



# Políticas educativas, formación docente y juventudes.

Abordajes en los niveles  
secundario y superior

**Lisandro David Hormaeche (Editor)**

**Mariana Elsa Correa**

**Mauricio Guillén**

**Elena Heritier**

**Valentina Palazzani**

**Sofía Rasilla Tomaselli**

**Verónica Soledad Walker**



Políticas educativas, formación docente y juventudes : abordajes en los niveles secundario y superior / Mariana Elsa Correa ... [et al.] ; editado por Lisandro David Hormaeche.-  
1a ed . - San Salvador de Jujuy : Purmamarka Ediciones, 2020.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-987-3792-52-6

1. Política Educacional. 2. Formación Docente. 3. Educación Secundaria. I. Correa, Mariana Elsa. II. Hormaeche, Lisandro David, comp.  
CDD 371.14



## **EVALUADORES EXTERNOS**

Dra. Inés Areco

Universidad Nacional de Luján

Dr. José Eduardo Sierra Nieto

Universidad de Málaga

Lic. Inés Capellacci

Universidad de Buenos Aires

Dra. Erica Montaña

Universidad Nacional de La Pampa

## ÍNDICE

Presentación.....	4
Capítulo 1. Las experiencias educativas de estudiantes egresados del Plan Fines en la Provincia de La Pampa. Por Mariana Elsa Correa.....	8
Capítulo 2. La inserción de jóvenes y adultos en el mundo del trabajo a comienzos del siglo XXI. Por Mauricio Guillén.....	76
Capítulo 3. La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en el nivel secundario: supuestos, tensiones y desafíos. Por Valentina Palazzani.....	146
Capítulo 4. Las trayectorias estudiantiles y la democratización del nivel universitario. Por Sofía Rasilla Tomaselli.....	176
Capítulo 5. El proceso de investigación como objeto de reflexión: relato de una experiencia. Por Verónica Soledad Walker.....	225
Capítulo 6. La educación ambiental y el trabajo por proyecto. Una propuesta de capacitación docente. Por Elena Heritier.....	278

## PRESENTACIÓN

Lisandro David Hormaeche

Esta obra surge de la necesidad de habilitar, en el marco de la construcción de equipos de investigadoras e investigadores jóvenes, espacios donde las producciones intelectuales, frutos de recorridos formativos, tengan un espacio para ser conocidas. De esta forma, los capítulos recogidos en esta producción colectiva representan, en su mayoría, resultados de trabajos de tesis de grado y postgrado o investigaciones vinculadas a espacios de formación en universidades nacionales.

En el primer capítulo de esta obra, Mariana Elsa Correa presenta una síntesis de los resultados centrales de un estudio de corte cualitativo que toma como objeto la política. Se denomina “Las experiencias educativas de estudiantes egresados del *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios* en instituciones de General Pico y Eduardo Castex (La Pampa)”. Su propósito es problematizar la construcción de experiencias educativas en el marco del Programa en diálogo con las vivencias previas de los sujetos en el Nivel Polimodal. El estudio se focaliza la primera etapa de concreción del FinEs.

El trabajo de Mauricio Guillen es el segundo capítulo, y describe el desarrollo de investigación, como trabajo final de la Carrera de Grado de

Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa. En el mismo se trabaja el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), y específicamente las ofertas educativas de los Centros de Enseñanza Nivel Secundario (CENS). La problemática que se aborda se circunscribe al espacio geográfico de San Rafael, Mendoza, donde se indaga las posibilidades de inserción laboral de los sujetos egresados de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) del Departamento San Rafael.

El capítulo 3 presenta el análisis de múltiples cuestiones que se ponen en juego en la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en las escuelas del nivel secundario. Así lo expone Valentina Palazzani, como parte del trabajo realizado en el marco de la Tesina de Grado para la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. El escrito nos ofrece, en primer lugar, una revisión del contexto de sanción de la Ley. Luego recupera aportes teóricos que invitan a pensar la relación entre educación sexual y escuela, reconociendo concepciones y perspectivas de la sexualidad que atraviesan las instituciones educativas. A continuación, presenta el análisis de la ESI como política educativa, distinguiendo los postulados y supuestos centrales y plantea la relevancia de la implementación de la Ley de ESI en las escuelas del nivel secundario. Por último, nos invita a pensar en

las posibilidades, las tensiones y los desafíos de la implementación de esta legislación a nivel nacional.

Por su parte, en el capítulo 4, Sofía Rasilla Tomaselli realiza una aproximación teórica a las trayectorias educativas que realizan estudiantes de la UNLPam, en pos de pensar mejoras institucionales para la inclusión, el egreso y la permanencia. Desde este lugar, se cree que establecer espacios propicios para fomentar el ingreso, pero así también, crear las condiciones necesarias para la permanencia y el egreso de los estudiantes, generaría genuinos procesos de democratización de la Educación Superior. En cuanto a lo metodológico se trabajó con análisis de autobiografías y entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes del último año de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, en la Universidad Nacional de La Pampa de la cohorte 2011 a 2016.

El siguiente capítulo es el presentado por Verónica Soledad Walker. En el mismo se reconstruye de manera reflexiva el proceso de una investigación que tuvo como objeto de estudio las políticas de evaluación del trabajo docente universitario. La autora recurre al relato de una investigación para identificar la complejidad, dilemas y desafíos que encierra todo proceso de construcción de conocimientos en el campo de las ciencias sociales. A lo largo de la narración de la cocina de la investigación se reflexiona sobre un conjunto de decisiones

metodológicas, epistemológicas y teóricas que suponen apuestas y posicionamientos de quienes investigamos. Lejos de pretender brindar consejos y recetas para la práctica de la investigación, el escrito reconstruye el camino recorrido en la experiencia de una investigación poniendo el foco en los interrogantes que la atravesaron, las decisiones que se fueron tomando, las posibilidades descartadas, las dudas surgidas, las idas y vueltas y las incertidumbres experimentadas.

El último capítulo es el de Elena Heritier, y aborda aspectos reflexivos sobre los procesos de formación y capacitación docente. En este capítulo se presenta una síntesis de una investigación realizada en el año 2013 en el marco del Master en Gestión y Auditorías Ambientales con especialidad en Educación Ambiental, perteneciente a la Universidad Europea Miguel de Cervantes. El trabajo consiste un proyecto para capacitar a docentes del ciclo básico del nivel secundario de diferentes áreas de la provincia de La Pampa. La misma procura ser viable y de fácil aplicabilidad en las instituciones educativas.

# **LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES EGRESADOS DEL PLAN FINES EN LA PROVINCIA DE LA PAMPA**

Mariana Elsa Correa

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, y en el marco de un proceso de reforma orientado a promover una educación inclusiva y de calidad desde un enfoque de derecho, nuestro país extiende la obligatoriedad escolar a toda la educación secundaria. Así, surge en la agenda educativa estatal –entre otras acciones– un conjunto de programas a término, propuestas pedagógicas innovadoras que ponen en tensión el formato organizacional tradicional de la escuela secundaria y se ajustan a las necesidades e intereses de aquellos sujetos históricamente invisibilizados.

En el marco de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EDJA), en el año 2008 se aprueba el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs), destinado a aquellos jóvenes y adultos mayores de 18 años que no lograron finalizar sus estudios primarios y secundarios. El programa se pone en marcha en dos etapas: la primera en el período 2008-2011, orientada a aquellos sujetos que finalizaron su educación secundaria sin acreditar espacios curriculares correspondientes al último año de

escolaridad; y la segunda, a partir del 2012, destinada a aquellos jóvenes y adultos que no hubieran transitado la escuela primaria o secundaria en su totalidad.

Este capítulo presenta una síntesis de los resultados centrales de un estudio de corte cualitativo que toma como objeto la política. Se denomina “Las experiencias educativas de estudiantes egresados del *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios* en instituciones de General Pico y Eduardo Castex (La Pampa)”.<sup>1</sup> Su propósito es problematizar la construcción de experiencias educativas en el marco del Programa en diálogo con las vivencias previas de los sujetos en el Nivel Polimodal.

El estudio se focaliza la primera etapa de concreción del FinEs. A partir de la realización de entrevistas semiestructuradas a una muestra representativa de estudiantes egresados/as en dos sedes ubicadas en escuelas secundarias de General Pico y Eduardo Castex, se analizan cuatro aspectos en la construcción de la experiencia: los sentidos que adquiere para los/as estudiantes la finalización de sus estudios; los modos

---

<sup>1</sup> Constituye la propia Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación (FCH-UNLPam), dirigida por la Dra. Lorena Plesnicar (FCH-UNLPam) y enmarcada en el Proyecto de Investigación “La educación de las juventudes: políticas educativas, discursos y prácticas institucionales. El Programa FinEs en la Pampa”, dirigido por la Dra. Myriam Southwell (UNLP/CONICET/FLACSO) y co-dirigido por la Dra. Lorena Plesnicar (UNLPam)- Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas (IELES, UNLPam).

en que los rasgos organizativos del Plan, específicamente la organización del tiempo, el espacio y los recursos, impactan en esa construcción; las implicancias de la propuesta curricular de la política en las experiencias y las relaciones de los sujetos con el conocimiento.

El escrito expone los resultados de la investigación en cada uno de los aspectos mencionados. Como antesala, se amplían las decisiones metodológicas y el enfoque conceptual adoptado, se caracteriza la política en el contexto provincial, se esbozan algunos estudios previos en torno al programa y se exponen datos cuantitativos que ilustran su expansión en la provincia.

### **El Plan FinEs. Estudios precedentes y datos cuantitativos**

En la Provincia de La Pampa, la primera etapa del programa surge en el marco de los Acuerdos Federales expresados en la Resolución 22/07 del Consejo Federal de Educación. La normativa describe lo describe como una “agenda didáctica flexible” donde el docente tutor y el estudiante acuerdan un plan y cronograma de producción de actividades de enseñanza y aprendizaje a lograr en ocho encuentros tutoriales (Ministerio de Cultura y Educación, 2008: Anexo I). La iniciativa muestra desde sus inicios un crecimiento sostenido en las distintas jurisdicciones del país, no solo en términos cuantitativos (aumento de sedes, estudiantes inscriptos, egresados y contratación de docentes

tutores), sino también en términos cualitativos, a partir del desarrollo de acciones gubernamentales para su fortalecimiento.<sup>2</sup>

Las jurisdicciones, a partir de sus condiciones y recursos, procesan y resignifican la política de modos muy diversos. Esto genera a nivel de las sedes la proliferación de múltiples experiencias y motiva gran interés entre los investigadores. Desde una perspectiva macropolítica, hallamos estudios que problematizan la presencia del Estado en los territorios y los procesos burocráticos que conciernen al Programa en relación con las organizaciones sociales en los barrios (Schiavinato, 2016; Krieger, 2015; Míguez, 2016). En otros trabajos, la indagación se centra en el análisis de los rasgos de semejanza y diferenciación entre el Programa y las escuelas secundarias. Allí se exploran la conformación, los objetivos y la estructura de la educación media en diálogo con los propósitos de inclusión educativa que plantea el FinEs (Mekler, 2015).

Desde un enfoque micropolítico, encontramos trabajos que estudian las contribuciones y limitaciones del Plan para el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario pero desde la mirada de los actores en las sedes. En ellos se analizan discursos de docentes y

---

<sup>2</sup> Puede advertirse en el Decreto del Ministerio de Educación Nacional N° 1263/2014; normativa que a partir del año 2014 enmarca el Programa dentro de la nueva Dirección Nacional de Fortalecimiento y Ampliación de los Derechos y lleva adelante el *Programa Nacional de Capacitación para Tutores del Plan FinEs* y jornadas de capacitación con los referentes en distintas provincias.

estudiantes en cuanto a las innovaciones pedagógicas, curriculares e institucionales que propone el Programa (Lozano y Kurlat, 2014; Viego, 2015). En otros, las exploraciones se centran en el análisis de la propuesta educativa del FinEs en comparación con otras de larga trayectoria en el país destinadas para jóvenes y adultos (Escuelas de Adultos, CENS). Se trata de investigaciones que identifican las contribuciones específicas que realiza el Plan para el fortalecimiento de la oferta del nivel secundario en el marco de la EDJA (Burgos, 2014; Kurlat, 2014).

En la provincia de La Pampa, pueden mencionarse algunos aportes que derivan del proyecto de investigación “La educación de las juventudes: políticas educativas, discursos y prácticas institucionales. El Programa FinEs en La Pampa” que desarrolló en el Instituto para el Estudio para la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (FCH—UNLPam), en el que se inscriben trabajos de autoría propia (Correa, 2013).<sup>3</sup>

Los datos que se presentan a continuación evidencian la expansión del Programa a nivel nacional desde el año 2008 al 2011, período en que se llevó adelante su primera etapa:

<b>Crecimiento del PLAN FINES a nivel nacional</b>					
	Año 2008	Año 2009	Año 2010	Año 2011	TOTAL

---

<sup>3</sup> Los trabajos completos producidos en el marco del trabajo pueden leerse en el “Informe de Investigación Final” (2014) de la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam).

Alumnos inscriptos	202.271	395.167	232.753	270.218	1.100.409
Egresados	61.776	92.574	115.816	71.846	342.012
Sedes FinEs	2.223	2.845	2.912	2.875	10.855
Tutores	13.511	17.693	17.585	28.197	76.986

Fuente: elaboración propia a partir de los datos publicados en [www.fines.edu.ar](http://www.fines.edu.ar)

Como vemos, el Programa es “exitoso” en la medida que logra incrementar el número de estudiantes egresados de 61.776 en 2008 a 115.816 en 2010, para sumar un total de 342.012 jóvenes en el año 2011. No obstante, faltarían estudios que expliquen las diferencias entre los estudiantes inscriptos y los que egresaron.

En la provincia de La Pampa, durante los dos primeros años de puesta en acto del FinEs (2008 y 2009) se advierte que el porcentaje de estudiantes que abandonan el Nivel Polimodal crece de manera sostenida durante los últimos tres años de escolaridad. En este punto, se considera que el Programa viene, entre otros propósitos, a “revertir” los altos números de deserción escolar registrados en la provincia en el período señalado. A continuación se presentan algunos datos que ilustran el panorama educativo provincial en el momento del desarrollo de la primera etapa del FinEs:

<b>Provincia de La Pampa- Abandono escolar en el nivel polimodal período 2008-2009</b>
--

TIPO DE GESTIÓN	Cantidad de estudiantes	Año de estudio		
		1°	2°	3°
ESTATAL	937.476	13,46%	14,28%	25,81%
PRIVADA	451.291	10,56%	10,76%	20,32%

Fuente: Elaboración propia a partir de relevamientos anuales 2008 y 2009. DINIECE. MEN.

Estos relevamientos muestran, entre otras cifras, que para el año 2008 el 25,81% de los 937.476 estudiantes que asistían a instituciones secundarias estatales y el 20,32 % que concurrían a instituciones de gestión privada, no pudieron culminar su último año de escolaridad secundaria. Estos datos nos llevan a reflexionar acerca del “fracaso” de las propuestas educativas vigentes en las escuelas secundarias formales que expulsan a los/las jóvenes antes de finalizar sus estudios y “llena” de potenciales aspirantes el FinEs, en tanto propuestas vigentes en el marco de la EDJA.

### **Decisiones metodológicas y enfoque conceptual de la investigación**

De acuerdo con las normativas nacionales, la política define como posibles sedes para la realización de los encuentros entre estudiantes y docentes tutores escuelas secundarias comunes y de educación técnica, Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), entidades gremiales, cámaras empresarias, organizaciones de la sociedad civil, universidades,

entre otros. En el caso de la provincia de La Pampa, las sedes se situaron sólo en instituciones educativas. A partir de considerar los niveles de concentración poblacional en las distintas localidades, en la primera etapa del Plan se distribuyeron del siguiente modo:

<b>Localidad</b>	<b>Cantidad de Sedes</b>
Santa Rosa	7
General Pico	6
General Acha	1
Realicó	1
Jacinto Arauz	1
La Maruja	1
Santa Isabel	1
Victorica	1
25 de Mayo	1
Anguil	1
Eduardo Castex	1

Elaboración propia a partir de los datos publicados en [www.fines.educ.ar](http://www.fines.educ.ar)

En el caso de la ciudad de General Pico, la sede para el estudio se definió a partir de las decisiones metodológicas adoptadas en el Proyecto de Investigación “La educación de las juventudes: políticas educativas, discursos y prácticas institucionales. El Programa FinEs en La Pampa” en el que se enmarca el estudio.

Se optó por llevar a cabo un estudio de caso de tipo exploratorio (Neiman y Quaranta, 2007).<sup>4</sup> Así, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra representativa de estudiantes egresados de dos sedes del Programa: como se anticipó, una ubicada en la ciudad de General Pico, que funciona simultáneamente con otras cinco sedes y otra –única en su contexto– situada en la localidad de Eduardo Castex. El análisis de las voces de los actores se complementó con el abordaje de diferentes marcos normativos que regulan el Programa a nivel nacional y provincial.

En referencia al enfoque conceptual del trabajo, se adoptaron como herramientas de análisis los contextos de trayectorias o ciclos de las políticas (*Policy Cycle Approach*) propuestos por Stephen Ball (1997, 2002, 2008), dispositivos que permiten explorar desde una perspectiva sociológica el desarrollo de las políticas. El autor propone abordarlas a partir de cinco contextos interrelacionados: *contexto de influencia*, *contexto de la producción del texto político*, *contexto de la práctica*, *contexto de los resultados* y *contexto de la estrategia política*. Los contextos son definidos como arenas de actividad social y discursiva a

---

<sup>4</sup>Según los autores citados, este diseño se caracteriza por poner el acento en la profundización y el conocimiento global del caso a estudiar y no en la generalización de los resultados. El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones y busca dar cuenta de su particularidad en el marco de su complejidad.

través de los cuales las políticas se mueven, son producidas, creadas y ajustadas. No se conciben en forma secuencial o lineal, sino como “anidados” unos dentro de otros. Vale señalar que en este estudio retomamos de modo inicial los primeros tres contextos mencionados.

En lo que se refiere a las vivencias de los/las jóvenes, adoptamos como nodo conceptual el concepto de “experiencia educativa”. Acordamos con Francois Dubet y Danilo Martuccelli (1998) que se trata de una construcción personal, social e institucional que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y docentes se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional. Jorge Larrosa (1996) analiza los principios que fundamentan el concepto y explica que la experiencia forma y trasforma al sujeto, implica un movimiento de ida y vuelta con aquello que este pretende conocer. Supone la aparición de algo o alguien exterior al sujeto, pero que impacta en sus palabras, sus representaciones, sus ideas, sus sentimientos, sus proyectos para dejar una huella.

A continuación, se presentan los resultados de los cuatro aspectos delimitados en la construcción de la experiencia educativa de los/as egresados del Plan FinEs.

## **I- Los sentidos de terminar el nivel polimodal. Los vínculos afectivos en las experiencias de los/as estudiantes**

Son múltiples y variados los estudios que sostienen que la enseñanza media de hoy tiene un significado distinto al que tenía en el contexto del proyecto fundacional de los sistemas educativos modernos (Dussel, Brito y Núñez, 2007; Krischesky, 2010; Llinás, 2008). Las significaciones construidas por los/as jóvenes en tanto actores sociales sobre la escuela se han modificado a partir de las transformaciones de los contextos sociopolíticos y del debilitamiento de las instituciones modernas, antiguos marcos de referencia y regulación del comportamiento de los sujetos (Tiramonti y Minteguiara, 2004).

Desde una perspectiva sociológica, Emilio Tenti Fanfani (2009) sostiene que los sentidos construidos por los jóvenes en torno a la finalización de sus estudios se encuentran interrelacionados con múltiples factores culturales y con el lugar que los sujetos ocupan en la estructura social. Identifica tres posibles sentidos: asistir a la escuela por una obligación social, por una razón puramente instrumental o por experimentar amor por el conocimiento. Estas significaciones son denominadas por otros autores como “los sentidos tradicionales” de finalizar la escuela (Llinas, 2008). Vale señalar que estas percepciones se complejizan cuando hablamos de culminar los estudios en el marco de la EDJA, modalidad que incluye a sujetos históricamente excluidos del

sistema formal con una matrícula –en el caso del FinEs– de jóvenes cada vez “más jóvenes”.

Así, surgen interrogantes como ¿qué sentidos tiene para los/as jóvenes egresados/as del FinEs la culminación del Nivel Polimodal? ¿Predominan los “sentidos tradicionales” de terminar la escuela? ¿Aparecen nuevos sentidos? ¿Cuáles? Se considera además que la construcción de vínculos afectivos en las instituciones educativas –tanto de las escuelas de Nivel Polimodal como en las sedes del FinEs– tienen incidencia en las posibilidades de finalización de los estudios secundarios. Entonces ¿Qué rol juegan los vínculos afectivos en las experiencias educativas de los sujetos? ¿De qué modos contribuyen o dificultan la finalización de sus estudios?

### **1. La importancia de terminar la escuela**

Martin Hopenhayn (2014) sostiene que la concepción de la educación como medio de ascenso social y de mejora de las condiciones de vida –principalmente para los sectores sociales menos favorecidos– presenta hoy para los jóvenes una paradoja, ya que pese a transitar más años de escolarización y alcanzar mayor cantidad de credenciales, éstas no aseguran una vía directa al mundo del trabajo. Actualmente los jóvenes no sólo ponen en tela de juicio las credenciales educativas, sino que

también dudan y critican la legitimidad de los saberes enseñados por la escuela.<sup>5</sup>

Sin desconocer esta mirada, vale señalar que para un gran número de jóvenes la escuela tiene un carácter simbólico fundamental, representa la posibilidad de “ser alguien” (Dussel, Brito y Nuñez, 2007; Llinás, 2008). Persisten así representaciones que dan cuenta de marcas subjetivas que otorgan sentido a la experiencia, algunas comunes a todas las instituciones y otras vinculadas con las propuestas pedagógicas de cada escuela (Redondo, 2004).

En las entrevistas a los/as egresados/as del FinEs se consultó acerca de la importancia que tiene para ellos finalizar sus estudios secundarios y si las expectativas que tenían en relación con ello se cumplieron. Se advierte que predominan dos sentidos: finalizar la escuela para acceder a mejores puestos de trabajo y culminarla para comenzar a cursar estudios superiores. Si bien la totalidad de ellos considera la finalización del Nivel Polimodal una condición necesaria para conseguir mejores oportunidades laborales, una parte de los egresados expresa que el título secundario requisito para acceder a cualquier puesto de trabajo.

A continuación, se citan algunos dichos al respecto:

---

<sup>5</sup> El autor, Director de la División de Desarrollo Social de la CEPAL, plantea que según los indicadores del organismo que vinculan logros educativos con trayectorias, solo tres de cada diez jóvenes latinoamericanos del 20 % más pobre de la población tienen suficiente educación para empezar un circuito positivo de movilidad social ascendente.

Tener el secundario terminado hoy en día es re necesario para trabajar...por ahora no voy a empezar a estudiar nada porque estoy complicada con otras cosas...pero bueno por lo menos ya es una cosa menos. (Entrevista N° 1: 5; Sede General Pico)

La importancia de tener un título es mucha porque hoy en día para lo que sea te piden tener el secundario completo...antes por ahí era diferente, encontrabas algo...hoy hasta para el super te piden tener el secundario. Por eso cuando supe del FinEs no la dude y me anoté. (Entrevista N° 2: 4; Sede Eduardo Castex)

Para estos jóvenes, en los contextos actuales –a diferencia de contextos anteriores– el otorgamiento de la credencial que certifique su paso por la escuela aparece como la principal preocupación. Se trata de significaciones que manifiestan uno de los supuestos bajo los que fue pensada y creada la escuela, el vínculo escuela–trabajo (Tiramonti y Minteguiara, 2004). Si bien estos jóvenes no trabajan en la actualidad, en sus dichos se refleja la confianza de que su paso por la institución garantizará condiciones laborales aceptables en el futuro.

En otros discursos, los/as estudiantes sostienen que el sentido de terminar el Nivel Polimodal se vincula directamente con el acceso a estudios superiores. A continuación presentamos sus voces:

Para mí era importante terminar la escuela...si bien ahora estoy trabajando en un comercio de ropa en el centro, quizá el año que viene cuando organice algunas cuestiones familiares empiece alguna carrera...y para ir a la facultad sí o si necesitas el secundario...asique en ese sentido el FinEs me re ayudó. (Entrevista N° 4: 6; Sede General Pico)

Sí o sí para entrar a la facultad tenía que terminar el secundario, por suerte pude...me está yendo maso (risas) pero bueno pienso seguir...creo que esa es la mejor forma para conseguir después un buen trabajo. (Entrevista N° 2: 5; Sede General Pico)

Terminar era necesario para entrar a la facultad...yo quiero entrar el año que viene a la carrera de Ciencias de la Facultad de Humanas...además para conseguir trabajo imagínate... (Entrevista N° 3: 5; Sede Eduardo Castex)

El día de mañana me gustaría poder empezar alguna tecnicatura...alguna carrera corta pero que me dé más herramientas para trabajar viste... (Entrevista N° 4: 4; Sede Eduardo Castex)

Como vemos, para ellos/as finalizar el Nivel Polimodal es importante porque posibilita el acceso a “nuevas herramientas”, mayores cualificaciones para el mundo del trabajo. En algunos casos la decisión está tomada y en otros es expresada como un deseo a concretar en un futuro cercano. Así, el Programa se convierte en el medio que posibilita el acceso a estudios terciarios o universitarios y es percibida como una política que permite acompañar las realidades de los sujetos.

Tenti Fanfani (2009) aborda la construcción de los sentidos con el propósito de analizar los vínculos entre las culturas juveniles y la cultura escolar en el contexto latinoamericano. Como se anticipó, explica que para los y las jóvenes los sentidos que puede adquirir la experiencia escolar son tres: asistir a la escuela por una obligación social, por una razón puramente instrumental o por experimentar el amor por el conocimiento. En el primer caso, el estudiante ve la escuela secundaria como una obligación social más que jurídica. Existe un sistema de contención familiar que no otorga la opción de “no asistir” a la escuela y se trata de una experiencia relacionada con la condición de la edad. En el segundo caso, donde se alude a una razón puramente instrumental, el

estudiante valora el estudio como la posibilidad de futuro ascenso social. En el último caso, el sentido se vincula con la pasión por conocer determinados campos del saber.

En diálogo con estas reflexiones, se advierte que las posturas de los/as estudiantes entrevistados/as pueden vincularse con el segundo sentido postulado por el autor: la “razón instrumental”. La búsqueda de mejores condiciones de trabajo y el interés por acceder a estudios superiores podrían ser comprendidas en el marco de la búsqueda de ascenso social. Para el autor, la construcción de este sentido es propio de las clases medias que poseen un capital cultural, económico y social que les posibilita aspirar a mejores condiciones sociales y económicas. Si bien en el trabajo de campo no indagamos los orígenes sociales de los sujetos, sus preocupaciones podrían indicar la pertenencia a una clase media o media-baja. Según Tenti Fanfani las clases bajas no están en condiciones objetivas de desarrollar una actitud estratégica en pos del futuro (Tenti Fanfani, 2009).

Al inicio de este apartado nos preguntamos si en los discursos de los y las jóvenes aparecen “nuevos sentidos” distintos a los tradicionales. Se advierte que sólo en el caso de uno de los estudiantes la preocupación de terminar sus estudios aparece ligada a mandatos familiares. Veamos:

Yo hace rato trabajo acá en el negocio con mi viejo...la verdad me puse las pilas para terminar porque él quiso siempre que estudiara, que aunque sea terminara el secundario....a mí la verdad no me gusta estudiar...me anoté al

FinEs en realidad por él...¿expectativas? Por ahora seguir acá, ahora estoy bien trabajando acá. (Entrevista N° 3: 4; Sede General Pico)

Estos dichos dan cuenta de las diferentes formas de percepción, afecto, pensamiento, deseo, temor que animan continuamente las acciones de los sujetos. Los sentidos construidos por las culturas acerca de los diversos grupos etarios generan las condiciones simbólicas de cómo ser y estar en ellos. Así, por ejemplo, las expectativas que se construyen sobre los/as jóvenes, las prácticas que socialmente les corresponden, entre otros procesos, tienen un fuerte impacto en sus representaciones (Chávez, 2009). En este caso, el estudiante llega al FinEs por un sentimiento de “deuda” hacia su padre, para quien la escuela representa una etapa importante.

## **2- Vínculos afectivos y construcción de la experiencia**

Silvia Duschatzky (2005) explica que la escuela no funciona sólo como el “umbral mínimo” de reconocimiento social sino también como el soporte afectivo que viene a sanar, en algunos casos, relaciones primarias quebradas (violencia familiar, padres sin trabajo, abandono, etc.). Estar en la escuela implica participar de un universo que nombra a los y las jóvenes como sujetos sociales y por lo tanto portadores de derecho. La construcción de este umbral mínimo de reconocimiento social y afectivo se vincula estrechamente con las posibilidades o imposibilidades de los sujetos para construir “aprendizajes socialmente significativos” (Orozco

Fuentes, 2009).<sup>6</sup> En esta línea, Elliot Eisner (2007) plantea que no puede haber actividad cognitiva que deje en un segundo plano la dimensión afectiva del sujeto: “afectividad y cognición se vinculan así como lo hacen, por ejemplo, la masa y el peso. Son parte de la misma realidad dentro de la experiencia humana” (Eisner, 2007: 42).

A partir de estas consideraciones se analizaron los modos en que los/as estudiantes del FinEs construyeron sus vínculos con docentes, pares y directivos en la escuela de Nivel Polimodal y en el Programa. Con respecto a la escuela de Nivel Polimodal, tanto estudiantes de la sede de General Pico como de Eduardo Castex expresaron valorar positivamente los vínculos construidos con sus pares y preceptores. En la indagación acerca del sentido de pertenencia con la escuela sede del Plan FinEs se advierten nuevas coincidencias: en ambos casos las vivencias en el Programa se redujeron a la asistencia a los encuentros de tutorías previamente acordados con los distintos docentes tutores. Si bien en las normativas que regulan la política en la Provincia se explicita que los responsables de las escuelas sedes deberán, entre otras acciones, promover espacios de articulación e intercambio entre las instituciones educativas y el Programa, los discursos de los/as estudiantes

---

<sup>6</sup> Para la autora, esta categoría posibilita ampliar el concepto de “aprendizaje significativo” e incluir en la construcción de su definición la noción de “saberes socialmente productivos”.

entrevistados/as denotan una total ausencia de invitaciones por parte de la escuela sede a integrarse en actividades que posibiliten el enriquecimiento de sus experiencias educativas.<sup>7</sup> Veamos:

En el FinEs hacíamos las cosas q nos pedían los profesores y eso...nada más...no nos veíamos para hacer otro tipo de actividades...tampoco recuerdo que nos hayan dicho de hacer alguna otra cosa la verdad...nosotros estábamos aparte de la escuela. (Entrevista N° 5: 5; Sede General Pico)

A la escuela ya la conocíamos de antes porque fuimos ahí (se sonríe), era el único lugar donde se podía hacer el FinEs (...) íbamos generalmente más a la noche nosotros (...) no me acuerdo que el director nos haya dicho de hacer algo (...) íbamos a las clases nada más. (Entrevista N° 2: 6; Sede Eduardo Castex)

Las percepciones como “estar aparte de la escuela” y “solo asistir a clase” dificultan la construcción de un sentido de pertenencia institucional por parte de las y los jóvenes.<sup>8</sup>

En lo que refiere a los vínculos con los docentes, en ambas sedes, son percibidos por los/as estudiantes como los que posibilitan u obstruyen la aprobación de los diferentes espacios curriculares tanto en la escuela de Nivel Polimodal como en el Plan FinEs. Al respecto, dos jóvenes expresan:

En realidad mi problema es que siempre odié inglés en la escuela...pasa que no me llevaba muy bien con la profesora, eso creo que me complicó también. (Entrevista N° 1: 4; Sede General Pico)

---

<sup>7</sup> Anexo I del Expediente N° 10129/08, caratulado “Ministerio de Cultura y Educación. Dirección General de Educación Polimodal y Superior. S/Implementación Plan FinEs en la Provincia de La Pampa.

A los profesores ya los re conocíamos (...) el que no nos había dado clase en algún momento era conocido del barrio o ¡hasta medio pariente! por suerte en economía no me tocó el que no me banco (...) me tocó otro profesor más piola sino no la sacaba nunca más. (Entrevista N° 6: 5; Sede Eduardo Castex)

Nótese que ellos/as señalan su vínculo conflictivo con el docente como un factor que incide negativamente en su evaluación. Alicia Camilloni sostiene que toda evaluación se basa en criterios que posibilitan la construcción de juicios de valor por parte de los docentes, plantea que estos pueden construirse de dos maneras:

Según una de ellas, puede responder a estados afectivos del docente, relacionados con actitudes de aceptación o rechazo, de agrado o desagrado ante determinada conducta del alumno, observada directamente, inferida de conductas observadas (...) El juicio de valor puede surgir, igualmente, como producto de una elaboración seria y rigurosa de la información recogida sistemáticamente, a partir ya no de emociones, sentimientos o actitudes, sino de una base de conocimientos que permite fundamentar el juicio de valor de una manera que pretende ser ‘objetiva’ (las comillas pertenecen al original). (Camilloni: 1998, 4)

En relación con tales maneras, la autora sostiene que la naturaleza del acto pedagógico promueve necesariamente la combinación de ambos modos de construcción de juicios de valor, haciéndose fundamental una articulación equilibrada por parte del docente. Se considera que en los juicios de valor construidos en torno a las prácticas de evaluación predomina al primer modo de construcción por sobre el segundo.

Otros estudiantes nos relatan su experiencia así:

Nosotros entrábamos al aula, generalmente el profesor llegaba algunos minutos más tarde asique lo esperábamos. No le decíamos “profesor”, lo llamábamos por su nombre. La verdad nos re ayudó, se llevaba bien con

todos...no hacíamos actividades complicadas tampoco. (Entrevista N° 2: 5; Sede Eduardo Castex).

¡El profesor era re buena onda! Nos daba ejercicios, nos explicaba... ¡es más! Como vio que no llegábamos a entender todo para el día de la prueba, nos agregó tres clases...no tuvo problemas...creo que las agregó para que podamos aprobar todos (Entrevista N° 5: 6; Sede General Pico).

En estas palabras los/as estudiantes presentan imágenes positivas de sus tutores, asociadas con actitudes de “comprensión”. Como se evoca en el segundo fragmento “no tuvo problemas de agregar tres clases”. Estas contemplaciones son percibidas como las que posibilitan la aprobación de los espacios curriculares.<sup>9</sup>

Terigi (2004) advierte la necesidad de problematizar las prácticas de enseñanza en relación con los propósitos de la política educativa en las que se enmarcan; esto es, vincular la dimensión didáctica y política de la enseñanza. La autora sostiene que muchas veces en el proceso de planificación de las políticas educativas (nivel macro) solo se delinear las condiciones organizativas, normativas, presupuestarias e institucionales de materialización de las mismas sin problematizar los modos en que finalmente sus propósitos se llevarán a cabo (nivel micro).

---

<sup>9</sup> Estas percepciones vinculadas al accionar de los docentes también surge en los análisis de las experiencias de los estudiantes en las “Escuelas de Reingreso” de la Ciudad de Buenos Aires, propuesta educativa que al igual que el FinEs plantea un formato alternativo a la escuela tradicional. Mariana Nobile (2016), en su abordaje de las emociones, expresa que en este nuevo escenario los docentes ponen en suspenso su mirada estigmatizadora sobre los estudiantes y se muestran predispuestos a construir relaciones de mayor confianza.

Con respecto a los directivos, los estudiantes no expresan la presencia de situaciones en las que se hayan relacionado con ellos. La ausencia de iniciativas que promuevan la participación en la escuela sede es percibida por los estudiantes como un indicador de que el FinEs es una iniciativa que no ha logrado articularse con el Proyecto Educativo.

## **II- La propuesta curricular del Plan FinEs: implicancias en las experiencias educativas de los/as estudiantes**

Plantear el tema del conocimiento en el Plan FinEs supone la necesidad de reflexionar, entre otros aspectos, en torno al formato organizacional que históricamente delimitó y clasificó los saberes en la escuela secundaria. La propuesta del Programa, definida por las normativas como “agenda didáctica flexible”, se configura a partir de las disciplinas que caracterizaron desde sus inicios al curriculum de la escuela media.<sup>10</sup>

Terigi en su análisis del formato organizacional de la escuela secundaria, advierte que desde sus comienzos esta se estructuró en vinculación a tres disposiciones básicas: “la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase” (Terigi, 2007:

---

<sup>10</sup> Resolución N° 962/08 perteneciente al Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa.

64).<sup>11</sup> En la escuela media, como en el FinEs, la clasificación de los contenidos disciplinares emerge como principio organizador, donde las fronteras entre las asignaturas aparecen bien delimitadas y los docentes son seleccionados por su especialidad para trabajar por horas. Así, la propuesta curricular del Programa, adopta rasgos similares a la estructura del currículum escolar pero con otros matices.<sup>12</sup>

La decisión, por parte de quienes diseñan la política, de organizar las propuestas de tutorías en torno a la estructura de las disciplinas, conduce a reflexionar acerca de las formas en que los y las jóvenes se aproximan al conocimiento. A partir de estas consideraciones, surgen interrogantes como ¿qué características adopta en las sedes la propuesta curricular prescripta en las normativas nacionales y provinciales del Programa? ¿Responde a las necesidades de los sujetos destinatarios? ¿De qué maneras? A continuación se esbozan algunas respuestas.

### **1. La propuesta curricular del Plan FinEs en las normativas**

Sin desconocer la extensa literatura abocada al análisis del currículum en sus múltiples dimensiones y relaciones con la enseñanza, el aprendizaje,

---

<sup>11</sup> La autora explica que estas disposiciones conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel medio y que es muy difícil de modificar.

