que hoy se le reconoce a la educación secundaria, en particular para su sentido propedéutico.



* Walter Grahovac es Profesor de Educación Física, Instituto Superior del Profesorado de Educación Física; desde 2007, es Ministro de Educación de la provincia de Córdoba. Previamente, se desempeñó como Coordinador del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) del Ministerio de Educación de la Nación; Secretario de la Organización de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y Secretario General de la Unión de Educadores de la provincia de Córdoba (UEPC), Argentina. E-mail: walter.grahovac@cba.gov.ar

** Claudia Brain es Profesora, Especialista en Gestión y Conducción Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina; Doctoranda en Educación, Universidad Católica de Córdoba; Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional, Ministerio de Educación de Córdoba; Coordinadora del Centro Regional de Educación Superior (CRES) Deán Funes; Referente Técnico Político de la Provincia de Córdoba en la Mesa Federal de UNICEF; Asesora en la OEI en el área de Educación y Trabajo, Argentina. E-mail: claudia.brain@cba.gov.ar

*** Irma Briasco es Doctora en Educación, Universidad Nacional de Córdoba; Docente e Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. E-mail: irma.briasco@unipe.edu.ar

**** Nancy Montes es Especialista en Indicadores Sociales y Demográficos, Universidad de Buenos Aires; Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina y Especialista de la OEI, Argentina. E-mail: nmontes@flacso.org.ar

La escuela como movimiento. Apuntes para pensar las escuelas secundarias

The School as Movement. Notes to Think about High School

MARÍA LAURA CREGO*

Universidad Nacional de Río Negro

Resumen:

El presente artículo propone pensar las escuelas como movimiento para identificar los derroteros de los cuerpos, sentidos, saberes, acciones que circulan en la institución y que lejos de ser desorden o caos como muchas veces parece, tiene regularidades, ritmos que dan forma a las experiencias escolares y especificidades institucionales. ¿Es posible pensar la escuela como movimiento? Si el movimiento es entre dos estados de cosas ¿la escuela es el pasaje?, ¿ese espacio entre uno y otro, entre el afuera y el adentro, el presente y el futuro, el ser pibe o estudiante, la expectativa, la formación y las condiciones? Para aportar a estas inquietudes se analizan fragmentos de una etnografía escolar realizada en una escuela secundaria de un barrio periférico de la ciudad de La Plata.

Palabras clave: Escuela secundaria- Etnografía escolar- Movimiento- Entre – Experiencia escolar

Abstract:

This article proposes to think of schools as a movement to identify the paths of bodies, senses, knowledge, actions that circulate in the institution and that, far from being disorder or chaos, as it often seems, has regularities, rhythms that shape the school experiences and institutional specificities. Is it possible to think of the school as a movement? If the movement is between two states of affairs, is the school the passage, the space between one and the other? Between the outside and the inside, the present and the future, being a kid or a student, the expectation, the training and the conditions? To contribute to these concerns, we analyze fragments of a school ethnography carried out in a high school in La Plata.

Keywords: High School- School Ethnography- Movement –Between- School Experience

Recibido el 4 de julio de 2022 | Aceptado el 20 de octubre de 2022

Cita recomendada: Crego, M. L. (2022), "La escuela como movimiento. Apuntes para pensar las escuelas secundarias", en *Propuesta Educativa*, 31 (58), pp. 68 - 79.

Introducción

La escuela secundaria está siempre presente en los debates públicos y académicos. Una y otra vez la nombramos en singular, y a sus actores como grupos homogéneos, dando por sentado la imagen que, sentido común mediante, tenemos de la institución y sus protagonistas. De este modo, apelamos a un imaginario de escuela tradicional más o menos estática. Para quienes a diario transitamos la escuela secundaria, esta pretendida estaticidad y homogeneidad resultan ficticias. Esto va en sintonía con los numerosos trabajos que han problematizado esto mostrando la complejidad del cotidiano escolar, los encuentros y desencuentros entre sus actores, las variaciones del formato que hacen a la necesidad de pensar las escuelas desde la pluralidad¹. Mi propio estar en la escuela como investigadora² y docente me llevan a la pregunta por lo que se mueve, por los derroteros de aquello que circula en la escuela: cuerpos, saberes, expectativas, problemas, afectos.

Entre los años 2015 y 2017 realizamos una etnografía escolar en la Escuela Secundaria Básica Nro. 54³ ubicada en un barrio periférico de la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina). Entre los adultos de la institución era recurrente la descripción de la escuela como caos: *“acá siempre está pasando algo”, “acá es así, cuando está tranquilo hay que preocuparse porque algo está por explotar”, “se arma como un efecto en cadena, cuando pasa una ya sabemos que toda la jornada va a ser un caos”, “nosotros estamos acostumbrados, siempre hay un quilombo”*. Sin embargo, mi experiencia no devolvía caos sino movimiento y surgían las consecuentes preguntas: ¿cómo ser justa con lo que en las escuelas acontece? ¿Cómo poner en palabras la trama de actores, historias, significaciones y episodios de la que la experiencia escolar es parte? Justamente, ante cualquier lectura simplista, la cotidianidad escolar en tanto experiencia de estar ahí para los jóvenes, docentes y también para mí como investigadora y como docente devuelven complejidad. En palabras de Redondo (2016), *“¿cómo hacer para dar cuenta de una investigación sobre una escuela que no se detiene y que está siempre en movimiento?”* (2016: 63). ¿Cómo tomar distancia de las afirmaciones de los docentes, pero también y especialmente las del sentido común, según el cual los barrios periféricos son asociados a desorden y violencia, al igual que sus instituciones? Ahora bien, el movimiento es siempre entre dos estados de cosas ¿es entonces la escuela un *entre* constante? ¿es un *entre* presente y futuro, *entre* lo deseado y lo posible, *entre* modos de hacer y estar en la escuela?

Para aportar a la reflexión en torno a estos interrogantes, en las páginas siguientes presentamos una serie de movimientos que encontramos como estructurantes de la cotidianidad de la ESB 54.

El desorden y sus lógicas

Transitar la cotidianidad escolar, estar, observar, participar. Nuestra misma presencia supone movimientos más o menos regulares que se suman al tejido con esos otros que van, vienen, “explotan”. Con todo, es posible identificar ese tejido que imprime pulso al caos.

Balandier (1993), preocupado por comprender la vida moderna, sostiene que es imposible pensar el mundo en términos simples porque lo aleatorio siempre está en acción y, por lo tanto, el desorden es inherente al orden de todo sistema social. En el binomio orden-desorden surge inevitablemente el movimiento como portador de incertidumbre.

Frente al viejo orden que presentaba una verdad unificada, ahora se instalan lo inestable y el desorden no como problema sino como emergente de pluralidad impredecible.

En el campo de los estudios de la educación, distintos autores recurren a la teoría del caos o a la imagen del desorden. Moreno Doña (2016) y Colom Cañellas (2005), por ejemplo, proponen la aplicación de esta teoría del caos a la investigación y práctica educativa ya que si el rasgo que define la experiencia escolar son las relaciones intra e inter generacionales, entonces la lectura no puede ser otra que la de la incertidumbre de toda relación social y sus posibles devenires. A su vez, Colom Cañellas afirma que la realidad escolar “no tiene nada de sistemática, que no presenta fundamentaciones inamovibles, que no sirve para la generalidad de los alumnos en la que surgen problemas e inestabilidades de situaciones aparentemente estables” (2005: 1131).

En este sentido, la cotidianeidad escolar no puede ser sino un movimiento impredecible, caos. Noel (2009), preocupado por la conflictividad en las escuelas, recupera un conjunto de autores (Baker y Rubel, 1980; Hall y Jefferson, 2002) que recurrieron a la imagen de desorden cuyo punto de partida es entender que la masificación de la escolaridad y el ingreso de jóvenes de sectores populares tradicionalmente excluidos genera un desfase en las expectativas recíprocas entre los actores escolares. A tono con las reflexiones respecto del *alumno ideal* (Nobile; 2014) y su puesta en tensión, el autor señala que la inclusión de nuevos sectores va de la mano con una percepción de creciente desorden al interior de la institución escolar. Son estudiantes y problemáticas que a pesar de las olas de masificación de la matrícula siguen resultando novedosas, desbordan lo predecible y cargan de incertidumbre un formato escolar que permanece prácticamente inalterable (Ziegler, 2011; Southwell, 2011). Interrumpen el orden para dar lugar a otros modos de hacer y estar en la escuela.

En suma, estos antecedentes invitan a tener la actitud de reconocer “cómo el desorden se une ahora a nuevas formas de orden, más fluctuantes” (Balandier, 1993: 235). A continuación, presentamos una serie de movimientos que encontramos hacen a la cotidianeidad de la ESB 54. Movimientos entendidos no como caos sino como devenir, en busca de aquello que da regularidad en el aparente desorden.

Cruzar el portón: adentro o afuera.

En los discursos de los distintos actores escolares aparece constantemente la referencia a un *afuera* y un *adentro* cuyos límites demarcan lo que puede y/o debe pasar dentro de la escuela y fuera de ella. Sin embargo, en los hechos, a diario queda en evidencia que tal separación no es más que una distinción discursiva a la que principalmente los adultos recurren en un intento de ordenar, de establecer la norma de lo que debe quedar *fuera* para garantizar una jornada esperada y acorde a las herramientas de acción e intervención con las que sienten seguridad. Así, nombrarlo como límite busca ordenar aquello que se espera *adentro*, pero es constantemente interpelado por el *afuera* que irrumpe a distintos niveles y de diversas maneras:

Se acerca Eduardo –preceptor- y algo ansioso cuenta que *parece que una profesora vio a un estudiante con un cuchillo*. Rápidamente Sol -preceptora- lo increpa *¿cómo que parece Eduardo? Confírmalo*. El preceptor retrocede sobre sus pasos y a los pocos minutos vuelve con un cuchillo dentro de una bolsa, explicando que Agustín -el estudiante en cuestión- lo tiró por la ventana cuando se dio cuenta que lo habían visto.

Sin que nadie diga nada Sol manda a llamar al estudiante, aunque no sea de los cursos en los que es preceptora. Sin preámbulos y notablemente enojada le dice: *sentate acá querido, esto ya es muy grave, ¿vos te das cuenta? Explícame ya –enfatisa– qué haces acá con un arma.* Agustín contesta *es que me van a acuchillar y me tengo que defender.* Sol repregunta *¿de dónde sacaste eso? ¿quién te va a acuchillar?* Él dice unos nombres y cuenta que siempre que pasa por la casa donde vive Eliana lo joden y que ayer le habían dicho que lo iban a acuchillar. Sol interrumpe *¿Eliana de 1ero? ¿Qué tiene que ver?* Agustín explica que ella jode, entonces yo le dije tu hermana está jodiendo y me dijeron mi hermana te va a matar a vos, te vamos a acuchillar en patota. Sol lo vuelve a interrumpir *¿y vos tenes miedo de esa amenaza? ¿No se te ocurre pensar que están jodiendo? Porque ustedes tienen esos modos raros de joder...pero para joder así háganlo afuera de la escuela, acá no, acá estamos para otra cosa...* (hace un silencio) *Y en todo caso ¿no se te ocurrió venir y decirnos che tal piba tal cosa? ¿Decile a tus papás antes de traer un arma a la escuela?”* Agustín se queda callado (...)

Vuelve Sol con Eliana quien dice que Agustín la molesta, que cada vez que pasa por la casa la mira. Agustín, por su parte dice que ella cuando se cruzan en la escuela lo codea y lo mira mal y que cuando pasa frente a la puerta de la casa los hermanos lo miran. Sol, siempre parada y con tono irónico de quien está harta dice *ah, perfecto, ahora me cierra todo, y vos como te mira mal* –haciendo el gesto de comillas con las manos y mirando a Eliana– *¿lo amenazaste de muerte?* Para cerrar Sol les pide que se ignoren y que cambien de recorrido cuando van a sus casas. Para despedirlos refuerza la idea de que ante cualquier cosa primero tienen que avisar y que la escuela *no está para conflictos de miradas... Si tienen dudas de cómo se miran me avisan, yo los siento y los hago hablar, ¿qué es eso de armar semejante quilombo por una mirada? ¿de dónde sacan que el resto los mira? Amenazarse con cuchillos por una mirada, no se puede creer que no se les ocurran otras opciones que dan mucho menos trabajo... ¡ahí está! no se miren nunca más y no se ponen en riesgo ustedes y no traen a la escuela problemas que son de afuera. Acá no resolvemos las cosas así. De ahora en más acá adentro se ignoran, se dedican a estudiar que a eso vienen y punto.*

(Nota de campo, noviembre 2016)

En el discurso de la preceptora, la frontera es explícita: *afuera* y *adentro* son esferas que no deben mezclarse porque la escuela está *para otras cosas*, diferentes a las que suceden cruzando la puerta. Sin embargo, al mismo tiempo que se busca diferenciarse del *afuera* se lo convoca al plantear que ante esos conflictos lo primero que hay que hacer es recurrir a la escuela para mediaciones. Esta tensión tiene su correlato en la sensación de desborde que aparece entre los y las docentes ante situaciones conflictivas que suceden efectivamente *afuera*, pero justo en la puerta de la escuela: *“Si la chica tiene una crisis como cuando vino dada vuelta a pelear en la puerta de la escuela o cuando la hermana vino drogada ¿qué hago? ¿La dejo afuera, la asisto afuera? ¿La abandono? ¿O me juego hasta mi puesto de trabajo por ir contra supervisión⁴ y la entro?”* (Psicóloga del gabinete, mayo 2016)

Del otro lado, el portón aparece también como límite que el *afuera* no puede traspasar:

Es la hora de la salida, afuera hay mucho revuelo y gritos. Sol lo percibe y se asoma a la puerta donde un hombre, mayor de edad, con un palo amenazaba a Alex, un estudiante de la escuela. Sol sale y le dice a Alex que entre. Él obedece. El señor la ve salir y se va. Una vecina repone lo sucedido: Supuestamente Alex había peleado con el hijo o el hermano del adulto que estaba con el palo, quien había venido a “ven-

garse". Sol, a los gritos para que se escuche dice "qué bien los adultos metiendo más violencia entre los pibes...si los pibes son nuestros entonces los problemas se resuelven en la escuela, hablando"

(Nota de campo, noviembre 2016)

Los mismos actores escolares intervienen más allá de la puerta: frenan una pelea, juntan ropa cuando alguna familia necesita, o realizan actividades en la calle para visibilizar los motivos de un paro docente. Esta secuencia se repite en varias situaciones con la intervención de algunos docentes puntuales que tienen el impulso de poner el cuerpo. La dinámica del *afuera* encuentra un límite en la intervención de un profesor que aparece como legítima para desactivar un conflicto. Los chicos involucrados son inmediatamente vueltos a la escuela como un espacio diferente para la resolución de los problemas entre "sus chicos".

La fuerza con la que aparece en los discursos la arbitraria distinción *adentro-afuera* encuentra múltiples matices en el cotidiano. Cuando la frontera se quiebra y aparece lo impredecible a los ojos de lo esperado en el espacio escolar, acontece aquello que los adultos nombran como *caos*. Es el movimiento propio de una frontera inevitablemente porosa, ya que son los mismos sujetos los que habitan a uno y otro lado, que atraviesan el umbral y desafían el binomio.

Desde la mirada de los jóvenes, más que suponer un límite entre lógicas diferentes a partir de la distinción entre *adentro* y *afuera*, se destaca el modo en el *adentro* se vuelve refugio cuando de manera estratégica apelan a su condición de estudiantes como carta de presentación, garantía frente a determinados conflictos o actores sociales que circulan por el barrio como es la policía. La institución, definida socialmente como lugar legítimo para la juventud, funciona efectivamente como límite ante el cual el *afuera* se detiene:

Hace alrededor de una hora que terminó el turno mañana cuando Alma –psicóloga del gabinete psicopedagógico- se acerca a la puerta de entrada a hablar por teléfono y ve que la policía está con Bruno, estudiante de 5to año. En cuanto ella se asoma, Bruno se desmarca de los dos policías señalando a la escuela y diciendo algo. Alma le dice que entre, mientras los policías preguntan si es verdad que es estudiante de la escuela. Ella lo confirma y pide explicaciones: aparentemente Bruno se estaba prendiendo un cigarrillo de marihuana. Alma manifiesta que va a hablar con él y sin mayores intercambios vuelve a entrar a la institución. Bruno se defiende con *un yo no hice nada* a lo que Alma responde aconsejando *no te quedes acá pelotudeando, sabes que la policía está porque nosotros la pedimos encima. Tenes que ser más vivo porque acá podés entrar y listo, pero no hagas lío*.

(Nota de campo, agosto 2016)

En suma, pensar en el *afuera-adentro* implica echar luz sobre el *entre*. Muy lejos del binarismo pretendido discursivamente, la cotidianidad escolar hace convivir esas dos lógicas. Grimson (2005) señala que una frontera es al mismo tiempo un objeto/concepto en tanto refiere a fronteras físicas, territoriales y un concepto/metáfora en lo que hace a las fronteras simbólicas. Si bien el autor se dedica a pensar las fronteras nacionales, el concepto permite mostrar la contingencia e historicidad de los límites, su porosidad y las estrategias para cruzar la frontera, pero también las relaciones de poder, las representaciones y estigmas que se juegan en el proceso. El movimiento entre *afuera* y *adentro*, el modo en

que estas dimensiones se cruzan y suponen mutuamente es muchas veces fuente de incertidumbre en la escuela que es experimentado como *caos*. Sin embargo, la frontera se traspasa cotidianamente y los solapamientos y cruces que esto supone son parte constitutiva del cotidiano escolar, donde no hay sorpresa si un emergente “*explota*”, pero además hay roles y acciones que se configuraron como patrones de acción por la fuerza de la práctica. Es decir, hay un orden informal que vuelve predecible ese caos para jóvenes y adultos: qué conflictos aparecen, quiénes son los referentes que “ponen el cuerpo”, qué intervenciones se realizan. El portón de la escuela es metáfora de un *entre*, una frontera porosa que le permite ser puente entre escalas y lógicas diferentes. El *caos* es en realidad el movimiento propio de un modo de ser escuela en este barrio en particular.

Los sentidos: pibe, estudiante, presente o futuro

El *adentro-afuera* como binomio que permite visibilizar los movimientos que hacen a la escuela como un *entre* permanente aparece también en la dimensión simbólica de los sentidos que los jóvenes construyen en torno a su experiencia escolar. La escolaridad es significada por los estudiantes como un *puente*, un pasaje entre presente y futuro que habilita expectativas y proyectos. Concretamente, asistir a la escuela los posiciona de un modo diferente en relación a otros y a sí mismos en el presente pero, sobretudo, en el futuro. Una estudiante de 4to año lo explica: “*a la escuela hay que venir para ser alguien, porque después lo necesitas. Para todo necesitas terminar la escuela pero también porque así sos alguien en la vida*”

En línea de lo que Auyero (1993) nombró como “una escuela para que no”, la experiencia escolar echa raíces en el presente en tanto ser estudiante es valorado positivamente por distintos actores. Ir a la escuela es una carta de presentación que implica *no estar perdido* a los ojos de los otros, en tanto la escuela se constituye como garante de la normalización de los jóvenes. Pero a su vez -sobretudo entre las mujeres- aparece la idea de que la escuela sirve para que no te pasen por arriba, no te falten el respeto o no te engañen, de modo que lo que sucede *adentro* cobra sentido en sus resonancias en el *afuera* en tiempo presente o futuro.