<sup>12</sup> El Artículo 4° de una de las Resoluciones elaboradas para la puesta en acto del Programa en La Pampa, propone “designar a los docentes tutores en los diferentes espacios curriculares, utilizando los listados para Interinatos y Suplencias vigentes, confeccionados por el Tribunal de Clasificación de Educación Polimodal y Superior” (Ministerio de Cultura y Educación, 2008: Anexo I).

los sujetos, las políticas y las culturas institucionales, acordamos con quienes definen al currículum –en su carácter prescriptivo –como un documento público producido desde los organismos de gobierno del Estado que define los propósitos y contenidos de la enseñanza escolar y que, en tal sentido, expresa la selección de la cultura que hacen la sociedad y la escuela (Dussel, 2006). Desde un enfoque sociológico, es posible comprenderlo como un territorio de lucha por la imposición de sentidos y posicionamientos acerca de la educación, territorio en el que se pone en juego la legitimación de determinados valores y saberes (Bernstein, 2003).

En este marco, el FinEs por medio de su currículum –el prescripto y el vivido al interior de las sedes– delimita qué conocimientos son importantes, qué metodologías son las adecuadas y quiénes podrán enseñar y aprender. Plantea un proyecto social y configura un “texto del conocimiento” (Chevallard, 2005). A continuación, se describe cómo se definió la estructura curricular del Programa en las normativas para luego analizar los modos en que se llevó a cabo en las sedes desde la mirada de los/as estudiantes.

La normativa nacional del Programa explicita que las propuestas de tutorías se conforman a partir de las denominadas “áreas básicas” de conocimiento: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias

Naturales.<sup>13</sup> Señala que los docentes tutores son quienes deben identificar los contenidos correspondientes a cada espacio curricular para luego ser evaluados. En el caso de los llamados “espacios curriculares específicos”, no comprendidos en las áreas básicas –entre los que se incluye Inglés, por ejemplo– declara que será fundamental su relevamiento por parte de la Secretaría de las sedes para la evaluación de su puesta en acto.

En la provincia de La Pampa, la normativa no explicita los espacios curriculares que incluirán las propuestas de tutorías, pero aclara que entre las responsabilidades de las escuelas de procedencia de los estudiantes está la de convocar a los/as alumnos/as con materias pendientes, según los registros del libro matriz de la institución educativa.<sup>14</sup>

Las normativas nacionales y provinciales coinciden en señalar que los docentes tutores son quienes deben seleccionar contenidos de los diversos campos disciplinares para luego elaborar una propuesta pedagógica y un dispositivo para su evaluación. En palabras de Graciela Frigerio (1991), la propuesta delimita un “cerco cognitivo”, en la medida

---

<sup>13</sup> Resolución N° 66/08 del Consejo Federal de Educación, emitida en el año 2008 por el Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>14</sup> Expediente N° 10129/08, caratulado “Ministerio de Cultura y Educación. Dirección General de Educación Polimodal y Superior. S/Implementación Plan FinEs en la Provincia de La Pampa.

en que impone un determinado recorte de saberes y reparto de conocimientos en un marco institucional determinado.

A partir de estas consideraciones, interesa conocer la organización de las denominadas “Áreas básicas” del conocimiento – explicitadas por la normativa nacional– y de los “espacios curriculares específicos”, que como señaló, se realizó a partir del relevamiento previo de las instituciones educativas de procedencia de los/las estudiantes y de las sedes del Programa. En relación con los espacios curriculares específicos, se considera relevante analizar también una nueva denominación, distinta a las presentadas, que aparece en los discursos de los estudiantes y de la secretaría de la sede de Eduardo Castex: la de “familias de materias”. Esta designación hace referencia a aquellas propuestas de tutorías que integran dos o tres espacios curriculares y será abordada con el propósito de conocer los modos en que responde a las necesidades de los y las jóvenes que llegan al Programa.

## **2. la puesta en acto de la propuesta curricular en las sedes**

En el trabajo de campo realizado, se consultó a los/las estudiantes acerca de los espacios curriculares que adeudaban en el Nivel Polimodal, por los que deciden ingresar al Programa. En el caso de la sede de General Pico, los/as estudiantes entrevistados/as explicitaron que fueron los siguientes:

<b>Espacios Curriculares</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>
Física	3

Matemática	1
Inglés	1
Formación ética y Ciudadana	1
Historia	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los estudiantes

Como vemos, los egresados cursaron un “Área básica” –Matemática– y cuatro espacios curriculares específicos: Física, Inglés, Formación Ética y Ciudadana e Historia. Es importante señalar que en la ciudad de General Pico el dictado de los espacios curriculares específicos se realizó en las seis sedes del Programa según la distribución de las modalidades del Nivel Polimodal.<sup>15</sup> Esto quiere decir que los/as estudiantes como paso previo a su inscripción, debían averiguar en qué sedes se dictaba el o los espacio/s curricular/es desaprobado/s para luego concretar la matriculación y poder asistir a los encuentros de tutorías.

Este modelo organizacional es anticipado en el Documento “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para jóvenes y

---

<sup>15</sup> En el Documento Acuerdo Marco Serie A N° 10, emanado por el Consejo Federal de Educación en el año 1998, se explicita que el Nivel Polimodal se implementó en cinco Modalidades: Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios y Comunicación, Arte y Diseño.

adultos –Presentación y Líneas de Acción 2008-2011” del siguiente modo:

Los interesados deberán dirigirse a la escuela donde han cursado su último año –que denominaremos **escuela de procedencia** –a fin de que se le extienda un certificado de estudios donde consten las materias adeudadas y se le informe cuál es la **escuela sede** asignada” (el resaltado pertenece al original). (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para jóvenes y Adultos- Presentación y Líneas de Acción 2008-2011, 2008: 12)

Al momento de consultar a los/as estudiantes acerca de la ubicación de las sedes, dos jóvenes señalaron que tuvieron que asistir a dos sedes y en otro caso hasta tres sedes para cumplimentar la aprobación de los espacios curriculares adeudados. Este hecho fue valorado como un obstáculo debido a las distancias geográficas entre las instituciones y sus barrios de residencia. A continuación, citamos sus expresiones al respecto:

En la escuela estaba toda la información...el tema es que solamente estaba física en el FinEs de acá...para rendir inglés tenía que ir hasta la otra punta, en la escuela XXX, re lejos...a mí con la nena se me complicó llegar hasta allá pero bueno, no quedaba otra. (Entrevista N° 1: 1; Sede General Pico)

Yo me tuve que repartir en tres escuelas para rendir (risas)...una está acá nomás... por esa no hubo problema, el tema fueron las otras dos que bueno me quedaban un poco lejos y tenían otros horarios... (Entrevista N° 2: 2; Sede General Pico)

Estos dichos nos conducen a pensar que el Programa, en su puesta en acto en General Pico, no contempló la ubicación geográfica de los/as estudiantes para la radicación de las sedes, situación que obstaculiza el

cumplimiento del porcentaje mínimo de asistencia reglamentado en el FinEs.

Como vemos, las sedes a partir de sus características y capacidad de previsión burocrática, administrativa y de disponibilidad de recursos, son las que “hacen posible” la hechura de la política en los contextos locales. Los actores que comprenden la esfera micropolítica tienen un lugar activo en su puesta en acto, ya que “construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones, procuran representaciones políticas” (Ball, 2008: 72).

Otro aspecto a considerar es la relación entre la distribución de las sedes descripta y las ofertas de tutorías académicas. El Programa –al igual que el Nivel Polimodal– pauta los encuentros de tutorías con un fuerte grado de simultaneidad. Si bien desaparece la posibilidad de “repetir el año” como en la escuela, la política reedita la estructura de las disciplinas escolares y propone una cursada organizada a partir de “bloques” o sea, todas las materias al mismo tiempo. Desde esta perspectiva, las experiencias de los estudiantes en el FinEs tienen similitud a las vivenciadas en la escuela en la que no pudieron culminar sus estudios.

En el caso del FinEs, las experiencias de los estudiantes pueden leerse como parte de los aspectos “procesales—prácticos” del currículum. Alicia de Alba (1998) sostiene que la dimensión institucional es el

espacio privilegiado del currículum. Las dificultades que afronta su desarrollo tienen que ver con que se lo concibe sólo a partir de sus aspectos estructurales-formales, esto es, las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la organización jerárquica, las legislaciones que norman la vida escolar. Sin embargo, el currículum no se constituye exclusivamente por tales aspectos, sino que su desarrollo procesal—práctico es fundamental para comprender su devenir en las instituciones educativas, ya que en múltiples ocasiones la presencia de elementos de resistencia de un currículum se observa en estos aspectos.

En cuanto a la sede de Eduardo Castex, como se anticipó, los/as estudiantes cursaron espacios curriculares específicos que conformaron las denominadas “familias de materias”. La falta de especificaciones en las normativas que regulan el Programa en la provincia en cuanto a la organización de los espacios curriculares produce intersticios, espacios de toma de decisión de los que se apropian los actores de las sedes para movilizar sus recursos. Así, la creación de estas “familias de materias” nos conduce a pensar que la puesta en acto de las políticas no solo implica la ejecución de acciones pautadas en otras esferas gubernamentales, sino que, en términos de Ana Vitar “implica un cruce de racionalidades, variados planos en los que se despliega la acción (...) un híbrido resultante de la combinación de previsiones medios-fines, expresiones

simbólicas, tradiciones políticas y burocráticas, rituales canonizados y creaciones que innovan los modos de hacer” (Vitar, 2006: 41).

En este caso las normativas son resignificadas por los actores al punto de crear una nueva designación (o categoría) que otorgue flexibilidad en la puesta en acto de la política para responder así a las demandas de los y las jóvenes que llegan al FinEs. A continuación, se presenta una descripción de los espacios curriculares y “familias de materias” que cursaron los/as estudiantes entrevistados/as:

<b>Espacios Curriculares/Familias de Materias</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>
Historia/Economía/Formación Ética y Ciudadana	3
Derecho/ Sistema de Información Contable	2
Filosofía/Psicología	4
Física y Química	1
Matemática	2
Biología	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los estudiantes

A partir de estos datos surgen interrogantes como ¿de qué modo se organizaron los espacios curriculares específicos? ¿Existieron

propuestas de tutorías diferentes para las denominadas “familias de materias”?

Dos de los estudiantes entrevistados señalaron que al momento de inscribirse al Programa no existían propuestas para todos los espacios curriculares que necesitaban acreditar. A saber:

A mí me faltaba aprobar filosofía, historia y cultura y comunicación...pero cuando me dieron el listado de las materias cultura no estaba (...) la secretaria me dijo que no tenía que preocuparme porque la iba a ver junto con historia, en las horas que vaya a historia. (Entrevista N° 1: 2; Sede Eduardo Castex)

¿Cuántas materias rendí? ¡Un montón! (risas) de la escuela me quedó biología, matemática, economía, historia y Proyecto de Micro emprendimiento...en el caso de Proyecto como no estaba para anotarse me dijeron que entraba con economía (...) yo igual ya sabía que no iba a estar...era una materia muy específica de la modalidad. (Entrevista N° 6: 2; Sede Eduardo Castex)

Se indagó si los encuentros de Historia habían contemplado una propuesta de enseñanza de Cultura y Comunicación, o si los de Economía incluyeron los de Proyecto de Micro Emprendimiento. Aunque administrativamente los espacios aparecieron aprobados, los/las estudiantes afirmaron que en los encuentros no se trabajaron los temas de las materias integradas.

En cuanto a las “familias de materias”, según una conversación informal con la secretaria de la sede su organización dependía del número de inscriptos. En las situaciones donde hubo estudiantes que adeudaban varios de los espacios curriculares que las integraban, los docentes tutores debían elaborar propuestas pedagógicas simultáneas. Vale señalar

que de las tres “familias de materias” mencionadas, solo en el caso de filosofía/psicología los estudiantes inscriptos adeudaban solo filosofía.

Se advierte que en el Plan FinEs los modos en que se presentan los distintos contenidos disciplinares son el resultado de cierta “alquimia” que se produce en el marco de las condiciones institucionales y profesionales de quienes ponen en acto una política educativa (Popkewitz, 2005). El relato de los/las estudiantes acerca de los espacios curriculares que no se contemplaron en el Plan (y que finalmente aparecieron aprobados) y la conformación de las denominadas “familias de materias”, sugiere aparentemente cierta ausencia de problematización del conocimiento.

Por otra parte, la situación conduce a reflexionar acerca del par inclusión—exclusión educativa en el marco del Programa. Así, vale preguntarse si una política de Estado, en este caso el FinEs, con claros propósitos de incluir a los/as jóvenes que por diversos motivos no pudieron ejercer su derecho a la educación, promueve aprendizajes genuinos más allá de la acreditación. Las familias de materias no garantizarían, según los discursos de los estudiantes, el abordaje de los saberes de todos los espacios curriculares adeudados, situación que consideramos podría favorecer una representación “facilista” del Programa y dificultaría la democratización del conocimiento.

### **III- Las percepciones de los estudiantes acerca del formato organizacional del Plan FinEs**

La lectura de las normativas nacionales y provinciales que regulan el Plan FinEs permite delinear las características salientes de su formato organizacional.<sup>16</sup> En uno de los documentos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación titulado “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos. Presentación y Líneas de Acción 2008-2011” se explicita que el FinEs debe lograr que los jóvenes y adultos lleven a cabo sus experiencias educativas en un modelo institucional que dé respuestas a las necesidades de la población destinataria. Entonces nos preguntamos ¿En qué medida el “modelo institucional” que propusieron las sedes del Programa dieron respuestas a las necesidades de los sujetos? ¿El FinEs se presenta como una alternativa innovadora en relación con las experiencias educativas previas de los estudiantes? En este apartado nos abocaremos al análisis de las percepciones de los/as egresados/as acerca de tres elementos que constituyen el formato: la organización del tiempo, del espacio y la administración de los recursos.

---

<sup>16</sup> Se hace referencia principalmente a la Resolución N° 66/08 del Consejo Federal de Educación, emitida en el año 2008 por el Ministerio de Educación de la Nación; a la Resolución N° 962/08 perteneciente al Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa del mismo año; y al Expediente N° 10129/08, caratulado: “Ministerio de Cultura y Educación- Dirección General de Educación Polimodal y Superior. Sobre la implementación del Plan FinEs en la Provincia de La Pampa”.

## 1- La organización del tiempo

Numerosos autores que problematizan la organización del tiempo al interior de las instituciones educativas señalan que las jornadas escolares aún mantienen una estructura rígida basada en una concepción técnico—racional del tiempo, con unidades de duración uniformes y predefinidas (Escolano Benito, 2000). Así, el denominado módulo de clase sirve indistintamente para la enseñanza de diversos espacios curriculares y puede aplicarse en todos los niveles educativos. Entonces, ¿El FinEs “rompe” con la estructura organizacional del tiempo de las jornadas escolares en las que los/las estudiantes transitaron sus vivencias previas? ¿En qué medida los encuentros de tutorías proponen una organización novedosa del tiempo?

Como se mencionó, las normativas que regulan el Programa a nivel nacional y provincial definen el Plan como una propuesta educativa flexible, destinada a aquellos sujetos jóvenes y adultos mayores de 18 años que no lograron finalizar su último año de estudio en la escuela media. En relación con la organización del tiempo, plantean:

El docente tutor deberá acordar con el alumno el Plan y Cronograma de producción de actividades de enseñanza y aprendizaje a lograr en 8 (ocho) encuentros tutoriales. El cumplimiento de esta agenda didáctica deberá ser flexible, reajustándose según avances y/o retrocesos. (Ministerio de Cultura y Educación; 2008, Anexo I: 3)

Como vemos, se especifica la cantidad de encuentros tutoriales pero no su extensión. En las entrevistas, los estudiantes señalaron que los

encuentros en el FinEs duraban sesenta minutos, eran una vez por semana y requerían un porcentaje mínimo de asistencia obligatoria. Aquí es relevante mencionar la forma en que la Normativa de la Provincia de La Pampa se refiere a la asistencia. Mientras que la normativa nacional la describe como optativa, en la provincia —tal como lo sostienen los/las estudiantes— es concebida como requisito fundamental para la aprobación de los espacios curriculares. A saber:

La participación a los ocho encuentros determinará en el alumno su condición de regularidad. Cuando un alumno por razones justificadas, se vea imposibilitado cumplir con los ocho encuentros presenciales el tutor deberá sugerir actividades de aprendizaje de carácter compensatorio. (Ministerio de Cultura y Educación; 2008, Anexo II: p. 2)

El requerimiento aparece de forma reiterada en los discursos de los/las estudiantes de ambas sedes. La asistencia es percibida como “necesaria” para la aprobación de los espacios curriculares y las acciones del personal de secretaría y de los docentes tutores refuerzan esta idea. Esto posibilita advertir que en el Programa las posibilidades de aprendizaje se encuentran estrechamente asociadas con la presencialidad. En palabras de María Teresa González González (2010), el cumplimiento de la asistencia es leído por la política educativa como indicio de “implicación”, de “enganche” y compromiso de parte del estudiante hacia su propio aprendizaje.

En las entrevistas además consultamos las valoraciones de los egresados acerca de la cantidad y duración de los encuentros de tutorías.

La mayoría expresó que si bien ocho encuentros fueron insuficientes para el abordaje de los temas de los espacios curriculares, la duración fue acertada. En lo que se refiere a la organización de los horarios de los encuentros advertimos algunas diferencias. Mientras que para los/as egresados/as de la sede de General Pico estos eran impuestos y con muy poco margen de cambio, los estudiantes de la sede de Eduardo Castex destacan la flexibilidad de los docentes tutores para acordarlos.

A continuación citamos algunas voces que reflejan las diferencias mencionadas:

Estaba muy bueno el tema de los horarios. Los profesores nos preguntaban cuándo podíamos ir y si podían se acomodaban a nuestro horario. (Entrevista N° 4: 5; Sede Eduardo Castex)

Yo tuve que pedir permiso en el trabajo para llegar a horario a la escuela, para retirarme un rato antes. Pregunté si había posibilidad de cambiar los horarios y me dijeron que no, que los horarios eran fijos. (Entrevista N° 1: 4; Sede General Pico)

Estos relatos refieren a las posibilidades (en el caso de la sede de Eduardo Castex) e imposibilidades (en el caso de la sede de General Pico), de acordar los tiempos de aprendizaje de acuerdo a las obligaciones laborales y familiares fuera del Programa. Mientras que las experiencias de los estudiantes de la sede de Eduardo Castex suponen rupturas con el formato del Nivel Polimodal, las vivencias de los egresados de la sede de General Pico advierten fuertes continuidades.

## **2- La organización de los espacios**

La organización de los espacios constituye uno de los componentes básicos de la vida institucional. Blanca Benítez (2006) explica que las representaciones que los actores tienen sobre él y cómo se sienten allí, condicionan con fuerte intensidad el trabajo y las vivencias al interior de las instituciones. En esta línea, Estanislao Antelo (2007) sostiene que existen diversas formas de percibir el espacio. Una primera versión lo define como un espacio cerrado donde es posible localizar prácticas coercitivas como encerrar, clausurar, recluir, reprimir, aislar. Todas ellas evocan mecanismos o procedimientos de control cuyo objetivo es prohibir, impedir y bloquear. Una segunda mirada lo muestra con la función de refugio donde las prácticas parecen ser otras: asistencia, afecto, protección, seguridad, abrigo. El espacio pedagógico se convierte en un lugar donde el estudiante se siente acompañado.

A partir de estas conceptualizaciones se analiza la construcción de los espacios en dos planos: uno, vinculado a la puesta en acto del Programa en la provincia y otro relacionado con su organización en las sedes, como contexto de las propuestas de enseñanza y de aprendizaje. Una de las normativas nacionales sostiene que el Programa deberá ser implementado en múltiples espacios. A saber:

*Organización de las sedes*

Las sedes funcionarán en:

- Entidades sindicales, empresariales y de la comunidad, que suscriban convenios con el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios de las jurisdicciones.

- 2000 Escuelas secundarias comunes y de educación técnica que forman parte del Programa Nacional de Becas Estudiantiles.
- escuelas secundarias de la modalidad de jóvenes y adultos (CENS). (Ministerio de Cultura y Educación; 2008, Anexo I: 1)

Como vemos, el texto de la política propone como espacios posibles no sólo instituciones educativas, sino además sitios como “entidades sindicales, empresariales y de la comunidad”. Como explica Plesnicar, en la definición de las sedes “podríamos advertir la apelación a la intersectorialidad y a la participación social en los procesos educativos casi como una rémora de las políticas y dinámicas de la Educación de Jóvenes y Adultos en nuestro país” (2015: 3).

En la Provincia el Plan se desarrolla solo en escuelas y en el Anexo I de una de las Resoluciones ya citadas incluso se detalla la nómina de escuelas que incluirán en sus espacios al Programa.<sup>17</sup> De este modo, se considera que en la provincia se escolariza la política, se propone para los/las estudiantes una experiencia educativa contextualizada en espacios con lógicas de acción conocidas.

Los autores citados al comienzo de este apartado advertían la fuerte incidencia de los espacios en la vida institucional de los sujetos. Al respecto, se indagó si los sitios pensados para el desarrollo del Programa fueron siempre los mismos o se propusieron situaciones de

---

<sup>17</sup> Resolución N° 962/08 perteneciente al Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa.

aprendizajes en otros contextos. Aquí se encontraron nuevas diferencias entre las experiencias en las sedes.

En los discursos de los egresados de la sede de General Pico aparece el aula como el espacio privilegiado para el desarrollo de los encuentros de tutorías. Dos de los egresados lo expresan del siguiente modo:

Casi siempre estábamos en algún aula. Creo que a la biblioteca fuimos solamente una vez a ver un video...después era totalmente normal como en la escuela... (Entrevista N° 4: 3; Sede General Pico)

En física fuimos una vez al laboratorio pero después estábamos en el aula. Teníamos un cuadernillo con ejercicios que hacíamos usando el pizarrón, nada raro. (Entrevista N° 1: 2; Sede General Pico)

Los dichos dan cuenta de experiencias transitadas en espacios conocidos. En el imaginario de uno de ellos es “normal” el uso del aula, remite a todas sus vivencias escolares previas. En el otro relato aparece un elemento que caracterizó desde sus inicios a las prácticas escolares, el uso del pizarrón. Por su parte, los/as estudiantes de la sede de Eduardo Castex resaltan la utilización de nuevos espacios. Expresan que las clases no solo se llevaban a cabo en las aulas, sino que también podían consensuarse momentos de consulta con el docente tutor en otros horarios y espacios que a veces podían exceder la misma institución educativa. Tres estudiantes relataron sus experiencias del siguiente modo:

Estaba bueno porque los profesores me hacían anotar otros horarios donde estaban libres en la escuela para pasar por cualquier duda...o cuando éramos

muchos los que no podíamos ir cambiábamos el horario a la noche. (Entrevista N° 4: 5, Sede Eduardo Castex)

Cuando faltábamos, la profesora de filosofía nos daba la posibilidad de juntarnos en la biblioteca a la mañana los días que ella estaba. Yo nunca fui pero una de las chicas se que sí. (Entrevista N° 2: 4; Sede Eduardo Castex)

Me acuerdo que uno de los profesores hasta nos pasó la dirección de su casa para ir antes de la última prueba...con uno de los chicos fuimos y nos sacamos las dudas que teníamos...había confianza. (Entrevista N° 6: 7; Sede Eduardo Castex)

En estos relatos puede advertirse que el Programa es vivenciado como una alternativa que deja atrás los recuerdos de las rígidas estructuras de tiempos y espacios propias del Nivel Polimodal. En las entrevistas los/as egresados/as valoran de manera positiva la ruptura de la clásica relación espacial asimétrica entre docente y estudiante, característica de las formas de arquitectura panópticas donde el docente se ubica frente al grupo de estudiantes (Escolano Benito, 2000).

### **3- La administración de los recursos**

En este apartado analizamos los recursos utilizados por los docentes tutores para llevar adelante sus propuestas pedagógicas. Interesa indagar la administración de estos a partir de las valoraciones construidas por los/as estudiantes acerca de su disponibilidad y utilización. El análisis de las normativas que regulan el FinEs permite advertir que este propone una “modalidad de enseñanza” en la que los recursos aparecen diferenciados según su destinatario: estudiante, docente tutor y escuela sede. En el caso de los estudiantes, detalla una serie de recursos disponibles dentro y fuera de los marcos institucionales; para los

docentes tutores, menciona la elaboración de “materiales de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje”<sup>18</sup>, y en el caso de las escuelas sedes, se asegura el envío de materiales de lectura para el fortalecimiento de sus bibliotecas y se aclara que las mismas deberán poner a disponibilidad del Programa sus recursos físicos. Los documentos explicitan que la organización propuesta pretende responder a las necesidades educativas de los sujetos jóvenes y adultos en pos de favorecer aprendizajes valiosos y contextualizados.

En el caso de los/as estudiantes, una de las resoluciones nacionales ya citada en este trabajo explicita:

Para poder preparar las materias los estudiantes contarán con:

- Teleclases del Canal Encuentro
- Plataforma virtual a través del Portal Educ.ar
- Libros de texto provistos por el Ministerio de Educación de la Nación
- Material de la Campaña Nacional de Lectura
- Biblioteca de la escuela sede del Plan FinEs
- Tutorías en las escuelas sedes del Plan FinEs

(Ministerio de Cultura y Educación; 2008, Anexo I: 2)

En las entrevistas realizadas, los/as estudiantes refieren a la utilización de solo dos de los recursos mencionados por la normativa: las bibliotecas y los libros de inglés. En sus relatos los recursos propios de la escuela como el laboratorio y la biblioteca son usados según la

---

<sup>18</sup> Se trata de Materiales Curriculares destinados a la orientación de la enseñanza de los docentes tutores, organizados en cinco áreas básicas del conocimiento: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés (Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa; 2008, Resolución 962/08: Anexo I).

disponibilidad horaria de las instituciones educativas, situación que dificulta su inclusión en las propuestas de enseñanza planificadas por los docentes tutores. En las sedes analizadas los recursos disponibles son sólo los proporcionados por las escuelas en las que se desarrolla el FinEs. Se considera que ello contribuye a replicar experiencias de aprendizaje similares a las vivenciadas por los estudiantes en el Nivel Polimodal.

#### **IV- El conocimiento en el Nivel Polimodal y en el Plan FinEs**

El análisis de los rasgos que adoptó la propuesta curricular del Plan FinEs en las sedes –presentada en el apartado anterior– habilita interrogantes acerca de las posibilidades de construcción de conocimientos en el marco del Programa. Si bien se trata de una temática de múltiples abordajes, aquí se presentan un conjunto de reflexiones que recupera la mirada de los/as estudiantes acerca de qué características de las propuestas pedagógicas desarrolladas en las sedes facilitaron un acercamiento a los saberes diferente al vivenciado en el Nivel Polimodal.

Bernard Charlot (2006) sostiene que la relación de los sujetos con el saber constituye una forma de vinculación con el mundo, consigo mismos y con los otros. Es una vinculación simbólica, activa y temporal que se inscribe en un espacio social singular. En tal sentido, el Plan FinEs y el Nivel Polimodal se presentan para los/as estudiantes como espacios en los que los vínculos con los saberes se configuran de maneras específicas y diversas. La escuela, en tanto entramado de relaciones

sociales materiales, organiza la experiencia cotidiana y personal de los/las estudiantes con la misma fuerza o más que las condiciones de producción lo hacen fuera de ella. En ese entramado los vínculos de los sujetos con el conocimiento adquieren relevancia en tanto generan huellas en sus trayectorias, no solo dentro de la escuela –y dentro del Plan FinEs– sino también fuera de ella (Fernández Enguita, 2014).

Ahora bien, ¿qué se entiende por saberes en los contextos escolares? Pierre Bourdieu (1990) explica que se trata de una construcción social organizada en cuerpos de conocimiento que se constituyen en un capital, por lo que los agentes diversamente situados entran en conflicto al disputarse su acceso, uso, posesión, transmisión y evaluación. Raimundo Cuesta Fernández (2002) recupera la idea de “cuerpo de conocimientos” y sostiene que las disciplinas escolares están constituidas por saberes con una lógica propia en la que no solo está presente el conocimiento científico, sino la impronta que le da el contacto con los espacios sociales en los que interjuegan usos, ideas y rutinas. Se trata de campos de conocimientos cuyos “cuerpos visibles” están conformados por la práctica cotidiana y reglamentada.

A partir de estas consideraciones, se plantean interrogantes como ¿de qué modos se presenta el conocimiento en el Nivel Polimodal y en el Plan FinEs? ¿Qué sentidos le atribuyen los/las estudiantes? A continuación, se esbozan algunas respuestas.

## **1- El conocimiento en el Nivel Polimodal**

Myriam Southwell (2010) explica que en la escuela media la organización de los saberes supone, desde su gramática fundacional, una segmentación del mismo en diversos contenidos de enseñanza simultánea separados en gajos o ramos. En el caso del Nivel Polimodal, sistema al que asistieron la totalidad de los/as estudiantes entrevistados, el curriculum adopta una organización por ciclos que incluye una Formación General de Fundamento y una Formación Orientada en diferentes modalidades. El principio rector es la formación en competencias para el desenvolvimiento de los sujetos en una sociedad global en constante cambio y transformación (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1998: Acuerdo Marco N° 10).

Ahora bien, ¿qué significó “formar en competencias” en el marco de la Ley Federal de Educación? Para Adela Coria:

El discurso nodal de los CBC fue la formación en competencias amplias que en tanto capacidades complejas y relativamente independientes del contenido al que se aplicaran, permitieran la incorporación al mundo del trabajo y de la vida. Sin embargo, esa visión amplia (...) en un contexto socio-político neoliberal, se inscribió e interpretó como una política vinculada con la lógica de mercado dominante en la vida social y en el discurso globalizador, y que disociaba la complejidad, al punto de caer en reduccionismos poco sensibles a las problemáticas pedagógicas. (Coria, 2015: 165)

Al consultar a los/as estudiantes los motivos por los que no lograron finalizar sus estudios en este sistema, la totalidad refirió a

dificultades afrontadas para acreditar distintos espacios curriculares. En sus discursos la formación en competencias parece quedar desdibujada ante la relevancia dada por los docentes a la “incorporación” de determinados saberes considerados importantes en las distintas disciplinas. A saber:

Me cansé de rendir, cada vez que iba (la profesora de filosofía) me ponía un dos, siempre me faltaba decir algo nuevo (...) en serio intenté aprobarla y no hubo forma. Con historia y cultura me paso algo similar. (Entrevista N° 1: 1; Sede Eduardo Castex)

En la escuela por ejemplo cuando vimos economía era casi como matemática...teníamos que aprender de memoria unas formulas y eso me re costaba me acuerdo. Esa fue una que tuve que rendir en el FinEs porque aunque intenté en la escuela no pude. (Entrevista N° 4: 2; Sede Eduardo Castex)

Bueno en realidad mi problema es que siempre odié inglés...los dos inglés debía porque me costaba estudiar los temas que veíamos...esas materias y también física. En física nunca entendía nada tampoco... (Entrevista N° 1: 6; Sede General Pico)

(...) en mi caso por ejemplo en física no era que me llevaba sólo algunos temas, eran todos los temas...y la verdad estudiar todo eso me parecía muy difícil...no le entendía al profesor...imaginate que no solamente tenía que estudiar prácticas sino también toda la teoría y ¡era muy complicado y muy largo! Yo en el fondo sabía que no iba a lograrlo ni por casualidad. (Entrevista N° 2: 4; Sede General Pico)

Como vemos, los/as estudiantes apelan a sus vivencias para explicar los motivos de su ingreso al Programa. Refieren a conflictos vinculados con dificultades para comprender ciertos temas requeridos por los docentes al momento de las evaluaciones, la separación de prácticas y teorías, el aprendizaje memorístico y la multiplicidad de contenidos que incluyen los espacios curriculares.

Verónica Edwards (1995) explica que el sujeto puede vincularse de diversas maneras con el conocimiento. Entre estas formas distingue y desarrolla dos modos: relaciones de “exterioridad” y relaciones de “interioridad”. El sujeto se vincula de forma “exterior” con el conocimiento cuando los contenidos que debe abordar le sugieren problemas de comprensión o de inaccesibilidad, produciéndose así una simulación de apropiación del contenido. La autora sostiene que las relaciones son de “interioridad” cuando el sujeto puede construir relaciones significativas con el conocimiento, en el momento en que participa de su elaboración a partir de la interrogación. A partir de estas consideraciones, las experiencias de los/as estudiantes refieren a relaciones de “exterioridad” con el conocimiento, en la que los saberes se conciben como “inaccesibles”, lejanos a la apropiación.

En este punto del análisis, emerge la pregunta acerca de la función de la escuela en los complejos contextos actuales. En esta línea, Ángel Pérez Gómez (2009) advierte que más que transmitir información, la función de las instituciones educativas debe orientarse a la organización racional de la información fragmentaria con la que llegan los estudiantes y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas, formadas por la presión reproductora del contexto social. Además de esta función referida a qué hace la escuela con las informaciones que cuentan los/as jóvenes

se sitúan las discusiones actuales respecto al asunto de la ciudadanía porque

Si las personas no logran a través de la educación formal acceder a los conocimientos, a las habilidades, a desarrollo de sus propias potencialidades y capacidades como para con ellas emprender los proyectos vitales que quieran emprender, debemos inferir que la educación no logra aportar todo lo que debiera para garantizar el pleno ejercicio de la ciudadanía entendida como libertad positiva. (Hopenhayn, 2014: 57).

Entonces la cuestión de los aprendizajes tiene múltiples implicancias en los proyectos vitales de los y las estudiantes y, en consecuencia, en sus capacidades para lograr un ejercicio real de la ciudadanía.

## **2- El conocimiento en el Plan FinEs**

En cuanto a las formas que adopta el conocimiento en el FinEs, son varias las voces que asocian este con su “extensión”. Los/as estudiantes entrevistados/as en ambas sedes deducen que a medida que se reduce la “cantidad” de contenidos a ser abordados disminuye la complejidad para su estudio. Así, las propuestas de enseñanza en el Nivel Polimodal son inmediatamente calificadas como “difíciles” en comparación con las vivenciadas en el Programa.

Según las normativas vigentes, el Plan FinEs se presenta como una iniciativa que se adecúa a las necesidades y los tiempos de los jóvenes y adultos, es por ello que incluye un ciclo curricular de dos meses de duración con ocho encuentros de tutorías en el marco de una agenda

didáctica flexible.<sup>19</sup> En sus relatos, los/as estudiantes no perciben la selección temporal de ocho encuentros como la construcción de una “agenda didáctica flexible”, sino como la posibilidad de acreditar “rápidamente” y de modo “fácil” aquellos espacios curriculares que les resultaron tan dificultosos en el Nivel Polimodal.

En estas percepciones podemos evidenciar los efectos de lo que Nora Alterman (2005) define como criterios de clasificación de los contenidos. Explica que la relevancia de los saberes es percibida por los sujetos a partir de la relación tiempo—jerarquía. Para los/as estudiantes, un mayor tiempo asignado a la enseñanza de un espacio curricular (en término de horas de clase), equivale a una mayor jerarquía de la disciplina (en término de complejidad e importancia). Así, la propuesta de ocho encuentros presenciales se traduce en una “simplificación” de los saberes.

Ahora bien, ¿las propuestas de tutorías facilitaron la construcción de relaciones de “interioridad” con el conocimiento para los/as estudiantes? Al momento de solicitar a los egresados de la sede de General Pico la descripción de al menos un encuentro de tutoría, la totalidad de ellos/as refirió a las propuestas de enseñanza a partir de

---

<sup>19</sup> Expediente N° 10129/08, caratulado: “Ministerio de Cultura y Educación- Dirección General de Educación Polimodal y Superior. Sobre la implementación del Plan FinEs en la Provincia de La Pampa”.

relatos vinculados con los materiales utilizados y los modos en el que los docentes tutores abordaron los diferentes temas. Algunos ejemplos:

En inglés nos hicieron sacar como un cuadernillo, que eran partes de varios libros parecía y que tenía todo práctica (...) las clases eran hacer ese cuadernillo entre todos y después me acuerdo que nos tomó cosas de ahí también (...) en física no había material porque el profesor nos copiaba los ejercicios en el pizarrón...era como en la escuela, nos explicaba y nos pedía que hagamos las cosas con el compañero. (Entrevista N° 1: 4; Sede General Pico)

En historia nos hacían hacer unos cuadros y unos esquemas para estudiar después de ahí para la prueba (...) no me acuerdo bien, pero creo que solamente tuvimos que sacar un juego de fotocopias para historia y leer (...). (Entrevista N° 3: 6; Sede General Pico)

Nótese que en las experiencias de estos estudiantes se mantienen vigentes el uso de aquellas herramientas aún privilegiadas por muchos docentes en las escuelas: cuaderno, tiza, pizarrón, fotocopias. Ello se traduce en una continuidad o cercanía entre ambas experiencias. Una de las estudiantes es muy alusiva al respecto cuando expresa:

Las clases en el FinEs eran igual que en la escuela, el profesor adelante...nosotros en fila mirando hacia el pizarrón y copiando, el explicando los temas...algo totalmente normal. (Entrevista N° 2: 3; Sede General Pico)

En este punto, es relevante detenernos en las valoraciones construidas acerca del libro de texto escolar, género discursivo obligatorio de la cultura moderna, importante en la medida en que establece qué y cómo enseñar, y por lo tanto define lo que es legítimo para ser transmitido. En los relatos aparece de manera reiterada la lectura de fotocopias o libros de textos escolares en representación del

conocimiento legitimado, en este caso de Inglés e Historia. Si bien el Programa plantea en sus normativas y difunde en las sedes una batería de recursos didácticos para el abordaje de los saberes –como vimos en el capítulo anterior– advertimos que en las experiencias de los estudiantes entrevistados los textos escolares (o las fotocopias de estos) aparece como recurso privilegiado, como “objeto escolar oficial” cuya tenencia y uso está permitido, regulado y es funcional a las tareas propuestas (Brailovsky, 2012).

En cuanto a los relatos de los/las estudiantes de la Sede de Eduardo Castex, se advierte un conjunto de valoraciones positivas en relación con las prácticas de enseñanza de los docentes tutores. Al momento de consultar acerca de sus propuestas de enseñanza, explicaron que fueron totalmente diferentes a las desarrolladas por sus docentes del Nivel Polimodal. En el caso de filosofía, por ejemplo, dos estudiantes expresan haber entendido muchos conceptos que antes no comprendían gracias a las estrategias de enseñanza de la docente tutora:

Filosofía fue mucho mejor en el FinEs (...) en la escuela no nos explicaban bien, por lo menos yo no le entendía a la profesora. Cuando le pedía una nueva explicación repetía lo mismo...asique tampoco entendía. En el FinEs la profesora le buscaba la vuelta, nos hacía hacer distintas cosas en las clases como para que podamos entender mejor, tratábamos de relacionar todo con la vida cotidiana. (Entrevista N° 1: 4; Sede Eduardo Castex)

Las clases que más me sirvieron fueron las de filosofía, porque además de leer la profesora nos mostraba imágenes, historietas de ahora (...) leímos una entrevista también. Eso me ayudó mucho a entender los temas que en la escuela no entendía. (Entrevista N° 2: 3; Sede Eduardo Castex)

Como vemos, para ellos/as es la puesta en marcha de actividades diversas la que posibilita una mejor comprensión de los contenidos. En diálogo con los planteos de Edwards (1995), se advierte que la docente promueve la construcción de un “conocimiento situacional” de la filosofía en tanto campo disciplinar. Para la autora, un conocimiento es situacional cuando se presenta de modo tal que incluye e interroga al sujeto, posibilita que este transite de lo conceptual a sus propias vivencias y viceversa. En tal sentido, plantea que el abordaje de los saberes en diálogo con la cotidianeidad de los sujetos en una estrategia que promueve relaciones de interioridad con el conocimiento. El movimiento recursivo entre ambos planos –lo conceptual y lo personal– le permite a la docente involucrarse e involucrar a los sujetos en el tema que se intenta explicar y al mismo tiempo, introducir los contenidos propios del área disciplinar.

En otros relatos, las propuestas metodológicas se encuentran estrechamente vinculadas con el modo en que se presenta el conocimiento. Los/as estudiantes que asistieron a los encuentros de economía, por ejemplo, relatan que el docente tutor propuso un enfoque de la disciplina totalmente diferente al de la escuela y de ese modo lograron mejorar su comprensión de los temas.

Gloria Edelstein (2011) sostiene que toda construcción metodológica, entendida como la relación entre la estructura semántica y

sintáctica de una disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en condición de apropiarse de esta, no solo remite a las interacciones que se producen en el aula, sino que requiere la puesta en marcha de múltiples estrategias creativas por parte de los docentes en pos de adecuarse a los diversos contextos de enseñanza. En el caso del FinEs, se advierte que los tutores echan mano de diversas estrategias para llevar a la práctica una propuesta de enseñanza, que aunque es acotada en término temporal, exige el reconocimiento de los intereses y necesidades de los/las jóvenes.

### **A modo de síntesis**

En este capítulo se expusieron las reflexiones centrales resultantes de un estudio de corte cualitativo en torno a las experiencias educativas de estudiantes egresados/as en dos sedes del FinEs en la provincia de La Pampa. La experiencia, entendida como una construcción personal, social e institucional que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias de integración al espacio escolar forma y trasforma al sujeto, implica un movimiento de ida y vuelta con aquello que pretende conocer (Dubet y Martuccelli, 1998). En este sentido, deja huellas en los sujetos, impacta en sus palabras, en sus representaciones y en sus ideas (Larrosa, 1996).

En varios pasajes de la investigación se pone en diálogo y, por momentos en tensión, los discursos de los/as estudiantes egresados con

las normativas provenientes del nivel nacional y provincial. El trabajo de campo permitió una aproximación con distintos matices al conjunto de prácticas, situaciones y procesos que suscita el desarrollo del Plan FinEs en los distintos escenarios institucionales.

En el primer apartado se describieron los sentidos que adquiere para los/las estudiantes la finalización de sus estudios de Nivel Polimodal, ¿por qué y para qué es importante para ellos terminar la escuela? Allí se interrogaron los discursos que predominan y los que entran en tensión con los denominados “sentidos tradicionales”. En diálogo con ello, se analizó la importancia de los vínculos afectivos en las posibilidades –o imposibilidades– de transitar experiencias educativas que permitan la finalización del nivel.

Así, se encontró que en los discursos de los/as estudiantes persisten dos tipos de sentidos: finalizar los estudios secundarios para obtener la credencial que posibilite acceder a mejores condiciones de trabajo y culminarlos para comenzar estudios superiores. Ambos sentidos pueden comprenderse en el marco de “la razón instrumental” postulada por Tenti Fanfani (2009). Vale señalar que además de las percepciones mencionadas, el estudio advierte la aparición de un nuevo sentido en uno de los discursos: finalizar los estudios secundarios para responder a mandatos familiares. En consonancia con investigaciones realizadas en otros contextos, se advierte que los vínculos intergeneracionales se

tornan decisivos en la transmisión de los sentidos e inciden en las representaciones y las acciones de los/as jóvenes.

El apartado también plantea un análisis de la incidencia de los vínculos afectivos en las experiencias educativas. En ambas sedes, los/as estudiantes expresaron que sus relaciones con los docentes tutores del FinEs incidieron notablemente en sus posibilidades de aprobación de los espacios curriculares adeudados. Y, en consecuencia, en la posibilidad de culminar sus estudios. En cuanto a los directivos, expresan no haber establecido vínculos, ya que asistían a las instituciones sólo en el marco de las actividades previstas por el Programa. Aunque no se profundizó esto en la investigación, un aspecto a revisarse en futuros trabajos es la impronta que la gestión por proyectos tiene en las prácticas institucionales.

En el segundo apartado se analizó la propuesta curricular del Plan FinEs a partir de la lectura de las normativas del Programa y de los discursos de los/as egresados/as. Las interpretaciones parten de la concepción de que el currículum, comprendido no solo desde su dimensión prescriptiva, sino también política y didáctica, delimita los conocimientos, las metodologías y el lugar de los sujetos en su proceso de concreción. Así, se advierten diferencias en lo que refiere a su puesta en acto en las sedes.

En el caso de la sede de General Pico, la organización de las sedes evidencia los modos en que las jurisdicciones procesan las políticas diseñadas en otras esferas gubernamentales. En Eduardo Castex el desarrollo de la propuesta curricular presenta otras características: allí las necesidades de los/las jóvenes respecto a los espacios curriculares adeudados en la escuela son atendidas de manera parcial. Del análisis de sus voces surge la expresión “familia de materias”, entendida como propuesta pedagógica que integra dos o más espacios curriculares que en la práctica al ser abordados incluyeron, según los/as estudiantes, solo uno. Esto puede tomarse como ejemplo de cómo las instituciones procesan, traducen y ponen en acto las políticas. La denominación “familias de materias” puede comprenderse como la aparición de nuevos sentidos y significados no previstos en los textos de las políticas. Estos hechos sugieren una falta de problematización del conocimiento en la configuración de las propuestas de tutoría, situación que además contribuiría a fomentar una representación “facilista” del Programa.

Al mismo tiempo, los datos recabados nos sitúan frente a una discusión mucho más amplia, porque como plantean algunos autores, en muchos países de América Latina las desigualdades ya no son comprendidas en términos de acceso a la escolarización, sino más bien en relación con los logros que pueden alcanzar los sujetos (Sourrouille, 2009). Por ello, se acuerda con quienes sostienen que a partir de la

sanción de la LEN las políticas tienen un doble desafío: hacer efectivo al derecho a la educación secundaria y transformar el nivel para convertirlo en menos segmentado socialmente. Para conseguir revertir las desigualdades sociales, o al menos tener un impacto positivo en ellas, las políticas educativas deben desarrollarse de la mano de otras políticas sociales que incluyan mecanismos que tiendan a la redistribución de la riqueza (Tenti Fanfani, 2009).

En el tercer apartado se problematizaron tres rasgos organizativos del Plan FinEs a partir de la mirada de los/las jóvenes: la organización del tiempo, la organización del espacio y la administración de los recursos disponibles en las sedes. En el caso de la sede de Eduardo Castex, se advierte que la organización del tiempo y el espacio favorecieron la construcción de nuevas experiencias de aprendizaje. La flexibilidad al momento de acordar los horarios de los encuentros y la utilización de espacios alternativos al aula generaron condiciones propicias para el aprendizaje. En la sede de General Pico, en cambio, la organización del tiempo y el espacio aparecen como obstaculizadores. Los horarios de los encuentros de tutorías son establecidos desde la secretaría del FinEs sin contemplar las situaciones laborales y familiares de los/las estudiantes. El aula aparece como sitio privilegiado para la enseñanza. Así, sus voces sugieren una continuidad entre las experiencias en el FinEs y el Nivel Polimodal. En cuanto a la administración de los

recursos, los que emergen en los relatos de los/las jóvenes son los propios de las escuelas sede: libros de texto, bibliotecas y en ocasiones los materiales del laboratorio.

Los análisis del formato organizacional del Programa conducen a reflexionar en torno al concepto de “flexibilidad” que emerge con fuerza en esta y otras políticas educativas en los últimos años. Mercedes Saccone (2016) señala que en los programas estatales posteriores al 2001 predomina una tendencia a la flexibilización de los aspectos centrales que hacen a su puesta en acto y que ello es concebido como factor central para conseguir la inclusión educativa y con ella la inclusión social de los y las jóvenes. Sostiene que los aspectos que se desean modificar pueden agruparse en dos áreas: “administrativa y de gestión” y “curricular y pedagógica”. Los aspectos del formato del FinEs analizados pueden comprenderse en el marco del primer grupo, aunque con fuertes incidencias en el segundo. La flexibilización de los tiempos y los espacios, en el caso de la sede de Eduardo Castex por ejemplo, favorece el desarrollo de experiencias de aprendizaje diferentes a las vivenciadas en la escuela por los/las jóvenes.

En el último apartado se abordaron los vínculos de los/las jóvenes con el conocimiento en el Nivel Polimodal y en el Plan FinEs. En el marco del Nivel Polimodal, los/as estudiantes plantean que las prácticas de los docentes no se orientaron a la formación en competencias, sino

más bien al fortalecimiento de un aprendizaje memorístico; situación que nos conduce a pensar en la existencia de relaciones de “exterioridad” de los sujetos con el conocimiento, en la presencia de saberes percibidos como “inaccesibles” a la comprensión genuina (Edwards, 1995).

En el contexto del Plan FinEs, las relaciones con el conocimiento pueden abordarse desde dos niveles analíticos: uno vinculado con las percepciones de los estudiantes acerca del Programa en comparación con sus experiencias educativas previas en el Nivel Polimodal y, otro centrado a sus miradas acerca de la estructura de la propuesta pedagógica del FinEs. En relación con el primer nivel, se sostiene que los/as estudiantes asocian el conocimiento con su “extensión”. A medida que disminuye la “cantidad” de contenidos en las propuestas de enseñanza, disminuye su complejidad para el estudio. Desde esta perspectiva, el Programa es percibido –en comparación con la propuesta anual del Nivel Polimodal– como una oferta educativa flexible en términos de complejidad. En cuanto al segundo nivel, se encontraron diferencias. Se observa que en las experiencias de los/as egresados de la sede de General Pico se mantiene vigente en las prácticas de enseñanza la utilización de recursos como el cuaderno, la tiza, el pizarrón y el libro de texto. En los relatos de los/las jóvenes de la sede de Eduardo Castex, en cambio, aparecen valoraciones positivas en relación con ciertas prácticas de enseñanza de quienes fueron sus docentes tutores. En sus dichos resaltan

que las metodologías utilizadas por estos favorecieron la comprensión de ciertos temas que con anterioridad no comprendían.

Las conclusiones presentadas posibilitan pensar en el FinEs como una iniciativa que continuamente es formulada y recreada en contextos institucionales donde se generan luchas, negociaciones y acuerdos entre los actores involucrados. La política no transcurre en el vacío social, sino que se desarrolla en un contexto estructurado por un conjunto de reglas y recursos necesarios para la toma de decisiones (Tenti Fanfani, 2016).

Vale señalar que si bien el Programa contribuye desde sus comienzos a un aumento del porcentaje de estudiantes que logran culminar el nivel medio en todas las jurisdicciones del país –de 61.776 en 2008 a 342.012 en 2011– es necesario reflexionar acerca de si este tipo de iniciativas estatales no agudiza la fragmentación del sistema al instalar formatos educativos destinados a jóvenes de determinados sectores sociales.

El FinEs, al igual que otros Programas enmarcados en la Educación de Jóvenes y Adultos, propone acciones que como vimos, no generan grandes modificaciones al modelo institucional y curricular de la escuela media, aunque sí imprime en ciertos recorridos de los sujetos experiencias de aprendizaje valoradas como positivas.

A más de una década de la sanción de la LEN, se considera que todavía queda un largo camino para conseguir equiparar la igualdad de

oportunidades en el acceso a la escolarización con la igualdad en el acceso a los bienes culturales por parte de los/as jóvenes. Pareciera que aún no surgen políticas que apunten a una transformación integral de la escuela secundaria en la Argentina.

## **Bibliografía**

- Alterman, N. (2005). Problemas, iniciativas y proyectos en Escuelas Secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 5, 205-218.
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En R. Baquero, G. Diker & G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 59-78). Buenos Aires: Del Estante.
- Ball, S. (1997). Sociología política e investigación social crítica: una revisión de las políticas educativas actuales. *Revista Británica de Investigación Educativa*, 23(3), 257-274.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la educación*, 2 (2 y 3), 19-33.
- Ball, S. (2008). *Herramientas analíticas para interpretar y debatir las políticas educativas*. Bristol: University of Bristol.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). *Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas*. Bogotá: Enfoques pedagógicos.
- Benítez, B. (2006). Los espacios escolares. En L. S. Brandi (Dir.), *Conocimiento escolar y Cultura Institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados* (pp. 127-138). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Bernstein, B. (2003). *Clases, códigos y Control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas* (2° Ed.). Madrid: Akal Universitaria.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos* (1° Ed.). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Burgos, A. (2014, noviembre). *Educación de jóvenes y adultos, y nuevos dispositivos de inclusión ¿continuidad o ruptura?* Ponencia presentada en las V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/ras en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Bernal, Argentina.
- Camilloni, A. (1998). *Calidad de programas e instrumentos de Evaluación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chaves, M. (2009). *Estudios sobre juventudes en Argentina 2007* (1° Ed.). La Plata: Universidad Nacional de La Plata: Red de Investigadora/es en Juventudes Argentinas.
- Chevallard, I. (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Coria, A. (2015). Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007). En E. M. Miranda & P. B. Newton (Coords.), *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil* (pp. 143-186). Unquillo: Narvaja Editor.
- Correa, M. (2013, junio). *Las prácticas de evaluación en el Programa FinEs: análisis desde las perspectivas de estudiantes egresados*. Ponencia presentada en las II Jornadas de Iniciación en la Investigación Interdisciplinaria en Ciencias Sociales de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.

- Correa, M. (2013, septiembre). *Experiencias educativas de estudiantes egresados: sus percepciones acerca de la escuela secundaria y del Plan FinEs*. Ponencia presentada en las XXI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, General Pico, Argentina.
- Cuesta Fernández, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41.
- De Alba, A. (1998). *Currículum. Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (1ªEd.). Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* (1ªEd.). Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. (2005). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2006). Currículum y Conocimiento en la escuela media argentina. *Revista Anales de la Educación Común*, 4 (8), 95-105.
- Dussel, I., Brito, A. & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Edwards V. (1995). *El liceo por dentro: Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago: MINEDUC.
- Eisner, E. W. (2007). *Cognición y currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y Espacios para la escuela. Ensayos Históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Feijoo, M. C. (2010). Los nuevos roles de la escuela. En *30 años de educación en democracia* (pp. 14-16). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Fernández Enguita, M. (2014). Del derecho incompleto a la educación: Gratuidad escolar, costes indirectos y política educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 22(5), 1-27.
- Finnegan, F. (2016). Educación Permanente para Jóvenes y Adultos. Alto incremento de la matrícula. En *10 Años de la Ley de Educación Nacional* (19-20). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Frigerio G. (1991). *Currículum presente, Ciencia Ausencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- González González, M. T. (2008). Educación para la Ciudadanía. Implicaciones para el centro escolar como organización. En AAVV. Educación ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. Actas del XIV Congreso nacional y III Iberoamericano de Pedagogía (277-298). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- González González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas Líneas de investigación en torno al concepto de Implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(8), 11-31.
- Hopenhayn, M. (2014). Conferencia inaugural: Ciudadanía y Escuela, una educación por construir. En M. Southwell (Coord.), IX Foro Latinoamericano de Educación: la escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones (pp. 56-61). Buenos Aires: Santillana.
- Krieger, M. (2015). *La educación en los barrios: El plan FinEs. Un estudio de caso en la periferia platense* (Trabajo final de grado). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1157/te.1157.pdf>

- Krischesky, G. (2010). Las prácticas inclusivas en la Escuela Media: la perspectiva de los jóvenes. *Revista Cimientos. Fundación para la oportunidad de igualdades educativas*, 5, 2-21.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura* (2° Ed.). Barcelona: Laertes.
- Llinás, P. (2008). Sentidos e imaginarios de la experiencia escolar: un análisis de las percepciones de los alumnos sobre la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas. Tesis de Maestría. FLACSO. Argentina. Buenos Aires.
- Lozano, P. & Kurlat, S. (2014, diciembre). *Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, Argentina.
- Mekler, I. (2015, julio). *Plan FinEs 2 Secundaria. Apuntes para analizar la territorialización de un programa de inclusión educativa en el Conurbano Bonaerense*. Ponencia presentada en la XI Jornadas de Sociología. Coordinadas Contemporáneas de la Sociología: tiempos, cuerpos, saberes. Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Míguez, M. E. (2016, noviembre). *Aproximaciones al Plan Fines 2 (Plan de Finalización de estudios secundarios) en la Provincia de Buenos Aires: un estudio sobre las experiencias formativas de estudiantes*. Ponencia presentada en las V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. Resolución N° 962/08. Disponible en [repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/normativa/provincial/resoluciones/2008/mce\\_resolucion\\_2008\\_0962.pdf](http://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/normativa/provincial/resoluciones/2008/mce_resolucion_2008_0962.pdf)

- Ministerio de Cultura y Educación, Dirección General de Educación Polimodal y Superior. Sobre la implementación del Plan FinEs en la Provincia de La Pampa; Expediente N° 10129/08.
- Ministerio de Cultura y Educación. (2008). Dirección General de Educación Polimodal y Superior. Sobre la implementación del Plan FinEs en la Provincia de La Pampa. Expediente N° 10129/08.
- Ministerio de Cultura y Educación. (2008). Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos. Presentación y Líneas de Acción 2008- 2011. Disponible en [http://www.oei.es/pdfs/plan\\_fines\\_argentina.pdf](http://www.oei.es/pdfs/plan_fines_argentina.pdf)
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Consejo Federal de Educación. Disponible en [http://www.lapampa.gov.ar/images/stories/Archivos/Asesorial/trada/Leyes/2008/Ley\\_2462.pdf](http://www.lapampa.gov.ar/images/stories/Archivos/Asesorial/trada/Leyes/2008/Ley_2462.pdf)
- Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación. Resolución N° 66/08. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/66-08.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación. Acuerdo Marco Serie A N° 10/08. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a10.pdf>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 213-237). Buenos Aires: Gedisa.
- Nobile, M. (2016). Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. *Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 26(6), 167-210.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela* (1° Ed.). Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

- Orozco Fuentes, B. (2009). Aprendizajes socialmente significativos y saberes. En A. Puiggrós (Dir.) & L. Rodríguez (Coord.), *Saberes: Reflexiones, experiencias y debates* (pp. 63-77). Buenos Aires: Galerna.
- Pérez Gómez, A. (2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Popkewitz, T. (2005). Reflexionar sobre la formación del maestro urbano y rural. *Revista Ethos Educativo*, 33(5), 1-16.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Saccone, M. (2016). *La educación media en tiempos de transformaciones: una mirada socio-antropológica hacia México y Argentina*. Buenos Aires: Cuadernos CLACSO-CONACYT.
- Schiavinato, N. (2016, noviembre) *La implementación del Plan FinEs 2 en la Región VI de Gran Buenos Aires. Tensiones y aciertos de una política*. Ponencia presentada en las V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Sourrouille, F. (2009). *Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América latina. Distintas formas que asume la desigualdad*. Cuaderno 02. Buenos Aires: SITEAL-IPE-OEI.
- Southwell, M. (2010). La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-69). Rosario: Homo Sapiens.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Culturas juveniles y cultura escolar. En A. M. Donini (Coord.), *Nuevas Infancias y Juventudes. Una experiencia formativa* (pp. 13-23). San Martín: UNSAM.

- Tenti Fanfani, E. (2016). ¿Derecho al conocimiento o derecho a la escolaridad? En *10 Años de la Ley de Educación Nacional* (pp. 7-9). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Terigi, F. (2004). *Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2007, mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Revista Quehacer Educativo*, 4(4), 74-78.
- Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En G. Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 101-118). Buenos Aires: Manantial, FLACSO.
- Viego, V. (2015). Políticas públicas para la terminalidad educativa: el caso del Plan Fines en Argentina. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(116), 1-24.
- Vitar, A. (2006). Las políticas y lo(s) político(s). En Vitar, A. (coord.) *Políticas de educación. Razones de una pasión* (25-49). Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI.

# **La inserción de jóvenes y adultos en el mundo del trabajo a comienzos del siglo XXI.**

Mauricio Guillén

## **Introducción**

Este trabajo de investigación surge como requisito para concluir la Carrera de Grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa, enmarcada en el Plan de Estudio correspondiente al año 1999. Con la mira puesta allí, se comienza a pensar un recorte de objeto de estudio, vinculado con la historia de la educación argentina por afinidad de quien escribe con el campo de estudio. Se buscan áreas de vacancia. Es así como a posteriori de lecturas indagatorias se decide trabajar el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), su historia en el devenir histórico como, asimismo, las ofertas educativas de los Centros de Enseñanza Nivel Secundario (CENS). Al poner en cuestión la temática surgen interrogantes y al no hallar respuestas puede observarse que es una realidad poco explorada, óptima para ser investigada.

Así, se contextualiza este estudio en los tiempos de crisis<sup>20</sup> (Montesinos, 2008), en Argentina, 2001-2002; en palabras de Fiszbein, Giovagnoli y Adúriz (2003: 152) época de “profunda crisis económica, social y política sin paralelo. Después de tres años de recesión ininterrumpida, la crisis económica y financiera se profundizó durante el año 2001”.

Específicamente, la problemática se abordará en el espacio geográfico de San Rafael, Mendoza, un escenario provincial que, al igual que el nacional denota altos índices de pobreza y escaso empleo. Por lo tanto, resulta interesante indagar en dicho contexto las posibilidades de inserción laboral de los sujetos egresados de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) del Departamento San Rafael, precisamente distrito centro y distrito de Goudge, Mendoza, con formación orientada al “mundo del trabajo comercial/empresarial”<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Según Hernán Montesinos (2008: s/p) Crisis orgánica: Crisis estructural de largo aliento distinta de cualquier crisis de coyuntura. Combinación explosiva de la crisis económica y la crisis política. Debilitamiento de todo un régimen político. Pérdida de consenso y de autoridad en la población del conjunto de la clase dominante y sus instituciones políticas.

<sup>21</sup> Plan de estudios, Res. N° 340/02

## Problema en estudio

En el marco del planteo hecho anteriormente surgen **preguntas** que problematizan la vinculación entre trabajo y educación en esos “tiempos de crisis”, tales como:

¿Cómo influyó la crisis socioeconómica de Argentina 2001-2002 en la inserción laboral de jóvenes y adultos egresados de los CENS de San Rafael Mendoza?

De modo específico:

- En el marco de las políticas diseñadas por las autoridades nacionales en ese presente histórico, ¿cómo se entrecruzan y articulan las variables político-económicas con las educativas? ¿de qué manera dialogan las políticas educativas nacionales y la jurisdiccional –Mendoza-?
- ¿Puede decirse que la formación de los CENS se fue inscribiendo y articulando con esas políticas educativas? o ¿Hubo distancias, tensiones, entre la finalidad de las políticas estatales y los propósitos de los CENS? ¿qué características definieron a estos últimos?
- ¿Cómo fue el proceso de búsqueda y hallazgo de trabajo en los años 2001-2002 de los egresados de los CENS? Al respecto, ¿cuáles fueron sus posibilidades de ingreso al mundo laboral?

Para quienes consiguieron “trabajo” ¿se vinculó esta oportunidad con su perfil de formación?

Problematizar la relación educación-trabajo en esos tiempos de crisis atendiendo a la multidimensionalidad de los hechos sociopolíticos es tarea compleja. No obstante, se buscarán respuestas aproximativas a los interrogantes formulados, aún con la posibilidad de surgimiento de otros nuevos.

Los **objetivos** que guían el desarrollo del trabajo son los siguientes:

De modo general se trata de analizar la influencia del contexto de crisis 2001-2002 en Argentina en las experiencias de inserción laboral de los sujetos egresados de los CENS de San Rafael Mendoza (cohortes 1999 y 2000), sobre la base de los conceptos vinculantes educación-trabajo-inserción laboral.

De modo específico:

- Desarrollar los antecedentes de la crisis de 2001 en Argentina, haciendo foco en la provincia de Mendoza y, más precisamente, en el Departamento San Rafael.
- Explorar distancias y aproximaciones que existieron entre las políticas educativas oficiales y los propósitos educativos de los CENS.

- Indagar las características que plantea el perfil de formación de egresados de los CENS y su vinculación con el mundo del trabajo.
- Analizar las experiencias laborales de los egresados de los CENS, de San Rafael Mendoza durante 2001-2002.

## **Metodología**

La metodología a utilizar en este trabajo es de corte cualitativa integrada. La misma se sustenta en fuentes primarias orales y documentales escritas, como, asimismo, en fuentes secundarias (soportes bibliográficos). Con relación a las fuentes orales, se apelará a la memoria de sujetos involucrados en el tema en estudio, en cuanto a fuentes escritas para el hallazgo de documentaciones se acudirá a Archivos gubernamentales e institucionales escolares; como para el estudio bibliográfico, a Bibliotecas públicas y privadas.

Es importante dejar en claro las decisiones tomadas en cuanto a la selección de la muestra. En el transcurso del año 2000, en el Departamento de San Rafael, provincia de Mendoza, funcionaban siete CENS: Escuela N° 3-424, Escuela N°3-426 José A. Agüero, Escuela N° 3-428 Arturo Blanco, Escuela N°3-436, Escuela N° 3-444 Juana Pabla Robledo, Escuela N° 3-468 Daniel Prieto Castillo, Escuela N° 3-490 Santa María del Silencio, además de sus aulas anexas.

Como primer criterio, se eligieron de los siete CENS que funcionaban en el año 2000, aquellos que tuvieron cohortes de egresados en el año 1999 y 2000. Bajo este criterio, sólo pueden ser objeto de esta investigación los siguientes Centros Educativos: Escuela N° 3-424 del distrito de Monte Coman, Escuela N°3-426 José A. Agüero del distrito de Real del Padre, Escuela N° 3-428 Arturo Blanco de centro de San Rafael, Escuela N°3-436 de centro de San Rafael, Escuela N° 3-444 Ana Pabla Robledo del distrito de Goudge.

Teniendo en cuenta el criterio de selección anterior, se desprende un segundo criterio que se relaciona con la ubicación geográfico-contextual de estos CENS. El Departamento de San Rafael se divide geográficamente en 17 distritos: Monte Coman, Cañada Seca, Goudge, La Llave, Villa Atuel, Real del Padre, Las Malvinas, El Nihuil, El Sosneado, Jaime Prats, El Cerrito, Las Paredes, Villa 25 de Mayo, Punta del Agua, Rama Caída, Cuadro Benegas y Cuadro Nacional. Ubicados en la zona central y en los distritos de Goudge, Real del Padre y Monte Coman se encontrarían aquellos CENS que han tenido cohortes de egresados en los años 1999 y 2000. De estos cinco CENS, se escogen dos: CENS N°3-428 Arturo Blanco de centro de San Rafael y CENS N° 3-444 Juana Pabla Robledo de Goudge. La selección está vinculada a la realidad contextual en la que están enclavados dichos centros, uno ligado

a la producción frutihortícola y el otro a la producción fabril, con el objetivo de poner en evidencia realidades contextuales distintas.

Como tercer criterio y en relación con los precedentes, se escogerán sujetos que egresaron de esos Centros de Educación Secundaria en los años 1999 y 2000, con el fin de reconstruir su propia experiencia laboral en los tiempos en estudio.

Por tanto, del total de egresados de cada cohorte (1999-2000), se escogerán aquellos sujetos que hayan intentado y/o logrado encontrar trabajo, en los años 2001 y 2002, cuyas historias puedan dar cuenta de un rango amplio de experiencias individuales. Por lo antedicho, la cantidad de sujetos por cohorte no sobrepasará el 10% de la cantidad total de cada cohorte (en el caso de que pueda alcanzarse esa cantidad de sujetos, por cada cohorte en estudio) y teniendo en cuenta, a su vez, criterios de saturación en cuanto a relatos de experiencias que ofrezca cada historia.

Para reconocer los procesos que han vivido egresados de CENS, en un contexto particular de la Argentina durante los años 2001-2002 y el sentido que adopta su formación en los Centros Educativos, se considera valioso el uso de la historia oral. En este caso se trata de reconstruir los hechos desde la viva voz de los siguientes sujetos implicados:

- 1) Siete EGRESADOS de los CENS N°3-428 Arturo Blanco de centro de San Rafael y CENS N° 3-444 Juana Pabla Robledo de

Goudge distrito de San Rafael Mendoza. Poniendo el foco en las cohortes 1999 y 2000, de forma personal se les solicitará relatar sus experiencias laborales en el transcurso de los años 2001-2002.  
22

- 2) Dos DIRECTIVOS de los CENS, mencionados en el tópico anterior. Directores que se encuentran en función en la actualidad y que han sido profesores de esas escuelas en los años en cuestión, 1999 y 2000.<sup>23</sup>
- 3) Un COORDINADOR de los CENS, de la zona sur (San Rafael, General Alvear y Malargüe).<sup>24</sup>

A continuación, se presentan los desarrollos analíticos proyectados en los objetivos de este trabajo, en relación a la problemática planteada.

## **La crisis argentina de 2001-2002. Efectos provincianos: San Rafael, Mendoza**

---

22 Para mencionar a los egresados se usarán pseudónimos en lugar de sus nombres, con el fin de resguardar su identidad. Para los cuatro egresados del CENS de centro se usará: D, E, F y G; para los egresados del CENS de Goudge se usará: H, I, J.

23 Los pseudónimos para la directora del CENS de centro será: B; y para la directora de Goudge será: C.

24 El pseudónimo para la Coordinadora de la Zona Sur de la Educación de Jóvenes y Adultos será: A.

El 2001 concentró un importante proceso de deterioro tanto de la fuerza de trabajo, de las condiciones laborales y de la posibilidad de empleo en sí. Los índices de desempleo triplicaron los de hacía veinte años atrás, las condiciones de vivienda, salud, educación se pauperizaron, con alarmantes porcentajes de sujetos bajo la línea de pobreza. Se ponían de manifiesto las consecuencias de la aplicación de una economía que se caracterizó por la privatización, la desregulación, la apertura de mercados, la reducción del gasto no-productivo y con contención de salarios, entre tanto.

En cuanto a la dimensión política, Marcos Novaro (2010: 280) plantea que la crisis:

se manifestó en la consigna política del momento: “que se vayan todos”, coreaban las multitudes movilizadas contra el corralito y la desocupación, con mayor ímpetu desde que se advirtió que el problema no había sido solo De la Rúa, Cavallo y la Alianza, sino que todos los partidos estaban en alguna medida implicados en la caída ninguno de ellos ofrecía salidas que no supusieran incluso más costos que los ya padecidos

En ese marco, en los últimos días de diciembre de 2001, se designaron a cuatro presidentes provisionales. Se trató de la conocida sucesión presidencial provisional representada por Ramón Puerta,

Adolfo Rodríguez Saá, Eduardo Camaño y Eduardo Duhalde en el lapso 2001-2003

En el ámbito económico, la crisis se expresó numéricamente, “el PBI retrocedió el 0,8% en 2000 y el 4,4% en 2001; la desocupación llegaría en octubre de 2001 a un nuevo récord del 19%, y la pobreza, al 35,4%” (Novaro, 2010: 275). Según Teubal (2011), el régimen económico argentino se mostró no solamente como un sistema que generaba desigualdades e injusticias, sino también como altamente inestable, por basarse en políticas que establecían la primacía de los intereses particulares y las actividades financieras y especulativas sobre los intereses nacionales.

Según Novaro (2010), a nivel social aparece una nueva categoría denominada “nuevos pobres”. Según el autor estas personas provenían de clases medias y conservaban algunos de sus rasgos (nivel de educación, número de hijos, viviendas), pero la crisis había dejado en ellos falta de ingresos, riesgo de desempleo, falta de cobertura de salud, desconfiaban de los canales que hasta entonces aseguraban el ascenso social, entre ellos la educación. Los más pobres caían en la desesperación y en el escenario nacional se desarrollaba una ola de saqueos a supermercados y almacenes para combatir el hambre.

### **1. La crisis en el contexto provincial mendocino**

Durante los tiempos menemistas la provincia de Mendoza fue gobernada por José Octavio Bordón y Arturo Lafalla (1987-1991), los cuales fueron sucedidos por Rodolfo Gabrielli y Carlos de la Rosa (1991-1995) y luego por Arturo Lafalla y Jorge López (1995-1999), todos pertenecientes al partido justicialista. En consonancia con la política nacional, en la provincia se continuó con el proceso de descentralización del estado, es decir, se responsabilizó a los municipios (como ya la nación lo venía haciendo con respecto a las provincias) de la sustentación económica como gestionaría, al delegar todas las responsabilidades de este tipo a los Intendentes departamentales. De esta forma, el plan nacional de transferencias de delegación de responsabilidades a las provincias se concretó. La descentralización del poder supuso la regionalización del mismo y dejó en manos de los municipios compromisos que nunca antes habían tenido y que no estaban preparados para enfrentar.

Mediante sus gestiones, en consonancia con el contexto nacional, la economía de Mendoza se vio afectada por la ola de privatizaciones que se estaban generando a nivel nacional. Según Pablo Lacoste y Gastón Bustelo (2004), se comenzó la privatización de las principales empresas dependientes del estado provincial: Bodegas Giol, las Empresas de Energía (EMSE), Obras Sanitarias, las centrales hidroeléctricas y los bancos de Mendoza y de Previsión Social. Según los autores, Bodegas y

Viñedos Giol fue transferida a Fecovita, una cooperativa de 5000 productores. En cuanto a Energía Mendoza Sociedad del Estado (EMSE), en 1998 pasó a manos del consorcio privado Sodem SA. En 1998, las centrales hidroeléctricas del río Atuel, conocidas como Nihuales quedaron bajo la responsabilidad del Consorcio Saur.

Simultáneamente, la situación social de Mendoza durante los tiempos neoliberales se deterioró. Según Lacoste, P. y Bustelo, G. (2004: 445) los dos fenómenos que aparecieron con preponderancia fueron la desocupación y la desigualdad en el ingreso. Según dichos autores, en 1991 el 19% de la población al menos tenía una necesidad básica insatisfecha, en 2002 el porcentaje de la población por debajo de la línea de pobreza llegaba a la cifra record de 58,4% y los indigentes representaban el 28,4%.

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC<sup>25</sup>), las tasas de desocupación del 2000 al 2001 aumentaron considerablemente, efecto de los antecedentes desarrollados en el apartado anterior (1.a.).

---

25 Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) es un organismo público, de carácter técnico, que unifica la orientación y ejerce la dirección superior de todas las actividades estadísticas oficiales que se realizan en el territorio de la República Argentina. Su creación y funcionamiento están reglamentadas por la ley 17.6221 (25 de enero de 1968) y los decretos 3110/702 (30 de diciembre de 1970) y 1831/933 (1 de septiembre de 1993).

El Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001<sup>26</sup> de la República Argentina arrojó datos que demostraron, de forma cuantitativa, los índices de desocupación para la provincia de Mendoza y más precisamente para el departamento de San Rafael. Los datos que se hacen relevantes son los siguientes (cuadro 9. 1. 15):

- De una población (14 años o más) de 80104 habitantes encuestados, sólo el 36.42 % estaban “ocupados”, los sujetos restantes se dividían entre un 20.01% de “desocupados” y un 42.7% “inactivos”.
- El Censo hace una distinción de índices de desocupación teniendo en cuenta el sexo, los valores son los siguientes: de un total de 36945 “varones” encuestados, solo el 48% aprox. se encuentra en condición de “ocupado”, el 22% aprox. en condición de “desocupado” y el 30.06% son “inactivos”.
- En el caso de las “mujeres”, de un total de 43159 de 14 años o más, sólo el 26.55% se encuentran en condición de “ocupadas” y el 18.32% se encuentra en condición de “desocupadas”. (Censo

---

26 Censo realizado los días sábado 17 y domingo 18 de noviembre del año 2001. Se trató de un censo de facto o, de hecho, que consistió en censar a las personas presentes en la vivienda, en el momento del censo, incluyendo a los que no residían habitualmente en el hogar, pero que "pasaron la noche" allí.

Nacional de Población, Hogares y Viviendas, San Rafael Mendoza, 2001).

El Censo también clasificó a los habitantes de San Rafael según las “categorías ocupacionales”, lo cual da la pauta de la cualificación del empleo en esa región. Los índices fueron los siguientes (cuadro 9. 21.):

- De una población ocupada de 29176 personas, solo un 6.03% entraban en la condición de “patrón”, un 68,89% eran “empleados” (entre privados y públicos), un 22.32% se consideraba “trabajador por cuenta propia” y un 2.74% “trabajador familiar”. (Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, San Rafael Mendoza, 2001).

En el escenario de las referidas políticas de ajuste y privatización empresarial/comercial, se redujo la oferta laboral en San Rafael, Departamento de Mendoza. Para evidenciar el fenómeno se obtiene, desde la Municipalidad de San Rafael, un registro de altas y bajas de comercios y empresas, de la Dirección de Recaudación del Departamento de San Rafael Mendoza, en el período 2001-2002. Según el documento, las bajas comerciales superaron en 135 comercios/empresas, con relación a la apertura o altas.

En el siguiente cuadro se presenta el número de altas y bajas de comercios y empresas que superaron las 10 unidades. Cuadro N.º 1

Fueron diez rubros que cerraron en relación a cuatro que abrieron, con más de diez unidades y algunos con hasta y más de 15 unidades (despensas 50 unidades, quioscos 18 unidades, mercerías 15 unidades). A su vez, puede leerse en el cuadro que fue altamente significativo el número de bajas en un mismo rubro (despensas y quioscos).