Así, la escolaridad aparece como movimiento subjetivo que habilita la proyección a futuros posibles, el ser estudiante conlleva la expectativa, enunciada como certeza, de que el tránsito por la escuela secundaria se traduzca en un movimiento material que se consolide en la mejora de sus condiciones de vida, puntualmente a partir de la supuesta capacidad de la titulación de habilitar trabajos de calidad. En coincidencia con trabajos en contextos similares como los de González (2014), Vecino (2016) así como en trabajos previos (Crego, 2012), para los jóvenes la escuela mantiene la significación de cheque post-fechaado (Parra Sandoval, 1998), en tanto la experiencia presente en la escuela sirve para el futuro, para conseguir un mejor trabajo, cuya caracterización se asocia a un trabajo formal. Así hay un movimiento *entre* el presente y el futuro donde la experiencia escolar juega un papel central donde aparece de algún modo ese movimiento entre ser pibe de barrio y ser estudiante que repasábamos líneas atrás. Ir a la escuela como señal de no estar perdido, ser estudiante para desmarcarse de los prejuicios de las fuerzas de seguridad pero también como símbolo para ganarse el respeto y defenderse son también movimientos subjetivos que hacen a las experiencias escolares. Los sentidos que los jóvenes construyen en torno a la escuela suponen estos movimientos simbólicos pero también materiales como apuesta en tanto el ser estudiante habilita nuevos roles y relaciones y la experiencia escolar puede significar un movimiento en relación a la posibilidad de un porvenir diferente al de otros miembros de su familia.

Los cuerpos en la escuela

Como mencionábamos en la introducción, en tanto lugar de encuentro entre generaciones con sus trayectorias y expectativas, la escuela contiene inevitablemente una cuota de incertidumbre. De hecho, si bien hay un estereotipo de estudiante ideal esperable acorde a las trayectorias teóricas (Terigi, 2007), encontramos que ser alumno no es un rol que se defina una vez y para siempre al entrar en la institución. Muy por el contrario, el estar y permanecer en la escuela se construye y negocia todos los días. En esa negociación el tiempo y espacio escolar como tiempo excepcional y espacial para las infancias y juventudes se tensiona con la necesidad de trabajar, con transiciones familiares tempranas y lógicas barriales diferentes. Múltiples y disímiles esferas de la vida compiten o conviven con la lógica escolar dando como resultado diferentes maneras de habitar las aulas y pasillos. El encuentro de múltiples modos de estar en la escuela genera fricciones y situaciones específicas que aparecen como caóticas: ruidos, modos de usar el cuerpo y la palabra, jóvenes sin alfabetizar, intermitencia en la asistencia, circulación.

Estudiantes y adultos desarrollan una serie de negociaciones más o menos explícitas para encuadrar esta dinámica que lejos de ser un *caos*, esconde códigos informales que hacen posible la convivencia y la tramitación de estas tensiones. El trabajo de habitar un espacio y tiempo con sus marcos y sus relaciones es en sí mismo movimiento. A su vez, las negociaciones que los estudiantes llevan adelante suponen distintas fronteras que se hacen visibles en los modos de estar en la escuela que construyen: deben negociar entre el tiempo escolar y el trabajo doméstico o extradoméstico, entre el valor de ir a la escuela a estudiar pero también ir por la importancia que revisten los vínculos que allí tejen, entre lo que se espera del uso del tiempo, espacio y cuerpo en la institución y la intensidad de las presencias de estos jóvenes atravesados por otras lógicas de comportamiento.

Estas negociaciones dan forma a diversos modos de estar en la escuela que varían incluso durante la misma jornada según el docente que se encuentre frente al curso, pero también a medida que avanza su trayectoria escolar y van desde la corporalidad (circular, pelear, gritar) hasta la acomodación al ideal (relativa quietud, entrega de tareas, acomodación a las pautas) pasando por distintas combinaciones. La constante entre todas ellas es el movimiento, no un movimiento simbólico sino uno material, de cuerpos que circulan por el edificio. El cotidiano escolar se define por una prácticamente constante circulación de personas dentro y fuera del aula. La escuela, y principalmente las aulas, tradicionalmente suponían cuerpos fijos e inmóviles ocupando un lugar determinado en el aula y en silencio, también inmóvil que se garantizaba, fundamentalmente, a partir de los principios de autoridad, obediencia y disciplina (Pineau, 2001). Sin embargo, encontramos presencias que tensionan estos presupuestos históricos.

Para dar cuenta de la circulación y el movimiento como modos particulares de habitar la escuela, Armella y Dafuncho (2012) hablan de *permanencias nómadas* haciendo referencia a aquellas comunidades que se trasladan de un lugar a otro pero, al mismo tiempo a aquellas que no lo hacen, que permanecen. De este modo, jóvenes, adultas y adultos que habitan la escuela circulan por los distintos espacios, por el aula, el patio, la biblioteca, cambian de compañero, de banco o andan solos, salen del aula con o sin permiso, entran en otras. Circulan. Se mueven. Tal como señalan las autoras, son *cuerpos presentes*. Este movimiento está lejos de significar un rechazo a la escuela. Por el contra-

rio, pareciera que los y las jóvenes permanecen en la escuela sólo a condición de estar en movimiento y éste no es un mero transitar sino un acto en sí mismo.

Pensar los cuerpos en la escuela aparece entonces como un *entre* donde el transitar toma forma entre las pautas y normas establecidas por la institución, así como por el ideal de lo que se espera de la dinámica escolar y los estudiantes y, por otro lado, la complicidad o el *dejar hacer* por parte de adultos y adultas. Los jóvenes conocen bien estos dos límites y se mueven -más o menos estratégicamente- *entre* ellos.

Querer y poder

Al igual que los y las estudiantes, profesores y profesoras construyen cotidianamente los sentidos en torno a su tarea y modos de estar en la escuela al calor de la tensión entre lo que imaginaban que sería su labor -lo cual incluye aquello para lo que fueron formados- y lo que efectivamente acontece. El marco de este movimiento está dado por la inclusión como mandato:

La nueva ley es clara con eso, ya desde antes, pero con la ley, más porque se vuelve clave y central la inclusión. Es como un nuevo paradigma, que viene con la protección integral y eso. Entonces entran a la escuela chicos para los que los docentes no están preparados, pero no por algo personal sino porque nos formamos para otras escuelas y eso se ve en las prácticas docentes que tienen

(Miembro del equipo directivo, julio 2015)

La batería de políticas de las últimas décadas en Argentina con eje en los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho supone en sí misma un movimiento, un cambio en el modo de concebir a los sujetos jóvenes y al quehacer de la sociedad, la política y los adultos en relación a ellos. Entre el viejo y el nuevo paradigma la transición no se da libre de conflictos. Los docentes en su totalidad reconocen el nuevo paradigma que establece la educación secundaria como un derecho, pero evalúan que la letra del mismo se encuentra lejos de la realidad y que nadie les explicó cómo llevarlo adelante. De allí que la expresión *hacemos lo que podemos* se repita con frecuencia con una sensación permanente de estar perdidos:

Yo no quería ser docente para esto. Pero bueno, yo hago lo que puedo. Empecé como muy arriba viste, y no...tuve que bajar un poco los contenidos. Después me encontré con que no pasaba por ahí sino que es como que no les importa nada, están ahí sentados gratis. Y yo tratando de explicarles inglés, decime ¿para qué? ¿para qué le sirve a estos pibes saber inglés? A veces me digo bueno es una herramienta, intento con juegos, canciones, parece que van a enganchar...y nada y yo no sé qué hacer.

(Docente de inglés, agosto 2017)

La frontera entre el *adentro* y el *afuera* vuelve a aparecer en este punto como emergencia que suspende todo aquello que se quería:

Y qué querés, si todos los días pasa algo. Vos querés dar clase y explota una bomba y hay que atender a eso, hacemos lo que podemos. A mí entre que faltan y los emergentes se me van semanas enteras que me encuentro con que di poco y nada.

(Docente de historia, septiembre 2016)

Los docentes construyen sus propuestas desde el movimiento entre su deseo y expectativa –que incluye una mirada sobre el estudiantado y sobre su propia profesión- y la realidad de cada aula. Los distintos movimientos posibles entre el querer y el poder de la práctica docente encuentran un punto de sutura en la impronta política con que un grupo importante de profesores entiende al acto educativo. Un rasgo distintivo de la ESB 54 es el hecho de que gran parte de su plantel docente entiende a la educación como un acto político, lo que repercute en la dinámica cotidiana y sus formas.

Bueno, estamos acá porque el 11 de septiembre es el día del maestro. Pero no vamos a hablar del pasado sino del presente. Por eso lo que hoy compartimos no es un acto, sino que nos juntamos a darle un fuerte aplauso y agradecerles a todos los docentes. Y con esto no me refiero solo a los que están con ustedes en el curso sino también a los auxiliares, a los directivos...en fin a todos los que trabajamos en el mundo de la educación pública y que no es otra cosa que trabajar con ustedes y por ustedes. El 11 de septiembre es el día de la escuela pública, de esta escuela (...) Luchamos así todos los días, en cada paro, pero también en cada aula porque creemos en una educación pública de calidad, que deje de reproducir desigualdades para generar oportunidades, creemos en ustedes y todo lo que nos dan, creemos en la escuela y lo que les puede dar. Es un laburo de todos los días, contra varias tormentas, donde todos somos necesarios. Hoy festejamos eso: la escuela pública y la lucha en su defensa. Un simple reconocimiento y agradecimiento a los docentes que hacen posible el día a día en la escuela.

(Discurso de la vicedirectora en el acto del Día del Maestro, septiembre de 2016)

En estas breves palabras la vicedirectora deja entrever los lineamientos del modo en que la conducción de la ESB 54 entiende la educación y, en consecuencia, espera que profesores y estudiantes también lo hagan. Esta explicitación del carácter político del acto educativo forma parte de la cultura institucional sostenida principalmente por el grupo de docentes con mayor antigüedad y carga horaria en la escuela. El énfasis en el carácter público de la educación condensa el lugar desde donde se definen: como trabajadores de la educación y del Estado. Este último es convocado discursivamente como garante del derecho a la educación, volviéndose indirectamente eje articulador del discurso, donde la educación es lucha, pero también compromiso. El carácter político que en tantas veces es puesto como algo del *afuera* de la escuela, en este caso es lo que da lugar a las múltiples posibilidades y acciones en los *entre* que los docentes definen: entre la transmisión y la urgencia, el trabajo y el compromiso, el querer y el poder.

La idea de que a la educación hay que defenderla toma cuerpo en las convocatorias a los estudiantes y a la comunidad para la realización de distintas actividades por *fuera* de la escuela como en la organización de paros activos donde se desarrollan jornadas con distintas actividades en la escuela.

Fue idea de Yolita, ella y los de su murga siempre están re dispuestos para estas cosas entonces dijimos “hacemos un taller y salimos a bailar por el barrio” y eso hicimos. Fuimos con la murga bailando por el barrio con carteles en defensa de la escuela pública entonces la gente se entera, se re copaban y terminamos en la puerta de la escuela aprendiendo esos pasos de murga que parece que te quebras todo...La escuela tiene que tener las puertas abiertas sino nosotros solos nos aislamos y le damos de comer a los de arriba. Obvio que los profes éramos los mismos de siempre, pero como escuela está bueno empezar a pensar y plantear que un paro tiene que ser esto, estar en la ca-

Ile pero con toda la comunidad (...) probamos con abrir la escuela en lugar de cerrarla... claro que lleva mucha energía pero estuvo bien, fue maravilloso.

(Preceptora, octubre 2016)

Sobre ese mismo día un estudiante cuenta:

Yo ni iba a ir, pero como vivo cerca de acá pasaron por mi casa y terminamos yendo. Yo no bailaba, sos loca vos...pero sí me fui hasta la escuela y estuvo bueno porque era algo distinto, no sé, corte que estaban las profes ahí bailando nada que ver...me mate de risa, pero bien ¿eh?

(Estudiante de 5to año, octubre 2016)

Nuevamente se desafía el binomio *adentro-afuera*. La escuela "sale" al barrio, deja las puertas abiertas y esa porosidad aparece como sorpresa -en la expresión del estudiante- pero también como movimiento donde el hacer escuela supone desafiar la frontera. Entre no estar formados para esto y el querer trabajar de determinada manera se tejen estrategias, movimientos que desordenan lo esperado por la escuela tradicional pero que, una vez más, lejos de ser caos, tienen sentidos y regularidades que imprimen una lógica propia de esta escuela en este barrio en particular.

Algunas líneas para seguir pensando

A lo largo del artículo buscamos dar cuenta de cuáles son los movimientos que se esconden detrás de la percepción de desorden en la vida cotidiana de una escuela secundaria de un barrio periférico y encontramos que hay distintas dimensiones, como si fueran capas en las que una escena puede desarmarse, para dar cuenta de los múltiples movimientos que componen el ritmo de las jornadas escolares.

Duschatzky (1999), al definir a la escuela como frontera, la entiende como movimiento. La escuela en tanto frontera supone un horizonte de posibilidad para el cual la experiencia escolar es pasaje, dado que supone la apertura de significantes, una variación simbólica que presenta interlocutores y mapas de sentido diferentes a los conocidos por los estudiantes y que permiten apropiarse de los códigos necesarios para dialogar con el mundo. Lo interesante del planteo en este punto es el hecho de pensar la escuela como frontera, lo que es lo mismo que decir como un *entre* dos estados de cosas. Siguiendo a Nuñez (2015), podemos definir el *entre* como un lugar que se abre fuera de la previsión que se opone al binarismo, a los pares de oposiciones para en su lugar inaugurar un tercer espacio, de pasaje, un umbral, que "*remite a una espacialidad y a una temporalidad en todos los escenarios en que existe la micropolítica, se alude a una trama que está reconfigurándose a medida que nos adentramos en ella*" (2015: 14). De modo que el *entre* es problemático en sí mismo. La escuela resulta frontera porosa que condensa múltiples *entre*: encuentro entre múltiples subjetividades, entre los modos que los y las estudiantes construyen para estar en la escuela, entre ellos y la expectativa ideada para el alumnado, y también entre los planteos de las políticas públicas y sus efectos en las biografías concretas, deseos y condiciones, entre la formación docente y las aulas reales, entre las expectativas de profesores y profesoras y la realidad, entre el quehacer escolar y el afuera comunitario. Cada grupo de movimientos a su vez supone tensiones propias de la incomodidad propia de la incertidumbre del desorden, del caos.

En suma, el recorrido por algunos vectores de movimiento emergentes en una etnografía escolar es evidencia de que *el desorden no implica falta de regularidad sino más bien su opacidad a los ojos de quienes la conforman* (Noel, 2009). Si bien esta opacidad puede rastrearse en toda institución, a lo largo de estas páginas se buscó mostrar el desafío particular de pensar la escuela en movimiento, como *entre*, entendiendo que complejiza la mirada sobre las experiencias escolares al tiempo que contribuye a la problematización del formato escolar y sus ideales -aún hoy estancos- que conviven con y condicionan los movimientos. Pensar la escuela como *entre* no es quitarle la entidad que tiene en sí misma y dejarla como mero pasaje, sino es explorar la potencialidad de los movimientos, la hibridez, las acciones, no como problema o anomalía sino como parte constitutiva. ¿Qué son las escuelas sino movimiento? Puntualmente en escuelas emplazadas en barrios populares desandar la idea de *desorden*, de *caos* tan instalada en el sentido común y entre los propios actores, es una búsqueda de poner en valor la multiplicidad de movimientos y estrategias posibles para abonar diversos modos de hacer y estar en la escuela. En otras palabras, recuperar la idea de movimiento nos permite hacer del aparente desorden una herramienta por las preguntas que habilita, pero también por la realidad que construye y la clave de lectura de la realidad que supone.

Bibliografía

- Armella, J. y Dafuncho, S. (2012) Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos: Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. Presentado en VII Jornadas de Sociología de la UNLP, Argentina.
- Auyero, J. (1993) *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Espacio Editorial.
- Baker, K. y Rubel, R.J. (1980) *Violence and crime in the schools*. Lexington Books
- Balandier, G. (1993. 3era Ed.) *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio a la fecundidad del movimiento*. Editorial Gedisa.
- Colom Cañellas, A. (2005) Teoría del caos y práctica educativa. En *Revista Galega de Ensino*. Año 13. Nro. 47, pp. 1325-1343.
- Crego, M. L. (2012) *Juventud y escuela: un estudio de caso acerca de cómo los jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.859/te.859.pdf>
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares*. Paidós
- Dussel, I. (2007) *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Santillana.
- González, F. M. (2014) *Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013)*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1097/te.1097.pdf>
- Grimson, A. (2005) "Fronteras e identificaciones nacionales: diálogos desde el Cono Sur", *IBEROAMERICA-NA*, 5 (17), pp. 91-99
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2009) *¿Qué hacer frente a las desigualdades de la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. IIPE-UNESCO. Santillana.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010) "Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15 (47), pp. 1075-1092

- Moreno Doña, A. (2016) *Educación y caos. Del insípido orden escolar al sabroso desorden educativo*. Ediciones de la Junji.
- Nobile, M. (2014) *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado. FLACSO.
- Noel, G. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Tesis de doctorado. IDES.
- Nuñez, V. (2015) "Prólogo" En Martinis y Redondo. *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. La Crujía.
- Parra Sandoval, R. (1998) "El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia" En Cubides, Laverde Toscano y Valderrama (comp). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Siglo del Hombre Editores.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". *Modernidad y Educación*, pp. 306-331.
- Redondo, P. (2016) *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata.
- Southwell, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" En Tiramonti, G. (comp) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homosapiens Ediciones.
- Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Conferencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Vecino, L. (2016) *La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria pública del conurbano bonaerense*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Ziegler, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?" En Tiramonti, G (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones.

Notas

- 1 Duschatzky (1999), Dussel (2007), Jacinto y Terigi (2009), Kessler (2002), Montes y Ziegler (2010), Nobile (2014), Redondo (2018), por nombrar solo algunos.
- 2 El presente artículo recupera hallazgos de una investigación mayor cuyo propósito fue actualizar la pregunta por la relación entre educación y desigualdad a partir de la comprensión de los modos en que jóvenes de sectores populares construyen sus experiencias escolares.
Ver: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1749>
- 3 En adelante ESB 54. Los nombres y referencias espaciales son ficticios a fin de asegurar el anonimato.
- 4 Hace referencia a la Supervisión de Escuelas, entidad provincial que supervisa el accionar de los equipos directivos y docentes bajo su jurisdicción.



* Laura Crego es Doctora en Ciencias Sociales; Licenciada y Profesora de Sociología, Universidad Nacional de La Plata; Becaria postdoctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. E-mail: mlauracrego@gmail.com

Artículos

Jóvenes investigadores

80

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Trayectorias escolares atravesadas por la pandemia. Un análisis a partir de voces juveniles

School Trajectories traversed by the Pandemic. An Analysis based on the Voices of Young People

MARIA EUGENIA PINTO*

FIIPsi-CONICET-UNC

Resumen:

La pandemia se posiciona como un acontecimiento inédito que sacudió los escenarios escolares. Los diagnósticos iniciales ya marcaban una profundización de las desigualdades preexistentes, a la par de un desenganche de las juventudes de la escuela. Con la presencialidad restablecida, este trabajo se propone reconstruir, desde la óptica juvenil, las implicancias de estos procesos en las trayectorias escolares. Para ello, se analiza un corpus de entrevistas y talleres realizados con jóvenes de sexto año de una escuela secundaria de Córdoba a inicios de 2022. Los resultados presentan, en primer lugar, una caracterización del modo de hacer la escuela en pandemia implementado por las juventudes, y luego, las dificultades experimentadas para sostenerse en la escuela durante la vuelta a la presencialidad.

Los hallazgos construidos sitúan a la pandemia como un punto de viraje en las trayectorias escolares. Desde allí, a la hora de evitar el desenganche de las juventudes, las comunidades educativas se enfrentan al desafío de repensar la escuela. Frente a este escenario, los vínculos intergeneracionales se vislumbran como soportes, por lo tanto, afirmamos la relevancia de dicha dimensión en el diseño y planificación de los lineamientos destinados a acompañar el retorno a la presencialidad.

Palabras clave: Escuela secundaria- Jóvenes- Pandemia – Trayectorias escolares-Experiencia escolar

Abstract:

The pandemic is positioned as an unprecedented event that shook the scholarly scene. The initial diagnoses shows a deepening of the precedent inequalities and a disassociation of the youngsters from the school. With the return to the schools, this article's purpose is to restore, from youngsters' views, the consequence of this process in the school trajectories.

To that, it analyzed a group of interviews and workshops done with youngsters from the 6th year of a private secondary school of Cordoba, the first part of 2022. The results presents, firstly, a characterization about the ways of doing the school in a pandemic implemented by the youngsters, and then, the difficulties experienced to continue the school during the return to the face to face format.

The findings constructed situate the pandemic as an inflection point in the school trajectories. From there, when it comes to avoiding the disengagement of the youth from the school, the educational communities face the challenge of rethinking the school. Faced with this scenario, intergenerational relationships are seen as supports, for that, we affirm the relevance of this of this dimension in the design and planning of the guidelines intended to accompany the return to face-to-face.attendance.

Keywords: Secondary School-Youngsters- Pandemic-School Trajectories-School Experience

Recibido el 10 de julio de 2022 | Aceptado el 29 de septiembre de 2022

Cita recomendada: Pinto, M.E. (2022) "Trayectorias escolares atravesadas por la pandemia. Un análisis a partir de voces juveniles", en *Propuesta Educativa*, 31 (58), pp. 80 - 92.

Introducción

A más de dos años del inicio del primer período de confinamiento por COVID-19, la vuelta a las actividades, espacios y rutinas tuvo lugar. En relación a las instituciones educativas, se contemplan como uno de los escenarios que se vieron fuertemente interpelados por la pandemia. La excepcional situación sanitaria motivó el cierre de los establecimientos educativos inaugurando *un tiempo fuera de lo común* (Nuñez, 2020). A la par de un imperativo de continuidad, sin mediar procesos de planificación, la escuela rápidamente se trasladó a la virtualidad y se derrumbaron dos de sus pilares fundamentales: la arquitectura y el calendario escolar, lo que produjo una fuerte desestabilización de su forma y del lugar estructurante que asumía en la vida social (Yuni y Urbano, 2020; di Napoli *et al.*, 2021).

Se entiende que estos sucesos no fueron transitados sin consecuencias. Por el contrario, ya los diagnósticos iniciales referían a una profundización y visibilización de las desigualdades preexistentes y transversales al sistema educativo (Dussel, 2020). En esa línea, en el marco de indagaciones anteriores (García Bastan *et al.*, 2022), durante 2021 realizamos una serie de entrevistas a estudiantes de una escuela secundaria de Córdoba, las cuales nos permitieron construir una aproximación diagnóstica sobre sus experiencias en pandemia. En sintonía con lo que planteaban los resultados de una de las primeras encuestas nacionales (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a) las y los jóvenes del estudio referían frecuentemente a episodios de desconexión o contactos intermitentes con la escuela. Entre las causas esgrimidas aparecían, por un lado, las dificultades de conectividad y acceso a dispositivos, en un contexto nacional donde un 30% de la población no contaba con acceso fijo a internet y donde el celular era el principal dispositivo para sostener la vinculación con la escuela (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a; Nuñez *et al.*, 2021). Al mismo tiempo, estas dificultades se concentraban en los sectores vulnerabilizados del territorio nacional (CEPAL, 2020), configurando un mapa de desigualdades que se materializaba en los contextos educativos tanto en las respuestas provinciales, escolares y docentes sostenidas como en las posibilidades de acceso a esas respuestas (Nuñez, 2020).

Por otro lado, la incompatibilidad entre los tiempos escolares y los requeridos por actividades laborales y de cuidados, aparecía como otra de las causas del desenganche entre quienes participaron de las entrevistas. Las estadísticas nacionales mostraban un 60% de hogares con reducción de ingresos a partir de la pandemia (UNICEF, 2021), lo que motivaba un crecimiento de la salida de jóvenes al mercado laboral, como también una mayor asunción de tareas de cuidado. Particularmente en la ciudad de Córdoba, a inicios del confinamiento, se estipulaba un 35% de población juvenil realizando trabajo remunerado (Andrada *et al.*, 2020).

Por último, los y las jóvenes que entrevistamos asociaron sus desvinculaciones a una sensación de no aprender nada desde coordenadas virtuales, lo que adquiere sentido al relacionarlo con las preocupaciones de los equipos educadores analizadas en distintos estudios nacionales (Meo y Dabenigno, 2021; Ministerio de Educación de la Nación, 2020b), donde en lugar de los aprendizajes el protagonismo se lo llevaba la deserción escolar y la ausencia de dispositivos y conectividad.

En este escenario en el cual estas juventudes transitaron las etapas de confinamiento, la clausura del edificio escolar agudizaba los malestares experimentados al imposibilitar las instancias de encuentro y los momentos de ocio y recreación. Esto permite comprender, el predominio entre quienes entrevistamos de una expresión de deseo por volver a la

presencialidad, principalmente para recuperar la dimensión de la sociabilidad y socialización intergeneracional que se juega en la escuela, pero también el vínculo pedagógico que se teje en la clase presencial (di Napoli *et al.*, 2022).

Con las escuelas nuevamente abiertas, su deseo se hizo realidad, sin embargo, se entiende que sostener la escolaridad desde las claves impuestas por la pandemia implica consecuencias. En función de los antecedentes citados, partimos de la hipótesis de que la vuelta a la presencialidad podría convertirse en una instancia en la que el sostenimiento de las juventudes en la escuela se viera interpelado. Entendemos entonces que, a la hora de garantizar la accesibilidad educativa, se requiere de lineamientos que acompañen el retorno, los cuales, desde un paradigma relacional de la accesibilidad (Comes *et al.*, 2007), deben contemplar especialmente las miradas, experiencias y significaciones de su población destinataria.

Por ello, en esta oportunidad, desde un estudio de caso, trabajamos con los materiales construidos a partir de entrevistas y talleres realizados con estudiantes de una escuela secundaria emplazada en un barrio marginalizado de Córdoba capital. Los resultados que se presentan a continuación, devienen de una línea de indagación preocupada por el sostenimiento de las trayectorias escolares de jóvenes cordobeses de sectores populares, que asisten a escuelas de formato tradicional. Desde ese marco, en este trabajo nos proponemos indagar las implicancias de la pandemia en sus trayectorias escolares, específicamente, nos focalizamos en analizar las estrategias implementadas para dar continuidad a su escolaridad en pandemia y su vinculación con una serie de dificultades que identifican en la vuelta a la presencialidad.

En esta línea, haremos hincapié en el lugar de soporte que asume la materialidad escolar para el sostenimiento de las trayectorias. Desde allí, entenderemos a la materialidad escolar como ese tiempo y espacio delimitado que habilita y dispone la escuela para aprender, pero también para experimentar la condición juvenil (di Napoli *et al.*, 2021). Esa materialización y espacialización del tiempo que suspende el desigual orden económico y social, y con ello les permite a los y las estudiantes separarse de aquellas necesidades y rutinas que atraviesan sus cotidianidades extraescolares (Masschelein y Simons, 2014). Al mismo tiempo, su lugar de soporte, lo retomamos a partir de los aportes de la sociología de la individuación de Danilo Martuccelli (2010) quien los presenta como aquellos elementos, legítimos o ilegítimos, conscientes o inconscientes, que le permiten al individuo soportar la existencia. Por lo tanto, como demuestran nuestros resultados, cuando uno de ellos cambia, se transforma o desaparece, el mundo de ese individuo se trastoca profundamente.

Finalmente, nuestros hallazgos señalan el lugar de punto de viraje que asume la pandemia en las trayectorias escolares, y el consecuente desafío al que se enfrentan las comunidades educativas de repensar la escuela para evitar la profundización de las desigualdades, y como consecuencia el desenganche de las juventudes. Asimismo, observamos a los vínculos intergeneracionales como soporte frente a este escenario y resaltamos lo imprescindible de dicha dimensión a la hora de diseñar y planificar los lineamientos destinados a acompañar el retorno a la presencialidad.

Metodología

En el marco de un paradigma interpretativo en Ciencias Sociales buscamos comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva

de quienes participan (Vasilachis, 2007). Desde un diseño flexible y de caso, trabajamos con los materiales construidos a partir de ocho entrevistas individuales y cuatro talleres realizados entre mayo y julio del 2022, los cuales analizamos posteriormente siguiendo los lineamientos de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967). La selección de quienes participaron se realizó siguiendo dos criterios principales, se priorizó el trabajo con estudiantes de sexto año, dada su amplia trayectoria escolar, y se garantizó la participación de jóvenes de las cuatro orientaciones de la escuela. Se realizaron dos entrevistas individuales y un taller por curso, participando aproximadamente cien jóvenes en total.

La institución educativa en cuestión, fue seleccionada siguiendo un criterio muestral de *casos críticos* (Miles y Huberman, 1994). Al mismo tiempo, su elección fue priorizada, dado su lugar de emplazamiento y el de residencia de la población juvenil que recibe. Es una escuela secundaria privada gestionada como asociación civil emplazada en el sureste de Córdoba Capital. Su trayectoria inicia hace más de sesenta años, a partir del proyecto de un grupo de vecinas/os del barrio de fundar un centro educativo de enseñanza secundaria laica. A la fecha, la escuela aloja cerca de 1200 estudiantes y 250 docentes. Quienes asisten allí abonan mensualmente una cuota, de las más económicas de la ciudad, aunque un alto porcentaje se encuentra becado completa o parcialmente. Su población proviene principalmente de sectores populares de distintas áreas de la ciudad que, como observamos en los diálogos con el estudiantado, llegan a la institución generalmente en busca de una mayor calidad educativa de la percibida en los establecimientos de gestión pública, por su carácter laico o por experiencias familiares anteriores.

Al inicio de la pandemia, la institución ya contaba con la incorporación de algunas tecnologías (salas de informática, televisores en las aulas y WiFi). Igualmente, el escenario de virtualización implicó la utilización de herramientas novedosas, que muchas veces entraban en conflicto con las condiciones materiales, la conectividad y los conocimientos del estudiantado. Esto motivó algunas de las apuestas institucionales implementadas para garantizar la continuidad escolar, como la realización y entrega de cuadernillos, el préstamo de computadoras de la escuela o la gestión de becas de conectividad. Sin embargo, como muestran nuestros resultados, más allá de la efectividad de estas estrategias, la pandemia inevitablemente hizo tambalear las experiencias escolares juveniles.

Resultados

Hacer la escuela virtual: la construcción de un oficio estudiantil de emergencia

Efectivamente, la virtualización de la escuela motivada por la crisis sociosanitaria, implicó una dislocación de los escenarios cotidianos de lo escolar que hizo estallar los modos tradicionales de hacer la escuela. Frente a ese escenario, las y los jóvenes debieron construir e implementar un nuevo modo de transitar la escolaridad acorde a los inéditos marcos, exigencias y condiciones que la virtualidad imprimía. El carácter de transitoriedad de sus respuestas, así como el contexto de urgencia y novedad en el que se sucedían, permite agruparlas en el marco de lo que aquí denominaremos un *oficio estudiantil de emergencia*.

En las líneas siguientes recuperamos tres características de ese oficio recurrentes entre quienes sostuvieron algún tipo de vínculo con la escuela. La primera de ellas la denominamos, siguiendo una referencia juvenil: *hacer un aprendizaje tonto*, e implica la resolu-

ción de actividades, trabajos y evaluaciones a partir de ciertas estrategias que priorizan la acreditación sin grandes involucramientos en su realización:

Es como hacer un aprendizaje tonto porque en la cuarentena no estudias nada, la mitad de los trabajos eran pasados, las pruebas eran copiadas, prácticamente la mayoría llegó acá de suerte. (Celeste)

A lo último, cuando tenían que cerrar la tercera nota, yo debía un montón de trabajos y los tenía que entregar, ponían una fecha sino te la llevabas, y yo mandé un montón de trabajos hacer, porque eran un montón y tan largos que no podía con todas las materias, y bueno así aprobé cuarto y pasé a quinto, más que todo por la virtualidad porque no entendía nada. (Rosario)

La reorganización de la arquitectura escolar habilitó la emergencia y el crecimiento de ciertas estrategias donde el involucramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje quedaba opacado frente a las exigencias de acreditación. Así, los trabajos y evaluaciones individuales se volvieron colectivos, la copia asumió mayor protagonismo y los intercambios económicos comenzaron a desplegarse:

E1: yo por ejemplo los últimos trabajos los compraba, porque ni ganas de hacerlo

En: ¿cómo los comprabas?

E1: 50 pesos cinco trabajos. Copiabas, pegabas y le cambiabas el nombre

En: ¿A un compañero se lo compraban?

E1: A ella (señala) sí

E2: Literalmente compré mi título de 4° y 5° año. (Taller)

Como expresan los testimonios juveniles, resolver las exigencias escolares de esta manera garantizaba la continuidad en términos de acreditación, pero imprimía un sello de ajedamiento a los logros educativos alcanzados. Igualmente, la emergencia de estas estrategias requiere de una mirada compleja que contemple otras dimensiones que atravesaban la experiencia escolar en virtualidad. En esta línea, los testimonios juveniles, visibilizan las dificultades experimentadas para comprender los contenidos y actividades, principalmente por cuestiones de conectividad y dispositivos, o por la falta de clases y explicaciones. Esta última justificación, motiva una sensación de soledad para la resolución de las actividades requeridas, la cual pareciera devenir de la distancia percibida entre los acompañamientos docentes presenciales y los virtuales:

Si podía terminar de leer las 44 páginas del celular sin que se me cayeran los ojos, la terminaba y hacía las actividades. Nunca me costó mucho el colegio, pero no tener una clase a dónde te expliquen el tema fue durísimo. (Tatiana)

No podía entrar a las clases, se me complicaba sobre todo con el tema de internet y eso me afectó mucho en el estudio, en el no aprender bien [...]A veces no te explicaban bien los profesores o a veces no tenías un pizarrón para ver, era charla y no era lo mismo, en cambio la presencialidad sí tenías el pizarrón, te explicaban, estaban al lado tuyo. (Violeta)

Al mismo tiempo, desde una mirada psicosocial, nos interesa destacar el padecimiento subjetivo que refieren haber experimentado en este tiempo, el cual, desde nuestra óp-

tica, podría aportar otra arista para pensar el predominio de este modo de resolver las actividades presentado por las y los jóvenes:

Me agarró una etapa un poco depresiva. A veces me daba cuenta que lo único que hacía era estar acostada, eso también, caer en que estaba acostada todo el día con el celular, a veces ni comía, a veces ya ni me bañaba, como cero interés por continuar con mi vida.
(Tatiana)

El *hacer un aprendizaje tonto* entonces, puede ser entendido como una solución de compromiso frente a las dificultades de conectividad y dispositivos, y los inconvenientes para comprender y resolver los contenidos y actividades, en un contexto donde el padecimiento subjetivo inundaba la cotidianeidad de gran cantidad de jóvenes. Desde allí, en principio se podría afirmar que, en un contexto de emergencia, la dimensión del aprendizaje y el involucramiento de las juventudes en esos procesos parecerían quedar relegados frente a la acreditación como mecanismo que garantiza la continuidad escolar¹.

Otra de las características de este oficio deviene del modo de “asistir” a clases, el cual llamamos *presencia ausente*, es decir, el estar en clase no clausuraba la posibilidad de realizar otras actividades a la par. Esto no es una novedad introducida por la pandemia, sobre todo si se tiene en cuenta la irrupción de los celulares en las aulas del siglo XXI y las dificultades, discusiones y desafíos que genera (di Napoli e Iglesias, 2021). Sin embargo, la *domiciliación* de la escuela (Dussel, 2020) profundizaba las dificultades para sostener la separación entre el tiempo de la escuela y el tiempo social que la materialidad escolar habilitaba (Yuni y Urbano, 2020). Así, la escuela en casa posibilitaba la convivencia de la clase con mayor cantidad de “escapes”, frente a los cuales generalmente perdía la batalla:

En clase virtual poco, yo creo que un 80% estas en otra cosa, porque la tenés ahí pero no significa que estés en la clase. (Pedro)

Porque tenés más tentación en tu casa que venir al colegio. En tu casa decís, me puedo quedar acostado, ver tele, jugar a la play, estar con el celular, dormir. (Taller)

Este modo de “estar-no estar” en clase colisionaba con los objetivos de la misma. Para algunas/os, la clase en pandemia se convertía en un tiempo en el cual podían garantizar presencia desde la ausencia. Asimismo, en casos como el citado a continuación, la posibilidad de asistencia se veía clausurada, dada la imposibilidad de la escuela virtual de emular el lugar de suspensión que la materialidad escolar garantiza de aquellas tareas, necesidades, o problemáticas con las cuales la escuela compite en las cotidianidades juveniles (Masschelein y Simons, 2014):

Era complicado, por ahí eran en horarios más tarde y uno estaba haciendo otras cosas. A mí me pasaba que tenía que estar ayudando a mi mamá y como que se complicaba.
(Taller)

Por lo tanto, se puede afirmar que, frente a la ausencia de la materialidad escolar la posibilidad de una clase de convertirse en una herramienta de aprendizaje se ve ampliamente disminuida. Así, durante la pandemia este modo de habitar las aulas virtuales se volvió protagonista, permitiendo garantizar la continuidad escolar desde presencias ausentes.