En el caso de empresas en alta, las Bodegas representaban las únicas empresas que podían generar fuentes de trabajo más numerosas. Sin embargo, el desarrollo tecnológico iniciado en los años 90, fruto de la privatización, puso a manos de los grandes empresarios nueva tecnología lo cual disminuía la mano de obra en dichos casos, por ejemplo, las descarozadoras automáticas, tamañadoras de fruta automática, computadoras, entre otras tecnologías.

Entonces, si bien hubo un desarrollo industrial en cuanto a la producción vitivinícola en Mendoza, dicho desarrollo tuvo una vinculación directa con el proceso de privatización empresarial, “oligopolarización” concomitante al proceso de modernización de tecnologías para la producción especializada para la venta al extranjero, desencadenando la utilización de cada vez menos puestos de trabajo.

Así puede observarse que el desarrollo contextual precedente evidencia el contexto nacional y provincial en tiempos de crisis.

## **Lo educativo**

La educación pretendió ser el correlato de las transformaciones socioeconómicas nacionales y provinciales. Ya la revolución cultural y educativa de los sesenta en un contexto ideológico desarrollista planteó la formación de recursos humanos para el desarrollo, con una propuesta que buscaba científicos-técnicos, por cierto, un planteo modernizante que parece reeditarse en materia educativa en los noventa con la intención ahora de formar un ciudadano productor de bienes y servicios, signado por la peculiaridad de otro contexto: un contexto neoliberal de visión antiestatista reflejada en el marco de la Ley Federal de Educación, de la Ley de Transferencias Educativas y en los marcos de las Leyes Jurisdiccionales.

## **Educación de Jóvenes y Adultos. Los Centros Educativos de Educación Secundaria (CENS)**

### **1. La Educación de Jóvenes y Adultos y los CENS. Su devenir histórico nacional**

Para explicar la funcionalidad y el sentido de los Centros Educativos de Nivel Secundario en San Rafael Mendoza, espacio geográfico del objeto de estudio, se hace substancial conceptualizar la Educación de Adultos (en adelante, EDA), su devenir histórico en la

República Argentina y el propósito de dichos centros. Según Paredes Silvia y Pochulu Marcel (s/f: 1)

Definir Educación de Adultos ha suscitado intensos debates. Si nos atenemos a su sentido literal, debería incluir a toda práctica educativa realizada con sujetos mayores de 14 años. Sin embargo, poco nos ayuda a entender el campo esta apreciación, puesto que la heterogeneidad de experiencias que implica dificultad su abordaje.

Es que no sólo debe definirse la “Educación de Adultos” bajo un parámetro etario, sino que implica poner en perspectiva la situación social de los actores, sus demandas, la educación formal (dependiente del Sistema Educativo Nacional) y la educación no formal, entre otras dimensiones.

Para comprender mejor esta amplitud conceptual, se ve en la historia de la educación el devenir de la EDA en el marco del “Sistema Formal de Educación”<sup>27</sup>. Como antecedente, se hace necesario mencionar que a fines del siglo XIX se fundaron las primeras escuelas para adultos en Argentina. Según un trabajo de Cátedra de “Historia de

---

27 Se habla de “sistema formal de educación” haciendo referencia a aquel que se encuentra bajo la reglamentación y/o legislación del Estado Nacional Argentino.

la Educación” de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, 2012, referido a EDA, la estudiante Emilce Rojo<sup>28</sup> (2012) en su investigación relata que las primeras experiencias educativas de escolarización de adultos se vinculan a gestiones de Sarmiento, como así también, la institucionalización de dichos centros educativos. Y estas escuelas, según el trabajo de referencia, funcionaron desde sus inicios en los terceros turnos, vespertinos, de las escuelas primarias comunes.

Este desenvolvimiento sentó nuevas bases en el siglo XX, específicamente durante el gobierno peronista. Según Adriana Puiggrós (2002), el plan de educación peronista sostenía una filosofía educacional que equilibraba materialismo e idealismo, reafirmando el principio de democratización de la enseñanza, entendida como un patrimonio igual para todos, con una modalidad de compensación para aquellos que no habían tenido la oportunidad de educación que otros poseían y con ello, la posibilidad de que “el obrero, el aprendiz” tuviera facilidad de acceder, fuera de sus turnos de trabajo a la educación. Con este marco, la autora plantea que, en el Tercer Gobierno Peronista, el Nacionalismo Popular había vuelto a producir manifestaciones pedagógicas en ese sentido, es más, entre 1973 y 1975 fue política del Estado en el plano de la

---

28 Rojo Emilce, Estudiante del Profesorado y Licenciatura de la Universidad Nacional de la Pampa.

educación. Se generaron distintas posiciones, las cuales estuvieron representadas dentro de la gestión del ministro Jorge Taiana y lucharon entre sí. En esa gestión es posible distinguir el período en que fue hegemónica la izquierda peronista, que propugnaba una pedagogía nacionalista popular liberadora sumando fundamentos de la pedagogía peronista desarrollada entre 1945 y 1955, alguna influencia del liberalismo laico y un gran peso de la pedagogía de la liberación. Esta tendencia logró desplegarse especialmente en cuatro áreas: la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), la Dirección de Comunicación Social, la Dirección de Educación Agrícola del Ministerio y las Universidades Nacionales. Desde DINEA, en coordinación con los gobiernos provinciales, se desarrolló un importante programa de Educación de Adultos.

Según Marta Liliana Iovanovich (2002: 1)

Durante el período democrático 1973 – 1976 se produjo una expansión de la oferta educativa desde el punto de vista cuantitativo (aumento de servicios educativos y de matrícula) y territorial (se cubrió la totalidad de los distritos bonaerenses). La EDA comenzó a transitar por un camino propio y específico. En este breve lapso de tiempo se registraron numerosos esfuerzos que tendieron al fortalecimiento de la aludida especificidad.

Entre los esfuerzos que plantea la autora mencionada, se destaca el desarrollo en el funcionamiento de los CENS en el territorio bonaerense, dependientes de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) con un Plan de estudio de tres años de duración que formaba Peritos Especializados.

Con el proceso militar (1976-1983) en Argentina, parafraseando a Iovanovich (2002), la EDA pasa a ser uno de los segmentos educativos más vigilado y reglado. Se estableció una política educativa represora del desenvolvimiento de la EDA, hasta que en 1983 con la instauración del gobierno democrático, se da un período de crecimiento de la misma.

Con el ascenso de Carlos Menem (1989-1999) a la presidencia y, en consecuencia, con el advenimiento de las políticas neoliberales, en el marco de la Ley Federal de Educación se introducen cambios a nivel de las políticas educativas y por tanto en el devenir de la Educación de Adultos. Según Paredes Silvia y Pochulu Marcel (s/f), en dicha Ley, cuando se describieron los Niveles Educativos que conformaban el Sistema Educativo Nacional, no se incluyó específicamente la Educación de Adultos. Esta apareció bajo el título 'Regímenes Especiales' junto con Educación Especial y Educación Artística. Menciona la autora que no hay acuerdos respecto en lo que

significa ‘Regímenes Especiales’, lo cierto es que quedó como un segmento separado de la estructura del Sistema Educativo Nacional. Dicha separación será puesta en evidencia en el desarrollo siguiente de la EDA, ya sea a nivel de sustento económico como organizacional.

## **2. Los CENS en la provincia de Mendoza**

### **2. a. CENS en SAN RAFAEL**

#### **Su historia**

En el departamento de San Rafael, aparecen los primeros CENS entre los años 1970 y 1976, dependientes de DINEA. Según la Coordinadora A “los primeros centros surgen en el año (...) 75, la Bancaria que es el actual hoy 3428”. Para explicar sus sentidos, es necesario caracterizar el contexto sociopolítico que le dio lugar al nacimiento de dichos Centros.

En las provincias, se adoptó la lógica industrialista que el ideario desarrollista en el escenario nacional imprimía a la economía argentina. Entre ellas, Mendoza se puso a tono con la política oficial de país y los CENS en la provincia respondieron al ideal educativo que proponía el desarrollismo para la educación: la formación de recursos humanos, con la mira puesta en la industrialización y el desarrollo empresarial.

En 1974 se crea el primer CENS en San Rafael, provincia de Mendoza, bajo la denominación de “Arturo Blanco”. Por su parte, la coordinadora A<sup>29</sup> de los CENS de la zona sur (2013-1014), expone:

El que era gerente del banco, Gonzales (nombre ficticio), va viendo que muchos de sus empleados no tenían el secundario y que era necesario una escuela de adultos para este departamento, especialmente en la ciudad y la tenía uno de sus empleados, el señor Arturo Blanco como empleado, que era profesor de literatura. Entonces empieza a organizar su propia organización de la escuela porque saca del banco el director y saca los alumnos que no tenían su secundario y empieza todo su trámite en la Nación porque no había nada en la provincia, en la educación de adultos; este... tramita para iniciar esta primera escuela de adultos que justamente la escuela se sigue llamando la escuela Bancaria, porque este origen que tiene y toda su gente era mayor, que trabajaba en el banco; por ello también es el horario que es la escuela que más tarde entra, a las 20:30 hs.

---

29 Se colocan pseudónimos para mencionar a los sujetos en estudio, para resguardar su identidad. La nómina de pseudónimos es la siguiente: “A” para la coordinadora de los CENS del sur mendocino (años 2013-2014), “B” para la directora del CENS Arturo Blanco N° 3428 y “C” para la directora del CENS Juana Pabla Robledo N° 3444.

Dicho por la docente, el CENS surge sobre la base de un pedido expreso del gerente de un Banco, de San Rafael-Mendoza, a los organismos de gobierno encargados de la línea de educación de adultos en la provincia de Mendoza. Cabe destacar, que dicha solicitud se hace directamente a los organismos nacionales encargados de la educación de adultos, con lo cual se puede advertir que la matriz del CENS sigue de manera cercana los lineamientos expeditos para estos centros, sin pasar por filtros provinciales, ya que las provincias estaban recién en proceso de organización de este formato educativo.

La directora B (2014) del CENS, describe el surgimiento de dicho Centro Educativo del siguiente modo:

Los CENS surgieron de una institución de la nación que se llamó DINEA, y DINEA creó centros de adultos conectados con alguna asociación, con algún gremio, con alguna mutual. Entonces como la Asociación Bancaria de acá necesitaba capacitar para que terminaran el secundario sus empleados, entonces la asociación bancaria se contactó con este organismo educativo en Buenos Aires y se firmó un convenio y en 1974 así empezó a funcionar y a educar el primer grupo de alumnos de 3 años, primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo.

De este modo, el CENS comenzó a educar a sus primeras cohortes de alumnos, donde dicha educación adoptó sentidos vinculados al contexto político económico, que marcó su accionar. A continuación, se pone en consideración la construcción de dichos sentidos en el devenir histórico del CENS.

### **Sentidos de la formación**

Para definir los sentidos adoptados por el CENS en estudio, se retoma lo planteado por la Directora B en el apartado anterior. La docente plantea que el centro educativo surge como una necesidad de formar sujetos competentes para el trabajo en ese Banco, personal que ya estaba trabajando en esa institución sin el secundario completo y el ideal educativo era justamente formar recursos humanos para ese mundo empresarial industrial, en este caso para el buen funcionamiento del Banco en San Rafael-Mendoza.

El Plan de Estudios<sup>30</sup> (1983) adoptado por el CENS en esa época, se estructura del siguiente modo. Cuadro N°2

Ante la evidencia puede inferirse, que el Plan de Estudios que se le asignaba desde DINEA al CENS sanrafaelino, mantiene una línea de

---

30 Resolución Ministerial N° 206/83

formación general, con las asignaturas básicas de formación formal, reglada por la legislación del Estado Nacional Argentino. En cuanto a la formación específica (Economía Política, Matemática Financiera, Tec. Bancaria e Impositiva, Derecho Civil y Comercial, Historia Económica y Social), se advierte: primero que estos espacios ocupan casi un tercio de la totalidad de asignaturas del plan y segundo que, dichos espacios curriculares se vinculan con la contabilidad bancaria. Según Silvia Brusilovsky (2006: 83)

no es suficiente con lograr la policognición tecnológica o la polivalencia de la formación, porque se puede considerar que la formación para la empleabilidad es una de las formas de hacer funcional el sistema de educación a demandas emergentes del sistema productivo capitalista y a las necesidades de la empresa, es decir, a los requerimientos de mano de obra que responden a los intereses del capital, así como a la constitución de un sentido común que naturaliza la fragmentación, la precarización, la intensificación del trabajo.

Es decir, se trata de un Plan de Estudios que centraliza la formación para la empleabilidad, en este caso la empleabilidad en el espacio laboral del Banco y la formación adecuada para el personal, es decir, calificar la mano de obra que ya trabajaba allí.

Ya en tiempos del neoliberalismo socioeconómico, el CENS mantiene esta propuesta curricular hasta la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 en 1993. Al respecto, la directora B (años 2013-2014) del CENS plantea,

Claro antes era DINEA que pertenecía a la Nación, en el año 92 todas las escuelas de la nación pasaron a la provincia, la provincia se hizo cargo de todas las escuelas nacionales entonces ahí dejó de ser DINEA, se llamaba 679, para pasar a ser centro de adultos y se empezó con los cambios curriculares de la provincia de Mendoza, primero en la nación después se fue cambiando de a poco y cuando se llegó a la etapa en la que empezó el polimodal, bueno, acá como era contables se empezó con el Área Contable, la gran mayoría era contables.

Estos cambios generaron en el CENS una modificación en el plan de estudios. Según la directora B “Ya estábamos con el Polimodal en el 2000 (...) sí, porque teníamos en esa época la modalidad contable”. El nuevo Plan de Estudios<sup>31</sup> se diagramó del siguiente modo, Cuadro N°3

Como puede observarse, el Plan de Estudios, presenta un corpus de espacios curriculares (denominación que adoptan las materias con la

---

31 Resolución Ministerial N° 340/02

Ley Federal) de formación general de 15 espacios, con similitud al plan anterior. En cuanto a la formación específica, se presentan 10 espacios, los cuales representan un 40% del plan de estudios, advirtiendo una ruptura y una continuidad. Con relación a las rupturas obsérvese que el Plan de Estudios Res. Min. 340/02 no hay un espacio cuya terminología recorte con intensidad de formación bancaria, sino que se plantea una visión más global de gestión, la contabilidad y el mercado como en el caso de los espacios curriculares Teoría y Gestión de las Organizaciones, Sistema de Formación Contable 2, Costos y Comercialización. En cuanto a las continuidades, pareciera que no deja de ser el mundo del desarrollo empresarial, la formación para un contexto de mercado, finanzas y gestión comercial (Formulación y Evaluación de Proyecto, Teoría y Gestión de las Organizaciones, Sistema de Formación Contable, Lengua Extranjera) es la temática predominante en la terminología de las asignaturas, como así también el fin de la formación, la “formación de mano de obra”. En función de esto último la Directora B plantea: “En realidad el modo de funcionamiento ha sido siempre el mismo, pero lo que ha ido cambiando es la población”. En cuanto al sentido de formación la docente expone:

Era contables, el Perito Mercantil de antes, entonces por mucho tiempo solamente venían los de acá del banco, después al correr el tiempo empezaron a terminar esa población y empezaron a

venir de la DGE, de Rentas, de la Municipalidad, después vinieron todos los enfermeros, todos los policías, todos los de los empleados públicos en general. Y ya después cuando se acabó esa oferta digamos así, empezaron a venir los que desertaban del secundario y que querían estudiar, por ejemplo, los primeros años eran grandes, o sea, adultos, adultos, y en los últimos tiempos la población ha bajado de edad.

En el relato de la docente, se pone de manifiesto la continuidad temática que se mantiene en ambos planes de estudio y plantea que la diferencia la marcó la población que asistía al CENS, lo cual da la pauta de que la educación del centro acentuó su sentido de formación de recursos humanos, teniendo en cuenta que ya no solo fueron los empleados bancarios los dieron terminalidad a sus estudios secundarios para permanecer en su puesto, sino que comenzaron a concurrir cohortes de otros sectores del mundo laboral bajo el mismo sentido de formación, el cual se trataba del cumplimiento de los estudios secundarios y con ello su perfeccionamiento como mano de obra.

El Plan demuestra un aumento significativo (3 espacios curriculares, sobre 25) de materias referidas a la modalidad, lo cual puede pensarse como una acentuación de la pretensión de formación ligada al

mundo laboral y por tanto una disminución en contenidos referidos a la formación general. Según Silvia Brusilovsky (2006:84)

Los cambios introducidos en 1995 excluyen o bien reducen el tiempo de algunas asignaturas del campo de las ciencias sociales y el horario para las áreas de lengua.

Se agregan, en cambio, contenidos de formación laboral, pero con distribución fragmentaria de materias, de modo que tampoco se ofrecen posibilidades de una adecuada formación para el trabajo.

Con la atención puesta en los planteos de Brusilovsky, el plan de estudios privilegió la formación para el mundo del trabajo empresarial, el cual comenzaba a conflictuarse por las políticas económicas neoliberales, debido a la expropiación de grandes empresas nacionales y cierre de las pequeñas y medianas.

En cuanto al funcionamiento del CENS en estudio, la Directora B expone que “en realidad el modo de funcionamiento ha sido siempre el mismo”. Puede pensarse entonces, que las reestructuraciones que generó la Ley Federal de Educación en el CENS estuvieron vinculadas al reforzamiento de la formación de modalidad, expresado en el Plan de Estudios mediante el aumento de materias de esa índole, sin

generar otros cambios significativos en tales aspectos, como en otros ya sean los funcionales, didácticos, etc.

Por tanto, el sentido del CENS Arturo Blanco tanto en sus planes de estudios asignados, en las voces de los docentes implicados y el devenir de sus cambios poblacionales demuestran que no se modificó el primer sentido de formación de mano de obra calificada, para el contexto de desarrollo industrial, el cual se intensificó con la implementación de la Ley Federal, manteniendo y ampliando dicho sentido hacia un perfeccionamiento en competencias ya no solo para la industrialización sino también para el libre mercado, expreso en los espacios curriculares agregados para tal fin, como se analiza en los párrafos precedentes.

## **2. b. CENS en Goudge**

### **Su historia**

En el año 1997, se crea el CENS N°3444 Juana Pabla Robledo, en el distrito de Goudge, centro adoptado también como objeto de investigación de este trabajo. Según la Directora C

la historia del CENS (...) surgió por la inquietud de un grupo de vecinos de la comunidad de Goudge que no había terminado sus estudios secundarios, entonces como ya funcionaba en este establecimiento y en el horario nocturno un centro primario para

adultos, pidieron al director que les facilitara un aula y que los orientara a como poder terminar su secundario. Se inscribieron para un bachillerato libre de adultos, que funcionaba en la escuela, en el edificio de la escuela 25 de Mayo, pero también dependían de un CENS. Esa gente venía durante las noches, los días de semana a tutores que los ayudaran y se inscribieron en aquel CENS y tenían que ir a rendir; generalmente los exámenes para los bachilleratos de adultos se hacían los sábados en la mañana, no sé si en la actualidad ha cambiado o no pero bueno.

... en el 97 (1997) se aprueba la creación de un primer ciclo, o sea en el CENS (...) de ahí con ese título salen las primeras promociones.

Expuesta la historia del CENS por C, se pone en consideración en el siguiente apartado los sentidos que adopta la institución en su formación.

### **Sentido de formación**

Dicho por la docente, el CENS N° 3444 se crea a base de un pedido expreso de personas de la comunidad. El plan de estudios<sup>32</sup> que adoptó la escuela en ese año fue el siguiente, cuadro N°4

---

32 Plan de estudios, año 1997, Resolución N° 349/97

Puede advertirse que el Plan de Estudios asignado al CENS Juana Pabla Robledo es el mismo que el que se le asigna a la escuela Arturo Blanco en el año 1974, puesto en cuestión párrafos anteriores. Se halla una sola diferencia en las materias específicas, donde cambia Tec. Bancaria e Impositiva por Comercialización. Podría inferirse que, si bien el contexto sociopolítico económico había cambiado del año 1974 al año 1997, que el contexto en el que se ubicaban estos CENS es distinto y que las demandas de instalación de los CENS son diferentes, los planes de estudios son los mismos.

En el año 2000, el CENS cambia de plan de estudios teniendo en cuenta los dictámenes de la Ley Federal de Educación, siendo el siguiente, cuadro N.º 5

Si bien el plan demuestra la misma estructura que los demás antes expuestos, sugiere un cierto acercamiento a lo regional (asignatura Economía y Desarrollo regional), aunque en general los espacios curriculares referentes al mundo del trabajo se enmarquen en la comercialización, gestión y mercado a nivel general, tal como se presenta el Plan del Centro Educativo Arturo Blanco, descrito en párrafos anteriores.

## **Perfil de formación e inserción laboral**

Se aborda en este capítulo la realidad educativo-laboral particular de los jóvenes y adultos objeto de estudio de esta investigación, estudiantes, egresados y potenciales trabajadores de estos años de crisis, en San Rafael. Para ello, se entrevistaron a 20 egresados de los CENS sanrafaelinos descritos en el Capítulo II de este trabajo. Entre esas historias se escogieron 7, por presentar en el relato mayor cantidad de puntos de análisis. Los egresados son los siguientes:

Egresados CENS de Centro:

- “D”: tiene 32 años, actualmente vive en el centro de San Rafael y egresó del CENS con 23 años. femenino
- “E”: tiene 48 años, actualmente vive en el centro de San Rafael y egresó del CENS con 33 años. femenino
- “F”: tiene 43 años, actualmente vive en el centro de San Rafael y egresó del CENS con 28 años. femenino
- “G”: tiene 40 años, actualmente vive en el centro de San Rafael y egresó del CENS con 25 años. femenino

Egresados CENS de Goudge:

- “H”: tiene 32 años, actualmente vive en la comunidad de Goudge y egresó del CENS con 19 años. femenino
- “I”: tiene 57 años, actualmente vive en la comunidad de Goudge y egresó del CENS con 41 años. femenino

- “J”: tiene 34 años, actualmente vive en la comunidad de Goudge y egresó del CENS con 22 años. femenino

Para conocer la vinculación entre educación-trabajo-crisis económica, de las historias de estos egresados sanrafaelinos, se piensa en la relación de los mismos tanto con el CENS como con el mundo del trabajo, teniendo como aval su título de secundario, obtenido en dichos Centros. En los siguientes apartados, se desarrollaron sus experiencias de inserción laboral.

## **1 - El mundo del trabajo**

En el Capítulo I de este trabajo, se habló acerca de los elevados índices de desempleo y, como correlato, de los altos niveles de pobreza que produjo el proceso de crisis económico social de 2001-2002 en Argentina, teniendo como antecedentes el Modelo Económico Desarrollista iniciado en 1960, la Dictadura Militar de 1976-1983 y el Modelo socioeconómico de los años '90 denominado Neoliberalismo. En dicho capítulo se expresa las altas cifras de bajas de comercios y empresas por sobre las altas, las cuales representaban la fuente de trabajo en San Rafael.

### **2. a.-Representaciones en cuanto al contexto laboral**

Sobre esa base contextual, se pone en consideración la propia perspectiva de los egresados en cuanto a la situación de esos años, su mirada sobre el contexto laboral, sus posibilidades de inserción laboral y la situación socioeconómica de San Rafael en los años de crisis nacional.

Para lograr una aproximación más precisa al contexto laboral-económico de aquellos años se les consultó a los egresados, sobre su propia perspectiva de esos años de crisis y cómo veían dicho contexto al egresar.

Los egresados del CENS de Centro plantearon lo siguiente:

D: Acá estaba re duro, cuando yo salí era el caos nacional, ¿no sé si te acordás?, no había nada acá en San Rafael, y no era fácil enganchar un laburo, si no había nada. Yo recuerdo que pedí trabajo en una radio laburé un tiempito y me tuve que ir, igual yo tenía idea de irme, siempre me gusto andar, viajar, pero en ese momento, además de que me gustara viajar, tuve que agarrar las cosas e irme porque estaba muy difícil la situación acá en San Rafael.

E: Y bueno el país estábamos con el tema del dólar y acá afectaba mucho, si bien había habido cosecha en ese año, no valía nada asique estábamos igual, viste...

F: Y no, era terrible (...) era muy pero muy jodido, entonces bueno a eso suma que si no tenés un secundario, que en ese momento ya era, como ahora, que si tenés el secundario no tenés

la primaria, bueno era importante terminar de estudiar y de ahí pensar en que otro lado me podía ir un poco mejor porque tenías que trabajar muchas horas en distintos lugares.

G: Estaba jodido, yo pasé un momento muy difícil, si te tengo que decir de ese momento hasta depresión tuve, estaba muy feliz porque termine el secundario, pero no había tantas posibilidades de trabajo y no había tantas posibilidades de tener lo tuyo, de arrancar

Puede pensarse en una posible continuidad entre las respuestas, ya que todos los egresados plantean lo conflictivo que se percibía el contexto laboral de crisis en Argentina. Hay palabras en los relatos que califican al contexto de 2001-2002 como: “re duro”, “el caos nacional”, “era terrible”, “era muy pero muy jodido”, “un momento muy difícil”. Estos discursos, se hacen un correlato del contexto nacional presentado en el capítulo I.

En las voces no sólo se manifiesta la representación en cuanto al contexto de falta de trabajo, sino la crisis en sus diversas perspectivas. En cuanto a lo económico, E refiere a las afectaciones generadas por el Plan de Convertibilidad “1 peso igual a 1dolar” y cómo eso generó devaluación en la producción agrícola de San Rafael. Vinculado a lo social, D plantea que debió emigrar por la misma situación de desempleo, de forma análoga a lo que sucedía a nivel país, donde los jóvenes de clase

media emigraban a otras partes del país o al exterior en busca de fuentes de trabajo. En cuanto a lo educativo, F expresa como un valor relevante que se le otorgó a las credenciales educativas, cuantos más certificados estudiantiles mejoraba la posibilidad de aspiración a conseguir un empleo. Por último, en las palabras de G queda en evidencia el daño material y simbólico generado por la crisis, tal como lo describe Marcos Novaro (2010) citado en el capítulo I de este trabajo.

En los egresados de Goudge, tal como sucede en los egresados del CENS de Centro, las perspectivas en cuanto al contexto socio-laboral del distrito, en los años de crisis, eran desalentadoras. Puede leerse tres cuestiones apremiantes vinculadas entre sí, evidenciadas con las voces de sus egresados. En primer lugar, la escasa oferta laboral en ese momento, evidenciado en la voz de H cuando plantea:

H: Acá (...) no había muchas posibilidades para trabajar, si trabajabas en un secadero o en una fábrica, no hay otra posibilidad. Entonces tenías que hacer la secundaria para decir me voy al centro y trabajo en una tienda, de cajera, tenías que tener el secundario

En segundo lugar, vinculado a la problemática anterior, la edad se hace un requisito excluyente, tal como sucede en los egresados de Centro. Sobre esa base, I plantea que la problemática laboral trascendía

las franjas etarias, jóvenes y adultos afectados por la escasez de ofertas laborales:

I: Y mirá, en ese momento también había problemas como ahora, porque te acordás que no había trabajo no había salida laboral, porque nosotros teníamos unos compañeros que eran jovencitos y ellos también se encontraron que no tenían una fuente de trabajo, y el país no es que estaba mal pero no era lo mejor, no había mucho trabajo. Yo no pude seguir estudiando, tuvimos compañeros que siguieron, yo no pude [refiere a un estudio superior]

Por último, se ponen en juego las credenciales educativas también como un requisito para ese contexto laboral.

J: En ese entonces no había mucha perspectiva con el tema laboral que no fuese sin estudios, porque yo me acuerdo que querías entrar a un supermercado y te pedían secundario completo, nadie tenía secundario completo; querías ingresar para la policía, bueno secundario completo, en este momento fue cuando empezó todo secundario completo, secundario completo, antes era: la primaria les alcanzaba y el que tenía el secundario era un superdotado. Pero cuando nosotros empezamos a estudiar en la noche era cuando la mayoría pedía secundario completo y nadie lo tenía, y algunos ni siquiera habían terminado la primaria como a mí me pasaba,

entonces digo yo: bueno si yo quiero hacer algo, estudiar algo, trabajar en algo, en lo mínimo que fuese, iba a necesitar el secundario así es que no quedaba otra opción que estudiar, tampoco es que me arrepiento, para nada, siempre me va a servir, siempre

En cuanto al relato de J, el contexto neoliberal en San Rafael, exigía mayores credenciales educativas que en épocas anteriores, como la de secundario completo. Ello expresa una dicotomía, ya que la Ley Federal de Educación planteaba la obligatoriedad educativa hasta la EGB3, lo cual no otorgaba la posibilidad de obtener la credencial del “secundario completo”, necesaria, según J, en ese contexto laboral. Se piensa entonces, en el siguiente apartado, la distancia entre la formación de los sujetos de estudio y el contexto laboral, precisamente en los años de crisis general en Argentina.

## **2.b.-Vinculación entre el perfil de formación y la realidad laboral en épocas de crisis.**

Sobre la base de un contexto de retracción económica, plantado en el capítulo I, se piensa ahora la vinculación con el título otorgado por los CENS en estudio. Por un lado, El CENS de Centro N° 3-428 “Arturo Blanco” otorgó a sus egresados los títulos de: “Perito Comercial

especializado en Técnicas Bancarias e Impositivas”<sup>33</sup> y con la influencia de la Ley Federal de Educación, comenzó a otorgar el de “Polimodal en Economía y Gestión de las Organizaciones con Orientación en Microemprendimientos, PYMES y Cooperativas”<sup>34</sup>. Por otro lado, el CENS de Goudge expidió los títulos de: “Perito Comercial especializado en Comercialización”<sup>35</sup> y, a partir de 2002, el de “Productor de Bienes y Servicios con Orientación en Servicios”<sup>36</sup>, todos los títulos de ambos centros educativos fueron consignados en el arco temporal en estudio. Es decir, los egresados de Centro poseían calificación adecuada (según su título) para la gestión empresarial en todas sus dimensiones (Microemprendimientos, PYMES, etc.) y los egresados de Goudge, con una credencial que los hacía productores y comercializadores de productos. Sin embargo, al decir de Claudia Jacinto (2005: 7)

Ya desde los años '60, cuando con optimismo desarrollista proponíamos planificar la evolución de la producción y entonces acompañábamos con el diseño de un sistema educativo que fuera detrás de un modelo de desarrollo, veíamos que el sistema educativo siempre quedaba detrás de ese modelo de desarrollo,

---

33 Resolución Ministerial N° 206/83

34 Resolución Ministerial N° 340/02

35 Resolución Ministerial N° 349/97

36 Resolución Ministerial N° 340/02

que además finalmente no se cumplía. Todos los diseños curriculares en esta línea tuvieron dificultades para estar “adecuados” en lo específico al trabajo, debido a que la evolución de esto último no es tan previsible como se creía.

Puede pensarse entonces, en vinculación con lo planteado por Jacinto, la gran distancia que plantea el contexto donde lo que primaba era el cierre de empresas y comercios, respecto a los títulos de, precisamente, formación empresarial y comercial con el que salían los egresados, pensada para la EDJA en los años ´60.

Cabe entonces pensar, el vínculo entre las credenciales educativas y el mundo del trabajo en esos años de crisis, según Patricia Salti (2008: 8)

El título que ofrece la escuela media ya no garantiza, como en otros contextos sociohistóricos, conseguir trabajo y/o la posibilidad de elegir un trabajo de mejor calidad y/o que pertenezca al sector formal de la economía. Sin duda alguna las credenciales educativas optimizan el vínculo con el mercado laboral, pero en un tipo de sociedad donde prima la acumulación del conocimiento y por lo tanto ciertos saberes basado en los propios méritos individuales, el capital social y cultural que porte el joven a la hora de buscar trabajo será en definitiva lo que vuelque la balanza para los más favorecidos

Según lo planteado por la autora y vinculado a la evidencia presentada, puede afirmarse que los egresados en estudio no pertenecían a la categoría de “los más favorecidos”. El capital social y cultural del que habla la autora, en épocas de la crisis económica en estudio, se materializaba en las credenciales obtenidas por los individuos. En el caso de estos egresados, la credencial de porte para el ingreso laboral era el título obtenido en los CENS y el mismo planteaba una modalidad de formación vinculada a un contexto de cuatro décadas atrás.

En relación a las credenciales D del CENS de centro y H del CENS de Goudge plantearon lo siguiente:

D: Por ahí también se complicaba cuando veían tu Curriculum y veían que vos venías de un CENS ¿viste? porque como que pensaban que era más fácil o que no era un título común, como el del secundario común, como que no tenía la misma validez, entonces te costaba el doble con esa gente, porque primero los tenías que convencer que era real tu título de secundario y luego que eras bueno para ese puesto de trabajo.

H: ellos creían que esas personas estaban mejor preparadas que una persona que sale de un CENS, se supone que el CENS es suave lo que a uno le dan y pareciera que fuera no con demasiados contenidos. Entonces te dicen: no, vos vas a la noche, te enseñan

lo básico y te dan el título, porque ya sos grande, porque ya no tenés otra posibilidad.

En la voz de D se evidencia no solo la poca validez de las credenciales, sino también el prejuicio sobre las escuelas de adultos, vinculado al desconocimiento. Según Salti (2008, p. 8), “estos jóvenes asisten a escuelas que pertenecen a circuitos de escolaridad que ofrecen segundas oportunidades y por lo tanto segundas credenciales frente a otras que obtenidas en tiempo y forma gozan de mayor legitimidad en el mercado de trabajo”, por tanto tener un título proveniente de un CENS pareció representar una traba más, para esa credencial que valía muy poco para ese mundo laboral de crisis en San Rafael.

### **3- Experiencias de inserción laboral**

En este apartado se pone en consideración las experiencias de búsqueda de trabajo de los egresados, su propio contacto con el mundo laboral, cuando ya habían obtenido su título en los CENS. En primera instancia se presentan las historias de los egresados del CENS de centro: La experiencia de D:

D: En realidad, yo salgo del secundario e intento pedir trabajo, sabía que estaba jodido, entonces arme curriculum y repartí, entonces me llamaron de una radio y ahí arranque. Te pedían título de secundario, era un requisito digamos, pero te hacían una

entrevista, que en realidad lo definitorio en general es la entrevista cara a cara, ahí se dan cuenta, ahí te dan el trabajo o no, más allá de los títulos.

El trabajo era para locución, para hablar al aire digamos. En ese momento no había nada relacionado al título, era difícil, es más, te soy sincera nunca pensé en el título como una salida para mí, pero porque el momento en el que vivíamos era difícil, entonces pensar en administración era como lejano, no sé, no se te ocurría el título como herramienta, creo que hasta para los contadores era difícil y ellos tienen un título mucho más completo que el nuestro, y ni para ellos había tanto trabajo, viste que acá está la U.N.C. (Universidad Nacional de Cuyo) y salen un montón, y me acuerdo que ni para ellos había, se puso re difícil.

Puede pensarse entonces que D consigue trabajo en una radio como locutora, si bien usa su título para ingresar, este funciona solo como un requisito, una credencial vacía de calificación. El trabajo al que accede D, no estaba vinculado a su perfil de egresado del CENS. También subyace del relato de D, la idea de un descreimiento en cuanto a su título: “te soy sincera nunca pensé en el título como una salida para mí, pero porque el momento en el que vivíamos era difícil”, lo cual puede pensarse que es una opinión vinculada al contexto de desempleo en el que se

encontraba inmersa y la concomitante sobre calificación que dicho contexto exigía para el acceso a cualquier puesto de trabajo.

La experiencia de E:

E: Y era una época difícil, una época, era difícil, más a nosotros, con el título podrías haber ido a pedir trabajo en un supermercado, pero no había nada. Acá los negocitos la mayoría están atendidos por los dueños. Podría haber sido en los galpones de empaque o fábricas, pero en ese momento cerraban y a su vez si no tenías un secretariado o mil cursos no te tomaban, con el título no te toman nada más, no te toman, o tenías que tener mucha suerte, o una ayudita “soy pariente de tal” o algo así, porque con el título secundario no te tomaban, para hacer más o menos lo que significa que es el título.

Yo en ese momento puse un negocio, viste que tengo ahí en mi casa un negocito, y parece que no, pero lo básico te sirve, a lo mejor si hubiera seguido otra carrera más, otra cosa, si me hubiera servido mas, pero...con lo básico con lo que yo tengo me sirve, en llenar un libro si tengo que llenarlo, hacer una boleta, ¿entendés? En el negocio me ayuda.

En este caso, E comienza a trabajar por cuenta propia. Ella vio en el cuentapropismo la salida al desempleo y pensando ya de antemano, que el título no serviría en ese contexto de desempleo y cierre de empresas en

las cuales se podría insertar. E, pone en consideración también que, por sí solo, el título no alcanzaba para la alta calificación que exigían los empleos en San Rafael, relato que se vincula a lo comentado por D, en la experiencia anteriormente expuesta.

La experiencia de F:

F: Y lo que pasa que en general acá es difícil, porque suponete para entrar a trabajar en una empresa acá no te va a alcanzar el título y decir: “tengo el secundario y soy perito”, ¿me entendés?, tenés que anexarle otras cosas. A mí suponete, en ese momento me vino bien porque yo tenía a una amiga que le hacía la contabilidad a una empresa, y yo le llevaba la contabilidad y yo también hacía lo que era libro-IVA, IVA-ventas y a mí me convenía porque me lo pagaban por afuera y era buena plata, pero no sé cuántos tuvieron la posibilidad, también tuvimos compañeros que el padre suponete tenía una compañía de seguros, entonces a lo mejor a ellos les ha servido más, o los que se han dedicado más al comercio, que tengo compañeros que lo han hecho, les ha servido más, a mí me sirvió ¿me entendés? Pero bueno, también tengo la esposa, que era la Juana Pérez (seudónimo), que era compañera mía que tenía el marido que era contador, tenía un secadero y bueno a ella también le debe haber servido ¿me entendés? Es depende, a veces un poco de cada uno,

a parte teníamos compañeras de 40, yo ya en ese momento tenía 20 y pico, y así, cada uno, no sé cuántos siguieron estudiando ¿me entendés?, no cuantos salieron a trabajar a la calle, a mí me sirvió. No, no me tomaron por el título, yo creo que me tomaron por mi carácter, que también te lo enseñan eh, también te lo enseñan a decidir, es como vos en la facultad que estás haciendo, llega un momento en el que tenés que empezar a definir y mientras vos más conocimientos tenés, podés definir mejor las cosas, podés ver las cosas desde otro punto de vista.

F plantea que su inserción al mundo laboral fue fortuita, ella accedió a un trabajo como ayudante de secretaria, con una remuneración de su trabajo en negro. Si bien F entiende que no fue por su título su inserción laboral en ese momento, aduce haber aprendido, con la educación del CENS, otras capacidades que favorecieron su inserción: “No, no me tomaron por el título, yo creo que me tomaron por mi carácter, que también te lo enseñan eh, también te lo enseñan a decidir”.

La experiencia de G:

G: Si intenté, pero te pedían más, y mira que intente varias veces, pero siempre te piden más, o sea más títulos más cosas y yo no tuve tiempo en ese momento de seguir más, en ese momento yo tenía un bebé y era aún más difícil. Yo fui a dos empresas acá, y dejé mi título con el currículum, pero no, no me llamaron nunca, y

después no había mucho más donde probar, amén de que fueran negocitos, almacenes pero esos los atendían los dueños, no sé si me entendés y tampoco era el lugar donde se podía expresar lo que uno había aprendido en el CENS, si te daban trabajo, trabajabas cobrando o reponiendo mercadería, pero no más, no relacionado a la contabilidad me entendés?

En el 2002 entré en el hospital, y fui secretaria de una secretaria, llevaba papeles al juzgado, era secretaria de una secretaria, llevaba carpetas a los diferentes juzgados, se venció el contrato y me quedé sin trabajo. Fueron contratos de 3 meses, si, habrán sido nueve meses y un poquito más ahí en el hospital y después tardé como un año en conseguir. Después salí a trabajar en una panadería, después en hotel, trabajos de comercios casi siempre. Siempre me costó encontrar trabajo, en el 2008 encontré un trabajo estable en comercio y me echaron a fin de año de este año y como buena administradora ahorré y tengo mi localcito ahora.

G en su relato, expresa los diversos intentos fallidos de su inserción laboral. Primero, intenta en ámbitos laborales vinculados directamente con su título de secundario, dos empresas que no la llamaron nunca. Segundo, expresa la posibilidad de trabajar en locales comerciales de pequeña envergadura, pero haciendo un trabajo que no estaría vinculado a su perfil como perito en administración. Por último,

expresa que terminó trabajando en esos pequeños comercios o en trabajos a base de contratos cortos, hasta lograr en la actualidad, instalar su propio trabajo por cuenta propia.

En las historias presentadas de los egresados del CENS de centro, se expresa una continuidad entre ellas: ninguna de ellas consiguió trabajo, entre los años 2001-2002, a base de su título obtenido en el CENS. D, F y G, usaron su título como aval para conseguir un empleo, y entienden, al momento actual, que si consiguieron empleo no fue gracias a su título precisamente. En todos los casos, se pone en consideración que el título obtenido en el CENS “no alcanzaba” para lograr una inserción laboral exitosa, funcionaba como una credencial de escaso valor para ese contexto, tal como se expresa en el apartado 2.b. de este capítulo, y como un requisito básico para cualquier trabajo, teniendo en cuenta que se trataba de un contexto de total desempleo.

A continuación, se ponen en consideración las experiencias de los egresados del CENS de Goudge.

La experiencia de H:

H: Yo cuando terminé la secundaria, en la fábrica en la que yo fui a trabajar me sirvió, porque a su vez hice un curso de computación, me sirvió porque manejaban una máquina y necesitabas tener computación, entonces me sirvió haber estudiado algo en la secundaria, haber hecho ese curso, y me

pusieron en una máquina para etiquetar, que marcaba la fecha de vencimiento, entonces para eso me sirvió, que otras chicas que estaban acá, que no habían hecho nada de eso no podían trabajar, podían trabajar de operario común, entonces para eso. El título que tenía de computación. El título de secundario lo pedían y el de computación, en realidad lo que les interesaba era el de computación, si tenías el de secundario sabían que una base de computación tenías.

En ese momento era muy difícil, porque los puestos que tenían que ver con el título, los pocos puestos que había en la fábrica o en el secadero, traían a chicos de San Rafael, personas del centro, si era el secretario, o si necesitaban a alguien al lado eran personas del centro en general.

Para H si bien su título le sirvió como aval para conseguir un puesto en la fábrica, ella plantea que no fue por las capacidades adquiridas en cuanto a la contabilidad o gestión empresarial, sino que, por los supuestos conocimientos en computación, que su empleador supuso que el título del CENS conllevaría en su estructura cognoscitiva, “si tenías el de secundario sabían que una base de computación tenías”; además del curso de computación que ella acreditaba.

Al final del Capítulo I de este trabajo, se habla sobre el proceso de modernización de tecnologías para la producción, que se vivenció en la

provincia. De forma paralela, aparecen las ofertas de educación privadas, en este caso el Curso de computación mencionado por H, que formarían para ese mundo “tecnologizado y globalizado”. No es menester en este trabajo hacer análisis sobre dichos cursos, solo mencionar que, si bien H logró insertarse en el mundo laboral, no consiguió un puesto vinculado a su título del CENS y reconoce que dicha credencial era insuficiente para acceder a puestos en los que se requiriese esas capacidades operativas y eran ocupados por personas foráneas con, supuestamente, mas formación.

La experiencia de I:

I: Mira yo en ese momento, me ofrecieron la biblioteca popular, y bueno y acepté y ahí estuve y estoy todavía, que ahora la biblioteca no está funcionando, y ad honorem viste, sin dinero, sin ganar nada. En ese año, que fue diciembre, ahí tome la biblioteca y estaba haciendo lo que podía, ya llevo dos o tres años que no estoy yendo a la biblioteca, pero bueno, pero desde el 99 sigo trabajando ahí, trabajando sin cobrar nada.

Si pedí trabajo con mi título, pero no. Por ejemplo, soy profesora de bordado, soy profesora de corte y confección, tenía el secundario hecho, tenía todas las posibilidades para tomar el puesto de la profesora que estaba y falleció, entonces fui a pedirlo y me dijeron que sí, te dicen que después y nunca se dio. Me

refiero a la posibilidad de dar clases de corte y confección en la municipalidad.

Después hice un curso de preceptora, pero tampoco salían trabajos con eso, unas chicas jovencitas me ayudaron a hacerlo, y lo hice y fue una satisfacción, pero nunca logré conseguir un trabajo a raíz de eso, a ver... decir: me dieron un trabajo porque tengo el secundario completo, ya te digo, luche mucho con eso en San Rafael, y nunca me dieron la posibilidad, o no había realmente trabajo.

Podías tomar algunas horas en las escuelas dando contabilidad o algo de eso, porque más que eso no hay, estaban las fábricas, ¿y ahí en la fábrica? (entrevistador), y ahí en la fábrica hay una sola secretaria y le pedían más que un secundario, pero más que eso para nuestro título no había, yo las únicas oportunidades eran esas que te decía de la academia municipal y me cansé de golpear puertas o uno porque es por herencia, o lo otro... porque así me dijeron que la señora que falleció se lo heredó a la hija.

La experiencia de I se presenta con algunos elementos distintos a las demás. Ella plantea que en los años 2001-2002 contaba con su título de secundario, obtenido en el CENS, y tres credenciales más (profesora de bordado, profesora de corte y confección, y preceptora), logradas en esos tiempos. Es decir que, ella sale a intentar insertarse al mundo laboral

con una formación más amplia en credenciales que el simple título obtenido en el CENS, credenciales que la podrían haber vinculado a un trabajo estatal, en ese caso, dar clases en la municipalidad de corte y confección, a lo cual tampoco tuvo acceso.

La historia de I se hace un correlato del contexto en el que ella vivía en los años en estudio. Tal como se plantea en el Capítulo I de este trabajo, el Estado tanto Nacional como Provincial deja de responsabilizarse por la administración y sustento económico de sus municipios. Por tanto, denota en la experiencia de I que, aun teniendo formación polivalente tanto para el acceso a trabajos provenientes de privados (Empresas, Fábricas, Secaderos, etc.) como del Estado, ella vivió una situación de desempleo.

La experiencia de J:

J: Acá en Goudge no, no conseguí trabajo, lo hice en el centro yo. No no, una vez me ofrecieron de ir a trabajar como secretaria, como esto antes era comercial-contable, teníamos mucha base en ese sentido, tuve haciendo aparte un curso, me llamaron pero no me coincidía con los horarios, me dijo el hombre que eran solo 3 meses nada más y a mí no me convenía irme al centro todos los días...y yo que soy bastante quedada en ese sentido digo yo: bueno ya está, y seguí cuidando niños.

Acá la mayoría de las personas que tienen los galpones de empaque se manejan ellos mismos con la contabilidad, el tema del secretariado. El hombre que esta allá en Las Aguaditas, la mujer le lleva la contabilidad, el hombre que tiene el galpón de empaque acá a dos cuadras lo mismo, la mujer y la hija, allá en la fábrica también lo mismo; no, no hay un lugar donde uno pueda utilizar el título como salida laboral, no. ¿y en ese momento? También, en ese momento menos porque era la fábrica lo único que había, y nada.

J plantea en su experiencia la necesidad de salir del distrito, una vez egresada del CENS, por la falta de empleo en el lugar. De igual modo, la única oportunidad que ella comenta haber encontrado en otro lado, vinculada a su título, era de trabajar como secretaria, solo por tres meses y en el centro de San Rafael. Como la propuesta se presentó como poco conveniente para J, ella decide quedarse en Goudge. En el distrito ella comenta la imposibilidad de hallar empleo debido a la escasa oferta que generaban las empresas locales, ya que los mismos eran desarrollados por los propios dueños.

Hasta aquí, se han puesto en consideración las diversas situaciones de inserción laboral que vivenciaron dichos actores, en los años de crisis en Argentina, años 2001-2002. Sobre esa base cabe preguntarse ¿Qué trabajos consiguieron? En el caso de D como locutora;

E, puso un pequeño negocio; F, le hacía trabajos de contabilidad a una amiga que trabajaba para una empresa, con pago en negro; G, como secretaria de una secretaria, con un contrato a corto plazo; H, ingresó a una fábrica como operaria de una máquina; I, comenzó a trabajar como bibliotecaria, sin goce de sueldo; y, J, terminó trabajando al cuidado de niños.

Al pensar en los trabajos obtenidos por los egresados, se puede establecer una continuidad, ninguno de esos trabajos requirió de la formación en capacidades contables, gestión y producción a los cuales podían acceder los egresados y en los casos en que se asemejó con dicha actividad laboral (experiencia de F y posiblemente G) fueron con características de escasa formalidad y perdurabilidad.

A posteriori, en el capítulo siguiente se presentan algunas conclusiones donde se pone en consideración de los lectores la vinculación entre educación y trabajo en los años de crisis en Argentina analizado desde las fuentes bibliográficas y desde la realidad misma de los egresados de los CENS sanrafaelinos.

## **Conclusiones**

Para concluir, se retoma el problema central de este trabajo, “¿Cómo influyó la crisis socioeconómica de Argentina en los años 2001-2002, en la inserción laboral de jóvenes y adultos egresados de los CENS

de San Rafael Mendoza?”, presentando algunas consideraciones sobre las dimensiones estructurantes de este trabajo: crisis contextual, educación de jóvenes y adultos y las complejas experiencias de inserción laboral de los egresados objeto de estudio, dando cierre a este trabajo de investigación.

Puede decirse que las condiciones laborales y la posibilidad de empleo en sí que se construyeron en tiempos de crisis y con los antecedentes contextuales a la misma, trajo consigo la pauperización material y simbólica de las condiciones de vida y subsistencia hasta el caos social. En ese contexto, las políticas educativas se ampararon en el marco de la Ley Federal de Educación como expresión del ideario neoliberal en Argentina, cuya proyección alcanzó y afectó a los actores sociales en cuestión: los egresados de los CENS.

Al respecto puede observarse que, en ese contexto, la provincia de Mendoza y más precisamente el departamento San Rafael, reveló continuidades respecto a las políticas del Estado Nacional. Las disposiciones económicas de privatización y cierre sistemático de empresas y comercios, se expresaron en términos de cierre, despidos y pobreza general, así como sucedía a nivel nacional. Tal como se pone en consideración en el cuadro 1 (páginas 29, 30), fueron diez rubros laborales que cerraron con relación a cuatro que abrieron, con más de diez unidades y algunos con hasta y más de 15 unidades (despensas 50

unidades, quioscos 18 unidades, mercerías 15 unidades)<sup>37</sup>. A la vez, se registraron por parte del INDEC, altas tasas de desempleo en una población de 14 años o más, de 80104 habitantes encuestados, develando que sólo el 36.42 % estaban “ocupados”, los sujetos restantes se dividían entre un 20.01% que estaban desocupados y un 42.7% que se encontraban en inactividad.

La crisis socioeconómica atravesó el terreno de la educación desde el punto de vista organizacional y financiero. En cuanto a la EDJA en San Rafael, a partir del análisis de los Planes de Estudio y su devenir histórico institucional se afirma que en ese contexto de ajuste estructural y simbólico de los años '90, en ambos centros educativos se mantuvieron los propósitos estatales de los años 1960, ese primer sentido de formación de mano de obra para el contexto de desarrollo industrial. Así, la formación de los dos CENS se fue inscribiendo y articulando con las políticas educativas que le dieron origen y se mantuvo la línea de formación con un acento marcado en la educación laboral (empleo urbano, administrativo y comercial, técnico y profesional) que, con la implementación de la Ley Federal, se mantuvo y amplió dicho propósito hacia un perfeccionamiento en competencias ya no solo para la industrialización sino también para el libre mercado.

---

<sup>37</sup> Datos del cuadro de altas y bajas de comercios y empresas correspondiente al Cap. I

Bajo ese sentido de formación, tal como se plantea en el capítulo III-2.b, se intentó planificar el diseño de un sistema educativo que se correspondiese con un modelo de desarrollo económico que implicaba como punto focal del progreso las ofertas de trabajo, sin embargo, quedó atrás porque la evolución del mundo laboral se fue truncando y el sistema educativo no se modificó.

Sobre esa base se analiza los planes de estudio de los CENS objeto de estudio, y se concluye que no aproximaron a la realidad regional caracterizada por la producción frutiortícola y vitivinícola en mayor medida, introduciendo solo una asignatura en vinculación (Economía y Desarrollo Regional) y menos la consideración del proceso de crisis de dichos lechos laborales. Por tanto, se entiende que casi el 50 por ciento del plan es de formación orientada a lo laboral vinculado al desarrollo de procesos productivos y/o gestión de empresas de los años 1960, siendo que al 2001-2002, el contexto productivo-empresarial sanrafaelino estaba en ruinas.

Las voces de los implicados ponen en evidencia la distancia entre dichos sentidos de formación y la realidad contextual de crisis en San Rafael. Así, los egresados promoción 1999-2000 de los CENS sanrafaelinos, ponen en cuestión sus propias experiencias de inserción laboral pensando primero en el hecho mismo de estudiar en el CENS, sus propios sentidos de formación.

Los/as egresados pensaron en el título que les otorgaban estos Centros Educativos como una herramienta de inserción laboral, al egresar de los mismos. Sin embargo, como ellos mismos exponen, ese contexto cruzado por la crisis y sus diversas facetas afectó sus perspectivas. Por lo dicho, es viable manifestar que en los escenarios educativos del distrito Centro y Goudge del Departamento de San Rafael, se vivenció la crisis en la magnitud del todo nacional y repercutió notablemente en los egresados de estos Centros de formación.

Profundizando el análisis vinculado a los sentidos de formación, se advierte que el título otorgado por los CENS no garantizaba a los egresados de San Rafael, una credencial sustentable para ese contexto. Bajo la denominación “Perito Comercial especializado en Técnicas Bancarias e Impositivas” y “Polimodal en Economía y Gestión de las Organizaciones con Orientación en Microemprendimientos, PYMES y Cooperativas” para el CENS de Centro más “Perito Comercial especializado en Comercialización” y “Productor de Bienes y Servicios con Orientación en Servicios” para el CENS de Goudge, dichos títulos se presentaban como comprobantes de desarrollo de capacidades para un contexto donde las empresas y comercios estaban cerrando por la profunda crisis general. Esta distancia entre credenciales y realidad socioeconómica se hace paradójal,

considerando que los CENS en estudio seguían formando y enviando a sus egresados a una realidad laboral inexistente.

Se suma que, a dichas Instituciones asistían jóvenes y adultos provenientes de una situación social económicamente desfavorable, y según Claudia Jacinto (2005), los jóvenes en situación de pobreza y/o niveles educativos más bajos, en épocas de crisis 2001-2002, se vieron compelidos a trabajos informales y ocasionales, en el extremo más deteriorado del circuito laboral, donde accedieron a empleos de baja calificación. El perfil de su inserción se presentaba como un “entrar y salir” permanente del mercado laboral, con rotación e inestabilidad, principalmente debido al tipo de empleo y remuneración, tal cual lo vivenciado por los egresados en estudio.

Así, las experiencias de inserción al mundo del trabajo de los egresados fueron difíciles y complejas, cruzadas por la inseguridad laboral, escasa o nula vinculación con el perfil de formación y mayoritariamente se trató de trabajos informales; tal como los casos enunciados en el Cap III donde se presentan variadas experiencias -quién se insertó al mundo laboral como locutora, quien abrió un negocio por cuenta propia, quién realizó trabajos de contabilidad a terceros, quién con pago en negro trabajó como secretaria de una secretaria, quién con un contrato a corto plazo ingresó a una fábrica como operaria de una máquina, quien comenzó a trabajar como bibliotecaria sin goce de sueldo

y, por último, quien terminó trabajando al cuidado de niños. Entonces, parafraseando a María A. Gallart (2005), por un lado, el trabajo al que accedieron los egresados se trató de actividades laborales de subsistencia y comercio en pequeña escala, promovidas por los propios trabajadores en ese contexto de crisis estructural en San Rafael. Más, los egresados desarrollaron actividades laborales vinculadas a la subcontratación por empresas de servicios y procesos productivos que los contrataban en negro, con la mayor inestabilidad laboral, reafirmando así las hipótesis iniciales. Y se anexan, aquellos que directamente quedaron sin trabajo por largo tiempo luego de finalizados sus estudios.

Sobre esa base se concluye finalmente, que los egresados sanrafaelinos cohortes 1999-2000, se formaron en los márgenes de una educación de adultos direccionada precisamente para un mundo laboral “inexistente”, con un perfil de formación inadecuado al contexto de pertenencia, lo cual generó en ellos procesos de inserción laboral intrincados e incoherentes con el perfil de formación inscrito en su título, incidiendo a su vez en su propio y personal desarrollo como sujetos socio históricos vinculados a un contexto de pertenencia.

Porr cierto, la Historia de la Educación es un campo disciplinar desde donde es posible (re) pensar y (re) considerar la Educación de Jóvenes y Adultos y contribuir a promover *una EDJA como parte integral y particularizada del sistema educativo en una perspectiva*

*de aprendizaje a lo largo de toda la vida y de formación para el trabajo.* Sobre esa base, se piensa en los derechos sociales que se ponen en juego en la realidad estudiada: el derecho a la educación y el derecho al trabajo y, sobre todo, la responsabilidad directa del Estado de sostenerlos.

## **Bibliografía**

- Brusilovsky, S. (2006) *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción.* Buenos Aires. NOVEDUC
- Documento: Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (2009)
- Diario La Nación, 2 de mayo de 1958
- Fiszbein, A., giovagnoli, P.I., adúriz, I. (2003) El impacto de la crisis argentina en el bienestar de los hogares. *Revista de la CEPAL*, 79. Recuperado el día 01 de septiembre de 2014 de: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/19364/fiszbein.pdf>
- Iovanovich, M. L. (2002) *Reseña de la evolución de la Educación de Jóvenes y Adultos Bonaerense con especial referencia al Nivel Medio de Enseñanza.* Recuperado 14 de Febrero de 2014 de: <http://www.oei.es/Medio1.PDF>
- Jacinto, C. (2005) *Rupturas y puentes entre los jóvenes y el trabajo en Argentina.* Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Cordoba. Recuperado el día 14 de junio de 2015 de: [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95651/huerta\\_jacinto.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95651/huerta_jacinto.pdf?sequence=1)
- Lacoste, P. y Bustelo, G. (2004) “Democracia y Globalización (1983-2003)”, en Comp. Roig, A., Lacoste, P., Satlari, M.

- C.: *Mendoza, a través de su historia*. Mendoza: Editorial Caviar Bleu S.A.
- Novaro, M. (2010) *Historia de la Argentina 1955-2010*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.
- Paredes S. y Pochulu M. (s/f) *La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina* en Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Recuperado 14 de febrero de 2014 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1012Paredes.PDF>
- Plan de Estudio, Res. N° 349/97, con Título “Perito Comercial especializado en Comercialización”. Distrito Goudge, Departamento de San Rafael, Provincia de Mendoza. (2014)
- Plan de Estudio, Res. N° 340/02, con Título “Producción de Bienes y Servicios” Orientación: “Servicios”. Distrito Goudge, Departamento de San Rafael, Provincia de Mendoza. (2014)
- Plan de Estudio, Res. N° 206/83, con Título “Perito Comercial especializado en Técnicas Bancarias e Impositivas”. Distrito Ciudad, Departamento de San Rafael, Provincia de Mendoza. (2014)
- Plan de Estudio, Res. N° 340/02, con Título “Economía y Gestión de las Organizaciones con Orientación en Microemprendimientos, PYMES y Cooperativas”. Distrito Ciudad, Departamento de San Rafael, Provincia de Mendoza. (2014)
- Programa de la Cátedra de Historia de la Educación Argentina, de la Carrera de Ciencias de la Educación, FCH, UNLPam (2012).
- Puiggros, A. (2002) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Registro de Antecedentes de Altas y Bajas de Comercios y Empresas en el período 2001-2002, Dirección de Recaudación del Departamento de San Rafael, provincia de Mendoza, (2014).
- Revista iberoamericana de educación* (1993) Nuevas relaciones entre educación, trabajo y empleo en la década de los 90. OEI.

Recuperado el 06 de junio de 2014 de:  
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie02a03.htm>

Salti, P. (2008). Los sentidos otorgados al título escolar en el mercado de trabajo de los jóvenes que vuelven a estudiar. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Recuperado el día 25 de junio de 2015 de: <http://www.aacademica.com/000-096/42/662.pdf>

Teubal, M. (2011) *La crisis de 2001-2002 y el colapso del neoliberalismo en la Argentina*. Recuperado el 15 de marzo de 2013 de: <http://www.ger-gemsa.org.ar/files/pdf/articulosrevista/Miguel%20Teubal%20IADE.pdf>

Cuadros:

N.º 1

<b>Altas</b>	<b>10 o Mayores de 10 Unidades</b>	<b>15 o Mayores de 15 Unidades</b>
Bodegas	10	
Institutos de enseñanza privada-centro de día	10	
Rotiserías	12	
Tiendas		22
<b>Bajas</b>		
Artículos para regalos	12	
Dispensas		50
Horno de ladrillos	10	
Mercería		15
Oficinas (en general)	12	
Parrillada	12	
Quiosco		18
Supermercados	11	
Venta de Artículos de Pirotecnia	14	

Zapaterías	14	
------------	----	--

N.º 2

Primer Ciclo		Segundo Ciclo		Tercer Ciclo	
Formación General	Formación Específica	Formación General	Formación Específica	Formación General	Formación Específica
Biología	Técnicas y prácticas de contabilidad	Biología	Técnicas y prácticas de contabilidad	Sociología	Economía Política
Matemática		Matemática		Matemática	Matemática Financiera
Historia y geografía		Física		Química	Tec. Bancaria e Impositiva
Educación cívica		Historia y Geografía		Literatura	Derecho Civil y Comercial
Lengua		Filosofía y Psicología		Inglés	
Inglés		Lengua y Comunicación Est.			Historia Económica y Social
		Inglés			
Formación General: 18 materias			Formación Específica: 7 materias		
Total: 25 materias.					

### Nº3

Primer Ciclo		Segundo Ciclo		Tercer Ciclo	
Formación General	Formación Específica	Formación General	Formación Específica	Formación General	Formación Específica
Lengua (primero y segundo cuatrimestre)	Introducción a la Modalidad (primero y segundo cuatrimestre)	Lengua y literatura 1 (primero y segundo cuatrimestre)	Sistema de formación contable 1 (primero y segundo cuatrimestre)	Lengua y literatura 2 (primero y segundo cuatrimestre)	Teoría y gestión de las organizaciones (primero y segundo cuatrimestre)
Lengua extranjera (primero y segundo cuatrimestre)		Lengua extranjera (primero y segundo cuatrimestre)	Derecho (primero y segundo cuatrimestre)	Lengua extranjera 2 (primero y segundo cuatrimestre)	Sistema de formación contable 2 (primero y segundo cuatrimestre)
Matemáticas (primero y segundo cuatrimestre)		Matemática (primero y segundo cuatrimestre)	Tecnología de gestión (primero y segundo cuatrimestre)	Matemática 2 (primero y segundo cuatrimestre)	Investigación de Mercado (primero y segundo cuatrimestre)
Ciencias Sociales (primero y segundo cuatrimestre)		Ciencias Sociales (primero y segundo cuatrimestre)	Formulación y evaluación de proyecto (primero y segundo cuatrimestre)	Formación ética y ciudadana (primero y segundo cuatrimestre)	Costos y Comercialización (primero y segundo cuatrimestre)

Ciencias Naturales (primero y segundo cuatrimestre)		Ciencias Naturales (primero y segundo cuatrimestre)			Proyecto y Gestión Mcr. (primero y segundo cuatrimestre)
Form. Ética y Ciudadana (primero y segundo cuatrimestre)					
Formación General: 15 espacios curriculares.			Formación Específica: 10 espacios curriculares.		
Total: 25 materias.					

#### N.º 4

Primer Ciclo		Segundo Ciclo		Tercer Ciclo	
Formación General	Formación Específica	Formación General	Formación Específica	Formación General	Formación Específica
Biología	Técnicas y prácticas de contabilidad	Biología	Técnicas y prácticas de contabilidad	Sociología	Economía Política
Matemática		Matemática		Matemática	Matemática Financiera
Historia y geografía		Física		Química	Comercialización

Educación cívica		Historia y Geografía		Literatura	Derecho Civil y Comercial
Lengua		Filosofía y Psicología		Inglés	
Inglés		Lengua y Comunicación Est.			Historia Económica y Social
		Inglés			
Formación General: 18 materias			Formación Específica: 7 materias		
Total: 25 materias.					

## Nº5

Primer Ciclo		Segundo Ciclo		Tercer Ciclo	
Formación General	Formación Específica	Formación General	Formación Específica	Formación General	Formación Específica
Lengua (primero y segundo cuatrimestre)	Introducción a la Modalidad (primero y segundo cuatrimestre)	Lengua y literatura 1 (primero y segundo cuatrimestre)	Tecnología de los Materiales (primero y segundo cuatrimestre)	Lengua y literatura 2 (primero y segundo cuatrimestre)	Procesos Productivos (primero y segundo cuatrimestre)

Lengua extranjera (primero y segundo cuatrimestre)		Lengua extranjera (primero y segundo cuatrimestre)	Taller de micro emprendimiento (primero y segundo cuatrimestre)	Lengua extranjera 2 (primero y segundo cuatrimestre)	Tecnología de gestión (primero y segundo cuatrimestre)
Matemáticas (primero y segundo cuatrimestre)		Matemática (primero y segundo cuatrimestre)	Economía y Desarrollo Regional (primero y segundo cuatrimestre)	Matemática 2 (primero y segundo cuatrimestre)	Marco Jurídico (primero y segundo cuatrimestre)
Ciencias Sociales (primero y segundo cuatrimestre)		Ciencias Sociales (primero y segundo cuatrimestre)		Formación ética y ciudadana (primero y segundo cuatrimestre)	Taller de gestión de micro emprendimientos (primero y segundo cuatrimestre)
Ciencias Naturales (primero y segundo cuatrimestre)		Ciencias Naturales (primero y segundo cuatrimestre)		Psicología (primero y segundo cuatrimestre)	Comercialización (primero y segundo cuatrimestre)
Form. Ética y Ciudadana (primero y segundo cuatrimestre)					

Formación General: 16 espacios curriculares.	Formación Específica: 9 espacios curriculares.
Total: 25 materias.	

# **LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL NIVEL SECUNDARIO: SUPUESTOS, TENSIONES Y DESAFÍOS**

Valentina Palazzani

## **Introducción**

Durante las últimas décadas, movimientos sociales de América Latina lucharon incesantemente por la ampliación de los derechos sexuales y (no) reproductivos. A fines de los años '70, los movimientos feministas provocaron la transformación de las formas de pensar existentes y abrieron paso a nuevas problematizaciones sociales e intelectuales (Álvarez Uría, 2009). En el contexto latinoamericano, el feminismo fue precursor de la deconstrucción y confrontación de las hegemonías patriarcales, dando lugar al cuestionamiento de lo instalado e ideando caminos alternativos (Fainsod y Báez, 2016).

Sin embargo, múltiples hechos tuvieron que suceder en América Latina en general y en Argentina en particular para que comenzaran a abrirse en las escuelas espacios destinados al abordaje de la sexualidad. Los problemas sanitarios como las infecciones de transmisión sexual y la epidemia del VIH-SIDA, que irrumpieron en los años 80, hicieron casi

inevitable el trabajo de estas cuestiones en las instituciones educativas. De esta forma se fue “avanzando” de la perspectiva biológica a la médica. A su vez, las luchas de los movimientos sociosexuales por la liberalización sexual, los modos de subordinación y padecimiento relacionados con la condición sexuada de los cuerpos y demás, fueron marcando la necesidad de nuevos abordajes de la sexualidad en las escuelas (Morgade, 2011).

En la actualidad, la cuestión de la educación sexual está presente en todo el continente. Como se dijo, este logro fue producto de incesantes luchas que permitieron el vuelco del mundo privado y doméstico a la esfera pública. El predominio de la perspectiva de género en los múltiples debates logró instalar el concepto de sexualidad integral y generar el cambio del modelo biomédico a otras dimensiones: social, histórica, política, económica, ética, psicológica, cultural (Báez, 2015).

De esta forma, la educación sexual se convirtió en un asunto público, generando una fuerte influencia en la elaboración de políticas que promueven el abordaje de las sexualidades. En este contexto se crea en Argentina en el año 2003 el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley N°25.673) y finalmente, en el año 2006, se sanciona la Ley N°26.150 que establece como propósito fundamental la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todas las

instituciones educativas públicas, de gestión estatal y privada del país y en todos los niveles educativos, desde el nivel inicial hasta el nivel superior.

Paulatinamente, los enfoques esencialistas originados en la década de 1970, que concebían al comportamiento sexual como un fenómeno universal, biológico e individual, comenzaron a ser reemplazados por modelos socioconstructivistas que comprenden a la sexualidad como un fenómeno social que es construido históricamente.

En este capítulo se presentan los supuestos en pugna así como las tensiones y desafíos que presenta la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, particularmente en el nivel secundario. Para ello, en primer lugar, se reconstruye el contexto de sanción de la ley. Luego se recuperan diversos aportes teóricos para pensar la relación entre educación sexual y escuela, focalizando en las concepciones y perspectivas de la sexualidad que atraviesan las instituciones educativas. A continuación se presenta el análisis de la ESI como política educativa, distinguiendo los postulados y supuestos centrales y se plantea la relevancia de la implementación de la Ley de ESI en las escuelas del nivel secundario. Posteriormente se señalan las posibilidades, tensiones y desafíos de la implementación de esta normativa a nivel nacional. Por último se esbozan unas reflexiones finales.

## **1. *Se hace camino al andar*: el contexto de sanción de la Ley de ESI**

*“Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar”*, dice el poema de Antonio Machado: ¿qué pasos construyeron el camino de la Ley de ESI? ¿Qué sendas no queremos volver a pisar? ¿Y qué conquistas queremos defender?

Una historia compleja caracteriza nuestro andar en el sistema educativo argentino en materia de sexualidades. Los movimientos sociales y las políticas públicas que tuvieron lugar en nuestro país y en nuestro continente en el siglo XX, marcaron y definieron nuestro presente. El entramado histórico que tuvo lugar en las últimas décadas permite concebir a la Ley de Educación Sexual Integral, sancionada en el año 2006 en Argentina, no como un hecho aislado, sino como el producto de históricas luchas.

Dicha Ley de ESI se apoya en antecedentes normativos nacionales e internacionales como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), las Conferencias de El Cairo y Beijing (1994), la Convención de Belém do Pará (1994), entre otras. Así, otorga contenido a derechos que son parte de la Constitución Nacional, cumpliendo con la obligación gubernamental de adaptar las políticas a las normas internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración

Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Morgade, 2011). A su vez, a nivel nacional en Argentina fueron sancionadas múltiples leyes asociadas a las sexualidades desde el 2002 al 2012: Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2006), Ley de Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento (2007), Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2008), Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009), Ley de Matrimonio Igualitario (2010) y Ley de Identidad de Género (2012).

Dichos marcos normativos, junto con la Ley de ESI, generaron y habilitaron el ingreso de temáticas vinculadas con la sexualidad en las instituciones educativas (Fainsod y Báez, 2016).

Como se menciona anteriormente, en el contexto latinoamericano la lucha de los movimientos sociales por los derechos sexuales y de género instalaron debates en la escena pública, propiciando la elaboración e implementación de dichas políticas (Logroño y Vega Robles, 2015). En las últimas décadas existe en América Latina una

tendencia generalizada a favor de la inclusión, en las normativas, de la noción de sexualidad integral, la perspectiva de derechos sexuales y reproductivos y el enfoque de género (Báez, 2015). La Ley de ESI es expresión de dicha demanda, encontrando en la escuela su principal espacio de implementación, como diversos programas que tienen como objetivo generar cambios culturales vinculados a las distintas formas de desigualdad material y simbólica (Logroño y Vega Robles, 2015).

### **1.1. ¿Cómo interpela la educación sexual a las instituciones educativas?**

La relación entre educación sexual y escuela cobro especial importancia en nuestro país a partir de la sanción de la Ley de ESI en el año 2006. La producción académica muestra el creciente interés por el tema. Varias autoras (Bracchi, Melo, Zemaitis, 2014; Fainsod, González del Cerro y Zattara, 2014) coinciden al afirmar que en las escuelas se educa permanentemente en sexualidad, ya sea de forma implícita o explícita a través de discursos hegemónicos acerca de lo que se espera de varones y mujeres: sus deseos y comportamientos sexuales, sus modos de ser y estar. En la escuela, la sexualidad está presente en todas partes (Morgade, 2011).

Desde sus orígenes, la escuela fue un espacio de socialización fundamental para la constitución subjetiva de los sujetos y para la

configuración y reconfiguración de sentidos culturales. En esta línea se reconoce que la sexualidad siempre fue parte de las instituciones educativas, no ingresa a las mismas mediante legislaciones específicas (Logroño y Vega Robles, 2015). Para la escuela, la sexualidad no es un “contenido más” a ser abordado, limitado a la transmisión de cierta información. Es un elemento que constituye subjetividades y que se configura en un proceso de construcción tanto social como individual (Lopes Louro, 1999). En la cotidianeidad de la escuela persisten sentidos hegemónicos sobre las sexualidades que tienden a consolidar las jerarquías y las desigualdades entre mujeres y varones, a reproducir el binarismo hombre-mujer y a invisibilizar otras formas de ejercer la identidad y las relaciones de género.

En contraposición a los argumentos que cuestionan la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en las instituciones educativas, Fainsod y Báez (2016) sostienen que, desde sus inicios, la escuela impone un modelo de la sexualidad, establecido como universal, estable y natural, el cual se vislumbra en las prácticas que definen los comportamientos socialmente legítimos y que delimitan lo anormal. Desde sus orígenes, el objetivo principal de la educación sexual en las escuelas es resguardar el orden social de género establecido (Morgade, Báez, Zattara, Díaz Villa; 2011).

En este sentido, la escuela tiene una doble posibilidad, puede reproducir y perpetuar la binaridad y los roles de género tradicionales o, por el contrario, puede vehicular el desarrollo de una sexualidad integral (Fainsod, 2006).

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación (2008) es una manifestación de la necesidad de incorporar en la escuela una visión de la sexualidad que sea acorde al cambio de paradigma mencionado (Kornblit, 2012). Fink (2017) afirma que en la escuela circulan múltiples ideas, conocimientos, opiniones, contenidos escolares y extraescolares, prejuicios y mitos. Por eso concibe a la Ley de Educación Sexual Integral como imprescindible, como el eje fundamental para que puedan construirse infancias y juventudes libres y diversas que gocen de una igualdad de derechos y oportunidades.

En relación con las perspectivas que predominan en el abordaje de la educación sexual, Patierno y Perín (2016) afirman que previamente a la Ley de ESI (2006), en el ámbito educativo la sexualidad era asociada casi exclusivamente al saber médico, es decir, al estudio de la anatomía de la reproducción. A partir de la sanción de dicha ley se propuso su abordaje desde un enfoque integral, es decir, articulando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Sin embargo, Barberis (2013) afirma que existe un escaso trabajo con sexualidad en

otras áreas curriculares que no sean Biología y Formación Ética y Ciudadana.

Coexisten en la actualidad diversos modelos dominantes de educación sexual escolar: el que más predomina en las instituciones educativas es el modelo biologicista, el cual aborda las cuestiones de sexualidad únicamente mediante el estudio de la anatomía de la reproducción. Suele complementarse con el modelo biomédico que enfatiza en las amenazas de las enfermedades y/o en los “efectos no deseados” de la sexualidad, omitiendo contenidos asociados a los sentimientos y a los “efectos deseados” que puede generar una sexualidad sana (Morgade, 2006). Históricamente la educación sexual ha sido asociada a la “prevención frente a riesgos”, lo cual ha generado este modelo pedagógico “biologista” (Ministerio de Educación, 2015). La biologización de la sexualidad que se lleva a cabo en múltiples espacios escolares es parte del dispositivo de disciplinamiento de los cuerpos (Morgade, Báez, Zattara, Díaz Villa; 2011).