Finalmente, se recupera una tercera característica del oficio de emergencia, la cual nombramos, retomando una expresión juvenil, “*manejar mis tiempos*”. El contexto exigió para las juventudes la puesta en marcha de estrategias de organización inusitadas, los marcos

temporales y espaciales que la escuela ofrecía como incuestionables se diluían y los únicos límites disponibles eran los que cada quien construía para sí:

Me costó el hecho de estar en mi casa y tener que manejar yo mis horarios, si yo quería me levantaba y hacia las clases, y era mi tiempo hacer la tarea, en cambio cuando estas acá, venís las siete horas y sabes que en las siete horas vas a hacer algo. (Valeria)

El lugar de ordenador vital que asume la escuela en las vidas juveniles, tanto en términos biográficos como de rutina no es novedad (Dussel *et al.*, 2007; Nuñez y Litichever, 2016). Sin embargo, la pandemia permitió vislumbrar a la materialidad escolar como condición de posibilidad para que asuma esta función.

Con la clausura de los establecimientos educativos, la autorregulación y la autonomía se volvieron una condición necesaria para sostener la vida escolar (di Napoli *et al.*, 2021). Quienes no lograban ejercitarlas se enfrentaban a un posible obstáculo que acrecentaba los riesgos de desenganche con la escuela:

Posponía lo máximo que podía las actividades que tenía que hacer y cuando me daba cuenta tenía 15 tareas para entregar el día de ayer y yo cero ganas de seguir con nada. (Tatiana)

A lo largo de este apartado, desarrollamos una serie de características que asume el oficio estudiantil de emergencia. En términos de continuidad, entendemos que efectivamente operó como soporte al permitirles sortear el obstáculo que implicó la pandemia para sostener su escolaridad. Sin embargo, el escaso involucramiento con las distintas actividades escolares que lo transversaliza, da cuenta del vínculo lábil que unía a las juventudes con la escuela. Para gran cantidad de estudiantes, el momento de pandemia fue equiparable a la suspensión de un año escolar:

Ese año de pandemia es como que ese año no fuiste al colegio. hay algunos que sí, que estudiaron en la virtual y siguieron igual, pero para mí no. (Uriel)

En esta línea, las consecuencias comienzan a vislumbrarse en la vuelta a la presencialidad, donde el oficio de emergencia comienza a mostrarse insuficiente para responder a los requerimientos de la presencialidad y nuevamente el sostenimiento de las juventudes en la escuela parece tambalear.

Un oficio que deja huellas: nuevas y viejas dificultades en los modos de "(re)hacer escuela"

Luego de dos años, la postergada presencialidad plena en las escuelas se efectivizó, sin embargo, el retorno a esta modalidad no transcurrió sin inconvenientes. Las y los jóvenes con los que trabajamos, enumeraron una serie de dificultades que experimentan en la vuelta a la presencialidad para sostener su escolaridad, principalmente leídas como consecuencia del modo de "hacer la escuela" en pandemia.

Producto del análisis, organizamos los diferentes inconvenientes mencionados en tres categorías. Sin embargo, entendemos que en la cotidianeidad escolar se encuentran entrelazadas. Por un lado, identificamos una serie de dificultades que se desprenden de la *necesidad de reconstruir un oficio de estudiante presencial*, luego reunimos aquellas que devienen de las *distancias entre los aprendizajes reales y los esperados*, y por último, agrupamos las menciones en torno a *los nuevos/viejos conflictos intergeneracionales*.

En el primer grupo, incluimos los distintos inconvenientes que se despliegan a la hora

de retomar aquellas rutinas escolares que sostenían con anterioridad a la pandemia. El oficio estudiantil de emergencia comienza a mostrarse insuficiente para cumplir con las exigencias de la presencialidad, requiriendo de las juventudes una reconstrucción de aquellas estrategias que les permitían transitar la escolaridad pre-pandemia. Sin embargo, se encuentran con la imposibilidad de restablecerlas y de desandar aquellas asumidas en pandemia:

Me cuesta hacer los trabajos en casa, literalmente todos los trabajos que he hecho, los he hecho acá en el colegio [...] no puedo sacar la carpeta en casa es como que no me dan ganas, o cuando lo voy a hacer digo "Ah no lo hago después". (Celeste)

Me volví vaga digamos, me cuesta mucho sentarme y ponerme a estudiar. (Violeta)

Estas dificultades relatadas se vuelven comprensibles si se retoman los modos de sostener la escolaridad desarrollados en el apartado anterior. Ya hace varios años Kessler (2007) presentaba la categoría de escolaridades de *baja intensidad* para referirse a aquellas/os jóvenes que continuaban asistiendo más o menos frecuentemente a la escuela, pero realizando muy pocas actividades escolares. Este modo de sostener la escolaridad que plantea el autor resuena con las experiencias en pandemia de las y los jóvenes de nuestro estudio, sin embargo, en este caso aparecen como experiencias novedosas en trayectorias escolares de "alta intensidad". Esto permite comprender no solo las dificultades para retomar las estrategias, sino también para volver a asignar un lugar protagónico a esa escuela que, como plantea Uriel, parece asumir un lugar subordinado en las vidas juveniles:

Ahora este año estoy muy tranquilo y como que no estoy enfocado en el colegio mucho, así que tengo que pensar un poco porque si no... (Uriel)

En esta línea, la experiencia pandémica motivó entre estudiantes ciertos interrogantes y reflexiones acerca del formato y el para qué de la escuela, donde se observa una percepción que parecería reeditar lo que hace décadas fuera conceptualizado como sinsentido del hacer y el estar allí (Saraví, 2009).

Ariana: Estamos en un lugar que no nos gusta, donde vemos cosas que tampoco nos gustan y es como...

Victoria: Con gente que no queremos de la escuela

Esteban: No nos ayuda para salir tipo el día de mañana cuando salgamos a saber vivir. (Taller)

Sin embargo, incluso con las dificultades señaladas, se observa en sus relatos una preocupación por el desempeño y por revertir la aparición de una serie de acontecimientos inéditos en sus trayectorias:

Desde que ingrese en este colegio nunca me lleve materias, siempre fui como me decían la comelibros, pero bueno después de la pandemia me costó mucho y ahora también me está costando un montón. (Violeta)

Yo nunca me lleve ninguna materia y en cuarto que fue el año que estuvimos en pandemia, me estuve por llevar Matemática y SIC, y los profes bueno, en febrero me fue mal y después pusieron una nueva fecha en marzo y ahí saqué las dos, o sea para mí fue un relivio porque de nunca llevarme nada me sentí re mal y en mi casa también. (Valeria)

En este sentido, entendemos que el descontento expresado respecto a algunas características de la escuela, así como el lugar subordinado que estaría ocupando en algunas trayectorias, no remiten estrictamente a un sinsentido del hacer y estar allí, sino a instancias propias de un proceso de “reenganche” con la escuela, luego de una extensa y disruptiva virtualidad, donde para algunos/as jóvenes, el vínculo con la escuela se vió tensionado. Al mismo tiempo, entendemos que el estudiantado que vuelve a la escuela no es el mismo que aquel que lo hacía con antelación al confinamiento, y lo mismo sucede con sus trayectorias. Todo esto nos permite afirmar que, bajo estas coordenadas de retorno a la presencialidad, el acompañamiento a los procesos de “reenganche” con la escuela asume especial relevancia.

En cuanto al segundo grupo de dificultades, el que llamamos *desencuentros entre los aprendizajes reales y los esperados*, la totalidad de estudiantes que participaron acuerda que durante la pandemia no se lograron garantizar los aprendizajes previstos en la currícula. Nuevamente, las consecuencias de este periodo se vislumbran crudamente en la vuelta a la presencialidad, donde las prácticas educativas parecen operar tácitamente sobre la base de ciertos contenidos supuestamente adquiridos, aunque efectivamente ausentes:

Empezamos con los primeros trabajos y nos exigen un montón de cosas que no vimos. Hay una materia en especial que la mitad del año nos fue mal a todos, pero porque había cosas que no las tuvimos en cuarto y en quinto, y es como que el profe se enoja con nosotros por no saberlo. (Taller)

En las voces juveniles se advierte un reclamo referido al lugar relegado de los aprendizajes durante la pandemia, como propone Tatiana perciben que “a nivel educativo estamos muy atrasados”, aquí la responsabilidad la atribuyen exclusivamente a la oferta institucional y no se avizoran cuestionamientos en torno a los modos de resolver las actividades implementados en la pandemia. Al mismo tiempo, entendemos que las discusiones acerca del incumplimiento de las currículas circulaban en la escuela con anterioridad a la pandemia. Sin embargo, luego de escolaridades pandémicas estructuradas a partir de lineamientos centrados en la priorización de núcleos de aprendizaje (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a), esta situación podría verse profundizada. En este contexto, alcanzar los contenidos estipulados por la currícula se vuelve un desafío, sobre todo frente a aulas donde conviven el imperativo de continuidad y la necesidad de saldar los resabios de la pandemia.

Finalmente, el último grupo de dificultades lo denominamos *nuevos/viejos conflictos intergeneracionales*. Desde la óptica juvenil, el nudo de las conflictividades devendría de la imposibilidad de sus docentes para comprender las implicancias que tuvo la pandemia en su escolaridad:

En: ¿Qué sería “que nos entiendan y se pongan en el lugar nuestro”?

E: Como por ejemplo que acabamos de salir de una pandemia de dos años, que no aprendimos nada y se piensan que nosotros, no sé, hacemos magia. (Taller)

Las y los jóvenes demandan otros tiempos, modalidades y exigencias acordes a un escenario post-pandémico, por el contrario, consideran que las propuestas docentes del retorno a la presencialidad se sostienen desde un imperativo de continuidad simulando que “aquí no ha pasado nada”.

Igualmente, también circulan referencias en torno a experiencias de acompañamiento, escucha y comprensión, fuertemente valoradas por el estudiantado:

En: ¿cómo son esos profes?

E1: te escuchan

E2: Saben tratar a las personas, a un alumno como es

E3: Por ejemplo, una vez a ella la vio triste y le preguntó “¿qué te pasa?” y no lo hace cualquier profe

E1: Le importa mucho cómo nos sentimos. (Taller)

Los profes están dando un montón de oportunidades, yo recién vengo de hablar con la directora por lo de la tercera materia, porque hace rato me está esperando con los trabajos, y le dije “no los pude hacer” y no los hago, y ella me dice “no, yo te voy a esperar para mañana, sé que vos podés” y te incentivan. (Rosario)

Igualmente, entendemos que la relevancia de este tipo de vínculos en las experiencias escolares no es un emergente de la pandemia², sin embargo, nos interesa remarcar en estas coordenadas su potencia en el acompañamiento de los procesos de “reenganche” escolar.

En síntesis, la recapitulación de estas dificultades nos permite afirmar que, en un contexto atravesado por las resonancias de la pandemia y el despliegue de procesos de “reenganche” con la escolaridad, se vislumbran nuevos y viejos obstáculos para el sostenimiento de las trayectorias escolares. Frente a este escenario, los vínculos intergeneracionales se consolidan como posibles soportes, lo que aporta un elemento fundamental a la hora de diseñar y planificar lineamientos focalizados en el retorno a la presencialidad.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo recuperamos las miradas juveniles sobre las implicancias de la pandemia en sus trayectorias escolares. En primer lugar, desarrollamos tres características del modo de hacer la escuela durante la virtualidad: *hacer un aprendizaje tonto, presencias ausentes, y manejar mis tiempos*. Dado el carácter de urgencia, novedad y transitoriedad de las mismas las agrupamos bajo la categoría de *oficio estudiantil de emergencia*. Entendemos que, en clave de continuidad, este oficio efectivamente operó como soporte de estas trayectorias. Sin embargo, el escaso involucramiento con las distintas actividades escolares que lo transversaliza, lo vuelve equiparable, para muchos/as, a la suspensión de un año escolar, e imprime sensaciones de ajenidad sobre los logros educativos (no) alcanzados. Esto permite reafirmar, al menos en las condiciones actuales, la imprescindibilidad de la materialidad escolar tanto para que los procesos educativos tengan lugar, como para que la escuela potencie su lugar de soporte de las trayectorias.

En segundo lugar, avanzamos en vislumbrar las consecuencias de este oficio en sus itinerarios escolares en un contexto de presencialidad plena. Se organizaron las referencias juveniles en tres categorías: *dificultades para reconstruir un oficio de estudiante presencial, distancias entre los aprendizajes reales y los esperados, y nuevos/viejos conflictos intergeneracionales*. Los dos primeros conjuntos de dificultades, dan cuenta de la necesidad de intervenciones que acompañen a las juventudes en la reconstrucción de herramientas que les permitan transitar la escuela presencial, y saldar las deudas de aquellos contenidos

no alcanzados. En ese sentido entendemos que los acompañamientos personalizados (Nobile, 2011) adquieren especial relevancia. En cuanto a las relaciones intergeneracionales, se entiende que las coordenadas conflictivas que las atraviesan requieren de la incorporación de otras dimensiones. Por un lado, el agotamiento y malestar docente acarreado de la situación de pandemia, a la par de una agudización de los procesos de precariedad laboral (García Bastan *et al.*, 2021; Meo y Dabenigno, 2021) y por otro, la profundización del papel de improvisadores obligados de herramientas que asumen las y los docentes cotidianamente (Tenti Fanfani, 2010), frente a una población estudiantil de características inéditas habitando las aulas. En esta línea, consideramos que los nuevos/viejos conflictos intergeneracionales relatados, requieren ser contextualizados en un escenario de vuelta a la presencialidad que aloja los resabios de la pandemia para ambos claustros, en el que conviven dos procesos de reconstrucción a la par: el oficio estudiante y el oficio docente.

Analizar el oficio estudiantil de emergencia y sus consecuencias permite afirmar el lugar de punto de viraje que asume la pandemia en las trayectorias escolares, inaugurando nuevos acontecimientos, desafíos, conflictos y obstáculos en la población escolar para sostener su escolaridad. Desde allí, se considera que no es posible volver a la escuela tal como la conocíamos, por el contrario, las coordenadas de la post pandemia interpelan a los escenarios educativos a repensarla. Una escuela acorde a las demandas, necesidades y exigencias de la población juvenil que la habita, se vuelve un imperativo del retorno a la presencialidad, sobre todo, si se apela a evitar la profundización de desigualdades y como consecuencia el desenganche de las juventudes.

Frente a este enclave, nuestros resultados posicionan a los vínculos intergeneracionales como posibles soportes de las trayectorias. Por lo tanto, entendemos que, en los procesos de diseño y planificación de lineamientos destinados a regular el funcionamiento de las escuelas de formato tradicional, especialmente aquellos destinados a acompañar el retorno a la presencialidad, la dimensión intergeneracional asume especial relevancia. La post pandemia marca un tiempo de reinención, en el cual la escuela debe renovar su compromiso político de garante del derecho a la educación. Ello requiere enfrentarse a una pregunta clave: ¿Qué escuela convoca a las juventudes?

Bibliografía

- Andrada, S., Arevalo, L. y Gonzales, C. (2020) *Las reconfiguraciones de lo juvenil en un contexto de aislamiento y (otras) restricciones sociales preexistentes*. Córdoba. Disponible en: <https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/las-reconfiguraciones-de-lo-juvenil-en-un-contexto-de-aislamiento-y-otras-restricciones-sociales-preexistentes/>.
- Briscioli, B. (2015) 'Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares', *Propuesta Educativa*, 1(44), pp. 148–151.
- CEPAL (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago, Chile: CEPAL, UNESCO. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11362/45904>.
- Comes, Y., Solitario, R., Garbaus, P., Mauro, M. y Czerniecki, S. (2007) "El concepto de accesibilidad: la perspectiva relacional entre población y servicios", *Anuario de Investigaciones*, 14, pp. 201–209.
- di Napoli, P.N., Gogliano, A.M. y Bardin, I. (2022) "Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia", *Praxis*

- Educativa*, 26(1), pp. 1–25. Disponible en: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>.
- di Napoli, P., Iglesias, A., Silva, V., y Levy, N. (2021) “Reflexiones en tiempos pandémicos. La materialidad de la escuela frente a la virtualidad”, *Espacios de crítica producción*, (55), pp. 334–348.
 - di Napoli, P.N. e Iglesias, A. (2021) “¿Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), pp. 11–44. Disponible en : <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.407>.
 - Dussel, I. (2020) “La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados”, *Praxis Educativa*, 15, pp. 1–16. Disponible en: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16482.090>.
 - Dussel, I., Brito, A. y Nuñez, P. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
 - Garcia Bastan, G., D’ Aloisio, F., Arce Castello, V., Pinto, M.E. y Arias, L.A. (2021) “Hacer escuela en pandemia: desigualdades, malestares y reinenciones”, en *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, pp. 115–150. Disponible en: <https://www.teseopress.com/singularidadesencomun/>
 - Garcia Bastan, G., Pinto, M.E. y Paulin, H. (2022) “Entre el imperativo de continuar y el riesgo de excluir: miradas juveniles acerca del acompañamiento a sus trayectorias escolares en pandemia”, 26(2), pp. 1–23. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260215>.
 - Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of the grounded theory. Strategies of qualitative research*. Nueva York: Routledge.
 - Kessler, G. (2007) “La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), pp. 283–303.
 - Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Davila.
 - Meo, A.I. y Dabenigno, V. (2021) ‘Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones’, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), p. 103. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>.
 - Miles, M. y Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analyse*. Sage.
 - Martuccelli, D. (2010) “La Sociología en los tiempos del Individuo. Entrevista a Danilo Martuccelli”, *Doble vínculo*, 1(1).
 - Ministerio de Educación de la Nación (2020a) *Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Buenos Aires. Disponible en: www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf
 - Ministerio de Educación de la Nación (2020b) *Informe Preliminar Encuesta a Docentes Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Buenos Aires. Disponible en: www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
 - Nobile, M. (2011) “Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos”, en *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens, pp. 179–204.
 - Nobile, M. (2016) ‘Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de inserción educativa’, *Espacios en blanco*, 1(26), pp. 187–210.
 - Nuñez, P. (2020) “Un tiempo escolar fuera de lo común” en *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE, pp. 157–187.
 - Nuñez, P. y Litichever, L. (2016) “Ser joven en la escuela: Temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina”, *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(2), pp. 90–101. Disponible en: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-854>.
 - Nuñez, P., Seca, V. y Arce Castello, V. (2021) *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. La experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina*. Santiago, Chile: CEPAL. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11362/46818>.