Por otro lado se encuentra el modelo moralizante que se centra en las cuestiones vinculares y éticas asociadas a la sexualidad, tomando como eje los sistemas normativos (el “deber ser”) y no los sentimientos de los sujetos. El modelo de la sexología concibe a la sexualidad como una dimensión que es parte de la construcción de la subjetividad y que está presente durante toda la vida y; el modelo normativo o judicial

enfatisa en las diferentes formas de abuso que atraviesan los sujetos en su vida cotidiana, considera que la sexualidad se expresa principalmente en la genitalidad.

Morgade (2006) afirma que estos enfoques parcializan la cuestión de la sexualidad, silenciando muchas veces las realidades de los sujetos y reforzando las relaciones de poder hegemónicas. El más reciente “enfoque de género”, a pesar de retomar ciertas aristas de los modelos tradicionales, comprende que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales. Y es por eso que las prácticas en las que se ve comprometido se encuentran fuertemente condicionadas por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social del que forma parte y demás. La autora sostiene que “la sexualidad supera ampliamente la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura” (Morgade, 2006: 1).

Como se menciona con anterioridad, la educación sexual fue concebida de diversas formas a lo largo de la historia. Actualmente es reconocida como un derecho tanto por los organismos internacionales, quienes lo suscriben en sus principales marcos conceptuales, como por el Estado Argentino que lo establece en la Ley de ESI. La educación sexual integral, entendida como un proceso que habilita el

fortalecimiento de la ciudadanía, promueve el desarrollo del pensamiento crítico, de la inclusión social y del respeto a la diversidad (Ministerio de Educación, 2015).

## **2. La Ley de Educación Sexual Integral como política educativa**

La Ley de ESI sancionada en el año 2006 en Argentina se analiza aquí como un instrumento de política educativa, y ésta como parte de la política pública. Siguiendo a Oszlak (1995) las políticas constituyen un conjunto de tomas de posición del Estado ante cuestiones que se encuentran socialmente problematizadas. Es decir, la política pública es una construcción que surge de los debates, las negociaciones y los intercambios que tienen lugar en las esferas públicas (Báez, 2015). Las necesidades y demandas de la sociedad que consiguen ser “socialmente problematizadas” son las que logran obtener un fuerte apoyo por parte de grupos u organizaciones estratégicamente ubicadas, que promueven su incorporación en la agenda de gobierno (Chiroleu, 2010). En este sentido, la inclusión de la sexualidad en las políticas educativas es parte de un proceso complejo de batallas, negociaciones y disputas (Báez, 2015).

Para el estudio de las reformas educativas es necesario un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales desarrolladas para todo el sistema educativo y de los procesos de traducción, resignificación y

asignación de sentidos que producen los actores respecto a estas regulaciones (Carranza, 2008).

“La posibilidad de que una política educativa se convierta en una práctica institucionalizada supone la construcción de un proceso político en distintos niveles: formulación de la reforma nacional, sanción y promulgación de la nueva configuración legislativa, definición como programa estatal en el plano nacional y jurisdiccional, estructuración en los niveles burocráticos del sistema educativo y participación en los distritos locales de las instituciones educativas” (Almandoz, 2000:16).

Es decir, los actores educativos son una parte fundamental de este proceso político, en cada nivel de dicho proceso se generan espacios de interpretación, de conflicto y de toma de posición respecto a la configuración legislativa (Almandoz, 2000). Así como los discursos políticos son producto de tensiones, luchas y finalmente consensos, lo que se inscribe en las instituciones educativas también lo es, son fragmentos de esos discursos que se concretan o no en las prácticas

institucionales a partir de las significaciones de los sujetos (Carranza, 2008). Por eso, la dimensión escolar es considerada un factor relevante.

Ball (1989) afirma que para comprender la esencia de las escuelas como organizaciones es necesario entender a las mismas como campos de lucha divididos por conflictos, escasamente coordinados e ideológicamente diversos. Los individuos que forman parte de la escuela son actores políticos que tienen distintos intereses y que defienden sus ideologías. En este sentido, existe una compleja relación entre lo prescrito, es decir la gestión política y las normativas institucionales, y lo que efectivamente sucede en la realidad. “Inevitablemente lo prescrito siempre se transforma: siempre se resignifica, se recrea, en ocasiones se modifica en forma deliberada, se secciona o se rechaza, inclusive cuando sólo se cree que se lo está aplicando” (Terigi; 1999: 102).

## **2.1. ¿Qué plantea la ley?**

La ley de ESI establece cinco ejes principales de la Educación Sexual Integral, establecidos por la política nacional: 1)“Ejercer nuestros derechos”: apunta al trabajo en las instituciones educativas sobre la apropiación del enfoque de derechos humanos; 2)“Género”: se orienta a la identificación de prejuicios, el rechazo a toda forma de discriminación,

la desnaturalización de las diferencias de género, el reconocimiento del cuerpo como un territorio construido, entre otras; 3)“Respeto de la diversidad”: busca el reconocimiento y la valoración de las múltiples diferencias que existen entre las personas; 4)“Cuidar el cuerpo y la salud”: focaliza en el conocimiento acerca de los cambios del cuerpo, la identificación de las partes íntimas para la promoción de hábitos de cuidado y la reflexión crítica sobre los estereotipos de belleza; 5)“Valorar la afectividad”: apunta a que les niños tengan la posibilidad de expresar y reflexionar acerca de los sentimientos y las emociones vinculadas a la sexualidad (ME, 2015).

A su vez, los objetivos que se plantea la ley son: incorporar la educación sexual integral a las propuestas educativas; transmitir conocimientos confiables y actualizados sobre los diversos aspectos de la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir problemas de salud en general y de salud sexual y reproductiva en particular; promover la igualdad de oportunidades para varones y mujeres.

Los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral establecen los contenidos que deben ser abordados en el nivel secundario. Entre ellos se destacan el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones responsables; el reconocimiento de la existencia de falsas creencias en torno a la sexualidad; los métodos anticonceptivos y de

regulación de la fecundidad; el rechazo frente a cualquier tipo de discriminación (por orientación sexual, por apariencia física, identidad de género, etc.) y la identificación y el rechazo de toda forma de acoso, el abuso, la violencia de género, la explotación sexual y la trata de personas (ME, 2015).

En el marco del Programa Nacional de ESI se desarrollaron diversas estrategias destinadas al fortalecimiento de las capacidades docentes para el abordaje de la educación sexual integral. En los inicios se generó una capacitación virtual destinada a docentes y directivos de todo el país. En paralelo se diseñaron y se distribuyeron los Lineamientos Curriculares Básicos para la Educación Sexual Integral que establecen los contenidos, mencionados anteriormente, que deben ser abordados en las instituciones educativas de manera obligatoria. Este documento brinda herramientas para la práctica pedagógica y la gestión institucional.

En el 2009 se elaboraron y difundieron materiales didácticos para el uso en las aulas, los cuales fueron creados en función de los lineamientos curriculares y de los ejes principales de la educación sexual integral. Sus contenidos varían de acuerdo a cada nivel educativo. Entre los materiales del Programa Nacional ESI se encuentran: piezas de sensibilización (folletos para los adolescentes “Educación Sexual Integral es tu derecho”, y para las familias “Educación Sexual Integral es nuestra responsabilidad” y afiches); materiales para el aula (cuadernos

para todos los niveles educativos -Nivel Inicial, Primaria y Secundaria- y láminas educativas); materiales para trabajar con las familias y para las modalidades específicas (revista “Educación Sexual Integral para charlar en familia”; cuaderno “Es parte de la vida” para trabajar con modalidad especial; cuaderno para trabajar con Jóvenes y Adultos, y láminas para el trabajo en Educación Intercultural Bilingüe), así como también videos institucionales y de difusión sobre contenidos de la ESI.

A su vez, desde el Programa Nacional se desarrolló una “Guía para el desarrollo Institucional de la ESI” la cual tiene como objetivo facilitar y promover la implementación de la educación sexual integral en las instituciones educativas (ME, 2015). Asimismo, se desarrolló un programa de formación institucional denominado “Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela” el cual se aplicó en la mayoría de las provincias de Argentina. Esta capacitación consta de tres encuentros en los cuales se busca: familiarizar a los docentes con una visión integral de la sexualidad, que contemple las dimensiones de género, derechos y diversidad y, brindarle a los mismos herramientas para abordar las diversas situaciones que irrumpen en la cotidianidad de la escuela. Este programa de formación concluye cuando los docentes y/o directivos que participaron realizan, en las instituciones en las que se desempeñan, una jornada institucional de educación sexual integral con suspensión de clases con el objetivo de transmitir los contenidos

aprendidos, promover la inclusión de los lineamientos curriculares de ESI en el proyecto educativo institucional y socializar los materiales didácticos elaborados por el Programa Nacional (ME, 2015).

Algunos de los aspectos novedosos que presenta la Ley de ESI son: propone el abordaje en la escuela de una dimensión de la vida que históricamente se encontró recluida al ámbito privado, abarca a todo el sistema educativo tanto en sus distintos niveles como en el sector público y privado; y establece un abordaje integral de la sexualidad en donde lo biológico se entrelaza con lo ético, lo social y lo psicológico (Fainsod y Báez, 2016).

## **2.2. La Educación Sexual Integral en el nivel secundario**

Para comenzar, se considera pertinente recuperar una serie de hitos que atravesaron la educación secundaria en las dos últimas décadas.

En principio, cabe recordar que el nivel secundario en nuestro país estuvo reservado desde sus inicios a la formación de las élites dirigentes y la preparación para los estudios superiores. Procesos de expansión del sistema educativo mediante, en las últimas décadas se implementaron en el país políticas de extensión de la escolarización secundaria. En el año 1993, la Ley Federal de Educación promulgó la extensión del denominado ciclo inferior y en el año 2006 la Ley Nacional de Educación declaró la extensión del ciclo superior y la obligatoriedad

del nivel secundario (Pinkasz, 2015). Este proceso de masificación transformó a la escuela secundaria en un espacio de tránsito obligatorio para los sujetos que se encuentran comprendidos en la franja etaria de los trece a los dieciocho años (Nobile, 2016). En este sentido, la escuela secundaria se convirtió en un espacio legítimo de integración social de los jóvenes (Nobile, 2016).

Así, otras juventudes, otras familias, nuevas problemáticas, distintas culturas se han ido incorporando al nivel secundario. Estas incorporaciones implicaron cambios y nuevos desafíos: no solo se presentaba como necesario que se logre la permanencia de los nuevos jóvenes en la escuela sino también que se promuevan aprendizajes significativos y socialmente productivos (Asprella y Vicente, 2016).

En la actualidad, Morgade (2011) postula la existencia de un gran distanciamiento entre la escuela y el mundo de la vida, sostiene que en las instituciones educativas del nivel medio no se realiza un tratamiento curricular de las cuestiones que les interesan a los jóvenes. Este hecho es alarmante teniendo en cuenta que durante la adolescencia los sujetos atraviesan profundos procesos de redefinición y resignificación, la experiencia escolar a esa edad es constituyente (Reyes, 2009).

Frente a esto, se considera de suma importancia que la educación secundaria responda a los requerimientos sociales y educativos de los jóvenes. Actualmente, una de las exigencias de los adolescentes a las

instituciones educativas es el abordaje de la educación sexual. Teniendo en cuenta que han surgido otros espacios de identificación y pertenencia de los jóvenes como las redes sociales y la televisión (Esquivel, 2013), la escuela se presenta como la institución responsable de garantizar el acceso a información válida y de calidad a todos los adolescentes.

Díaz Villa (2011) afirma que los estudiantes consideran necesario que existan espacios en la escuela en donde sea posible reflexionar acerca de los sentimientos y las experiencias asociadas a la sexualidad. Sin embargo, la incorporación de la educación sexual implica un gran desafío para el nivel secundario. Barberis (2013) sostiene que las condiciones estructurales que caracterizan a las instituciones educativas del nivel secundario en Argentina influyen en la posibilidad de los docentes de producir y sostener propuestas de educación sexual integral. Algunas de estas condiciones como la organización del trabajo docente por horas cátedras y no por cargos y la escasez de tiempos y espacios institucionales para el encuentro con otros docentes, dificultan la construcción colectiva que la política de ESI demanda. A su vez, Morgade (2013) afirma que

“La división entre “materias” que responden a disciplinas académicas establecidas, tradición que sesgó a la escuela secundaria en la

Argentina, constituye uno de los límites más severos no solamente para entender la integralidad de la sexualidad en el enfoque de la ESI sino para construir formas de conocimiento complejizador” (p. 205).

Por otro lado, Morgade y Díaz Villa (2011) expresan que otra cuestión que se presenta respecto a la sexualidad en el ámbito educativo es que en las instituciones educativas no se suele asociar la educación sexual al temor, la duda, la ansiedad, el deseo. Las formas de abordaje de la ESI predominantes en el ámbito escolar suelen excluir la dimensión de la vida afectiva.

Por lo expuesto, se considera que la cotidianidad escolar se encuentra condicionada por los rasgos propios de cada nivel educativo, es decir, por las características de los estudiantes, la organización curricular, las formas pedagógicas en la formación docente, entre otros (Morgade, Ramos, Román, Zattara; 2011). En las instituciones educativas de nivel secundario en las que se implementa la Ley de ESI se generan nuevos sentidos de lo escolar. Las estrategias pedagógicas-institucionales, los recursos materiales y los espacios grupales generados desde estas escuelas adquieren un valor fundamental para que esto suceda (Fainsod y Báez, 2016). La escuela es uno de los espacios fundamentales

para lograr la transformación de prácticas culturales que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral de los sujetos (ME, 2009).

### **3. Posibilidades, tensiones y desafíos de la implementación de la Ley de ESI**

En Argentina, la sanción de la Ley de ESI representa un importante avance en cuestiones de derechos humanos. La intención de que la educación en las escuelas sea desde una perspectiva sexual integral y el hecho de que esta legislación se oponga al principio rector que sostuvo históricamente que las familias tienen derechos sobre sus hijos y, por el contrario, postule que el derecho de los sujetos infantiles y juveniles a informarse se encuentra por encima de la patria potestad, son algunos de los aspectos que se destacan de la ley (Fink, 2017).

En relación con las tensiones que se generan en torno a la educación sexual integral en las escuelas en Argentina, Fink (2017) manifiesta que si bien la Ley de ESI es una norma inclusiva que presenta importantes avances con relación al género y la diversidad y que ampara con un respaldo legal a docentes e instituciones educativas para que puedan abordar la ESI, presenta múltiples dificultades para su implementación. En este sentido, una de las problemáticas que se presenta respecto a la aplicación de la educación sexual integral es que la

transversalidad que era “un valor”, terminó convirtiéndose en “una trampa” ya que el hecho de que debe ser abordada por todas las áreas curriculares significó que no la trabaje ninguna. Asimismo, Fink (2017) señala que otra de las dificultades gira en torno a que la Ley de ESI no fue aplicada como nacional sino que fue delegada a cada provincia.

A su vez, una de las problemáticas más relevantes gira en torno a la formación docente en educación sexual integral. Les docentes reclaman capacitaciones e instancias de intercambio para poder cumplir con la implementación de la normativa. Fink (2017) manifiesta que por las condiciones de trabajo, los profesionales no disponen de tiempo para capacitarse por su propia cuenta, quedando la formación librada a la voluntad de cada docente. Al respecto, Morgade (2011) afirma que los trabajadores de la educación en Argentina no recibieron, durante su formación en las carreras docentes, una educación con perspectiva de género. La autora considera que todavía falta mucho camino por recorrer para alcanzar el proyecto de incorporar a la vida escolar la perspectiva de género y derechos humanos (Fink, 2017).

Otras de las dificultades que se mencionan en torno a la implementación de la Ley de ESI son: irregularidades en la redacción de los diseños curriculares, incongruencias con su aplicación e interpretación didáctica y confusiones en relación con su contenido (Patierno y Perín, 2016). El texto de la ley es un marco amplio y general

que no específica contenidos ni temáticas, la dificultad surge porque lo principal que se propone son modificaciones en las actitudes de los sujetos. Otra cuestión que se presenta como dificultad es el seguimiento del cumplimiento de la ley debido a que en los Lineamientos Curriculares el abordaje de los contenidos, ya sea desde una perspectiva transversal o desde un espacio curricular específico, depende de cada comunidad educativa (Gerolimetti, 2014).

Además, se vislumbra que la Educación Sexual Integral es concebida en las escuelas como una cuestión más a ser atendida entre una gran cantidad de demandas que las interpelan cotidianamente. Ante esta situación, los actores educativos tienen la necesidad de establecer prioridades que respondan no solo a las exigencias de las autoridades sino también a lo que los sujetos institucionales entienden como relevante y, en este sentido, la educación sexual integral no siempre es considerada una cuestión central.

Según el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación (2015), muchos docentes y directivos presentan resistencias de diverso índole frente a la educación sexual integral: 1) Resistencias de tipo operativo: surgen del temor a que la ESI afecte la planificación y el trabajo en el aula. Parten del presupuesto de que la educación sexual debería ser abordada por especialistas; 2) Resistencias de tipo moral: provienen de la oposición respecto a los contenidos y enfoques que son

parte de la ESI; 3) Resistencias por temor a las familias: emanan del miedo de los docentes y directivos frente a las posibles críticas que pueden presentar las familias ante el abordaje de la educación sexual en las instituciones educativas; 4) Resistencias por no considerarse competentes para abordar la ESI: se originan por la preocupación de trabajar temas para los cuales no se sienten capacidades como docentes.

Dichas resistencias son un reflejo de los mitos y los prejuicios que existen en relación con la sexualidad en nuestra sociedad. A su vez permiten entrever la falta de reconocimiento acerca de que la escuela siempre educa en sexualidad (ME, 2015).

Se entiende que la Ley Nacional de ESI supuso un importante desafío para la comunidad escolar. Las transformaciones sociales y legales no siempre se acompañan, al mismo ritmo, de cambios culturales, y esto se vislumbra en las prácticas cotidianas. En este caso, la Ley de ESI se presenta como una normativa más que, como otras, “choca contra la realidad que interpela” (Fink, 2017:2). Por eso, se afirma que garantizar la educación sexual integral implica una considerable inversión estatal y una sostenida decisión política (Morgade, 2011).

## **Reflexiones finales**

Como se mencionó a lo largo del capítulo, el abordaje de la educación sexual en las instituciones educativas adquiere un papel

relevante en el contexto social actual, contexto complejo en el que, por un lado, avanza el discurso de los derechos humanos y la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas y por el otro, persisten en la cotidianidad situaciones de violencia, condiciones de vida desiguales según las formas de vivir los géneros (Báez, 2015). La ESI, por tanto, constituye un campo de disputas de sentidos en el que se entraman supuestos que articulan tradiciones pasadas y demandas presentes con una multiplicidad de tensiones que promueven nuevos desafíos.

En este sentido, se considera de suma importancia que las escuelas generen espacios que permitan a los alumnos poner en diálogo su sexualidad. Espacios de compromiso, respeto y confianza que habiliten la palabra, la escucha, y permitan compartir con otros los caminos de búsqueda, de preguntas y respuestas (Faur, 2007). “Habilitar la palabra es animarse a desbordar los espacios destinados a la enseñanza y el aprendizaje y sus lógicas escolares, animarse a la anarquía de la incertidumbre” (Díaz Villa, 2011:100).

La escuela tiene la responsabilidad y el desafío de igualar las oportunidades de acceso a información y recursos de calidad, en materia de sexualidad, de todos los niños, niñas y adolescentes de Argentina. Recibir educación sexual integral es un derecho de los jóvenes, una responsabilidad de los adultos y una obligación del Estado.

## **Bibliografía**

- Almandoz, M. R. (2000). Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas. Buenos Aires: Santillana.
- Álvarez, F. y Uría, J. (2009). Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta. Ediciones Morata: Madrid.
- Asprella, G. y Vicente, M. E. (2016). La vida cotidiana en las instituciones educativas: Una mirada pedagógica a la gestión de la escuela secundaria. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Báez, J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. Informe. CLACSO.
- Báez y González del Cerro (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. Revista del IICE /38, pp. 7-10.
- Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. España: Paidós.
- Barberis, E., Taborda, D. y Zamanillo, A. (2013). Procesos de implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en la Ciudad de Córdoba. Análisis de las resignificaciones institucionales del Programa desde un estudio de casos. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bracchi, C. Melo, A. Zemaitis, S. (2014). La Educación Sexual Integral en los Diseños curriculares de Educación Secundaria de la

Provincia de Buenos Aires. Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (X JIDEEP)

Carranza, A. y equipo (2008). La escuela secundaria en Córdoba. Reestructuraciones en la post reforma. Una lectura desde el mesonivel de análisis. Informe Final de Investigación. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Chiroleu A. (2010). La educación superior en las agendas de gobierno de América Latina: cuatro casos en estudio. V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política: Buenos Aires.

Díaz Villa (2011). En la escuela no tenemos la confianza. En Morgade, G. (coord.), Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.

Esquivel, J. C. (2013). Cuestión de educación – sexual: pujas y negociaciones político- religiosas en la Argentina democrática. 1a edición. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Fainsod, P. (2006). Violencias de género en las escuelas. En C. Kaplan, Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fainsod, P. González del Cerro, C. Zattara, S. (2014). Desarrollos curriculares con perspectiva de género en la escuela media: aportes desde una investigación acción. Estado, sujetos y poder en América Latina, debates en torno de la desigualdad. ALAS: Calafate.

- Fainsod y Báez (2016). Nuevas leyes, nuevos desafíos. La educación sexual en clave territorial. Redes de Extensión. Revista del IICE.
- Fink, N. (2017). Educación Sexual Integral: Una ley imprescindible y en resistencia. Riberas.
- Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. El monitor de la educación. Ministerio de Educación.
- Gerolimetti, M. (2014). Programa Nacional de Educación Sexual Integral: aportes para un análisis de las dificultades en su implementación. XI Congreso Argentino de Antropología Social: Rosario.
- Kornblit, A. Sustas, S. Di Leo, P (2012). Educación, género, sexualidades y derechos. Un análisis de los foros virtuales en capacitaciones de docentes de todo el país. En: Kornblit, A.L.; Camarotti, A.C. y Wald, G. Salud, sociedad y derechos. Buenos Aires: Teseo.
- Logroño y Vega Robles (2015). Educación Sexual Integral, un territorio a habitar. Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 1, No 2. Universidad Nacional de La Plata.
- Lopes Louro, G. (1999). O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade. Belo Horizonte: Auténtica.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Novedades Educativa N°184
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, G. (2013). Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre educación sexual. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, vol. 22. no 40. Salvador: FAEEBA.

Morgade, G.; Báez, J.; Zattara, S. y G. Díaz Villa (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En Morgade, G. (coord.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, G. y Díaz Villa, G. (2011). El amor romántico... o del sexo, amor, dolor y sus combinaciones temporales. En Morgade, G. (coord.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, G.; Ramos, G.; Román, C.; Zattara, S. (2011). Visiones de directivos/as y docentes. En Morgade, G. (coord.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, vol.24.

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes* N° 2.

Patierno, N. y Perín, G. (2016). Análisis de la vigencia y aplicación de ley de educación sexual integral a diez años de su sanción. *Educación, lenguaje y sociedad*. Vol. XIV No 14

Pinkasz, D. (2015). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Flacso: Argentina.

Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14: México.

## **Documentos**

Ministerio de Educación (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150.

Ministerio de Educación (2015). La educación sexual en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015). Programa Nacional de Educación Sexual Integral: Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación (2009). Cuadernos E.S.I. Educación Sexual Integral para la educación secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. Programa Nacional de Educación Sexual Integral: Buenos Aires, Argentina.

Ley nacional No 26150/08, Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

# LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES Y LA DEMOCRATIZACIÓN DEL NIVEL UNIVERSITARIO

Rasilla Tomaselli Sofia

## **Introducción**

Este trabajo surge a partir de algunos interrogantes que fueron apareciendo durante el recorrido académico en la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Ciencias Humanas, sede General Pico, de la UNLPam. Los mismos se deben a que, de la cohorte 2011 de ingresantes, sólo tres estudiantes finalizaron la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación en término. Del resto de los estudiantes, algunos permanecieron haciendo distintas trayectorias, mientras otros abandonaron.

Para intentar buscar explicación a estos sucesos, primero se realizó una indagación teórica a través de la teoría de Pierre Bourdieu sobre el capital cultural que portan los sujetos. Así se impone como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados académicos que presentan los estudiantes respecto del éxito “escolar”, es decir, diferentes beneficios específicos que las personas de distintas clases pueden obtener del campo académico. De esta forma se llega al objeto a investigar: sosteniendo que la posesión de un determinado capital cultural influye, no sólo en las condiciones en las

que los estudiantes ingresan, sino también sobre la permanencia dentro del sistema educativo, ¿cómo se estaría dando este proceso en la Facultad de Ciencias Humanas, sede General Pico en la carrera de Profesorado de Ciencias de la Educación?

Bourdieu y Passeron indican también que las diferencias observadas en la población estudiantil son nada más que el “resultado final de un conjunto de influencias que se vinculan con el origen social y cuya acción se ejerce durante mucho tiempo” (2003:29); en particular, a lo largo de la carrera educacional, la cual siempre es el producto acumulativo de adquisiciones pasadas. Por tanto, los estudiantes más favorecidos por esta acumulación de ventajas, es decir, “los herederos”, deben a su origen no sólo “hábitos, entrenamiento y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas” sino que “heredan también saberes y un saber hacer, gustos y un ‘buen gusto’ cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resultan menos evidente” (Bourdieu y Passeron, 2003:32). Estas expresiones culturales les otorgan una ventaja que no se reflejaría en las estadísticas de acceso y participación ni tendería a desaparecer tampoco a medida que se masifica la enseñanza. Si esto es así los condicionantes del capital cultural podrían ser estudiados bajo la lógica de las estrategias de permanencia empleadas por los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa y no tanto como

característica descriptiva de quienes son estos nuevos sujetos que ingresan.

En relación a este marco teórico y a la finalidad del estudio que consiste en conocer el capital cultural de los ingresantes universitarios en la Facultad de Ciencias Humanas, en la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, se pasó de un primer momento de la investigación centrado en el análisis de los ingresantes de la cohorte 2011 en su primer año de cursado, al análisis de sus trayectorias educativas; puesto que se creyó pertinente dilucidar cuales fueron las estrategias que usaron los estudiantes para permanecer, superando así la mirada restringida sobre el ingreso, ya que se cree que el capital cultural se reflejaría no sólo en las características de los sujetos, sino también en las estrategias que estos mismos desarrollan para permanecer. Por ello ingreso y permanencia no pueden ser estudiados por separado en este trabajo. El objetivo general inicial estaba referido a comprender la influencia del capital cultural en la permanencia de los estudiantes durante el primer año; sin embargo, este objetivo fue elaborado antes de comprender que las condiciones para la permanencia – que trascienden el 1º año - se torna visible a través de las distintas estrategias que los estudiantes van re-elaborando para sostenerse en la institución y a las que Carli Sandra (2012) se refiere como un conjunto de tácticas para ingresar

y permanecer, sorteando el desconocimiento y las dificultades planteadas por el dispositivo institucional.

Finalmente, para poder sumergirse en el tema, es necesario e imprescindible ubicarse en el contexto en el cual se desarrolla el problema. El objeto de estudio es propio de la Universidad del siglo XXI, cuya característica principal es la masividad. Para dar cuenta del mismo, retomaremos a Carli Sandra (2012) quien afirma que la masividad puede leerse como el efecto de números de la universidad pública, como indicador de la democratización en el debate instalado en la década del noventa entre tendencias de apertura o selectivas, o como fenómeno que se cristaliza en la vida institucional de modo particular y que reclama una lectura de las maneras con que los estudiantes la transitan. También estos estudios demostraron que el proceso de elección de carreras por parte de los estudiantes dependía de los recursos económicos, culturales y sociales de las familias y existía una asociación estrecha entre el nivel socio económico y el rendimiento, el nivel educativo de los padres era una variable correlacionada con el rendimiento de los estudiantes.

Las condiciones institucionales que caracterizan el nivel superior en la actualidad: la falta de exámenes de ingreso o del tipo de actividades inaugurales indica cierta ausencia de rituales institucionales que permiten elaborar los significados del pasaje de la escuela secundaria a la universidad. Otras referencias empíricas del mismo estudio dan cuenta

del fenómeno de la masividad durante la década de los noventa, cuando aumentó exponencialmente el número de estudiantes en las aulas. Ya allí se detectaron las limitaciones del dispositivo institucional, la colaboración aleatoria de los pares y las tácticas empleadas para permanecer. Los estudiantes viven como situaciones caóticas los momentos de la inscripción, el desconcierto inicial y las tácticas y reflexiones que despliegan (Carli, 2012). De este modo, estas condiciones institucionales no sólo forman parte del contexto, sino que son el escenario en el que los actores que se van a estudiar, ponen en juego las estrategias aprendidas a lo largo de su trayectoria educativa y de vida, para garantizar su permanencia en la universidad.

Así a lo largo de este escrito se desarrollarán básicamente hipótesis y supuestos, que surgen del propio campo abordado y que nos permitirá aproximarnos a algunas conclusiones que no son determinantes, ni cerradas, sino más bien abren espacios para seguir pensando e investigando. En principio, uno de los supuestos que recorre este trabajo, es ver a la masividad como una cualidad positiva de las universidades de nuestra época, la cual ha permitido que sectores sociales que antes no habían tenido las posibilidades de acceso a estos estudios superiores, hoy puedan hacerlo. Pero al mismo tiempo, se advierte que estas cuestiones traen aparejadas otras no positivas, como por ejemplo el aumento de la deserción de estudiantes. Por otra parte, desde una

perspectiva cualitativa, el recorrido empírico se basa fundamentalmente en relatos de tres estudiantes contando sus propias historias de vida y su recorrido académico.

### **Aspectos metodológicos**

En esta investigación se utilizó la metodología cualitativa, y tan sólo algunos datos cuantitativos, obtenidos de la recolección de documentos oficiales. Se opta por esta metodología debido a que el objeto de estudio permite el abordaje desde estas dos miradas haciendo a la investigación y al trabajo más enriquecido. Además, existen tres razones fundamentales que pueden motivar el diseño multimétodico de una investigación social, razones que dan lugar a tres subtipos de estrategias de integración: complementación, combinación y triangulación. En este caso se trata de complementación cuando en el marco de un mismo estudio se obtiene dos imágenes. La justificación se soporta sobre la creencia de que cada orientación es capaz de revelar diferentes e interesantes zonas de la realidad social, para un mejor entendimiento del fenómeno. (Bericat, 1998).

En una primera instancia se hizo uso de algunos datos cuantitativos, para poder constatar si hay deserción o abandono en los ingresantes de la UNLPam, sede General Pico, a través de datos estadísticos de documentos oficiales. Luego el enfoque en la

investigación es principalmente cualitativo, las propias palabras de las personas, habladas o escritas. Para ello, se analizaron tres autobiografías de distintas estudiantes, escritas durante su práctica docente en la materia de residencia. Además, con una de ellas se realizó una entrevista en profundidad con el fin de poder responder a los objetivos de la investigación, que están en relación al capital cultural que presentan los estudiantes universitarios y su influencia en el ingreso y permanencia de los mismos en la institución. También se exploró en la entrevista sobre las características sociales, económicas y culturales. Se abordó el campo con estos instrumentos de recolección de datos, ya que se cree, son los más apropiados para poder conocer el capital cultural de dichas estudiantes.

Por otra parte, se mantiene el anonimato de los entrevistados y demás personas que proveyeron información y requirieron que su identidad se resguarde. Con respecto a los datos procedentes de documentos oficiales, fueron brindados por los analistas funcionales del SIU Guaraní de la UNLPam.

En cuanto al diseño se utilizó un diseño flexible, que alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y en los propósitos. Este proceso se desarrolla de forma circular, opuesto al diseño lineal y

unidireccional, por lo tanto, la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de investigación. Los datos que se produjeron fueron descriptivos, con las palabras de los entrevistados, y una multiplicidad de métodos para registrar datos, que se abordaron de forma holística, ya que en las situaciones sociales complejas es indicada para analizar procesos y trayectorias. (Vasilachis, 2007)

La muestra es de tipo selectiva, ya que, representa un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, sobre el cual se recolectaron los datos. El objetivo central fue seleccionar ambientes y casos que nos ayudarán a entender con mayor profundidad un fenómeno y aprender de este. La muestra es de tipo intencional, para ello se seleccionaron tres estudiantes representativos o típicos de la población:

- Son las únicas tres estudiantes de la cohorte 2011 que llegaron al final de la carrera Profesorado en ciencias de la educación, según la trayectoria teórica del plan de estudios.
- Las características de las personas seleccionadas como muestra coinciden con lo descrito en el informe del PROHum en la situación actual del problema: son mujeres solteras de General Pico, entre 18 y 25 años, provenientes de una modalidad de humanidades y sociales, y han trabajado tiempo parcial durante el trayecto de su carrera.

- Las tres personas seleccionadas son primera generación familiar, es decir aquellos cuyos padres no han concurrido al nivel superior de estudios. En estos casos los padres de estas estudiantes no cuentan con estudios secundarios completos.
- Además, las tres estudiantes pueden ser consideradas bajo las categorías que algunos autores llaman “no tradicionales” o en palabras de Bourdieu los “no herederos”, cuyas características están asociadas a: distribuir su tiempo entre el trabajo y la carrera, distintas trayectorias educativas realizadas, perteneciente a familias de trabajadores, entre otros.

A los efectos de la presentación de los datos se optó por denominar: caso 1-autobiografía 1; caso 2- entrevista en profundidad; caso 3 autobiografía 2; caso 4-autobiografía 3.

### **Algunos datos contextuales**

En Argentina, la matrícula de la educación superior se ha expandido a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del siete por ciento anual. Ello ha redundado en una de las tasas brutas de escolarización superior más altas de Latinoamérica correspondiendo al cincuenta por ciento de los jóvenes en el año 2001, dando así satisfacción a las aspiraciones de movilidad social ascendente de la población (Fanelli, 2007, citado en

Carli 2012). Estos jóvenes que ingresan a la educación superior, representan aquellos que antes no accedían a ese nivel y que provienen de hogares donde son la primera generación familiar que lo hace. Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redundan necesariamente en inclusión, los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. La cantidad de egresados es significativamente menor que quienes ingresan. Por ejemplo, en 2009 por cada 387.630 nuevos inscriptos a la universidad, se recibieron 98.129 estudiantes (SPU, 2009, citado en Carli 2012).

En este escenario, donde es posible comprender estos casos, otros autores marcan que los altos índices de deserción y abandono en el transcurso de las carreras han puesto en discusión a las políticas de ingreso a la universidad denominadas de acceso democrático o directo, ya que, el libre acceso a la institución no garantiza la permanencia y menos aún el éxito en la terminalidad de la carrera. El aumento de la tasa de abandono de los estudios en la mayoría de los casos y la prolongación de la carrera en otros, son fenómenos asociados específicamente con el sistema de admisión irrestricto (Sigal, 1993, citado en Carli 2012). De esta manera, la democratización es más que un problema de ingreso (Gluz, 2011). La discusión en torno al ingreso directo o al ingreso restrictivo es complejizada a partir del reconocimiento de las trayectorias

y biografías de los ingresantes y las lógicas institucionales que condicionan la permanencia en la universidad.

Pareciera que el acceso al nivel educativo superior resulta ilusorio, si ingresan estudiantes que no poseen las condiciones necesarias para apropiarse del conocimiento que ella produce y reproduce, y luego se van. Quienes mejor se adecúan a los requerimientos académicos institucionales son principalmente los jóvenes destinatarios, originariamente, de este sistema. Suele existir en muchos casos un clima educativo familiar que promueve la continuación de estudios superiores, además de una moratoria social que sus familias les brindan que hace que los jóvenes, luego del egreso de la escuela secundaria, puedan elegir qué estudiar, dónde hacerlo y principalmente retrasar su ingreso al mercado de trabajo para iniciar su trayectoria en el nivel superior sin dificultad. Por su parte, quienes que no cuentan con esas ventajas ni con ese apoyo familiar, ni con el capital cultural necesario para los estudios superiores, deben atravesar distintas barreras que, explícitas o implícitas, hacen de su trayectoria socio - educativa una carrera de obstáculos que deben sortear si es que quieren continuar en el nivel superior (Bracchi, 2004). En este sentido, el ingreso irrestricto pretendido como política igualitaria posterga la selección.

Las acciones orientadas a la atención de ciertas necesidades del estudiante si bien son instancias necesarias no resultan suficientes. Estos

debieran complementarse con una comprensión más profunda acerca de cómo opera el habitus organizacional en la construcción social del fracaso en la universidad, de modo de incluir dispositivos que involucren la enseñanza y se extiendan al conjunto de los estudiantes, superando los mecanismos más extendidos de focalización o de actuación al margen de los dispositivos pedagógicos para el estudiantado en su conjunto. (Camou, 2009; citado en Gluz, 2011).

### **¿Cuáles son las características de las trayectorias estudiantiles, en la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNLPam?**

La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar de a un año por grado y aprender. Esa es la teoría de la trayectoria educativa y el diseño del sistema. Sin embargo, en la transición de un año académico a otro vuelve aparecer el problema: se reinscriben o no, no alcanzan la regularidad de las materias, no ingresan a tiempo, o se van, abandonan, aprenden o no aprenden, adeudan materias del secundario, o no completan los requisitos de ingresos, como los exámenes médicos. Cambiarse de carrera, tener hijos, buscar y encontrar trabajo, mudarse de lugar, entre otros, son circunstancias que introducen discontinuidades en las trayectorias escolares. Y esta discontinuidad hace que se vaya produciendo una pérdida por parte del sistema educativo de la población estudiantil.

En cambio, las trayectorias reales (que son las que predominan según indican los datos<sup>38</sup> en la Facultad de Ciencias Humanas, en la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación) muestran cantidades de puntos críticos donde se producen las entradas, las salidas, las re-cursadas, los cambios, las mudanzas, los ausentismos, etc. El sistema educativo requiere de ciertas pautas a cumplir que hace que esas trayectorias escolares sean diferentes como: el crono sistema consiste en un sistema de ordenamiento del tiempo en relación a las etapas curriculares previstas desde el plan de estudios, ritmo de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas académicas, duración de asignaturas, mesas de exámenes, etc.

En este sentido, el acompañamiento de la permanencia de los estudiantes cuestiona la lógica compensatoria que se da a través de dos líneas de acción (Gluz, 2011). Por un lado, mediante la vía económica, a través de la creación de un sistema de apoyos materiales (como las becas) que aseguren la concurrencia del estudiante a la institución y la compra de determinados recursos económicos y, por otro lado, mediante la acción compensatoria, que asume la falta de determinado capital cultural dominante representativo de la universidad por parte de los sujetos, creando espacios, como las tutorías académicas, para que recuperen

---

<sup>38</sup> Los datos provienen del siu guaraní de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, corte 2011-2016.

aquello que no aprendieron, pero sin cuestionar la estructura y la lógica de funcionamiento propias de la universidad, tanto de las prácticas organizativas como de las académicas.

De esta forma, el carácter masivo ligado al ingreso irrestricto, junto con el predominio de las dedicaciones simples en el plantel docente, torno complejas las condiciones de trabajo institucional; y así se desplazó al estudiante la resolución de las dificultades o carencias para evitar la salida indeseada. Si bien la inquietud de la masividad aludía a las dificultades para posicionarse y desenvolverse en un ámbito superpoblado, también refería a las insuficiencias edilicias. Los registros empíricos realizados por Carli Sandra dan cuenta de que la experiencia en el primer año presenta diferencias según la localidad o el barrio de pertenencia, así también como la escuela secundaria de la que proviene; se asocian en muchos casos a la despersonalización y al anonimato. Se destacan los aprendizajes sociales realizados y los aprendizajes políticos sobre el valor de la universidad pública masiva, adquiridos en un ciclo histórico de crisis recurrentes.

Hipotéticamente la preparación académica opera como factor causal, y además conforma un resultado de condiciones sociales de producción. Es decir, la preparación académica es producto de la escuela media, de su intensidad y calidad, que se ensambla firmemente con el estatus social.

Estos estudiantes “no tradicionales” en palabras de Garibotti y Ambroggio (2012), albergan diferentes perfiles estudiantiles, entre los que se pueden ubicar a los que son la primera generación universitaria dentro de la familia, los pertenecientes a la clase trabajadora, los alumnos mayores que combinan estudio con obligaciones laborales, mujeres con cargas familiares, etc.

La pertenencia de la familia a ciertos sectores sociales determina las posibilidades de futuro universitario o profesional de los jóvenes, ya que en algunos, esto ni siquiera aparece como expectativa, conscientes de sus limitaciones económicas y culturales. Debido a estas situaciones las exigencias familiares son particularmente fuertes al comienzo y sobre el final de los estudios superiores. (Romero, 2003). Según el registro biográfico:

“Apostaron por mi educación académica y depositan tanto en mí, como en mi hermano los deseos y proyectos que por diversas situaciones no pudieron resolver con mis demás hermanos, sea por cuestiones de edades, de situaciones sentimentales o laborales”.  
(caso 1, p.1)

Así la historia familiar, es un factor que influye a la hora de la elección de la carrera, como así también en el transcurso de ella. Personas que no cuentan con alguien más en la familia que conozca las lógicas universitarias, correrían con una cierta desventaja, ya que se encontrarían en un ámbito totalmente ajeno al de su círculo más cercano.

Otro factor causal y tema de debate es la transición del paso por el secundario, debido a que por lo general, las dificultades con las que cuentan los estudiantes en la facultad, suelen atribuirse a los niveles anteriores, quintándole así toda responsabilidad a la universidad, y toda forma de replantearse como ámbito formativo. Lo cual no estaría permitiendo pensar en una universidad diferente, más inclusiva:

Me costó mucho poder aprender la gran cantidad de contenidos debido a que la escuela de la que yo vengo, no se veían estas cosas, además no estaba acostumbrada a estos hábitos de estudio, es más, casi ni estudiaba y acá se requieren otras exigencias, además de que estas solo, y es cuestión de uno estudiar o no. (caso 1, p. 34)

Como afirma Apple (2012), la reproducción de privilegios de clase también se observa a través de la escuela. El sistema educativo adopta el capital cultural, el habitus, de la clase media como algo natural y lo emplea como si todos tuvieran acceso a él. El desigual rendimiento de la clase media y de las clases populares, el éxito de aquellos y el fracaso de estos, como consecuencia de las desiguales competencias lingüísticas y sociales de unos y de otros. (Tamarit, 2012).

Al ingresar a la facultad se produce un nuevo encuentro con los conocimientos, científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida, pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares, su adaptación lleva un tiempo, tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que

además cada sujeto se va pensando en sí mismo como participe de ella. (caso 1, p. 33)

Por consiguiente, se podría pensar que la universidad no está preparada para recibir todo tipo de estudiantes, sino más bien para algunos particulares que se adaptan perfectamente a las características y a la vida universitaria que se plantea como esperable. Así se ve reflejado en el relato de la estudiante que trabaja. Ella reconoce que no se le hace fácil con los horarios de cursada poder realizar las dos cosas, que si pudiera elegir dejaría de trabajar. Debido a que los horarios que presenta la carrera están muy esparcidos, es decir, se puede cursar una materia a la mañana, otra a la tarde o a la noche, y esta modalidad no la beneficiaría ni a ella ni a todos los que trabajan y estudian.

Además, en el relato biográfico de dos de las estudiantes sobresale la coincidencia de que su recorrido por la carrera, a pesar de los amigos y compañeros ha sido mayormente solitario, individual y a veces hasta competitivo. La estudiante que no trabaja cuenta con una beca, y relata que siempre le costó mucho las cuestiones burocráticas para conseguirla, que incluso en una oportunidad estuvo a punto de perderla. Todas fueron viendo en el transcurso de su carrera como sus compañeros iban quedando en el camino o incluso dejaron de asistir a la universidad, dicen ser una

de las pocas que han quedado y pesar de que en algunos momentos les costó mucho, se fueron adaptando y siguieron:

Sí, eso lo viví emocionalmente muy fuerte primero y segundo año. Yo me imaginaba también lo mismo que había hecho en el secundario, hacer un grupo de amigas estudiar todas juntas preparar las finales juntas todo eso. Y continuar con el grupo hasta quinto y cuando veo que no era así como que la realidad era otra, ya desde el vamos había compañeros que habían perdido la cursada, desaprobado parciales que iban a rendir libres y yo que seguía con la cursada y no las veía durante las cursadas y entonces como que empezamos a hacer caminos totalmente diferentes y en tercer año me doy cuenta que de los 20 o 25 que entramos a estudiar ciencias de la educación habíamos quedado 5 o 6 de hecho yo tuve que cambiar de grupo porque cuando entramos había dos grupos de mujeres y yo estaba en uno y todas ellas habían dejado materias o habían desaprobado. (caso 2, p. 9)

La exigencia, la cantidad de materiales y contenidos y las expectativas de cada cátedra y profesor para poder aprobar las materias, son cuestiones que las estudiantes resaltan. De esta forma es como las estudiantes tuvieron que ir aprendiendo ese habitus académico, es decir, el oficio del estudiante universitario, las competencias necesarias impuestas, e ir aprendiendo esas técnicas de trabajo intelectual que hacen que se acerquen a ese alumno tan esperado por la universidad que suele, a su vez, ser muy distinto del real.

En estas expresiones, se refleja la ideología carismática de la universidad, donde a pesar de que dicha institución se presenta como inclusiva y abierta, puede verse como recae totalmente sobre los estudiantes que tengan “éxito o no” en el transcurso de la carrera y que logren finalizar sus estudios.

### **Condicionantes institucionales de ingreso y permanencia**

Del análisis de las historias educativas de las estudiantes, y de los aportes del CIPPEC<sup>39</sup> tomados de los antecedentes científicos, podemos ir hipotetizando que existen ciertos condicionantes de permanencia que contribuirían de cierta forma a que los estudiantes realizaran una trayectoria exitosa, pero en un contexto institucional que no siempre favorece estos recorridos. Algunos de ellos son:

#### *1. Condicionantes de ingreso y permanencia.*

-Biografías familiares: las familias intervienen de maneras disímiles en la elección de la carrera, sea por el peso de la transmisión materna o paterna, por la defensa de la libertad de los hijos para la elección o por la pretensión de los estudiantes de diferenciarse de las profesiones de los padres. En algunos casos las expectativas depositadas en la decisión de los hijos proyectan la generación de una identidad. En otros casos la

---

<sup>39</sup> CIPPEC: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Dossier. 2005.

familia alienta y respeta la libertad de elección, bajo la convicción de la asociación entre gusto personal y futuro desarrollo profesional. O bien, no hay en la familia una proyección clara de inserción educativa en la universidad.

-El paso por el secundario: la lógica de la elección de la carrera no sólo está permeada por las influencias de las familias de origen sino también por los compañeros y los profesores del secundario. Además del habitus que se va construyendo a lo largo de la trayectoria educativa resulta fundamental, para desenvolverse posteriormente con éxito en la universidad, como así también el oficio del estudiante que se aprende.

-Técnicas del trabajo intelectual: las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje (Bourdieu, 1998) permiten organizar el trabajo y el tiempo de estudio.

-La imagen que cada estudiante tiene de sí mismo, de su propio capital cultural, ya sea negativa como positiva, impacta directamente en el desempeño del estudiante, así como las expectativas sobre su propio desempeño. Según Ezcurra (2012) en los alumnos de franjas sociales desfavorecidas prevalece una imagen negativa y bajas expectativas, donde predomina el temor al fracaso y el miedo resulta un factor clave en el desempeño académico. Por eso es muy importante el refuerzo y acompañamiento desde lo institucional.

-La transición: en el punto de partida de una carrera universitaria, los estudiantes son novatos y deben enfrentar una autodirección aguda, por lo general sin precedentes. Por ello sobreviene una transición, un proceso de ajuste. Un ajuste social, ya que los estudiantes suelen sufrir algún aislamiento inicial, pero sobre todo académico, el más desafiante para la población de estatus desfavorecido. Un ajuste que ciertos autores denominan como el aprendizaje de un oficio, el “oficio de estudiante”.

## 2. *Condicionamientos institucionales.*

Por su parte, la forma en que las instituciones organizan el currículum, construyen las estrategias y prácticas pedagógicas, desarrollan el vínculo de los docentes con los alumnos y sostienen el apoyo académico, determinan el habitus académico (Gluz, 2011) de la institución. Si bien existen universidades con diferentes tradiciones e historias y variadas propuestas de ingreso, es posible reconocer ciertos supuestos y condicionamientos de la lógica organizacional presentes en la llegada a la universidad, a saber:

-El alumno real vs. el alumno esperado: en las universidades por lo general se configura un hábitus dominante. Un habitus que usualmente privilegia a algunos estudiantes con mayor capital cultural: el alumno esperado, mientras margina a otros. Es un habitus que comporta una brecha con el capital cultural de estudiantes de franjas en desventaja en

el punto de partida. Cuando los estudiantes no encajan con el perfil tradicional se sienten alienados e intimidados por la cultura institucional. Paralelamente a estas consideraciones según Terigi (2010), el saber pedagógico sostenido en los espacios institucionales se encuentra estructurado por las denominadas trayectorias teóricas. Aquellas que se relacionan con saberes ideales acerca de cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel de escolaridad, entendidos sobre la base de un modelo construido que responde a las expectativas institucionales más que a la propia realidad.

-Aspiración democrática: la aspiración democrática del dispositivo institucional, que todos lleguen a la universidad, construida en el escenario del retorno a la democracia en los años ochenta, no se tradujo en una política adecuada para recibir a los recién llegados, por la convergencia de la expansión matricular, el agobio financiero de la universidad y la falta de planificación institucional (Ezcurra, 2012). De esta manera, se produjo una tensión entre las aspiraciones democratizadoras de la política de apertura en el ingreso y las posibilidades institucionales de darles un curso adecuado. Así, las tácticas para sortear las dificultades recaen en los estudiantes.

-Ideología carismática: se trata de una visión que excluye a las instituciones como condicionantes del tránsito por la universidad y en las que las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos

individuales. El privilegio es transmutado en mérito. Una visión que además permea a los estudiantes de clases desfavorecidas que ante dificultades académicas suelen inculparse a sí mismos. (Ezcurra, 2012)

-La masividad: alude a las dificultades para posicionarse y desenvolverse en un ámbito superpoblado, un problema dimensionado por las limitaciones edilicias. Al respecto, la metáfora de la coraza indica un manto protector que los estudiantes deben construir para protegerse de las inclemencias institucionales. Asimismo, la metáfora del desfiladero revela una suerte de camino angosto y largo para transitar por la universidad, pero no necesariamente para permanecer en ella. (Carli, 2012)

### **Estrategias que los estudiantes ponen en juego en su trayectoria para ingresar y permanecer en la institución universitaria**

A partir de la experiencia empírica abordada, se pueden advertir ciertas estrategias que los propios estudiantes ponen en juego para permanecer en la institución universitaria; estrategias que surgen de su propia trayectoria educativa, biografías sociales y familiares y que pueden ser observadas e interpretadas como capital cultural. Estas estrategias pueden provenir de un plano inconsciente y entran en juego en el campo en el que la persona se desenvuelve: los estudiantes universitarios en el campo de lo académico desarrollan y aprenden

estrategias ligadas al capital cultural adquirido a lo largo de su vida para permanecer y cumplir sus objetivos dentro de ese campo.

En términos de Bourdieu:

“El principio de las estrategias no es el cálculo cínico, la búsqueda consciente de la maximización del beneficio específico, sino una relación inconsciente entre un habitus y un campo. Las estrategias de que hablo son acciones objetivamente orientadas hacia fines que pueden no coincidir con los fines que se persigan subjetivamente”. (Bourdieu, 1976, p. 3)

Las estrategias de las estudiantes entrevistadas que se pudieron advertir son algunas pocas intencionales, mientras que otras no. Por un lado las estrategias del orden simbólico: el apoyo familiar-cultural del esfuerzo, incorporación del oficio del alumno del secundario y universitario, compromiso no solo con la carrera si no también político, figura docente como apoyo. Y otras relacionadas a lo material, del orden económico: becas de estudio, empleos flexibles, que a su vez están en relación y forman parte de los contextos institucionales.

*Apoyo familiar- cultura del esfuerzo:*

Una cuestión interesante e importante que aparece en los relatos recolectados, es la figura de la familia como apoyo y sostén de la carrera universitaria. Sin embargo no se está haciendo referencia a una ayuda de tipo económica sino más bien contenedora, sustentadora y promotora del

impulso a estudiar una carrera universitaria. Como así también resalta de las biografías, la cultura del esfuerzo promovida desde la familia, padres muy trabajadores que han transmitido ese estilo de vida del esfuerzo y el trabajo a sus hijos:

...mi papá, que en ese momento era el sustento económico familiar empieza a aprender el oficio de albañil, labor que hasta la actualidad desempeña, realizó hasta 3er grado de la primaria, según dice mi madre. El trabajo fue quizás la actividad que más desarrollo durante toda su vida, le dedica y dedicó la mayoría de sus horas. Primero en las chacras, con las cosechas de frutales y verduras, cuando tenía apenas unos diez años, después como minero extrayendo hierro, y ahora construyendo. (caso 2, p. 2)

...mi familia siempre sostuvo que la educación es un paso que no podemos dejar de lado, debemos seguir estudiando para ser alguien en el futuro, mi padre nos cuentan que en su época era muy difícil formar parte del sistema educativo, ya que por sus bajas condiciones de vida mis abuelos no podían mandarlos a la escuela, la cual era para algunos pocos, solo los sectores sociales altos terminaban el polimodal y tenía acceso a una educación superior; por otra parte, mi madre proveniente de Mendoza sufría las mismas condiciones con respecto a la educación, desde muy joven comenzó a trabajar en los viñedos abandonando la escuela a los 14 años. Con esa idea de educación me formé, vista como la posibilidad de ser alguien en la vida, como si la dignidad te la diera los estudios, recuerdo en muchas ocasiones que mis padres nos decían que los estudios nos permitirían un ascenso social, una mejor calidad de vida. (caso 1, p. 12)

...mi padre desde chica siempre me acompañó en todos mis proyectos, al igual que mi madre; apostaron por mi educación

académica y depositan tanto en mí, como en mi hermano los deseos y proyectos. (caso 1, p. 1)

Según Apple (2012) tanto el capital de tipo económico como el social pueden adoptarse en diversas formas de capital cultural. Así, por ejemplo, aunque aquellos padres de clase trabajadora, como son los de estas estudiantes, no posean el mismo capital esperado o deseado por ciertas instituciones como en este caso la universidad, sí poseen potencialmente tanto la capacidad, como otras habilidades y recursos sociales y culturales para sobrevivir. Desde esta investigación se cree que uno de ellos es la cultura del esfuerzo transmitida a sus hijos, es decir a las estudiantes analizadas y que termina constituyendo o formando parte del capital cultural de los sujetos, expresado en el habitus. Como se dijo anteriormente en el encuadre referencial, la constitución del capital cultural está estrechamente vinculado a la posición de clase social que los sujetos poseen, y una característica que se resalta de estos “nuevos estudiantes universitarios”, es la expectativa que depositan las familias en los estudios superiores como posibilidad de ascenso o movilidad social.

Entonces, la noción de habitus se vuelve central, para articular cómo éste se moldea en las trayectorias de clase, posibilitando o condicionando el cambio de chances y estilo de vida. El habitus es concebido como un esquema de percepción, apreciación y producción de

prácticas, las cuales son estructuras a través de donde los sujetos apprehenden el mundo social, como producto de la interiorización de las estructuras del mismo. Es por eso, que las representaciones de los individuos varían según su posición y según su habitus, tanto que se configura como un sistema de producción de prácticas y esquemas de percepción y apreciación. Si bien el habitus de clase tiende a generar procesos de reproducción en la clase social de origen, porque implica la internalización de las estructuras, no se trata de una determinación total y completa, queda espacio y margen para la movilidad social. Siguiendo la perspectiva de Bourdieu respecto al habitus, lo concibe como “una especie de resorte en espera de ser soltado, y que según los estímulos y la estructura del campo, el mismo habitus puede generar prácticas diferentes” (Bourdieu y Wacquant, 1995), permitiéndonos entender que el mismo, puede sufrir modificaciones según la trayectoria social del agente.

Además, la posesión de un capital cultural que transmiten las diferentes acciones pedagógicas familiares y escolares (y que determina la disponibilidad de bienes culturales), predisponen de forma desigual para el dominio de un capital cultural que toma forma objetiva e institucionalizada, en este caso la universidad que representaría una expresión concreta del capital cultural dominante. Estos principios y disposiciones incorporadas, que se ponen en juego y se manifiestan en la

trayectoria educativa, pueden ser analizados en relación a la trayectoria modal del grupo social en el que se ubican los ingresantes y de su trayectoria individual.

En términos de Bourdieu donde puede observarse el lazo que existe entre el capital cultural y el económico, es en el tiempo necesario para su adquisición, lo que incluye el momento en que un agente social puede comenzar la empresa de su adquisición y acumulación, hasta cuándo puede continuarla y de qué modo, el porcentaje de tiempo biológicamente disponible, etc.; inciden también en el éxito o fracaso escolar. (Gutiérrez, 1994).

La clase social de origen ejerce sobre las personas límites y constreñimientos debido a múltiples procesos desde la transmisión intergeneracional de recursos económicos (capital productivo y otros bienes materiales) hasta simbólicos y sociales. Estos recursos, por un lado, construyen modelos cognitivos, de valores, creencias que contribuyen a conformar el horizonte de expectativas. Asimismo, brindan contactos e información que permite la inserción social de las personas.

Los procesos de cambio y reproducción de la posición en la estructura de clases involucran distintos factores, por un lado, dependen de los cambios en las oportunidades educativas y ocupacionales a nivel de la estructura económico-social y por el otro, de la capacidad de las personas de crear y producir su propia historia (agencia humana).

También la trama de relaciones sociales e instituciones de las que participan las personas (la familia, la facultad, los sindicatos, el club, etc.) “El cambio de clase social, tanto de las condiciones materiales como del estilo de vida, lejos de ser un proceso lineal y abrupto es una acumulación de cambios sutiles, múltiples pequeñas fracturas con rasgos del habitus familiar, el cual nunca deja de ejercer influencia, recordando las marcas y la fuerza de atracción del origen” (Dalle, 2011). En palabras de la estudiante:

...al principio me sentía ajena al mundo de la universidad y esto lo hable con una profesora sobre todo cuando yo estudiaba y me iba apropiando de otro lenguaje (...) y me paso digamos porque tuve una pareja durante 4 años que él era artesano y también no había podido terminar la secundaria y me lo decía todo el tiempo como que yo hablaba en un lenguaje mucho más frio generaba hasta distancia o por ahí teníamos discusiones y el ‘loco’ me decía ‘ bueno pero a mí no me hables así’ es raro esto pero siento que uno como que se va transformando sin quererlo... (caso 2, p. 15)

De esta forma pareciera que se manifiestan ciertas modificaciones en el capital cultural de la entrevistada. Por otro lado, el camino del secundario a la universidad implica para los hijos de familias de clases trabajadora un punto de inflexión en sus vidas. Estos puntos constituyen comienzos de etapas nuevas, en donde el sistema de disposiciones internalizado es modificado por medio de la interacción en el ámbito universitario impactando en la subjetividad de las personas. En general, la determinación acerca de inscribirse en una carrera

universitaria se percibe como un desafío y esfuerzo personal, concepción característica de los sectores medios. Sin embargo, si bien ésta decisión tiene como componente la voluntad individual, esta elección es la cristalización del aliento y acompañamiento en algunos casos familiar, y en otros, cuando las familias están atravesadas por prioridades laborales, la motivación se recibe externamente, por ejemplo, desde la escuela. (Dalle, 2011). En este caso, en la apuesta que se hace en la selección de la institución:

...ya en la primaria. En una escuela que si bien no me correspondía por la zona barrial, mi madre la eligió. Ella que además de trabajar, era quien más se ocupaba de nuestra escolarización, eligió que fuéramos a esa escuela; porque existía la representación, que en la otra, a la cual debería haber asistido yo, se anotaban los más vagos del barrio. Creo que aún se sigue sosteniendo esta idea, que la escuela que me correspondía es menos exigente, o brinda una educación de menor calidad. Mi madre atenta a estos dichos y preocupada porque recibamos siempre la mejor educación también me inscribió en el turno mañana, siguiendo el mismo criterio que en la elección de la escuela. (caso 3, p.6)

#### *Incorporación del oficio del alumno en el secundario:*

Las biografías analizadas coinciden en que estas estudiantes que lograron permanecer en la institución universitaria, también han tenido un pasado de “buenas alumnas” en su trayectoria escolar anteriormente

recorrida, a pesar de que provengan de colegios totalmente diferentes ya sea por connotación social o educativa.

“Si bien yo quería ir al secundario de mi barrio, mi madre no me dejó y consecuentemente me obligo a estudiar en otro colegio.” (caso 3, p.3) (...) Durante la primaria y el comienzo del secundario fui una estudiante bastante aplicada, obediente, prolija, atenta, y respetuosa. O por lo menos esa fue la imagen que considero construyeron sobre mí. También quizás tuvo que ver en ello, el hecho de tener un hermano mayor, quien era considerado muy buen estudiante, quien fue abanderado en el nivel primario, y siguió ese camino en el secundario. Si bien, se podría pensar que el hecho de que mi hermano haya sido buen estudiante no es condición para que yo también lo sea. Muchas de las docentes, que dieron clases primero a mi hermano y después a mí, lamentablemente cayeron en esa comparación absurda, y en la idea de creer que yo debía ser como él. Cuestión que no fue muy agradable para mí. (caso 3, p. 7)

Era en mi curso la típica alumna que cumplía su oficio sin ninguna crítica, llevaba todas las tareas resueltas, estudiaba para las evaluaciones, prestaba atención, participaba (...) hasta incluso me daba vergüenza ser una de las únicas alumnas que no se llevaba materias en los diferentes años. (caso 1, p. 9)

Se puede notar una clara diferencia entre estas estudiantes analizadas, ya que provienen de diferentes colegios secundarios, uno de muy baja connotación social mientras que el otro uno de los mejores colegios de la ciudad. Para esta última (la que asistió al colegio de “buena calidad”) era una cuestión “normal” ser buena alumna, en cambio a la

primera le daba vergüenza ser la única de su curso con buenas notas. De esta forma se puede observar que en el nivel medio hay una estratificación jerárquica del circuito educativo, la consolidación de segmentos de calidad dispar, brechas educativas que son brechas de clase social.

Además, se puede deducir que el estímulo de padres durante los años de secundaria, al igual que una buena formación durante la misma, resulta fundamental para asegurar la posterior inscripción en el nivel superior, como así también el acceso a información sobre la oferta universitaria (Cippec, 2005) , conocer la institución a la que se ingresa, los patrones de inscripción, los planes de estudio, la disponibilidad de ayuda financiera, son apoyos necesarios para que el tránsito entre la escuela media y la universidad sea exitoso.

### *Aprendizaje del oficio del alumno universitario: el capital cultural puesto en juego en el campo académico*

Otra hipótesis que surge a partir de los relatos biográficos, es que la incorporación del oficio del alumno del secundario por parte de las estudiantes universitarias, fue un gran antecedente y colaborador para el aprendizaje o construcción del oficio del alumno universitario (manejo de la carrera, cuestiones burocráticas, Siu Guaraní, lo esperable en cada cátedra y de los docentes, entre otros), como así también el aprendizaje

de otras técnicas de trabajo intelectual, necesarias e imprescindibles para la aprobación y continuación de las materias y de la carrera en sí:

Otra cuestión que no me agradaba mucho del colegio era la cantidad de tiempo, sentía que era un exceso la cantidad de horas que pasaba en él. Ya que debía ir a la mañana en el horario habitual. De igual modo me sirvieron bastante las materias que curse en el colegio, por lo menos tenía un pantallazo de las posibilidades que me brindaba el área de conocimiento de las ciencias Sociales. Luego durante el transcurso de la carrera aprendí también lo que esperaba el profesor o cada cátedra en un final, y a pesar de muchas veces no estar de acuerdo con las formas, lo hacía para poder aprobar. (caso 2, p. 8)

Como se constata en la biografía de otra estudiante: “Me costó mucho poder aprender la gran cantidad de contenidos debido a que la escuela de la que yo vengo, no se veían estas cosas, además no estaba acostumbrada a estos hábitos de estudio, es más, casi ni estudiaba y acá se requieren otras exigencias” (caso 1, p. 31).

Y también:

Estas cuestiones las empecé a notar en mi primer año de facultad donde el cambio era de un cien por cien, la cantidad de material, las formas de estudio, la verdad sentía que no podía con tanto, al principio me costó mucho, no me iba bien, pero seguí y de a poco fui aprendiendo a escribir, nuevas maneras de estudiar, a resumir, con las compañeras que iban quedando en la carrera, porque muchos de los que empezaron, no siguieron, no los pude ver más. (caso 1, p. 29)

En el relato autobiográfico del tercer estudiante se afirma que:

Al comienzo de segundo año comencé rindiendo. Rendí dos materias: una la aprobé y la otra no. Había estado gran parte del verano estudiando. Me sentía mal porque me decía que no había sido suficiente todo lo que había hecho. Comenzaba a pensar en estrategias para estudiar mejor. ¿Hago resumen? ¿O mejor cuadros conceptuales?. Iba ensayando distintas estrategias. La gran condicionante siempre era el tiempo. Tiempo para leer, tiempo para resumir, tiempo para escribir el tema, tiempo. Los días pasaban y la semana de mesa de examen llegaba cada vez más rápido. Era como andar corriendo. Nunca alcanzaba el tiempo para llegar a donde nos proponíamos. (caso 4, p. 21)

En la universidad se produce un giro en el modo de relacionarse con el conocimiento. En esos primeros años de ingreso los estudiantes ensayan nuevos modos de ver y de escuchar y quedan en algunos casos conmovidos por el carácter enigmático del discurso profesional y de los textos, sin embargo también se encuentran dilemas vinculados con el uso del nuevo conocimiento universitario.

Estas trayectorias son múltiples y también están dominadas por el encuentro de varios obstáculos que tienen que ver con el tipo de organización e información universitaria, el contenido curricular y la finalidad de los propios estudios. Por ejemplo lo que relata la entrevistada que le sucedió en el momento de ingresar a la universidad:

En el momento que estaba entregando los documentos para la inscripción, la mujer que me atendía me preguntó porque no me anotaba en el profesorado primero, que según ella, iba a

tener más salida laboral. A mí me preocupaba bastante el hecho de insertarme laboralmente, entonces dentro de una institución que desconocía y sin saber mucho que hacer, le termine haciendo caso, suponiendo que ella tenía más claro cómo eran las cosas dentro y fuera de la universidad. (caso 3, .10)

De esta manera la estudiante, que recién estaba por ingresar en el ámbito académico, y ante el obstáculo de las cuestiones burocráticas para la inscripción, utiliza como primera estrategia informarse respecto a lo académico y de la carrera que comenzaría a estudiar.

Así pareciera que se manifiestan ciertas modificaciones en el oficio de estudiante al incorporar nuevas reglas de juego (enjeux) por su pertenencia al campo académico. Otra hipótesis que surge del trabajo de campo, es que el aprendizaje del oficio del estudiante universitario no sólo se constituye por el “manejo o el aprendizaje” de las técnicas de estudio, sino por otros factores que operan como un punto de inflexión para la modificación del habitus que es la estructura representativa del capital cultural que poseen los sujetos y ponen en juego, y se torna fundamental para la permanencia dentro del campo académico:

En parte no todos tuvieron la misma facilidad de aprehender las lógicas de la universidad, aprehender en el sentido de hacerlo propio, entonces como hay algunos que nunca se sintieron dentro de la universidad y otros que prácticamente se fueron porque sintieron que no podían y eso es lamentable pero si tengo compañeros que he continuado hablando por distintas situaciones económicas o no podían solamente estudiar , o por

quedarse trabados en algunas materias y quedaron ahí como mucho tiempo tratando de rendir finales, o sin preparar los finales y cursando y finalmente como eso no les daba resultado tuvieron que dejar... digamos... es como que es difícil apropiarse o son pocos los que terminan apropiándose y terminan resolviendo lo que propone la universidad, supongo que tiene que ver con las formas sobre todo de esto, los exámenes finales, parciales... igual es interesante poder profundizar en esto, estoy hablando desde el sentido común e hipótesis muy personales, bah.., desde el sentido común y la experiencia. Conozco compañeros que no han podido más allá de los parciales o cursada o hay chicos incluso que les cuesta terminar con la cursada, no se si es por cuestiones de tiempo por lo que demanda, por la forma en que uno tiene que estudiar, yo siempre digo que me ayudó mucho el hecho de que tengo muchísima memoria. (caso 2, p. 11)

Otros hechos repetitivos en las trayectorias universitarias de las estudiantes es la diferenciación de caminos y recorridos por el plan de estudios como así también la pérdida del grupo de pares, lo cual dificulta el armado de un grupo sólido de estudio, contenedor y acompañante de la trayectoria educativa.

Y yo me encontré muy sola haciendo la carrera porque esto... no encontré un grupo que tuviera continuidad. Y de hecho fue un trayecto con una chica que después nos separamos porque teníamos distintas materias para hacer y nos volvimos a encontrar en residencias pero entonces como que fueron trayectos solos y algunos finales con ella, pero como todo muy desarticulado muy fragmentado... (caso 2, p. 10)

Y sobre las estrategias desarrolladas acerca del trabajo intelectual, la misma entrevistada aclara:

Es cierto que uno para aprender uno necesita de la memoria pero yo creo que estudie mucho de memoria durante la carrera”. “...por eso creo que mis compañeros no pudieron quizás estudiar de esa manera y me parece que fueron excluidos al no poder responder a esas lógicas que te decía pero por otra parte no es la manera de aprender que debería, o sea no comparto esa manera de aprender, digamos yo sufría mucho... yo prepara un final (...) me generaba mucha presión y digamos como nada, repetir como un lorito lamentablemente, pero eso fue lo que me hizo tener éxito en la universidad , pero me da pena porque cuando preparaba un final repitiendo así como un lorito iba lo vomitaba así como lo había dicho contra la pared en mi casa y me sacaba un nueve o un diez y había finales que preparaba y yo decía bueno esto lo estoy entendiendo me gusta, lo voy a decir con mis palabras que se yo y había materias en que me decían bueno está bien pero lo decís más con tus palabras y te falta más apropiarte de los autores y como lo dicen y terminaban poniéndome notas bajas, entonces yo decía la pucha al final lo que da resultados es aprender de memoria y fue como un mecanismo que utilice para tener éxito hoy en día no es la manera con la cual elijo o decido aprender pero bueno fue la que me dio resultado en este contexto. Supongo que muchos compañeros tendrán otras habilidades y quizás no pudieron poner en juego estas estrategias y se tuvieron que ir por distintas razones. (caso 2, pp. 12- 13)

De esta forma la entrevistada deja en evidencia la forma en que fue encontrando aquellas estrategias necesarias y que se tornaron a lo largo de su trayectoria educativa imprescindibles para entender y jugar

las reglas del campo académico, lograr sus objetivos y sortear las dificultades que tiene el propio dispositivo institucional.

De lo anterior se desprende la hipótesis de que, la estudiante entrevistada, pudo lograr aprender el oficio de estudiante universitario y desarrollar estas estrategias. Si bien es primera generación familiar en ingresar a la universidad, y por ende le eran ajenas las lógicas institucionales, sin embargo, el desarrollo del buen oficio de estudiante del secundario, como por ejemplo ser responsable, cumplir en todo lo que se pide, entre otras, y la carga familiar de depositar la confianza y expectativas en ella, fueron un antecedente que marco su trayectoria educativa.

#### *Figuras docentes como apoyo:*

En las experiencias de vida, se pueden observar apreciaciones u opiniones de cómo los docentes aparecen como figuras de apoyo o todo lo contrario. Los profesores suelen ser una huella importante también en la construcción de la imagen que cada estudiante tiene de sí mismo:

- Sobre secundario

En palabras de la entrevistada: “Fue gracias también a una profesora, que tuve en el último año del polimodal, por quien conocí la carrera, de hecho, ella la estaba terminando, y hablábamos mucho sobre esta,

en verdad yo le preguntaba bastante, porque me interesaba” (caso 2, p. 5).

Se explicita en otra autobiografía:

Crecí en un barrio caracterizado como “periférico”, de clase media baja, y también fui a colegios del barrio caracterizados así, donde mi educación secundaria fue muy pobre y vacía de contenidos, pero gracias a una profe, ella me impulso a elegir la carrera que hago ahora. Todos los días los docentes nos recordaban la importancia de estudiar, refiriéndose a que “sin un título hoy no somos nada”, pocos eran los que nos incentivaban en continuar estudios Universitarios o infórmanos sobre el tema. (caso 1, p. 11)

- Sobre la universidad

La estudiante entrevistada cree que la relación que los alumnos tienen con los docentes puede llegar hacer una traba o una dificultad en la carrera:

Yo creo que la relación que vos tenes con el docente es como vos ves la materia a mí me pasa eso nose si a todo el mundo, pero sí creo que influye mucho” (...) “Si, la relación con el docente si, seguro, de igual manera por ejemplo a mí me interesa el área de X y no es que me lleve de 10 con la profesora, tenía mis diferencias y demás, pero si siento que la relación con los docentes muchas veces hace que vos tengas otra predisposición en el aprendizaje con esa materia. Bueno, me paso eso con V como yo te digo, después con otra materia no me ha pasado. (caso 2, p. 10)

En la mayoría de los espacios curriculares tenía muy buenas notas y mantenía siempre un buen perfil frente a lxs profesores. Recuerdo que muchos de ellxs me decían que debía de distanciarme del grupo con el cual me sentaba, ya que estos podrían perjudicarme en mi trayecto escolar. (caso 1, p. 35)

De esta forma como ya se ha dicho, en los sectores populares prevalece más una imagen negativa de sí mismo, y los docentes son una figura central tanto para el refuerzo negativo de esta percepción como para transformarlo en positivo. Una buena estrategia utilizada por estas estudiantes fue poder tomar solo lo que aquellos docentes marcaban como un refuerzo positivo a sus prácticas, y descartar aquellas que impulsaban o resaltaban el fracaso, o el no poder lograrlo.