- Saraví, G.A. (2009) "Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: Causas y riesgos de la fragmentación social", *Revista de la CEPAL*, (98), pp. 47–65. Disponible en: <https://doi.org/10.18356/b100ef11-es>.
- Tenti Fanfani, E. (2010) "Las particularidades del oficio de enseñar", *El monitor de la educación*, 25, pp. 30–34.
- Terigi, F. (2008) 'Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles', *Praxis Educativa*, 1(29), pp. 63–71.
- UNICEF (2021) *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-1*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Efectos-salud-mental-ninias-ninios-adolescentes-COVID19>.
- Vasilachis, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Yuni, J.A. y Urbano, C.A. (2020) 'Notas para cartografiar la alteración de la experiencia escolar en tiempos pandémicos', *Nuevas Propuestas*, 39 (25), pp. 109–119.

Notas

- 1 Entendemos a la continuidad como la "continuidad del vínculo de los y las estudiantes con las escuelas y los aprendizajes" (Ministerio de Educación, 2020b: 9). Sin embargo, no desconocemos que existen otras dimensiones de la continuidad de la escolaridad que exceden los aprendizajes.
- 2 Numerosos trabajos vienen demostrando lo fundamental de esta dimensión en los procesos de acompañamiento a las trayectorias. Particularmente, aquellos focalizados en formatos escolares alternativos (Terigi, 2008; Briscioli, 2015; Nobile, 2016) donde la personalización de los vínculos resulta un pilar estructurante.



* María Eugenia Pinto es Licenciada y Profesora en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba; Becaria doctoral en Psicología, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi) CONICET-UNC, Argentina. E-mail: mariaeugeniapinto@mi.unc.edu.ar

Nuevos roles pedagógicos en las escuelas primarias a partir de la implementación de programas de alta dotación tecnológica

New Pedagogical Roles in Primary Schools from the Implementation of High-Tech Programs

MARÍA CECILIA PALACIOS*

Universidad de Buenos Aires

Resumen:

La implementación de programas de alta dotación de tecnologías en las instituciones escolares da lugar al surgimiento y reconocimiento de nuevos roles pedagógicos encargados de acompañar, estimular y favorecer la apropiación de las tecnologías digitales y el cambio escolar. En este artículo se presentan los principales resultados de la investigación realizada en el marco de la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires, a través de la cual se buscó realizar un análisis e interpretación de los procesos de construcción del rol del facilitador pedagógico digital en el marco de la implementación del Plan Sarmiento BA en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, comprender los sentidos que los distintos actores escolares construyen sobre este nuevo rol, sus características, cómo son reconocidos y cómo construyen vínculos con los directivos, docentes, alumnos y familias. Al mismo tiempo, comprender las prácticas y las estrategias empleadas para movilizar procesos que den lugar a la creación de propuestas de enseñanza de nuevo tipo. En este marco, se interesa en la identificación y la comprensión de los procesos de transformación de las prácticas educativas que tengan lugar en las escuelas.

Palabras clave: Referentes TIC - Facilitadores pedagógicos digitales - Actores escolares - Cambio educativo - Tecnología educativa

Abstract:

The implementation of high-technology programs in schools gives rise to the emergence and recognition of new pedagogical roles in charge of accompanying, stimulating and favoring the appropriation of digital technologies and school change. This article presents the main results of the research carried out within the framework of the Master's Degree in Educational Technology of the University of Buenos Aires, through which an analysis and interpretation of the construction processes of the role of the pedagogical facilitator was sought in the framework of the implementation of the Plan Sarmiento BA in the primary schools of the City of Buenos Aires. In this sense, understand the meanings that the different school actors build on this new role, its characteristics, how they are recognized and how they build links with managers, teachers, students and families. At the same time, understand the practices and strategies used to mobilize processes that lead to the creation of new types of teaching proposals. In this framework, he is interested in identifying and understanding the processes of transformation of educational practices that take place in schools.

Keywords: ICT Referents - Digital Pedagogical Enablers - School Actors - Educational Change - Educational Technology

Recibido el 28 de junio de 2022 | Aceptado el 25 de septiembre de 2022

Cita recomendada: Palacios, M. C. (2022), "Nuevos roles pedagógicos en las escuelas primarias a partir de la implementación de programas de alta dotación tecnológica", en *Propuesta Educativa*, 31 (58), pp. 93 - 104.

Presentación y relevancia del tema de investigación

Los últimos años se han caracterizado, a nivel global, por profundas transformaciones económicas, políticas, culturales y sociales vinculadas al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Dichas transformaciones, también han atravesado el ámbito educativo y han dado lugar a iniciativas de inclusión de TIC en las agendas políticas de casi todos los países de la región, caracterizadas por la idea de que la inclusión social supone justicia social (SITEAL, 2014).

América Latina constituye una de las regiones más desiguales del mundo, ya que *"coexisten en la región zonas con altísima concentración de la riqueza junto a otras signadas por la pobreza extrema y la exclusión"* (SITEAL, 2014: 13). Si bien el panorama regional es diverso, múltiple y asume distintas particularidades en cada país, la incorporación de tecnologías y los programas de provisión masiva de equipos ocupan un lugar significativo entre las agendas educativas en los países de la región desde mediados de los años '90.

Este hecho ha dado lugar a numerosas y variadas iniciativas de integración de las TIC, que presentan al menos tres puntos en común: la inclusión digital en las instituciones educativas, la democratización del acceso a las TIC y la reducción de la brecha digital, como estrategia central para lograr nuevas oportunidades de aprendizaje para aquellas personas que no cuentan con acceso a Internet en sus hogares (SITEAL, 2014).

Entre estas iniciativas puede reconocerse una tendencia hacia el desarrollo de modelos Uno a Uno (Severin y Capota, 2011). En este sentido, podemos mencionar: Conectar Igualdad, Argentina; Plan Ceibal, Uruguay; Perú Educa, Perú; Canaima Educativo, Venezuela; Enlaces, Chile; Computadores para Educar, Colombia, entre otros. Mientras que, a nivel provincial en nuestro país se encuentran iniciativas llevadas a cabo en la provincia de San Luis, Río Negro, La Rioja y la Ciudad de Buenos Aires (Maggio, 2012). Si bien, más allá de sus puntos en común, cada modelo presenta sus particularidades en cuanto a la elección del *hardware*, los modelos de propiedad de los equipos, los objetivos (Severin y Capota, 2011) y las formas de implementación.

En este marco, algunos estudios dan cuenta de la emergencia de nuevos roles en las escuelas y evidencian la importancia de que los docentes cuenten con un apoyo que los guíe en el uso de las tecnologías para enriquecer las propuestas de enseñanza. Al respecto, en el informe "Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina" realizado por Unicef, se menciona que aun cuando los docentes presentan una aptitud favorable y son competentes en el uso de las TIC, éstos no consiguen integrarlas en sus propuestas de enseñanza en el aula y todavía necesitan un apoyo que los guíe específicamente acerca de cómo usar las tecnologías para favorecer los aprendizajes de sus alumnos (Vaillant, 2013).

Por lo que resulta de interés para este trabajo el estudio de un nuevo personal docente -facilitadores pedagógicos digitales (FPD)- asignado específicamente para favorecer los procesos de apropiación de las tecnologías en las instituciones educativas del Nivel Primario en el marco de la implementación del Plan Sarmiento BA, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. En este sentido, cabe preguntarse qué procesos de construcción de este nuevo rol se despliegan en las instituciones escolares, y si es posible a partir de sus prácticas reconocer procesos de cambio educativo en contextos de alta dotación de tecnologías (Maggio, 2012).

Es posible mencionar que el desarrollo de estas iniciativas de incorporación de tecnologías al mismo tiempo que constituyen una oportunidad para la inclusión digital, lo son también para la recreación de las prácticas educativas. Sin embargo, cabe sostener que para que la recreación de las prácticas tenga lugar deben darse ciertas condiciones. Es necesario reconocer que *"Las condiciones que sostienen la creación pedagógica surgen al interpretar y desarticular aquellas condiciones que sostienen el modelo pedagógico clásico"* (Maggio, 2017:77) y lo ponen en tensión dando lugar al diseño de nuevos tiempos y espacios, abordajes curriculares, propuestas de evaluación y construcción de vínculos. *"Se trata así de pensar otras maneras de organizar el tiempo, el espacio, el currículo, la evaluación y los vínculos de manera que, tomando nuevas decisiones sobre estas dimensiones, podamos diseñar otra configuración de lo escolar"* (Pinto, 2019:58).

Así, el análisis y reflexión de las dimensiones del núcleo duro de la gramática escolar resulta de especial importancia al momento de pensar el cambio educativo. Michael Fullan (2003) sostiene que para que los cambios complejos tengan lugar es necesario el desarrollo de aptitudes y la acción comprometida por parte de los actores protagonistas del mismo.

En relación a ello, Fullan y Munby (2016) plantean un nuevo tipo de liderazgo capaz de generar el cambio en el medio por aquellos actores institucionales que ocupan posiciones vinculadas "hacia arriba" con las políticas educativas, y "hacia abajo" con las escuelas y sus comunidades. Un liderazgo, que al mismo tiempo que debe rendir cuentas "hacia arriba" se convierte en el mejor estímulo "hacia abajo" al comprometerse con el cambio y las acciones que favorezcan el desarrollo de capacidades al interior de los sistemas.

De este modo, se plantea un nuevo escenario de cambio, en el que es posible identificar nuevas articulaciones, dinámicas de trabajo entre los actores institucionales y, la emergencia y construcción de nuevos roles y liderazgos docentes que tienen lugar en las instituciones escolares atravesadas por una alta dotación de equipos tecnológicos.

Acerca de las decisiones metodológicas que guiaron la investigación

Esta investigación adopta el modo de hacer ciencia de lo social centrado en un enfoque cualitativo de generación conceptual, que busca profundizar en la comprensión de los hechos singulares, las creencias compartidas, las prácticas, las significaciones y sentidos que los grupos de personas les atribuyen a sus propias experiencias y a los hechos, sin pretender la construcción de leyes de validez universal de carácter causal. Se sostiene un raciocinio inductivo de abstracción creciente donde el trabajo en terreno se constituye en sustento y nutriente de la base empírica que posibilita la emergencia y construcción de conceptos que permitan la descripción y la comprensión del hecho estudiado.

En cuanto a la formulación de la estrategia para la obtención de la información empírica, se propuso la realización de entrevistas abiertas o semiestructuradas a directivos escolares, coordinadores del Plan Sarmiento, asesores pedagógicos, facilitadores pedagógicos y docentes de grado. También se realizó la observación participante de instancias de trabajo llevadas a cabo por los facilitadores pedagógicos en las escuelas, y la lectura de documentos del Plan. Cada uno desde su perspectiva aportó datos y nuevas ideas que permitieron seguir consolidando las recurrencias y construir la trama que compone la construcción y desarrollo de la facilitación pedagógica digital en las escuelas primarias.

En este sentido, se realizaron entrevistas en profundidad a diversos actores: 3 directivos escolares, 2 coordinadores del Plan, 7 asesores pedagógicos, 8 facilitadores pedagógicos digitales, y 4 docentes de grado. Para la selección de los facilitadores pedagógicos se tuvo en cuenta que se encontraran trabajando desde los orígenes del Plan Sarmiento; que fueran casos referenciados por asesores pedagógicos o coordinadores del Plan por destacarse en el desempeño y compromiso con su tarea, el acompañamiento y la promoción del uso pedagógico de las tecnologías digitales y el cambio educativo en las instituciones. De este modo, se priorizó el análisis de buenas prácticas que pudieran dar lugar a la comprensión del potencial y posibilidades que ofrece este rol.

También se tuvo en cuenta que los facilitadores seleccionados se desempeñen en distintos distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires, para dar cuenta de una mayor diversidad de escenarios escolares.

Por su parte, la observación participante de jornadas laborales de tres facilitadores pedagógicos se realizó teniendo en cuenta a aquellos facilitadores que habían sido previamente entrevistados. Se seleccionaron los facilitadores pertenecientes a los distritos 5, 8 y 16, ya que además se contaba con la disponibilidad para ingresar a la escuela en tres momentos (cada momento equivale a una mañana o una tarde de la jornada escolar), con el objetivo de relevar y analizar: la construcción de la facilitación pedagógica digital en las instituciones escolares; las prácticas y las estrategias que despliegan los facilitadores en la construcción de propuestas de enseñanza con tecnologías; el vínculo con directivos, docentes y con los referentes del programa; y los modos en los que favorecen los procesos de cambio en la cultura escolar.

La construcción del rol del facilitador pedagógico digital

La obtención de los datos a partir del trabajo de campo dio lugar a una primera capa de análisis a partir de la cual es posible reconocer:

- Una trama reglamentaria referida a la definición, y a los rasgos y habilidades principales de quienes lo llevan a cabo.
- Una trama institucional que da cuenta de la construcción de la facilitación, la presencia y reconocimiento en las escuelas, la construcción de la mirada sobre las trayectorias escolares de los alumnos y los vínculos que establecen con directivos, docentes y familias.
- Una trama pedagógica referida a la planificación de propuestas de enseñanza, la organización diaria de sus actividades, el acompañamiento y la formación a los docentes, y los nuevos tiempos y espacios en los que tienen lugar, también el análisis de experiencias con tecnologías digitales.

Desde la mirada reglamentaria, la construcción de una definición acerca de la facilitación pedagógica digital permite reconocer el lugar que ocupan en las escuelas como referentes en educación digital y como coordinadores pedagógicos de proyectos con tecnologías digitales. Los facilitadores recorren las instituciones y planifican distintas acciones con cada uno de los docentes lo que les permite construir una mirada transversal sobre los proyectos e intereses que guían las prácticas de enseñanza. Esta mirada, los convierte en piezas clave dentro de las instituciones y en aliados de los equipos directivos, quienes

los reconocen como un nexo con los docentes. Se trata de un rol central que favorece la inclusión transversal de las tecnologías en las propuestas de enseñanza a través de múltiples tareas que pueden realizarse en simultáneo y en forma simultánea en las instituciones. Como menciona una de las directoras entrevistadas:

"Hace un trabajo de coordinación en muchos casos más intenso que el que podemos hacer los coordinadores de ciclo (...) O sea, está permanentemente en movimiento en la escuela y esta dinámica hace que, a mí, como directora de la escuela me ayuda muchísimo a tener una mirada integral de lo que está pasando en la escuela. Y en esto el rol de ella es fundamental. Es como un colaborador de la coordinación pedagógica muy importante" (Entrevista Directora 1).

La diversidad de perfiles profesionales docentes y/o tecnológicos que han desempeñado esta tarea a lo largo de los años ha evidenciado que los conocimientos requeridos para un buen desempeño del rol suponen el manejo de saberes referidos al diseño curricular y los contenidos a enseñar en cada año y ciclo escolares y, la expertiz en el uso de las tecnologías digitales. La experiencia previa en el nivel juega un papel importante al brindarles un conocimiento sobre los tiempos instituciones y la cultura escolar. Así lo destaca una de las facilitadoras entrevistadas:

"Lo que me dicen los maestros es que les resulta muy bueno que yo sea maestra de grado, maestra de grado o de cualquier, que tenga formación pedagógica (...) Porque no es solamente el uso de la tecnología. Y los códigos de las escuelas para no chocar" (Entrevista FPD 1).

Otro aspecto de la definición del rol del facilitador pedagógico se refiere al trabajo que realizan con los docentes de grado, curriculares y equipos directivos para el diseño e implementación de propuestas de enseñanza. Desde los lineamientos del Plan se propone un trabajo en pareja pedagógica, es decir, que los docentes aportan el conocimiento curricular y los facilitadores brindan su saber tecnológico y expertise para la planificación de las propuestas educativas con tecnologías digitales. Sin embargo, en la práctica diaria en las escuelas se presenta un abanico de situaciones, entre las cuales hay docentes que se muestran ajenos a la inclusión de las tecnologías y toman el espacio como si se tratara de una hora curricular. En relación a ello, uno de los Coordinadores del Plan menciona:

"En la práctica sucede de todo. Hay docentes que realmente o hay espacios donde la pareja pedagógica se visualiza como un hecho concreto, visible, palpable, real, y hay otros en los cuales el docente siente que es un mundo ajeno las tecnologías entonces deja en el experto el trabajo con tecnologías. Y en el medio hay un montón de grises" (Entrevista Coordinador 1).

En relación a ello, los facilitadores reconocen la importancia de contar con amplitud y capacidad de contemplar las particularidades de la personalidad y necesidades de cada docente, lo que les permite actuar en forma adaptada con cada uno de ellos.

"Una de las características es primero construir un vínculo con los maestros (...) Y esto hace que una tenga que tener una amplitud impresionante con las personalidades de todos" (Entrevista FPD 3).

El componente institucional permite dar cuenta de la presencia escolar y sus múltiples articulaciones. Así, el reconocimiento de la permanencia en una misma institución durante más de un ciclo escolar se convierte en un aspecto favorable que permite a los facilitadores ser reconocidos por la comunidad escolar, entablar lazos más estables y sólidos con directivos y docentes, y construir un saber en torno a los avances en las trayectorias

de aprendizaje de los alumnos en la apropiación de los contenidos vinculados a las tecnologías digitales. Así lo destaca una de las directoras entrevistadas:

"Justamente el grupo que ahora está egresando, ella lo vio en primero (...) Y, esto también ella lo ve, en las cosas que pueden ir logrando más solitos los chicos con autonomía y los maestros también, cuando los maestros permanecen más tiempo" (Entrevista Directora 1).

Se reconoce la importancia de contar con el apoyo del equipo de conducción que reconozca el valor y la importancia de incorporar las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza, y ofrezca los espacios de trabajo institucionales para que el trabajo entre facilitadores y docentes tenga lugar.

"La conducción sí acompaña (...) Por lo menos en las escuelas que estoy yo todos están al tanto de que la educación digital forma parte de los contenidos que tienen que trabajar los chicos en las escuelas de hoy en día" (Entrevista FPD 5).

Construir una buena relación con los docentes, respetar sus tiempos, necesidades y capacidades en el empleo de las tecnologías digitales se hace presente en forma física en las escuelas, pero también se extiende y amplía más allá de las mismas, a través del contacto y la comunicación virtual a través de distintas aplicaciones. Convocarlos continuamente al trabajo, es parte de las tareas que realizan los facilitadores. En este sentido mencionan:

"Nunca perder el contacto con los docentes. Y siempre si no vienen una vez o como que hace mucho que no los veo, ir e ir al grado y hablar. "¿Cuándo van a venir?" (Entrevista FPD 7).

Sin embargo, un aspecto clave de la mirada institucional tiene que ver con la doble pertenencia institucional que atraviesa el ejercicio de este rol. Por un lado, podemos reconocer la pertenencia que genera el hecho de trabajar diariamente en las instituciones, generando y fortaleciendo lazos con directivos, docentes y estudiantes, y por otro, con la coordinación del Plan Sarmiento al depender administrativamente del mismo. El trabajo realizado en esta investigación permitió evidenciar cómo, en primer lugar, la pertenencia de los facilitadores es con la escuela mientras que, en un segundo lugar aparece el reconocimiento al grupo que conforman distritalmente con sus colegas facilitadores y su asesor pedagógico y, en última instancia, su pertenencia a la Gerencia de Incorporación de tecnologías (InTec) de la cual depende el Plan Sarmiento. Así lo menciona uno de los facilitadores pedagógicos:

"Siempre fui fuera de la POF (...) Pero si te tengo que contestar me siento más de la escuela, me siento más parte de la escuela. Pero sé muy bien de que mi planta está allá en InTec y administrativamente respondo allá a InTec" (Entrevista FPD 7).

Por último, el componente pedagógico permite reconstruir la complejidad de las tramas pedagógicas en el ejercicio del rol. Es posible identificar distintos acuerdos que se establecen entre directivos, docentes y facilitadores para la planificación de las propuestas de enseñanza con tecnologías al inicio del ciclo lectivo y luego del receso escolar de invierno o bien, puede tratarse de un trabajo bimestral o mensual en la que una semana se trabaje en el diseño de las propuestas con los docentes y en las restantes se trabaje en la implementación de los proyectos. Estas propuestas también incluyen el diseño de proyectos transversales que sumen el aporte de los docentes curriculares. En palabras de una de las directoras entrevistadas:

"Esto a principio de año es como que vas organizando lo que sería el primer cuatrimestre después sobre la marcha si se termina antes se organiza otra cosa. Y después de vacaciones

de invierno también se hace un corte.” (Entrevista Directora 1).

También, es posible reconocer situaciones adaptadas a las distintas etapas de apropiación de las tecnologías por parte de los docentes, es decir, aquellos que se encuentran más avanzados en el proceso de apropiación de las tecnologías digitales y su incorporación a los proyectos de enseñanza, y por otro lado, con quienes aún se muestran distantes a ello. Al respecto, una de las facilitadoras relata:

“Tuve una que me dijo: “yo no uso” -hace muchos años- “Yo no uso ni celular. Así que odio la tecnología”. Bueno, terminamos haciendo algo desde... A mí me gusta respetar, así te decía antes, la necesidad y también el estilo del maestro. El estilo docente.” (Entrevista FPD 1).

De este trabajo de investigación surge con fuerza el reconocimiento de las formas adaptadas, flexibles y "en vivo" con las que los facilitadores llevan a cabo la formación de los docentes. Esta formación se da en los momentos en los que los facilitadores se encuentran presentando un contenido a los alumnos vinculado al uso de una tecnología digital o cuando llevan adelante una clase desplegando acciones que modelizan y brindan a los docentes nuevas formas de enseñanza con tecnologías.

“Entonces la verdad es que después por los tiempos nos falta ese espacio de sentarse solo con el maestro. Por eso la parte también de formación yo la hago conjuntamente con los chicos. El maestro viene con el grado y el maestro también se sienta en la computadora o mira.” (Entrevista FPD 6).

Por otro lado, los facilitadores realizan un acompañamiento transversal al docente dentro y fuera de las aulas. El acompañamiento es definido como las acciones que los facilitadores realizan junto a los docentes para apoyarlos en la implementación de las propuestas de enseñanza con tecnologías digitales y también, a las acciones de seguimiento que se realizan sobre los proyectos y las actividades diseñadas. También abarca a todas aquellas acciones y actividades como la preparación de actos escolares, jornadas institucionales, entre otros.

Otro aspecto que se hace visible del ejercicio del rol de la facilitación pedagógica tiene que ver con la flexibilidad y adaptabilidad desplegada en torno a la organización y corroboración diaria de la grilla horaria. Este abordaje da lugar al trabajo con emergentes e imprevistos de la vida escolar. En este sentido, algunos facilitadores recorren la escuela al inicio de cada jornada, saludan a los docentes y corroboran el horario de trabajo del día, disponiendo de flexibilidad para la toma de decisiones y ajustes de los horarios pautados previamente. Así lo menciona una de las docentes entrevistadas:

“Sí, a principio de año con las planificaciones las miramos, pero viste que se modifica todo el tiempo por lo que sucede en la escuela, el cotidiano digamos. Siempre ella todos los lunes que es cuando viene te pregunta “bueno para la semana ¿queda así como hablamos o querés otra cosa?” (Entrevista Docente 3).

Por otro lado, la disponibilidad de los equipos como netbooks, tablets y notebooks ahora de uso personal para docentes y alumnos, junto a la posibilidad de transportarlos y utilizarlos en cualquier espacio de las instituciones, brinda nuevas posibilidades de trabajo en tiempos y espacios. Se pone en evidencia la ubicuidad del rol de la facilitación pedagógica. Los tiempos y los espacios en los cuales se implementan los proyectos con tecnologías se expanden y pueden desarrollarse en el aula, el laboratorio de informática, el patio, el salón de actos, entre otros. Como menciona una de las facilitadoras:

"Con la llegada de las netbooks nos tuvimos que readaptar a los espacios también porque si bien podían venir con la compu a la sala de compus, podían trabajar en la sala de plástica o de tecnología que estaba el proyector o bien podrían estar en el aula, todo eso en el aula, o cambiar algún espacio... Ir al patio. Cambió, se movió un poco nuestro lugar de estar en la sala de compu y también tuvimos que salir al grado." (Entrevista FPD 7).

Lo mismo ocurre con los tiempos y los espacios para la planificación, la formación y el acompañamiento, que se resignifican al ampliarse las instancias de encuentro y al trascender los espacios formales escolares. La multiespacialidad y multitemporalidad se desarrollan en forma dinámica y se expanden a través de espacios y tiempos físicos y virtuales, formales e informales. La variedad de momentos y lugares en los que puede darse el diseño de propuestas de enseñanza plantea un trabajo flexible y adaptado, el aula, la sala de maestros, el laboratorio de informática, los pasillos, los recreos, el desayuno, la hora del almuerzo. De este modo, se reconocen otros espacios informales donde ocurre la planificación o el acuerdo para llevar adelante las actividades con tecnologías.

"A veces en una sala de maestros, en un desayuno también son espacios que yo uso para planificar." (Entrevista FPD 3).

Otro cambio tiene que ver con la posibilidad de estar conectados dentro y fuera de las escuelas. El intercambio de ideas y recursos se expande a través de las cuentas de correo, redes sociales como Facebook o Edmodo o Whatsapp. Los facilitadores amplían los espacios y tiempos de consulta, disponibilidad y les permite enviar materiales y recursos de interés para los proyectos.

"Bueno, con algunos docentes nos manejamos por ejemplo por WhatsApp. Para mí eso también entra dentro del acompañamiento y de la planificación." (Entrevista FPD 3).

Estas características del rol y las nuevas posibilidades de trabajo que vehiculizan en las instituciones, permite la construcción y participación en proyectos pedagógicos innovadores que evidencian la participación en proyectos distritales; la construcción de proyectos escolares transversalizados por las tecnologías digitales; la apertura al abordaje de problemáticas del afuera de la escuela; el vínculo con otras organizaciones, instituciones y la comunidad escolar; la construcción colectiva de proyectos, y la innovación, creatividad e inclusión de los últimos avances tecnológicos.

Aportes para comprender la complejidad del rol de la facilitación pedagógica

El análisis de las entrevistas y observaciones realizado dio lugar a la siguiente construcción conceptual:

Estrategias de facilitación desplegadas en la vida institucional

Estrategias intermitentes o ubicuas

Entendemos por estrategias intermitentes o ubicuas a aquellas decisiones y acciones que los facilitadores toman en forma flexible y adaptada frente a las posibilidades de reconfiguración de los espacios y los tiempos de trabajo institucionales formales e infor-

males, físicos y virtuales que han tenido lugar en las escuelas a partir del desarrollo de los ambientes de alta disposición de tecnologías.

Estrategias "on demand"

Las estrategias "on demand" dan cuenta de la toma de decisiones por parte de los facilitadores que les permiten desarrollar acciones como respuesta a situaciones imprevistas y emergentes que se presentan en la vida escolar, y requieren de una gestión flexible de la agenda de trabajo con los docentes y de planificaciones abiertas y adaptables.

Estrategias convergentes

Las estrategias convergentes son aquellas que dan cuenta de la toma de decisiones para la inclusión de las tecnologías digitales a través de acciones integradas y transversales entre los directivos, docentes y grados que componen una institución. Incluye el conocimiento acerca de las trayectorias escolares de los alumnos.

Estrategias de facilitación del oficio docente

Estrategias espiraladas

La puesta en juego de estrategias espiraladas da cuenta de la toma de decisiones que los facilitadores realizan a lo largo de todo el proceso de diseño e implementación de proyectos educativos, no es estática ni lineal, sino que abarca diversas acciones que van desde la gestación e ideación de los proyectos hasta su puesta en marcha. Este ciclo de acompañamiento que realizan los facilitadores en cada propuesta de enseñanza se da a través de un proceso espiralado en el que cada nuevo proyecto se construye sobre las experiencias y aprendizajes previos, y se acomoda a las particularidades de cada nuevo escenario.

Estrategias vinculares

La puesta en práctica de las estrategias vinculares da cuenta de las decisiones y las acciones llevadas a cabo por los facilitadores para la construcción del vínculo con los directivos, docentes y alumnos. Estas estrategias se encuentran atravesadas por las habilidades que los facilitadores ponen en juego para dar cuenta de las distintas personalidades, necesidades y niveles de apropiación de las tecnologías de cada docente, y así adaptar sus estrategias de intervención. Supone la colaboración, contacto frecuente, disponibilidad, acercamiento.

Estrategias didácticas "encarnadas"

Las estrategias didácticas encarnadas dan cuenta de aquellas acciones que los facilitadores despliegan para formar a los docentes en la enseñanza con tecnologías digitales. Se convierten en "modelos en vivo" de prácticas de enseñanza. El facilitador busca modelizar una práctica, brindando "en vivo" una forma de enseñar con tecnologías que se convierte en objeto de reflexión junto al docente. Esta estrategia no busca una permanencia en el tiempo sino que tiene como propósito ir corriéndose poco a poco, para que el docente pueda tomar un mayor protagonismo hasta ser él quien lleve adelante la propuesta.

Estrategias de empoderamiento

Las estrategias de empoderamiento son empleadas por los facilitadores para transmitir confianza y seguridad, acompañar y motivar a los docentes para que puedan realizar las actividades con tecnologías en forma autónoma y continuar los proyectos iniciados en forma conjunta. La continuidad en estas acciones permite dar la contención necesaria a los docentes para avanzar en el camino de apropiación de las tecnologías y transmitirles confianza, tranquilidad y seguridad que les permita ir ganando autonomía en la creación y desarrollo de proyectos con tecnologías.

Estrategias creativas, innovadoras y disruptivas

Las estrategias creativas, innovadoras y disruptivas dan cuenta del trabajo realizado por los facilitadores en las escuelas al ofrecer nuevas ideas que vayan más allá de lo conocido y que permitan motivar a docentes y alumnos al mostrarles nuevas opciones y oportunidades de aprendizaje atravesadas por las tecnologías digitales.

Conclusiones

Un primer aspecto a destacar tiene que ver con la definición que desde el Plan Sarmiento se realiza sobre las funciones que componen a la facilitación pedagógica digital. En este sentido, se menciona que su tarea es la de ser pares pedagógicos del docente, acompañarlos en el diseño y puesta en marcha de proyectos con tecnologías en los que aporten los contenidos vinculados al uso de las tecnologías digitales pero sin participar del dictado de las clases. Sin embargo, el trabajo realizado a lo largo de esta investigación nos permite dar cuenta que los facilitadores pedagógicos amplían en el día a día escolar las funciones recién mencionadas.

Las funciones esperadas desde la coordinación del Plan y lo que efectivamente ocurre en las escuelas tensionan el reconocimiento de la complejidad del ejercicio del rol y pone en evidencia la ausencia de un marco de acción claro que unifique las tareas requeridas y de cuenta de la demanda de trabajo que cada una de ellas representa en la agenda de trabajo de los facilitadores. Se trata de una tensión entre lo que se espera del rol y lo que ocurre en la práctica, donde los facilitadores desarrollan acciones de acompañamiento y formación más complejas y adaptadas a las necesidades de cada docente, las características de los proyectos a desarrollar, los emergentes que atraviesan la vida cotidiana de las instituciones y las características propias o estilos de cada facilitador.

Otro aspecto relevante en este análisis tiene que ver con el sentido de pertenencia institucional. Al respecto, puede mencionarse la doble pertenencia que los facilitadores vivencian en las escuelas, dónde principalmente se reconocen a sí mismos como parte de los equipos docentes con los que trabajan, aun reconociendo que administrativamente responden y son parte de la estructura del Plan Sarmiento. Esta doble pertenencia puede ser analizada teniendo en cuenta la idea de líderes desde el medio que desarrollan Fullan Munby (2016), según la cual, mientras que deben rendir cuentas "hacia arriba" (supervisores, asesores, entre otros) se convierten en un estímulo "hacia abajo" al comprometerse con el cambio y las acciones que favorezcan el desarrollo de capacidades al interior de las escuelas.

Cabe destacar que el rol que los facilitadores pedagógicos desempeñan en las escuelas es definido como el de referentes en educación digital. Se lo destaca como una figura

central en las instituciones interesado en la inclusión de las tecnologías digitales que se vincula y establece un nexo entre directivos y docentes con una mirada transversal. Mirada que permite trascender el aislamiento y la fragmentación de los saberes disciplinares para dar lugar a construcciones que articulen las parcelas del saber.

El análisis de la construcción del rol permite reconocer cómo a través del desarrollo de sus prácticas y estrategias, los facilitadores pedagógicos tienen el potencial de irrumpir en la matriz de la didáctica clásica para dinamizar procesos de revisión de las propuestas de enseñanza en ambientes de alta disposición de tecnologías. Como menciona Lila Pinto (2019) es posible pensar el "núcleo duro" de la gramática escolar a partir de tomar como eje: el tiempo, el espacio, el currículum, la evaluación y los vínculos. Nuevas configuraciones de los tiempos y los espacios se caracterizan por la flexibilidad y adaptabilidad a los emergentes e imprevistos, y dan lugar al abordaje del conocimiento en su complejidad y a la colaboración entre otros. Tiempos y espacios formales y no formales, dentro y fuera de las instituciones posibilitan nuevos encuentros para la planificación, la formación y el acompañamiento. El currículum resulta resignificado en relación a la creación de proyectos transversales, que involucran distintas áreas y en los cuales se promueva la problematización, la creación, la producción y un rol protagónico de los alumnos. También, tienen lugar nuevos vínculos y prácticas de articulación entre docentes y con el afuera de la escuela, favoreciendo la construcción colectiva de nuevos aprendizajes y abordajes complejos de temas de la realidad.

Como menciona Mariana Maggio (2012) el escenario contemporáneo brinda la oportunidad para recrear las prácticas de enseñanza enriquecidas por las tecnologías digitales. En las prácticas y proyectos analizados es posible dar cuenta de propuestas construidas en colaboración entre docentes de una misma y con otras instituciones, en las que los alumnos asumen un rol protagónico en la construcción de nuevos aprendizajes y comparten las producciones realizadas, que emplean las tecnologías digitales de modo transversal favoreciendo la integración de contenidos, que acercan a las aulas las formas en las que se construye y circula el conocimiento en la actualidad. Escenarios, que como menciona Mariana Maggio (2017), permiten desplegar propuestas de nuevo tipo a partir del desarrollo de motores creativos que reconozcan temas relevantes de la cultura en un momento, y las articulaciones funcionales entre cursos dentro de una misma escuela o con otras y con organizaciones de la comunidad.

Creemos que este proceso de investigación nos permite recuperar el lugar de los facilitadores pedagógicos digitales como actores relevantes en el proceso de transformación escolar. Los modelos y estructuras jerárquicas tradicionales se flexibilizan para dar lugar a nuevos diálogos y figuras que funcionan como transversales y dinámicos y tienden lazos de creación. Reconocimos que los equipos directivos encuentran en la facilitación pedagógica en tecnologías una figura de aliado para el cambio, y los equipos docentes un apoyo y motor que los invita a participar y construir.

Bibliografía

- Fullan, M. (2003) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M., y Munby, S. (2016) *De dentro para afuera y de abajo para arriba: Cómo el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos*. Montevideo: Red Global de Aprendizajes.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2017) "Prácticas de enseñanza reinventadas en los ambientes de alta disposición tecnológica. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica" En N. Montes (2017) *Educación y TIC: de las políticas a las aulas*, pp. 61-78. Buenos Aires: Eudeba.
- Pinto, L. (2019) *XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Severin, E. y Capota, C. (2011) *Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas*. Banco interamericano de desarrollo (BID). Obtenido de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35838865>
- SITEAL. (2014) *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014*, SITEAL. Obtenido de: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf
- Vaillant, D. (2013) *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).



* María Cecilia Palacios es Magister en Tecnología Educativa, Universidad de Buenos Aires; Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Tecnóloga educativa de la Maestría en Tecnología Educativa, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: mceciliapalacios@gmail.com

¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú

SANDRA LANCESTREMER*

Si la segunda mitad del siglo pasado y, especialmente a partir de los años 80's, los estudios sociales se dedicaron a indagar las desigualdades sociales en torno a los sectores más desfavorecidos, a lo largo de las últimas dos décadas, el análisis ha ido configurando, también, una mirada "desde arriba".

De esta manera, la producción de conocimiento acerca de los sectores dominantes y las elites latinoamericanas se ha desarrollado y profundizado en los últimos quince años, a partir del nacimiento de núcleos de estudio específicos en distintos centros de investigación en Ciencias Sociales. Dentro de estos espacios, han germinado proyectos más relacionados con caracterizaciones más típicamente económicas y de inserción política, pero también han florecido otros, con foco en la escolarización de estos grupos y el papel que ésta juega, no solo en la reproducción y conservación de poder y privilegio, sino también en formas de identidad y circulación específicas. Tal es el caso, por ejemplo, del Núcleo de Estudios sobre Elites y Desigualdades Socioeducativas (FLACSO-NEEDS), o del Programa Institucional Estado y Sociedad en el Perú de Ingreso Medio, del Instituto de Estudios Peruanos (IEP), del cual los autores del libro *¿De qué colegio eres?* forman parte.

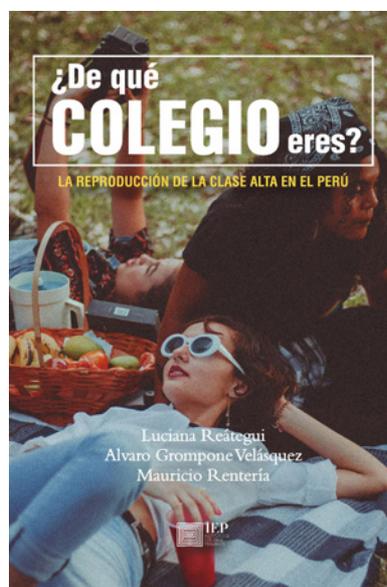
El trabajo de Reátegui, Grompone y Rentería parte del análisis de las formas en que "la educación sirve como un mecanismo de reproducción de la clase alta" (2022: 20), pero va mucho más allá, para realizar una descripción minuciosa, completa y abarcativa, de los sectores dominantes de la sociedad limeña, en la última década.

¿Por qué decimos esto? Porque a lo largo de sus siete capítulos sobre la escolarización y trayectorias de inserción de la clase alta peruana, los autores logran constatar, a través de la evidencia empírica, la poderosa influencia de la circulación por espacios de socialización escolar, nacional e internacional, el impacto que ésta tiene en la subjetividad y la perpetuación de posiciones gerenciales o gubernamentales para sus egresados.

El diseño cualitativo de esta investigación incluyó un trabajo de campo sobre los egresados de cuatro de los diez colegios secundarios que educan a la elite de Lima, totalizando 27 entrevistas en profundidad a hombres y mujeres; más de la mitad de ellos, figuras destacadas o en ascenso en la sociedad de Perú.

Recibido 7 de septiembre 2022 | Aceptado el 16 de septiembre 2022

Reseñas Libros



Reátegui, Luciana, Grompone Velásquez, Álvaro y Rentería, Mauricio
¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú. Lima: IEP, 2022, 214 pp.

105

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Un aspecto fundamental de este trabajo es la posibilidad de dar a conocer, por fuera de las fronteras peruanas, las formas en que los sectores dominantes limeños se constituyen, algunas de las cuales guardan similitudes con otros grupos de poder latinoamericanos, en tanto otras delimitan la especificidad de la élite limeña. Entre las primeras características destacan la importancia del dominio de la lengua inglesa como marca de distinción y la extendida conexión con el mundo, es decir, el “cosmopolitismo”, el sentirse “ciudadano del mundo”, que se traduce en la comodidad que los sujetos experimentan en la interacción con instituciones educativas y productivas internacionales, y del que las escuelas participan activamente.

De las cuatro instituciones exploradas, dos son laicas y ponen el énfasis en esta conexión “global”, a través de programas de intercambio y exámenes internacionales: *“la interculturalidad, entonces, no se piensa en relación con las comunidades indígenas del Perú – como lo hace el Ministerio de Cultura, por ejemplo -, sino en vincularse con personas de raíces, culturas y entornos radicalmente distintos (...) lo que evidencia un imaginario sobre el Otro en términos claramente globales”* (2022:61).

Los otros dos colegios seleccionados son religiosos católicos, con una larga tradición en la atención de los sectores altos. Clasificados por los autores como “tradicionales”, son escuelas no mixtas – una de varones, la otra de mujeres – que ponen el acento en el cultivo de los valores – entendidos especialmente como respeto, disciplina y cuidado de sí - e instituyendo, en sus egresados, un sentido de pertenencia cuasi familiar, a través de formas de “poder pastoral” (Ziegler, 2017).

El cierre social, que suele caracterizar la dinámica de los sectores dominantes, asegura que esta circulación no sólo se circunscriba a las trayectorias educativas formales, nacionales o internacionales - sino que se complementa con la socialización en espacios deportivos, vacacionales, de entretenimiento y finalmente de inserción productiva; asegurando que la “burbuja” – metáfora que suele aplicarse a la socialización segregada de estos sectores en las grandes poblaciones urbanas y globales – no se “pinche”. Y esto se ve reflejado en el texto, que se encuentra salpicado de apartados dedicados a figuras prestigiosas y reconocidas a nivel internacional, registros de observación de los circuitos de entretenimiento, crónicas periodísticas y mediáticas - verdaderas aguafuertes de la socialización de estos sectores- que, analizadas a la luz de sus hallazgos, cumplen en caracterizar con rigurosidad a las clases altas contemporáneas de Perú.

Tres apartados merecen una mención especial.

En primer lugar, la atención que dedica esta investigación a analizar al género como variable interviniente en la trayectoria individual dentro de estos grupos. Una novedad que trae aire fresco a la caracterización de las diferencias de los horizontes de oportunidades de hombres y mujeres es que se esboza un análisis acerca de las transformaciones intergeneracionales entre las egresadas de estas escuelas.

En segundo lugar, el marco teórico al que recurren Reátegui, Grompone y Rentería, que refleja uno de los desafíos que la investigación de estos sectores trae aparejado: la falta de continuidad –o, lisa y llanamente, la carencia– de estudios en torno a las elites, especialmente en Latinoamérica, ha resultado en canteras, jóvenes y pujantes, de producción de conocimiento, pero también en la necesidad de producir corpus teóricos y estados del arte que se nutren de autores y tradiciones diversas. En este

caso, se destacan los aportes conceptuales de la sociología de la educación francesa (Bourdieu, Dubet, Van Zanten) para analizar los aspectos materiales y simbólicos de la reproducción; de los estudios sociales anglosajones (Ball, Kenway, Maxwell) acerca de la escolarización de los sectores medios y altos; como así también de los hallazgos investigativos de la propia región (Tiramonti, Ziegler, Gessaghi). Y algo que desarrollan laboriosamente los distintos núcleos de estudios latinoamericanos: la elaboración de mapeos, descripciones sociodemográficas, genealogías de las elites regionales. En este sentido, esta publicación aporta un provechoso insumo a todos sus lectores, colegas investigadores incluidos.

Por otro lado, estos nuevos espacios – en general interdisciplinarios – se transforman en fecundos laboratorios metodológicos, que desarrollan y prueban estrategias e instrumentos clásicos de la investigación sociológica y la experiencia etnográfica. Esto surge de una necesidad ideológico-teórica, que evidencian compartir los autores de este trabajo, respecto de la naturaleza de la desigualdad social: se trata de un fenómeno relacional - que teje redes y reproduce distancias, en la interacción cotidiana de las y los sujetos - y esto llama a construir nuevas formas metodológicas de abordaje. Siempre y cuando, por supuesto, se plantee a la investigación social en su potencia para desnaturalizar la diferencia (Ziegler y Gessaghi, 2012). Con el tiempo y a raíz también del desarrollo de la actividad investigativa, estos sectores, inicialmente más herméticos y de difícil acceso, se van volviendo más permeables a ser mirados, analizados, interpretados; en resumen, conocidos.

En tercer lugar, algunos rasgos y estrategias específicas de la elite peruana, que los autores desarrollan todo a lo largo de este trabajo y destacan en sus palabras finales: el prestigio de la meritocracia o *“el mérito como manto legitimador”* (2022: 189), el peso constante de los lazos familiares –desde la cuna hasta la inserción productiva- y la homogamia encubierta, que aseguran y son asegurados por la invisibilización de la discriminación racial y económica. En este sentido, casi sobre el final, Reátegui, Grompone y Rentería dejan planteadas conclusiones acerca de la centralidad de estos mecanismos en la reproducción de la clase alta de Lima. Pero, también, abren un interrogante fundamental acerca de la necesidad de revisión y reflexión sobre la constitución del propio mundo académico y sus proximidades y distancias con los sectores dominantes.

Para concluir, unas palabras especiales para elogiar el título de la presente publicación, porque *¿De qué colegio eres?* suscita en el lector la actitud precisa para abocarse a su lectura: estamos frente a una caracterización sólida y potente de la forma en que estos cuatro colegios limeños socializan a sus alumnos en sintonía con círculos extensos, familiares y de actividades, por los cuales transitan los sujetos. Este reconocimiento que se da entre pares, que se gesta desde las más prestigiosas escuelas de Lima y que evoca a un universo para pocos y cerrado sobre sí, resulta, como refieren los autores, un verdadero “paraíso social”.

Bibliografía

- Ziegler, S. (2017) "Personalization and competition in elite schools in Buenos Aires: School strategies for the production and legitimation of dominant groups", *Journal of Education and Work*, 30 (2), pp. 145-155.
- Ziegler, S. y Gessaghi, V. (comps.) (2012) *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial, Flacso.



* Sandra Lancestremère es Licenciada en Sociología, Universidad del Salvador; Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Docente de Sociología de la Educación, Políticas Educativas y Metodología en Ciencias Sociales. Desde 2018 forma parte del Núcleo de Estudios sobre Elites y Desigualdades Socio-educativas (FLACSO-NEEDS), Argentina. E-mail: sandra.lancestremere@usal.edu.ar

Escuela secundaria y desigualdad. Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata

CAMILA AGUZZI*

El debate sobre la igualdad y la meritocracia en la educación secundaria en Argentina es un tema complejo y en constante evolución. El sistema educativo argentino no es igualitario en la práctica, y las políticas destinadas a promover la equidad y la igualdad de oportunidades no siempre se traducen en una realidad en las escuelas secundarias del país. A lo largo de los años se han realizado múltiples esfuerzos para fomentar la igualdad de oportunidades tanto en el acceso como en la calidad en la educación secundaria. Al mismo tiempo que se ha valorado la meritocracia como un medio para reconocer y recompensar el esfuerzo y el mérito individual. No obstante, aún existen desafíos en cuanto a la igualdad de acceso y la selección de estudiantes en escuelas que históricamente han pretendido formar a la élite. Además, la meritocracia puede ser vista como un medio para reconocer el mérito individual, pero también puede perpetuar la desigualdad si no se aborda de manera adecuada. Estas críticas apuntan a la falta de igualdad en el acceso a la educación secundaria en Argentina.

El libro *Escuela secundaria y desigualdad. Meritocracia e igualitarismo en escuelas secundarias de La Plata* de Emilia Di Piero, aborda la problemática de la desigualdad educativa en el sistema escolar secundario argentino a partir de un estudio de caso. En él examina las desigualdades educativas en dos escuelas secundarias prestigiosas de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, que dependen de una universidad nacional. El foco principal está puesto en cómo los mecanismos de ingreso se relacionan con las ideas de meritocracia e igualitarismo. Se trata de un estudio empírico en el que se entrevistó a docentes, directivos, estudiantes y padres.

Di Piero parte de una sistematización extensa de la bibliografía sobre la segmentación escolar y las escuelas de sectores favorecidos, recuperando los focos de las principales líneas de estudio internacionales. Estas investigaciones aportan al marco conceptual y dan cuenta de la necesidad histórica de estudiar este tipo de casos.

En concreto, el estudio se centra en un conjunto de escuelas secundarias universitarias que, históricamente, atienden a sectores sociales con un nivel educativo alto y que eran reclutados a partir de mecanismos meritocráticos de selección, como un examen de ingreso, y que a partir de la década de 1980 migraron -parcial o completamente- sus



Di Piero, María Emilia

Escuela secundaria y desigualdad.

Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata. Argentina: Aique, 2021, 276 pp.

109

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido 23 de junio 2022 | Aceptado el 18 de julio de 2022

métodos de admisión hacia un sistema de acceso por sorteo público. Es a partir del estudio de estas políticas de admisión que la autora se pregunta acerca de las maneras en las que se producen y legitiman las desigualdades en las escuelas.

En este caso, las escuelas secundarias preuniversitarias de la ciudad de La Plata presentan un claro ejemplo que permite dar cuenta de cómo se ponen en juego los mecanismos de acceso a la educación dentro del debate de la meritocracia y el igualitarismo. Las escuelas estudiadas presentan una serie de desafíos que afectan la calidad de la educación, como la falta de recursos, la heterogeneidad social y cultural de los estudiantes y la sobrecarga laboral de los docentes.

Para abordar el caso en su complejidad, Di Piero parte de la relevancia de la reforma educativa implementada en los años 80, cuyo objetivo era modernizar el sistema educativo y lograr mayor inclusión y equidad. Dicha reforma incluyó medidas como la introducción de nuevos planes de estudio, la capacitación de profesores y la creación de programas de apoyo para alumnos con dificultades. Según la autora, no fue un proceso homogéneo ni equitativo y esos esfuerzos democratizadores del acceso a la educación no lograron subsanar las importantes disparidades en cuanto a la calidad de la enseñanza y el desempeño escolar de los estudiantes.

Di Piero desarrolla múltiples categorías de análisis que le permiten explorar las dinámicas de desigualdad y exclusión que se reproducen en estas escuelas. Analiza el discurso meritocrático que impera en las escuelas secundarias y cómo se traduce en prácticas de selección y evaluación que favorecen a ciertos grupos sociales en detrimento de otros. También explora el discurso igualitarista que ha surgido en los últimos años y cómo diferentes actores sociales lo han utilizado para justificar prácticas educativas que no necesariamente promueven la igualdad de oportunidades. La autora presta especial atención a la influencia de las diferencias de clase social en la reproducción de la desigualdad educativa y cómo se manifiestan en el entorno escolar. Además, aborda la cuestión de género y cómo las prácticas educativas pueden reforzar o desafiar los estereotipos y roles tradicionales. Por último, se interesa en las experiencias y perspectivas de los estudiantes, especialmente de aquellos que enfrentan mayor vulnerabilidad y exclusión.

A partir del minucioso análisis, Di Piero propone una alternativa para superar la dicotomía entre meritocracia e igualitarismo, que consiste en plantear una *"igualdad de oportunidades reales"*. Esta nueva alternativa implica, necesariamente, la creación de políticas públicas cuyo objetivo central sea el de promover la equidad en la educación. Por ejemplo, a partir de la eliminación de las barreras socioeconómicas que impiden el acceso a la educación de calidad, la capacitación de los docentes y la promoción de una educación crítica y reflexiva.

El libro se estructura a partir de siete capítulos que abordan las diferentes categorías analíticas de la desigualdad educativa que propone Di Piero. Estos capítulos se encuentran distribuidos en tres grandes apartados.

En el primer apartado la autora examina el marco teórico que contextualiza su investigación, utilizando un enfoque multidisciplinario. Resalta los temas centrales relacionados con el acceso a la educación y, a su vez, analiza los puntos de vista de otros autores para aportar una perspectiva crítica y desafiante de las discusiones convencionales.

En el primer capítulo, "Introducción", delinea los objetivos y preguntas de la investiga-

ción, así como la metodología empleada para construir la evidencia empírica. En el segundo capítulo, "Las secundarias universitarias de La Plata en el mapa de escuelas medias universitarias del país", examina detalladamente el contexto socioeducativo de la ciudad de La Plata, poniendo un enfoque especial en las desigualdades educativas y sociales que se observan en la zona.

En el segundo apartado, titulado "Procesos de producción de desigualdades", cuestiona la política de admisión a partir del sorteo público, en reemplazo del histórico examen de ingreso, a la luz del estudio de los estereotipos de los ingresantes a dichas escuelas y el perfil del alumno que proponen las instituciones. En esta línea, problematiza la definición de justicia que se crea a partir de ambas metodologías de ingreso. Di Piero identifica cómo ambos afectan la percepción que tienen las familias acerca de la escuela y se traducen en mecanismos de legitimación de desigualdades. El tercer capítulo, "Meritocracia e igualitarismo en la escuela secundaria", se centra en analizar los discursos de meritocracia e igualitarismo que se manifiestan en la escuela secundaria y cómo estos discursos se traducen en prácticas educativas específicas. A partir del cuarto capítulo "Selección y evaluación en la escuela secundaria", Di Piero examina, a partir de las categorías de análisis, las prácticas de selección y evaluación que se llevan a cabo en las escuelas secundarias y cómo éstas afectan el acceso y rendimiento de los estudiantes.

Para finalizar, en el último –y más extenso– apartado del libro, "Procesos de legitimación de desigualdades", la autora aborda las distintas nociones de justicia que se ponen en juego en las políticas de admisión complejizando así el debate, y ampliando su alcance, acerca de la legitimación y reproducción de las desigualdades sociales y educativas. Dentro de este apartado, el capítulo, "Clasismo en la escuela secundaria", analiza cómo prácticas clasistas subyacen en este nivel educativo y condicionan otras formas de desigualdad como el género y la etnia. En esta misma línea, el sexto capítulo "Género en la escuela secundaria", profundiza en las formas que adopta la desigualdad de género en estas escuelas y en las prácticas educativas que refuerzan o desafían los estereotipos y roles de género tradicionales. Finalmente, en el séptimo capítulo se abordan las "Conclusiones", donde resume los principales hallazgos del estudio y reflexiona sobre las implicaciones para la política educativa y la acción colectiva en torno a la lucha contra la desigualdad educativa en la escuela secundaria.

Entre las conclusiones generales del estudio, la autora destaca que existe una fuerte correlación entre el origen socioeconómico de los estudiantes y su rendimiento académico. Aquellos estudiantes provenientes de hogares con mayores recursos tienen mayores probabilidades de obtener mejores calificaciones y tener acceso a oportunidades educativas superiores. De este modo, supondría afirmarse que la idea de la meritocracia, que sostiene que el éxito se alcanza mediante el mérito y el esfuerzo individual, no se corresponde con la realidad en el contexto estudiado. Los estudiantes no tienen las mismas oportunidades y recursos para desarrollar su potencial académico, lo que hace que el éxito esté en gran medida determinado por factores externos a su control.

De este modo, Di Piero afirma que actualmente coexisten en las escuelas secundarias universitarias de la ciudad de La Plata desigualdades educativas profundamente arraigadas en el contexto social y económico, y cómo las ideas de meritocracia e igualitarismo pueden ser insuficientes para abordar estas desigualdades de manera efectiva. Las conclusiones demuestran la existencia de una desigualdad educativa sistémica en Argentina, en la que los estudiantes de familias de bajos ingresos y de minorías tienen menos

acceso a recursos y oportunidades educativas, lo que afecta su capacidad para tener éxito académico y acceder a la educación superior.

El libro de Emilia Di Piero aporta una mirada esclarecedora, a partir de un estudio de caso concreto, de procesos de producción y legitimación de desigualdades socioeducativas en la provincia de Buenos Aires. *Escuela secundaria y desigualdad. Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata* es un libro interesante y valioso para contribuir al debate acerca de la educación secundaria en Argentina y en otros países de América Latina, así como para reflexionar sobre la importancia de la equidad en la educación como herramienta para construir sociedades más justas.



* Camila Aguzzi es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de San Andrés; Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: caguzzi@udesa.edu.ar

Políticas socioeducativas en la educación para personas jóvenes y adultas. Experiencias escolares en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe, 2017-2020

EUGENIA DE PONTI*

En Argentina, la obligatoriedad de la escuela secundaria se estableció en el año 2006 con la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206. Sin embargo, detrás de una situación general de masificación del ingreso, se ocultan situaciones de desigualdad evidenciadas, entre otras cosas, en las altas tasas de deserción. Como consecuencia de esto, a inicios del siglo XXI surgieron diversas políticas públicas vinculadas a abordar de manera multicausal la problemática asociada a la interrupción de las trayectorias educativas en el nivel secundario.

En 2013, la Provincia de Santa Fe implementó el Plan Vuelvo a Estudiar (PVaE), una política socioeducativa de reingreso escolar cuyos objetivos principales eran la restitución del derecho a la educación y la inclusión socioeducativa. En este marco, esta tesis se propuso analizar la configuración de las biografías personales de estudiantes mujeres jóvenes y adultas a partir de la experiencia escolar en el marco del Plan, entre los años 2017 y 2020. Los objetivos específicos estuvieron centrados en analizar los vínculos entre las estudiantes y los distintos actores intervinientes en sus trayectorias escolares, así como en la intervención de las características del formato escolar en la propia experiencia. También, se observaron los distintos soportes que actúan de sostén en las biografías personales, con relación a la escolarización.

El PVaE buscaba promover el ingreso a la escuela media de personas jóvenes y adultas a través de trayectos educativos planificados en función de las posibilidades de cada persona, los cuales implicaban el acompañamiento a quien decidiera retornar a la escuela. También, promovía la participación de actores locales, desde una perspectiva multiregulatoria (Giovine, 2012). En el trabajo de campo, esta situación se observó con el Movimiento Los Sin Techo, como se verá más adelante.

La estrategia metodológica se basó en un estudio de trayectorias de tipo sincrónico, con una muestra conformada por 9 mujeres de entre 23 y 39 años, que asistieron a la escuela en el marco del PVaE entre los años 2017 y 2020, en distintos establecimientos educativos de la Provincia. De las 9 mujeres, tres habitan en la comuna de Tacuarendí, y se reincorporaron a la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada

Reseñas Tesis

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina

Autora: Eugenia De Ponti

Director: Dr. Diego Ezequiel Pereyra (IIGG – UNLa – UNL)

Miembros del jurado:

Dra. Victoria Baraldi (UNL)

Dra. Renata Giovine (UNICEN - FLACSO Sede Argentina)

Dra. Liliana Pascual (UNLa - UNQui)

Fecha de defensa: 16 de junio de 2022

113

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 3 de agosto de 2022 | Aceptado el 19 de septiembre de 2022

(EESO) N° 562, la cual desarrolló una modalidad basada en el trabajo remoto, posibilitado por la entrega de cuadernillos y la posterior entrega de trabajos prácticos. Las 6 restantes viven en la ciudad de Santa Fe: 3 de ellas ingresaron a la Escuela de Enseñanza Media para Personas Adultas (EEMPA) N° 1330, correspondiente a la modalidad Virtual propuesta por el PVaE, y las 3 restantes asistieron a distintas EEMPAs de la Ciudad. La técnica de producción de información principal fue la entrevista semiestructurada.

La investigación se desarrolló desde un modelo teórico que revaloriza el rol protagónico de los individuos en la narración sociológica. En ese sentido, se buscó recuperar y discutir el sentido singular de las experiencias personales, aun cuando éstas estuvieran también constituidas desde la estructura macrosocial. El marco conceptual fue construido con investigaciones provenientes del campo de la sociología de la educación, mayormente centradas en la desigualdad educativa como concepto general. Se recuperaron conceptos vinculados a la experiencia escolar (Krichesky, 2014; Santana Armas *et al.*, 2018), al programa institucional (Dubet, 2006), al formato escolar (Ziegler, 2011), a las trayectorias en educación para personas jóvenes y adultas, entre otros. Asimismo, se recuperaron conceptos sociológicos como *soporte* y *prueba* (Martuccelli, 2007), que fueron aplicados a las biografías personales, desde la consideración de las experiencias escolares.

El análisis de la información obtenida en el trabajo de campo permitió observar las biografías personales con relación a las experiencias educativas de las mujeres entrevistadas, tanto al momento de la interrupción inicial, como al momento del reingreso a través del PVaE. Se pudo observar que el alejamiento de la escuela impactó en la construcción de las propias biografías tanto porque las alejó de un espacio que podía actuar de sostén y de organizador cotidiano (Martínez, 2016), como porque se vieron en la obligación de ocupar espacios y desempeñar nuevos roles que no pudieron sostenerse a la par de la escolarización y del ser estudiantes, tales como la maternidad y el trabajo.

En algunos casos, el desempeño del rol de madres promovió situaciones de encierro físico y subjetivo, constituyendo situaciones totalizantes (Goffman, 2001). En estos relatos, surgió la violencia de género como uno de los marcos reguladores de la cotidianeidad, lo que se vio interrumpido, en parte, con el reingreso escolar y la posibilidad de identificarse con nuevos roles. Asimismo, tales situaciones totalizantes no habilitaban la construcción de una variedad de soportes, lo cual pudo ser contrastado con una red de soportes más fortalecida al momento de la investigación. En el mismo sentido, la ruptura del rol impedido (Martuccelli, 2007) como estudiantes, pasó luego a ser habilitado y definido por el presente y el futuro.

Para analizar la participación de actores extra escolares en la configuración de la trayectoria escolar, se utilizó el concepto de baqueano cercano (Martínez, 2016). En el caso de quienes cursaron en las EEMPAs presenciales, quienes actuaron de baqueano cercano fueron los/as consejeros/as juveniles -figura que preveía el PVaE-. En el caso de quienes se inscribieron a la EEMPA virtual, este rol fue desarrollado por integrantes de la organización territorial Los Sin Techo, lo que resultó fundamental en la construcción de la trayectoria, ya que acompañaron en lo pedagógico y en lo personal, al ofrecer un lugar de cursado y la posibilidad de asistir con sus hijos/as. En el caso de quienes se inscribieron a la EESO N° 562, no pudo observarse la existencia de tal figura.

Finalmente, se analizaron aspectos vinculados a la propuesta organizacional y pedagógica del PVaE, así como la participación de distintos actores al interior de la escuela en la experiencia escolar. Se observó que el formato propuesto en la EESO N° 562 habilitó

nuevas características, principalmente en lo referido a la organización espacio temporal, promoviendo la combinación de la escolaridad con otros espacios y tiempos. Quienes se inscribieron a las EEMPAs presenciales experimentaron una situación de hibridez, ya que, si bien el formato no se encontraba fuertemente alterado, se pudo observar una gran flexibilización en lo temporal como en lo curricular, al recuperar saberes y modos de aprendizajes distintos a los tradicionales. Finalmente, la EEMPA virtual es la que presentó una propuesta con mayores alteraciones, en sus características espacio-temporales, de organización curricular, evaluativas y las vinculadas a la promoción, lo cual impactó fuertemente en las experiencias escolares y en la construcción biográfica.

Respecto de la participación de actores vinculados a la institución educativa en las experiencias escolares, se analizaron los vínculos entre el grupo de pares, habilitado por la cursada en la sede del Movimiento Los Sin Techo. El reconocerse en la otra en tanto par, con experiencias pasadas similares, habilitó, entre otras cosas, la subjetivación del vínculo y de la escolaridad. El vínculo con el cuerpo docente apareció como un actor fundamental en la construcción de una nueva experiencia escolar liberadora. La tarea docente, que reconoce al estudiantado como un sujeto distinto al tradicional pero igualmente capaz de aprender, fue fundamental para el proceso educativo.

En líneas generales, puede afirmarse que los distintos aspectos que se revisaron vinculados a la experiencia escolar propuesta por el PVaE participaron en la conformación de distintos tipos de trayectorias escolares que incidieron en la construcción de las biografías personales. Desde esta perspectiva, es posible afirmar que estas mujeres han atravesado un proceso de inclusión vinculado a la escolarización. La particularidad que permiten observar quienes asistieron a la opción virtual y a la EESO de Tacuarendí es que, aun cuando el edificio escolar pierde relevancia, todavía existen estrategias que permiten desarrollar la institución escolar más allá del mismo. Asimismo, la revalorización de otros actores incidentes en las trayectorias demuestra la relevancia y el impacto de concebir procesos escolares a través de una socialización que excede fuertemente lo concebido por el programa institucional tradicional. En el mismo sentido, el PVaE ha demostrado promover procesos vinculados al propio empoderamiento con relación al fortalecimiento de sus propias biografías. La presencia de proyectos a futuro en los relatos demuestra la incidencia del proceso educativo en la construcción de novedosos modos de concebir el presente y el futuro. El análisis realizado sirve para reconocer la importancia de nuevos modos de escolarización, en términos de inclusión socioeducativa.

Bibliografía

- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Giovine, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo*. Bernal: Ed. UNQuilmes.
- Goffman, E. (2001) *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Krichesky, M. (2014) "Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria", *De prácticas y discursos*, pp. 1-19.
- Martínez, D. (2016) "Las trayectorias furtivas. Tránsitos posibles de la escolarización", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (2), pp. 34-51.
- Santana Armas, F., Noda Rodríguez, M., & Pérez Sánchez, C. (2018) "Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socioeducativas en la educación secundaria. Una aproximación teórica", *Forum Sociológico*, 32, pp. 29-37.
- Ziegler, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje. ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?" en G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 71-88.



* Eugenia De Ponti es Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciada en Sociología, Universidad Nacional del Litoral; Docente de la cátedra de Problemáticas Contemporáneas del Ciclo de Formación General, Universidad Nacional de Rafaela, Argentina. E-mail: medeponti@gmail.com

De la educación de los jóvenes en la época actual: una reflexión en torno a las condiciones de educabilidad y la experiencia educativa

JULIETA ECHEVERRÍA*

La pregunta por la educación de los jóvenes, que nos interpela en nuestras prácticas cotidianas, es uno de los interrogantes centrales de la tesis. El interés está en poder reactualizarla en una época de aceleración.

Se sostiene la pregunta por las condiciones de educabilidad; por cuáles son posibles condiciones educativas en nuestra época para propiciar experiencias formativas. El concepto de *educabilidad* (Baquero, 2001) nos permite pensar en las condiciones en que los sujetos son educados, en las condiciones de posibilidad que se requieren para que algo de lo educativo se suscite. Más que en el aprendizaje, esta tesis se enfoca en aquellas condiciones que los adultos podemos crear para que algo de la educación acontezca. La educabilidad, en este sentido, no equivale a la capacidad de aprender -como tradicionalmente se la ha concebido en términos escolares-. La educabilidad, como aquí es entendida, realiza un giro de la mirada desde el sujeto que aprende y sus supuestas capacidades o no, a la situación en que se da una relación educativa entre sujetos pedagógicos. Por ello, en general, está ligada a los procesos de subjetivación humana en un orden simbólico cultural. La atención recae no en la capacidad de los sujetos de ser educados sino en las condiciones en las cuales son educados.

Específicamente esta investigación se centra en esas condiciones de posibilidad necesarias para que se propicie algo del orden de la experiencia educativa. Esto es, entendiendo la educación como un encuentro entre generaciones en el cual se produce una transmisión cultural -que no queda restringida a lo escolar-, y en donde ese encuentro puede ser una experiencia de transformación y formación. Experiencia entendida entonces como algo que le acontece a un sujeto de la experiencia, que se permite transformarse en el encuentro con una alteridad radical con la que se pone en relación. Y en esa transformación hay una formación (Skliar y Larrosa, 2011), que refiere al hacerse de un saber en esa experiencia de transformación, en ese encuentro con el otro.

De esta manera, en tiempos marcados por la velocidad, la tesis explora qué podemos hacer -con relación a la educación- para desacelerar ese ritmo, para dotar a nuestras acciones de otra temporalidad, para crear otras condiciones de encuentro con otros y otras. En este sentido, cómo podemos generar condiciones de educabilidad en nuestra

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO sede Argentina.

Autor: Lic. Julieta Echeverría

Director: Dr. Carlos Skliar (CONICET - FLACSO, sede Argentina)

Miembros del jurado:

Dra. Dora Niedzwiecki (FLACSO sede Argentina)

Dr. Walter Kohan (Universidad Estatal de Río de Janeiro)

Dr. Daniel Brailovsky (FLACSO Sede Argentina)

Fecha de defensa: 24 de agosto de 2020

117

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 17 de julio de 2022 | Aceptado el 4 de agosto de 2022

época que habiliten a que algo de la experiencia educativa suceda. En este punto, la tesis toma el concepto de *scholé* griega y explora la potencia que tiene de ofrecernos algunas coordenadas para pensar este interrogante que nos interpela.

La *scholé* es entendida como forma simbólica, como tiempo liberado de la productividad que se sostiene en cierta suspensión, en una forma de profanación, en la atención y en su vocación pública (Rancière, 1988). En la tesis se explora si pudiera el concepto de *scholé*, en tanto forma, pensarse en diversos ámbitos en los cuales los jóvenes registran tener experiencias formativas. Se propone y desarrolla el interrogante sobre si pudiéramos pensar las características de esa forma para generar más y mejores condiciones educativas para los jóvenes en las particularidades de nuestra época y nuestro territorio. En este sentido, ¿puede la idea de *scholé* permitirnos crear condiciones que hagan posible habitar esos espacios y esos tiempos para que sean educativos?

En la tesis se abre, primero, el interrogante por las experiencias de vida que los jóvenes registran como formativas. Luego, se interpela si hay algo del orden de la *scholé* en ese espacio y tiempo que dan lugar a esas experiencias. Esto es, si el concepto de *scholé* nos puede ofrecer elementos para pensar otro tiempo posible en la educación, para intentar armar un tiempo liberado de la lógica imperante para dedicar al estudio, al ejercicio, al pensamiento junto con otros en un espacio público y colectivo, que tiene valor en sí mismo. En este sentido, se realizó un trabajo empírico para explorar cuáles son las experiencias de vida que los jóvenes registran como formativas o educativas, y en qué ámbitos o en qué condiciones acontecen.

En torno a estas conceptualizaciones de condiciones de educabilidad, experiencia educativa y *scholé*, así como de la experiencia de conversación con los jóvenes en torno a prácticas concretas, se abren interrogantes que invitan a pensar respecto de posibles condiciones que podemos crear como docentes para habilitar un proceso educativo que propicie que los jóvenes vivan experiencias educativas.

En este sentido, el objetivo de la tesis es analizar la idea de *scholé* en relación con experiencias de formación que jóvenes estudiantes de la ciudad de Mar del Plata, Argentina, destacan tener en diversos ámbitos, para pensar sobre condiciones de educabilidad de los jóvenes en la época actual.

Se explora entonces, en el marco de entrevistas individuales con jóvenes de escuelas secundarias en su último año, cuáles son las experiencias de vida que registran como formativas. Más que seleccionarlas quien investiga, se utiliza aquí un enfoque metodológico cualitativo y narrativo (Clandinin y Connelly, 2000) que permite conversar con jóvenes para escucharlos y explorar con ellos a través de sus relatos, en torno a esos espacios en los cuales se produce algo del orden de la experiencia educativa desde su perspectiva. En este sentido, esta investigación educativa tiene un abordaje teórico-metodológico centrado en la investigación como experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Aquí no se trataría tanto de describir, explicar o comprender una realidad en la que se dan unos procesos educativos como sí de la relación que establece quien investiga con lo estudiado; qué interrogantes sobre los sentidos de lo educativo le suscita a quien investiga, qué le da para pensar en torno a la educación, en este caso, respecto de las condiciones educativas para propiciar experiencias de formación en la época actual.

Con respecto a los hallazgos, se observa que en torno al interrogante por los espacios que los estudiantes consideran educativos -esas actividades concretas que son valiosas

para ellos en tanto formativas-, cuentan que las actividades más importantes son las vinculadas con el arte, el deporte y la escuela. Cabe destacar que la escuela no está ausente pero tampoco es listada como una actividad central en su totalidad en la mayor parte de los casos; aparece conformada por espacios que consideran valiosos y otros que no.

A lo largo de la tesis se analiza cómo en esas situaciones concretas que relatan los jóvenes se pueden encontrar características de esta forma simbólica de *scholé*. Así, se reflexiona en torno a cómo esas características se ven materializadas -en términos de hacerlas prácticas concretas- como condiciones de educabilidad en espacios concretos de jóvenes reales en sus particulares situaciones de vida.

La suspensión, la profanación y la atención son las operaciones que, en tanto características centrales de la *scholé*, hay que armarlas; tal vez inventarlas en cada escenario concreto en cada oportunidad. Se argumenta que acciones de este tipo permiten al docente operar una forma de suspensión y de profanación que abre un paréntesis en la lógica actual y permite vivir un tiempo desacelerado para pensar, estudiar, practicar, para explorar ese tema o actividad de interés y abrir al futuro. En este sentido, otro hallazgo se desarrolla en torno a la relación entre la forma de vivir el tiempo en educación y la atención, así como el papel del interés. Esto es, en qué medida esa actividad/tema/tarea convoca el interés del estudiante; qué tiene que ver eso con ella o él, de qué manera le incumbe, le dice algo.

Un hallazgo y reflexión central de la tesis refiere a la figura del maestro, en tanto docente a cargo de ese espacio-tiempo educativo. Los autores señalan que es un componente de la idea de *scholé* y en las conversaciones con los jóvenes se puede observar cómo la figura del maestro está presente de manera central. Se argumenta en la tesis que esto permite pensar que, si las condiciones educativas tienen que armarse y si la educabilidad evidencia una relación pedagógica, entonces es el maestro quien tiene que armar -cuando no inventar- esas condiciones de posibilidad para que se propicien experiencias educativas formativas. Asimismo, la investigación ofrece una reflexión en relación a lo colectivo, a lo público, que es propio de la idea de *scholé*. Esto es: todo lo que el docente presenta en ese tiempo es público, es común, es abierto al uso común entre todos.

En este sentido, las conversaciones con los jóvenes permiten pensar distintos espacios formativos desde el concepto de *scholé* y analizar allí la potencia de sus características. Esto me habilitó a pensar sentidos educativos de esas características en tanto condiciones de educabilidad en y a partir de escenarios concretos que los estudiantes me relataron. Finalmente cabe destacar que, en torno a los relatos de los jóvenes y de la experiencia de conversación con ellos, en la tesis se explora y argumenta que el concepto de *scholé* griego nos puede permitir pensar en algunas posibles condiciones de educabilidad particularmente interesantes para la época actual, signada por la aceleración, la productividad y el consumo. Este concepto de *scholé* podría ofrecernos elementos para pensar en condiciones de educabilidad que den la oportunidad a todos nuestros estudiantes de vivir experiencias educativas que les sean de transformación y formación. Así, esta investigación educativa tiene una motivación tanto ética como política de repensar desde esta perspectiva la educación de los y las jóvenes en nuestra época.

Bibliografía

- Baquero, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha", *Cuaderno de Pedagogía*, 4(9), pp. 71-85.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000) *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Contreras D. J., & Pérez de Lara, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Rancière, J. (1988) "École, production, égalité" en Renou, X. *L'école de la démocratie*. Edilig: Fondation Diderot.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO/Homo Sapiens.



* Julieta Echeverría es Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata; Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina; Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Especialista en Docencia Universitaria y Jefa de Trabajos Prácticos de Antropología, Problemas Sociales Latinoamericanos, Bioética y Derechos Humanos, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. E-mail: echeverriajulieta@gmail.com