La imagen de su propio capital cultural en los estudiantes, así como expectativas sobre su propio desempeño tiene como contracara la validación de los docentes y la institución hacia ellos, las señales que reciben respecto de si son capaces de aprender y tener un buen desempeño. Esto es central, porque los estudiantes de franjas sociales desfavorecidas, son estudiantes extremadamente vulnerables a cualquier señal que refuerce su propia imagen negativa, el temor al fracaso y el miedo. En palabras de estudiantes:

Si bien en la universidad cuando entre todo lo contrario entre re cagada, que no me iba a poder acomodar enseguida de hecho el primer final que rendí, lo hice con mucho miedo. Quizás un montón de representaciones que circulan de la universidad, eso

quizás también la imagen que yo tenía sobre mí, no sé en realidad nunca me lo puse a pensar, pero supongo que tiene que ver más con esto de lo que se piensa de la universidad”. “En parte fue construida por las devoluciones que hizo la escuela y los docentes sobre mí. Y me decían mucho esto de no te cuesta pero sos vaga, ¿entendes? (...) Igualmente el esfuerzo que le puse al primer final que era con el que más miedo lo agarre por el desconocimiento. De hecho yo me acuerdo cuando fui la primera vez a la universidad a anotarme me parecía como... viste como cuando decís te come la universidad... yo me sentí re chiquita hoy en día me parece, no te digo una cagada pero cambia mucho la imagen o lo que te provoca emocionalmente el lugar también. Yo me acuerdo que fui acompañada de mi mamá y papá a anotarme, llenar papeles y que se yo y hoy en día a ellos le daba miedo entrar cuando me reciba pero genera un poco eso la universidad por las imágenes que tenemos o representaciones que tenemos sobre la universidad. (caso 2, p. 4)

*Compromiso no solo con la carrera si no también político:*

Otra cuestión llamativa en las trayectorias de las estudiantes, es la construcción del compromiso no solo con la carrera universitaria que eligieron sino también, otro tipo de responsabilidades políticas, sociales, que requieren otros deberes y obligaciones como participar de proyectos de extensión o investigación o incluso formar parte del centro de estudiantes:

...no quiero dejar de nombrar como algo esencial de este ciclo, el compromiso social y político hacia la institución. Que si bien cruza casi por completo mi paso por la universidad, se profundizo

fuertemente en los últimos dos años, con la participación, activa y militante en X, y el vínculo con otras organizaciones sociales de General Pico, como por ejemplo XX, de la cual formo parte también (...) espacios en los que me construyo día a día, y que no puedo dejar de nombrar, porque son los espacios que me forman y transforman cotidianamente, más allá de las aulas. (caso 3, p. 15)

... el primer tiempo de la carrera, solo estaba preocupada en aprobar y que me fuera bien. Luego de haber hecho varios recorridos teóricos y de haber conocido nuevos grupos de estudiantes que luego se convirtieron en amigos, mi compromiso dejo de ser solo por la carrera sino que también había tomado un mayor compromiso hacia lo social, lo político (...) En mi casa nunca se hablaba de política, no era un tema de interés, yo empecé a interiorizarme y formar parte del grupo de estudiantes de la facultad, lo cual no les gustó mucho a mis padres. (caso 1, pp.28-33)

Mi quinto año estuvo atravesado por otro gran acontecimiento, la conformación de la “Organización X”. Este espacio me significó multiplicidad de aprendizajes. Entre los más destacables puedo mencionar la comprensión de la politicidad de la educación, y que toda lucha es colectiva. Desde este espacio nos propusimos pensar otro modelo de estudiante a lo que conocíamos (...) Toda esta experiencia nos permitió ir conociendo con mayor profundidad el funcionamiento de la facultad y el significado del co-gobierno. (caso 4, pp. 23- 24)

Se cree que otros tipos de actividades universitarias como han sido éstas, que han realizado las estudiantes, colaboraron para tener una mayor amplitud y conocimiento de las lógicas universitarias que suelen

ser ajenas para muchos estudiantes que realizan su recorrido por la universidad, y que a veces, suelen convertirse en una estrategia de importancia para finalmente tener éxito. Como mencionan los estudiantes estos diferentes tipos de prácticas les permitió otra forma de acercarse al conocimiento, y de comprender y reflexionar sobre su realidad.

*Estrategias del orden económico vinculadas a la permanencia en la institución:*

*Becas de estudio:*

Las becas de estudio fueron un gran apoyo a estas estudiantes trabajadoras, para poder continuar sus estudios y poder tener empleos de medio tiempo. Si bien existen dificultades burocráticas, ellas pudieron resolverlas y así obtener las becas durante la mayor parte de la carrera.

Tuve becas de nación, y en el 2013 ya tenía bastante pensado que quería hacer un intercambio, desde el momento que me enteré de esas becas me entusiasmo esa idea, porque combinaba dos cosas que me gustan mucho: viajar y estudiar. Estuve trabajando un tiempo en una rotisería, como cocinera, hacia animaciones infantiles, me la rebusque de mil maneras y pude terminar. (caso 2, p. 6)

Por otro lado, en otra autobiografía se encuentra que: “...en el segundo año de cursada tuve becas de fotocopias, ya que cursábamos muchas materias y los materiales que pedían en la

catedra eran bastante grandes”... “también participe como tutor académico” (caso 1, p. 32)

### *Empleos flexibles:*

Si bien la mayoría de las estudiantes entrevistadas trabajan, que sus empleos no hayan sido de tiempo completo, y que tengan cierta flexibilidad en el manejo de los horarios, les permitió no sólo recibir el apoyo económico que necesitan sino también la posibilidad de que eso no sea un obstáculo para la permanencia en sus estudios, ya que podían realizar los horarios de cursada, los cuales no eran flexibles para ellas, y también poder acomodarse con sus horas de estudio:

En segundo año empecé a trabajar, al tiempo que cursaba, cuidaba una niña, y atendía una tienda de ropa. Estuve un año con esos dos trabajos, después tuve una experiencia de acercamiento a una institución de nivel medio, siendo pareja pedagógica, dentro del plan de mejoras de esa escuela. Mientras cursaba tercer año y rendía finales. (caso 2, p.8)

... 2003-2004, mi hermana Carina junto a Julio, su actual esposo deciden poner un minimercado en su casa, al cual me invitar a participar remunerada mente para su atención; primeramente comencé haciéndole compañía a mi hermana todas las mañanas, luego reponiendo hasta que con el tiempo me dejaban atender al público. Comenzar desde tan pequeña a manejar dinero, cumplir con la responsabilidad de ir todas las mañanas al negocio, construyo en mi la importancia del trabajo, de la independencia económica. (caso 1, p. 6)

De esta manera, ante los mecanismos institucionales que no permiten la flexibilidad horaria, estas estudiantes buscaron la manera de sortear las dificultades, por un lado la económica a través de la obtención de becas de estudio y trabajando y por el otro la estrategia de organizar el tiempo destinado al estudio, a través de la búsqueda y obtención de empleos que le permitían acomodar sus horarios a los de la universidad, y de esta manera continuar con su trayectoria educativa.

Como se dijo anteriormente, las dificultades académicas son un factor causal dominante en el abandono, pero no exclusivo, operan en concurrencia con otros factores, un conjunto de barreras convergentes e inherentes a una posición social en desventaja. Uno es el factor económico, que puede ser fatal para la graduación, aun en los sistemas gratuitos, por los costos privados que implican los estudios universitarios; otro es el trabajo de tiempo completo, la dedicación parcial al estudio.

Se reconoce que los recursos que los estudiantes movilizan son centrales para el éxito en su tránsito y se encuentran ligados a su situación económica y al capital cultural acumulado que traen al momento de ingresar a la universidad. Pero no se trata sólo del perfil de los estudiantes, sino de cómo el mismo es interpelado por las instituciones configurando un cuadro de determinaciones que incluye las prácticas curriculares, las expectativas docentes, las dinámicas organizativas, entre

otras. Sólo considerando este tipo de efectos propios de las instituciones universitarias es que podrán gestarse prácticas que garanticen progresivamente la democratización al nivel (Gluz, 2011).

## **Reflexiones**

En este marco, la apertura en el ingreso y la gratuidad de los estudios de grado son medidas interpretadas como signos de una tradición plebeya del sistema universitario argentino (Carli, 2012), que ha permitido la convivencia en la universidad de jóvenes de distintos sectores sociales. Esta tradición plebeya de la universidad habilitó posibilidades de movilidad social a través de la educación, y colocó a los estudiantes en un lugar protagónico en la esfera pública; sin embargo, en distintos estudios, se ha puesto en cuestión la tendencia y los alcances de la democratización para detenerse en las situaciones de selectividad e inequidad que también se producen, así como se han revisado las modalidades institucionales de las universidades públicas para acompañar la permanencia de los estudiantes.

Por otro lado las lógicas universitarias y tradicionalistas no estarían favoreciendo o acompañando este proceso de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Por ende, la idealización democrática y proceso de apertura y masificación de la universidad no

podrían estar dando frutos, ya que al continuar con estas mismas lógicas hace que se frene o no permita avanzar. Por lo tanto, en el ciclo de masificación, la deserción universitaria entraña una desigualdad social intensa y creciente. Esto puede verse reflejado en cómo los estudiantes de primera generación sufren desventajas fuertes y variadas: una preparación académica más baja, mayores dudas sobre sí mismos y un menor conocimiento de la vida universitaria. En definitiva, podría hablarse de una inclusión excluyente, socialmente condicionada.

En este sentido, el conocimiento sobre los perfiles y trayectorias de los ingresantes contribuye a saber quiénes son los nuevos y cómo hacerles lugar. El conocimiento de las trayectorias educativas de los ingresantes posibilita saber si han incursionado previamente en el nivel terciario y, en tal caso, qué otras carreras habrían elegido, o si provienen del secundario, y bajo qué orientación han sido formados. Esta posibilidad permite rescatar las diversas relaciones que los ingresantes entablaron con el conocimiento a lo largo de su paso por las diferentes instituciones, y se puedan pensar propuestas pedagógicas que ayuden a tejer redes entre los saberes de todos los ingresantes. Si en el nivel superior se ocupara de la inclusión y validación de los diferentes conocimientos construidos por los estudiantes a lo largo de sus trayectos formativos se podría evitar legitimar la jerarquización de saberes, bajo el supuesto de la homogeneización del conocimiento.

En síntesis, la formación entendida como trayectoria concentra su mirada en el sujeto de la misma y compromete a las instituciones formadoras donde se lleva a cabo. Así, reconociendo a los ingresantes en tanto sujetos activos que diseñan su propia trayectoria, y dependiendo del acompañamiento que ofrezca la institución, es posible optimizar las propuestas de ingreso a la universidad, lo que implica trabajar por la consolidación de una estrategia integrada, académica y social, curricular y didáctica, comprometida con el logro estudiantil y con el alumnado real.

## **Bibliografía**

- Bourdieu y Passeron; 2009. “Los Herederos, los estudiantes y la cultura”. Siglo veintiuno Editores. Bs As, Argentina.
- Brunner José Joaquín; 2008. “Sociología crítica y políticas públicas”. Universidad Diego Portales, Santiago de Chile. Recuperado de [http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Bourdieu3\\_def.pdf](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Bourdieu3_def.pdf)
- Carbajal Sandra; 2012. “La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva”. En: Inter Cambios, nº 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>.
- CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento); 2005. “Democratizar el acceso a la enseñanza Superior”. Buenos Aires, Argentina.

- Dubet François; 2005. “Los estudiantes”. Revista de Investigación Educativa. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Ezcurra Ana María; 2012. “Igualdad en educación superior”. UNGS (Universidad Nacional General Sarmiento). Buenos Aires, Argentina.
- Gutiérrez Alicia; 1994. “Pierre Bourdieu: las prácticas sociales”. Centro editor de América Latina, Buenos Aires.
- Informe descriptivo interpretativo, diagnóstico de estudiantes ingresantes. Informe realizado en el marco del PROHUM 2011. Departamento de Educación Primaria. 2011.
- Romero, H. y Pereyra, A.; 2003. “Elección vocacional e Ingreso a la Universidad”. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- Sandra, Carli (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia presente de la educación pública. Siglo XXI Editores. Bs. As.
- Tamarit José; 2012. “Clase Media: cultura, mito y educación”. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Terigi Flavia, 2010 “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). “Estrategias de investigación cualitativa”. Barcelona: Gedisa Editorial.

# EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN COMO OBJETO DE REFLEXIÓN: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Verónica Soledad Walker

## Introducción

En este capítulo se reconstruye el proceso de una investigación que tuvo como objeto de estudio la evaluación del trabajo docente en la universidad<sup>40</sup>. Se pretende reflexionar sobre distintos aspectos de la práctica de la investigación, a partir del relato de la trastienda de una investigación en el campo de las ciencias sociales.

El relato de una investigación puede adquirir diferentes formas. En el campo académico el más usual es el que informa sobre el trabajo finalizado, el que comunica a la comunidad disciplinar de pertenencia los resultados obtenidos en un proceso de investigación. Así, una diversidad de textos de tipo expositivo-argumentativo bajo diferentes formatos – tesis, ponencia, artículo de revista, libro o capítulo de libro, etc.- buscan justificar una idea y persuadir a los lectores sobre las conclusiones arribadas. Son escrituras públicas que pertenecen al contexto de

---

<sup>40</sup> Se trata de la tesis doctoral “Evaluación y trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores. Estudio de casos en Argentina y España”.

justificación de una investigación y presentan una narrativa en defensa del ‘trabajo bien hecho’, un relato sin fisuras ni titubeos en el que, a modo de armadura, va ajustando perfectamente distintas piezas que permiten fundamentar los resultados o conclusiones alcanzados<sup>41</sup>.

No abundan los relatos que permiten conocer la ‘cocina de la investigación’, entendida como el conjunto de procedimientos metodológicos concretos, los caminos elegidos en nuestro quehacer investigativo que permiten la puesta en práctica de conceptos clave del hacer ciencia de lo social (Sirvent, 2018). Es decir, relatos de investigación que permitan vislumbrar los falsos comienzos, las vacilaciones, los callejones sin salidas y los renunciamentos con los que como investigadores nos vamos enfrentando. Idas y vueltas que van entrelazando decisiones metodológicas y epistemológicas que expresan apuestas teóricas y políticas.

Este escrito es una narración de la cocina de una investigación, un relato que busca reconstruir el camino recorrido, los interrogantes que sirvieron de puntapié, los que fueron surgiendo a lo largo de la investigación y aquellos que la atravesaron por completo; las decisiones que se fueron tomando, las posibilidades descartadas, las dudas surgidas,

---

<sup>41</sup> Para ampliar el tema de la escritura en la investigación ver Carlino, P. (2006).

las cuestiones pendientes y resueltas así como las incertidumbres e inseguridades experimentadas<sup>42</sup>.

Uno de los primeros ejercicios de vigilancia epistemológica que necesitamos emprender cuando comenzamos a investigar un tema es interrogar la relación que mantenemos con él. Los temas que elegimos investigar, aquello que se convierte en objeto de interés encuentran sus raíces en experiencias previas, en dilemas que nos preocupan, nos inquietan. Cuestiones que de una u otra manera han estado presentes en nuestra biografía y convertimos en objetos de estudio en el ámbito académico. Una primera tarea en la construcción de nuestro objeto de investigación es entonces, reconocer cómo llegamos a delimitar un tema de investigación, por qué nos interesa y qué saberes ya portamos sobre él.

En el caso que aquí relato, el interés por el tema de la evaluación de la docencia universitaria fue fruto, por un lado, de los interrogantes surgidos en un trabajo de investigación previo dedicado a comprender las condiciones que favorecen y dificultan las trayectorias estudiantiles en la universidad. En el caso estudiado imperaba una cultura institucional que privilegiaba, en los procesos de selección del profesorado y en la atribución de prestigio por parte de colegas y autoridades, el perfil investigador de los y las docentes mientras la enseñanza aparecía como

---

<sup>42</sup> Esta es una revisión ampliada del capítulo 1 de la tesis doctoral.

una actividad escasamente valorada y exenta de procesos evaluativos como los que regulan la investigación. Por otro lado, el interés por el tema tuvo que ver con la discusión que se estaba retomando en mi universidad de origen (la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, UNICEN) sobre la implementación de un sistema institucional de evaluación de la carrera docente. Ambas situaciones convirtieron la evaluación de la docencia universitaria (EDU) en una cuestión de interés que se convirtió, luego, en el tema de un proyecto de investigación para realizar estudios de doctorado en la Universidad de Málaga en el marco de una Beca Erasmus Mundus.

Al intentar identificar los saberes previos<sup>43</sup> con los que inicié esta investigación puedo reconocer *saberes experienciales* y *saberes académicos* que se fueron entramando a lo largo de mi trayectoria vital y mi experiencia universitaria y que me brindaron algunos anclajes de referencia para pensar en la universidad como institución y organización, la docencia como práctica compleja y la evaluación como un concepto

---

<sup>43</sup> Para explicitar los saberes previos recorro a la distinción entre ‘saber experiencial’ y ‘saber académico’ desarrollada por diferentes autores. Con ‘saber académico’ hago referencia al conjunto de concepciones explícitas y organizadas adquiridas en un proceso de formación sistemática, como parte de una propuesta curricular. En mi caso, se trata de saberes construidos durante mi formación en el campo de las Ciencias de la Educación. Con ‘saber experiencial’ aludo al conjunto de ideas que se adquieren en la práctica y se manifiestan como creencias, metáforas, sin un alto grado de organización interna que surgen de experiencias con contenido afectivo o relevancia emocional.

polisémico. Con ese bagaje emprendí la tarea de investigar sobre la evaluación de la docencia universitaria.

Ahora bien, como plantea Bourdieu, el objeto de estudio no es algo dado ni se construye de una vez y para siempre. De modo que no basta con nombrar la EDU como objeto de estudio; es necesario precisar a qué se refiere dicha expresión, qué interesa abordar de dicho objeto y qué interrogantes se buscaron responder.

### **1. ¿Qué se entiende por EDU? O empezando a construir el objeto de estudio...**

La primera aproximación a la EDU como objeto de investigación fue a través de la revisión de la literatura sobre el tema. Se trataba de un campo de estudio relativamente reciente que se fue consolidando de forma simultánea con el auge de las políticas de evaluación universitaria a nivel mundial.

A partir de las últimas dos décadas del siglo XX, la evaluación del quehacer docente en general y de la educación superior en particular experimentó una explosión investigativa como objeto de conocimiento. Ello no significa que dichas prácticas hayan estado ausentes hasta ese momento de la vida universitaria, sino que el lugar central de las políticas de evaluación en las agendas educativas fue dando lugar a la

conformación de grupos de investigación interesados en estudiar sus supuestos, los efectos que producen y las formas de implementación.

En América Latina, éste sería el caso de México y Brasil los cuales cuentan con una prolífica producción de literatura especializada en el tema. En Argentina, al iniciarse la investigación que se relata, existía un renovado interés por el tema aunque la evaluación de la docencia universitaria constituía -y constituye aún hoy- un área escasamente estudiada.

Por su parte, en el contexto europeo y norteamericano se observa una mayor tradición de estudios sobre el tema. Muchos autores señalan el inicio de los estudios sobre la evaluación docente en el primer cuarto del siglo XX en Estados Unidos. Más precisamente a partir de 1927 cuando Herman Remmers diseñó el primer cuestionario de evaluación de la docencia (CEDA). Durante los veinticinco años siguientes, Remmers y su equipo de investigación fueron prácticamente los únicos abocados al estudio del tema. Con la popularización de los cuestionarios como forma de evaluar el desempeño docente, se fue desarrollando un campo de estudio que encontró su máximo esplendor durante el período 1960-1980. En 1981 Herbert Marsh formuló el ‘paradigma de la aplicabilidad’ a través del cual demostraba la validez de aplicar los CEDA a otras culturas de educación superior. En Europa, los estudios sobre la EDU también se centraron en el diseño y análisis de resultados de los

cuestionarios de opinión de los estudiantes. Éstos se han convertido en la principal -cuando no única- herramienta de valoración del quehacer docente en las universidades del mundo y han constituido el foco prioritario de atención de los investigadores sobre el tema durante varias décadas.

En los últimos años, como se dijo, en el marco de un renovado interés sobre la cuestión de la EDU -producto de la implementación generalizada de políticas de evaluación del desempeño docente- si bien la mayoría de las universidades continúan utilizando los cuestionarios de opinión de los estudiantes, investigaciones realizadas en diferentes países han señalado las limitaciones de dicho instrumento para evaluar la docencia. Los nuevos desarrollos teóricos proponen formas alternativas de evaluación, más ligadas a perspectivas cualitativas y participativas.

Numerosos autores apuestan por miradas comprensivas y modalidades democráticas y reflexivas que incluyan las miradas de múltiples actores: estudiantes que evalúan y docentes que co-evalúan y se autoevalúan. Se privilegia una mirada holística de la docencia, desde un punto de vista institucional y contextualizado de las condiciones en que se ejerce dicha tarea. Desde estas perspectivas se promuevan procesos de reflexión del profesorado en los que la evaluación constituya un proceso de revisión ‘con y desde los actores’, en los que la autoevaluación ocupe un lugar prioritario para comprender y mejorar las

prácticas docentes. En el caso particular de la enseñanza, los instrumentos de evaluación propuestos son las observaciones directas, la videograbación de las prácticas docentes, la observación participante y la retroalimentación de los colegas (*peer review*) como herramientas relevantes para llevar a cabo evaluaciones formativas. También se sugiere la participación de los estudiantes en espacios de reflexión sobre las prácticas de enseñanza como una manera de superar las limitaciones de su participación a través de los cuestionarios de opinión. En relación con las diversas actividades realizadas por los profesores y profesoras, se considera el ‘portafolios’ como un recurso innovador para evaluar y mejorar la docencia universitaria en la medida que promueve distintas formas de reflexión y autoevaluación.

Como se advierte en la revisión de la literatura sobre el tema -sea para estudiar la validez o no de un cuestionario, para señalar las virtudes de los portafolios o instancias de observación de pares, etc.- a lo largo del proceso de configuración de la EDU como campo de estudio, el foco de interés estuvo puesto fundamentalmente en la dimensión instrumental. Una peculiaridad que atraviesa la EDU como objeto de investigación es el interés por encontrar las mejores formas de evaluar, por elaborar los instrumentos más adecuados para valorar el desempeño docente del profesorado universitario. Ha predominado una particular atención a los instrumentos de evaluación más que a las peculiaridades de su objeto o a

las finalidades de la evaluación. En este sentido, puede decirse que el debate sobre *cómo evaluar* ha opacado la reflexión sobre *qué, para qué y por qué* evaluar la docencia en la universidad. En los casos en que se ha abordado el objeto de evaluación -esto es, la docencia- las reflexiones se han reducido a la identificación de aquello que ‘debe valorarse’, a las dimensiones susceptibles de ser evaluadas. El interés no ha estado centrado en comprender las peculiaridades de dicho objeto para, a partir de allí, proponer formas de evaluación que las reconozcan.

Señalar la primacía del instrumento por sobre el objeto de evaluación en los estudios sobre la EDU no supone afirmar la inexistencia de reflexiones sobre la práctica docente en la universidad (en las últimas décadas ha habido también un creciente interés por este tema). Lo que aquí se plantea es que el estudio de lo que implica ser docente y ejercer la docencia universitaria no ocupa un lugar prioritario en los debates sobre su evaluación. En el campo de la producción teórica, existe una disociación entre el objeto y el proceso de evaluación; los especialistas en docencia universitaria se ocupan del primero, mientras que el segundo queda en manos de quienes investigan sobre su evaluación. De modo que el ámbito de estudio de la EDU ha quedado, en general, reducido a su dimensión instrumental. Así, uno de los problemas nodales de la evaluación docente lo constituye la falta de claridad sobre

qué es la docencia ya que en la mayoría de los estudios se deja como en una caja negra' las funciones sustantivas del trabajo docente.

En este sentido, como ya se señaló, un primer desafío fue el de clarificar/clarificarme qué entendía por docencia universitaria (DU) al hacer referencia a la EDU. Resultó fundamental emprender dicha reflexión ya que una manera de evitar caer en posiciones instrumentales es no disociar el proceso del objeto de evaluación. Este interés por no divorciar el análisis de los procesos de evaluación de la docencia y de las peculiaridades de la docencia en la universidad atravesó por completo el trabajo de investigación, generando una preocupación particular. Por momentos, temía estar desviándome de lo que constituía mi objeto de estudio: la EDU. Pensaba que por sí misma la docencia universitaria podía ser objeto de otra investigación. Sin embargo, a medida que conversaba con quienes ejercen dicha tarea, se fue haciendo más patente la necesidad de profundizar en sus cualidades. Porque aunque se aplique la etiqueta aparentemente homogénea de 'docencia' -en este caso DU- a un conjunto de actividades realizadas por un grupo de sujetos, dicha práctica está atravesada por una multiplicidad de dimensiones que la tornan un dominio heterogéneo. Una de las cuestiones que se buscó visibilizar a lo largo de la investigación es que existen muchas formas de ser docente y ejercer la docencia en la universidad. Incluso, el concepto mismo de docencia en el campo universitario no es unívoco. De allí que

en la literatura sobre EDU se encuentren estudios abocados a la evaluación de diferentes objetos. Identificar tal diferenciación y posicionarme en relación con ella fue un paso fundamental en la construcción del objeto de estudio.

En los trabajos académicos sobre EDU pueden encontrarse, al menos, tres sentidos en los que se utiliza dicha expresión. Una primera forma de entender la EDU, y que aquí se denominará '*evaluación de la enseñanza*', tiene que ver con considerar la evaluación como actividad cotidiana integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, orientada a la mejora. Así, en este grupo, se encuentran trabajos abocados al estudio de estrategias que posibiliten al docente obtener información para retroalimentar su práctica, valorar su accionar y tomar decisiones que le permitan sortear los desaciertos advertidos. Desde este punto de vista, tomar como objeto de estudio la EDU supone abordar los procesos de evaluación de la actividad de enseñanza. Y esta forma de evaluación puede resultar de una iniciativa institucional (plan de mejora) o de los actores (docentes o equipos docente que deciden poner en marcha estrategias de valoración de sus prácticas). En este último caso se trata de '*evaluaciones informales*', no porque no respondan a normas o no dispongan de una organización, ya que obedecen a las reglas que los propios docentes que las realizan se dan, por lo que constituyen un acto deliberado tendiente a emitir un juicio sobre la propia práctica. La

decisión de nombrarlas como ‘informales’ tiene que ver con diferenciarlas de aquellas evaluaciones de las prácticas de enseñanza que, por ser iniciativa de la institución, en general se encuentran atravesadas por procedimientos formales, la necesidad de cumplir con informes escritos que dan cuenta de lo realizado, etc. Ambas evaluaciones -las que aquí se denominan formal e informal- son ‘evaluaciones instituidas’ en términos de Barbier (1993) que difieren según el actor instituyente. En lo que aquí se considera ‘evaluación informal de la enseñanza’ son los propios docentes los que instituyen dicho proceso evaluador: surge de sus necesidades, ellos desarrollan las estrategias que consideran pertinentes, lo organizan según criterios acordados, no requiere necesariamente de instancias escritas ni exige informar o dar cuentas a otras instancias de los datos obtenidos. Se trata de una evaluación que le permite a los docentes comprender cómo marcha el proceso de enseñanza y aprendizaje.

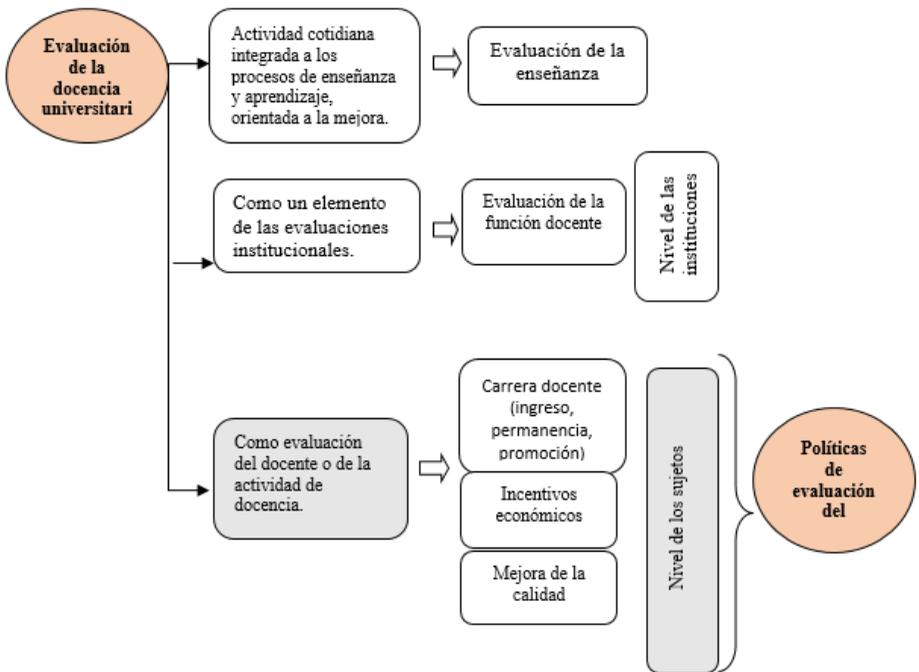
Una segunda forma de entender la EDU, que aquí se denominará ‘*evaluación de la función docente*’, es aquella en la que la docencia aparece como un elemento más de las evaluaciones institucionales. En algunos estudios, pero fundamentalmente en informes de organismos evaluadores, la docencia es considerada como una de las funciones institucionales de la universidad, de ahí que su evaluación se realice a nivel institucional. Generalmente, se establecen indicadores para

valorarla: características del plantel docente (categoría, dedicación, etc.), formación de profesores, organización y oferta académica, planes de estudio, matrícula estudiantil y sus características, etc. Este tipo de evaluación de la docencia, en general, forma parte de las políticas de evaluación de las universidades. De modo que se trata de una evaluación a nivel de las instituciones en la que la función docente constituye un elemento más a valorar.

Una tercera forma en que la EDU aparece en la literatura sobre el tema, es en relación con las políticas de evaluación a nivel de los sujetos y que aquí se la denominará “*evaluación del docente*” o “*evaluación de la actividad de docencia*”. Esta manera de entender la EDU refiere a las formas de evaluación de las que los docentes han sido objeto de manera creciente desde el último cuarto del siglo XX. Actualmente los docentes son evaluados para su acceso, permanencia y promoción en la carrera docente, es decir, para ser colocados en posiciones diferenciadas en el campo universitario. Al mismo tiempo, se los evalúa para otorgarles incentivos económicos en función de los resultados alcanzados en las actividades que realizan, en otras palabras, para premiarlos o castigarlos por su trabajo. Y también se los evalúa como una forma de contribuir a la mejora de la calidad educativa. De este modo en las políticas de evaluación a nivel de los sujetos -orientadas a posicionar en la carrera docente, otorgar incentivos y mejorar la calidad- la docencia es valorada

de manera formal y a través de diferentes procedimientos. Es esta tercera forma de entender la EDU, la que se adoptó para la construcción del objeto de investigación.

A continuación se presenta un gráfico -el último en la serie de intentos- elaborado para representar desde qué punto de vista se entiende la EDU.



Así, ante las diferentes formas de entender la EDU presentes en la literatura sobre el tema, se recupera la acepción que refiere a los procesos derivados de las políticas de evaluación que, a nivel de los sujetos, toman como objeto su actividad / tarea / quehacer / desempeño / profesión / competencia / práctica docente. Nuevamente la revisión bibliográfica da cuenta de que para denominar ‘aquello que se hace’ en el ejercicio de la docencia, se adjetivan con el calificativo ‘docente’ una pluralidad de sustantivos. En los inicios de la investigación no otorgué demasiada relevancia a las distinciones entre los conceptos de práctica, actividad, tarea o desempeño docente; aunque sí mantenía cierta reticencia con el término ‘competencia’. Más allá de los esfuerzos teóricos que buscan no reducir tal concepto a un saber hacer; sus marcas de origen -ligadas al campo económico- y su vinculación con demandas del sector productivo lo tornan, al menos, un concepto controvertido. De modo que, a pesar de su uso generalizado en los documentos sobre educación superior de organismos internacionales y en gran parte de la literatura sobre la docencia universitaria, decidí no emplear el término. Y esto porque, como nos recuerda Bourdieu (2008b), elegir con qué palabras nombrar -y construir- el mundo o un aspecto del mundo -tal es la función de las palabras- es otra de las decisiones a las que como investigadores nos enfrentamos constantemente. En el caso de los términos actividad y tarea, los aportes de Dejours (2003, 2012) me

permitieron otorgarle connotaciones particulares a partir de la distinción que realiza entre lo prescrito y lo real del trabajo.

De esta manera, asumiendo el interés por investigar las políticas de evaluación de la tarea/quehacer/actividad/práctica docente universitaria, inicié el ‘ingreso al campo’. Si bien sobre el trabajo de campo realizado se profundizará más adelante, quiero mencionar el papel que jugaron las primeras conversaciones con docentes en la construcción del objeto de investigación. En aquellas primeras entrevistas, cuando los y las docentes describían lo que hacían en el ejercicio de su función docente, a qué dedicaban más tiempo y energías, comenzó a emerger una serie de actividades que excedía la práctica de enseñanza. Lo que los y las docentes decían hacer cotidianamente en la universidad como parte de su responsabilidad docente excedía los espacios y los tiempos del aula, incluso de las tutorías reglamentadas. Y aunque no se pretendió focalizar en las funciones de investigación y extensión sí se consideró tenerlas siempre presentes ya que son realizadas por los mismos sujetos, de modo que la mayor o menor dedicación a una/s repercute inevitablemente en la/s otra/s ya que, cómo comentó una profesora, *“el día tiene 24 horas”*. Además, en sus discursos se hacían presentes sentimientos respecto de lo que hacían diariamente en la universidad, el reconocimiento y valoración que recibían de colegas y autoridades; las desilusiones experimentadas ante los proyectos estancos; también se hicieron presentes los

condicionamientos de diversas índoles con los que se enfrentaban cotidianamente. De modo que fueron aquellas primeras conversaciones con docentes las que me permitieron empezar a pensar que aquello que hacían cotidianamente en la universidad -y que es objeto de las políticas de evaluación de la docencia- debía ser nombrado con un término que dé cuenta de ‘lo real’, atravesado por las condiciones materiales y simbólicas que lo van configurando y que excede las tareas prescritas en las reglamentaciones o los aspectos formales que se consignan en gran parte de la literatura sobre el tema.

En aquel momento, fue la lectura del libro de Martínez Bonafé (1999), *‘Trabajar en la escuela’*, la que me llevó a pensar la docencia universitaria desde la categoría de ‘trabajo’. Su hipótesis inicial de que *“lo que hacen los maestros y maestras en las aulas es trabajo”* (p. 15) fue el puntapié para reflexionar sobre aquello que constituye el objeto de las políticas de evaluación de la docencia universitaria. Posteriormente, los artículos de Deolidia Martínez (2001; 2013) -la mayoría de ellos centrados en el nivel primario y algunos en el universitario- y los de Ana María Tello *et al* (2009) –que focalizan en el ámbito universitario- abonaron la postura de que dicha perspectiva resultaba ineludible porque permite reconocer las condiciones laborales y de producción reales -materiales y simbólicas- en la que la docencia universitaria se desarrolla. De este modo, la vaga noción de docencia universitaria (DU) fue

mutando hacia una más comprometida teóricamente como la de trabajo docente (TD) y la evaluación de la docencia universitaria (EDU) fue reemplazada por evaluación del trabajo docente universitario (ETDU).

## **2. ¿Qué interesa de la ETDU? O del planteo del problema de investigación...**

Como se dijo, no resulta tarea sencilla reconstruir por escrito el proceso de construcción del problema de investigación. La pretensión de claridad en la escritura va imprimiendo la necesidad de cierta linealidad que no se corresponde con el trabajo realizado. Es necesario señalar, sin embargo, que cuando se presentó el proyecto de investigación a la convocatoria de las Becas Erasmus se consignó -tal como se solicitaba- un cronograma preciso de las diferentes ‘etapas’ del trabajo de investigación<sup>44</sup>. En ese plan de las tareas a realizar y los tiempos requeridos para cada una de ellas, primaba cierta linealidad: los primeros cuatro meses estarían dedicados a indagar la bibliografía para elaborar el estado de la cuestión, desde entonces y hasta el octavo mes se analizarían los documentos normativos, luego se dedicarían dos meses al diseño de

---

<sup>44</sup> La mirada comparativa entre el proyecto de investigación y el proceso de investigación desarrollado da cuenta de los cambios que se fueron realizando. Proyecto y proceso son dos prácticas, una de anticipación y la otra de concreción. Es necesario un plan. Como señala Piovani (2018) “no es posible una actividad de investigación no diseñada; lo que pueden existir, en cambio, son actividades de investigación con distintos grados o niveles de diseño” (p. 81).

los instrumentos de recolección de datos, los cinco meses siguientes se destinarían a recolectar información, posteriormente un tiempo dedicado para su análisis e interpretación y finalmente la escritura de la tesis. De esta manera estaban organizadas las tareas de investigación a realizar durante el período de la beca doctoral. Nada más diferente de lo que sucedió: el estado de la cuestión fue una de las últimas tareas realizadas, la escritura -ya sea privada o pública para ser presentada a congresos o como posibles capítulos- se desarrolló a lo largo de todo el proceso ya que se me tornaba necesario escribir para pensar. La entrada al campo fue inminente y no esperó al undécimo mes como estaba previsto. Tampoco los instrumentos de recolección de datos -en este caso, entrevistas- fueron contruidos en su totalidad a priori de su puesta en marcha ya que el guión se fue revisando y modificando a medida que realizaba las entrevistas. En este sentido, un gran desafío que se presenta al escribir para comunicar los resultados de una investigación es el de reflejar en cada momento las tareas simultáneas -más que sucesivas- que se fueron realizando, las idas y vueltas transitadas, las ‘reacomodaciones sobre la marcha’ experimentadas. Constituye un reto no reducir a la linealidad de un informe un proceso que se ha desarrollado, más bien, de forma espiralada.

Teniendo presente el carácter recursivo del proceso de investigación, otra cuestión que merece ser señalada es que pasados los

primeros tres o cuatro meses de trabajo, no lograba explicitar qué aspecto de la EDU iba a indagar e incluso en ese momento, no había llegado a precisar a qué hacía referencia dicha expresión. El hecho de que una de las primeras aclaraciones que realicé aquí haya sido el pasaje de DU a TDU y de EDU a ETDU no significa que fue una de las primeras precisiones realizadas (bien me hubiese gustado). Lo que se decidió aclarar desde un principio aquí, fue fruto de un arduo trabajo de indagación bibliográfica y de trabajo de campo.

Pasaban los meses y las preguntas de investigación no llegaban a ser formuladas, resultaba difícil el recorte del objeto de estudio y su conversión en problema de investigación. En una ocasión, le comenté mi tema de tesis a una becaria postdoctoral que también se encontraba en Málaga y compartí la dificultad de ‘no poder precisar’, ‘no poder decir’, no ‘poder nombrar’ aquello que -sí intuía- me interesaba investigar. Ella me contó su experiencia como doctoranda y me dijo algo que supuso un punto de inflexión: “*¿por qué no empezás con el trabajo de campo? A veces, cuando se está desorientado después de tanto leer, entrar al campo ayuda porque te da pistas*”. Entonces me sumergí en el campo, con un guión de entrevista organizado en grandes temas inicié las conversaciones con docentes de diferentes áreas disciplinares de la

UMA<sup>45</sup>. El ingreso incipiente al campo fue una acertada decisión ya que permitió que emergieran cuestiones vinculadas a la ETDU relevantes para los propios docentes<sup>46</sup>. En aquellos primeros encuentros, ellos hicieron referencia a las características de los procesos de evaluación de su trabajo docente y a cómo los vivían, cómo incidían en su día a día, qué prácticas generaban, etc.

A medida que avanzaba con el trabajo de campo se presentaba como más patente la imposibilidad de pensar la EDU dissociada de la docencia/trabajo docente. Tal como se planteó en el apartado anterior, temía estar desviando la atención de lo que constituía el objeto de investigación<sup>47</sup>. Pero al mismo tiempo resultaba inevitable preguntarme:

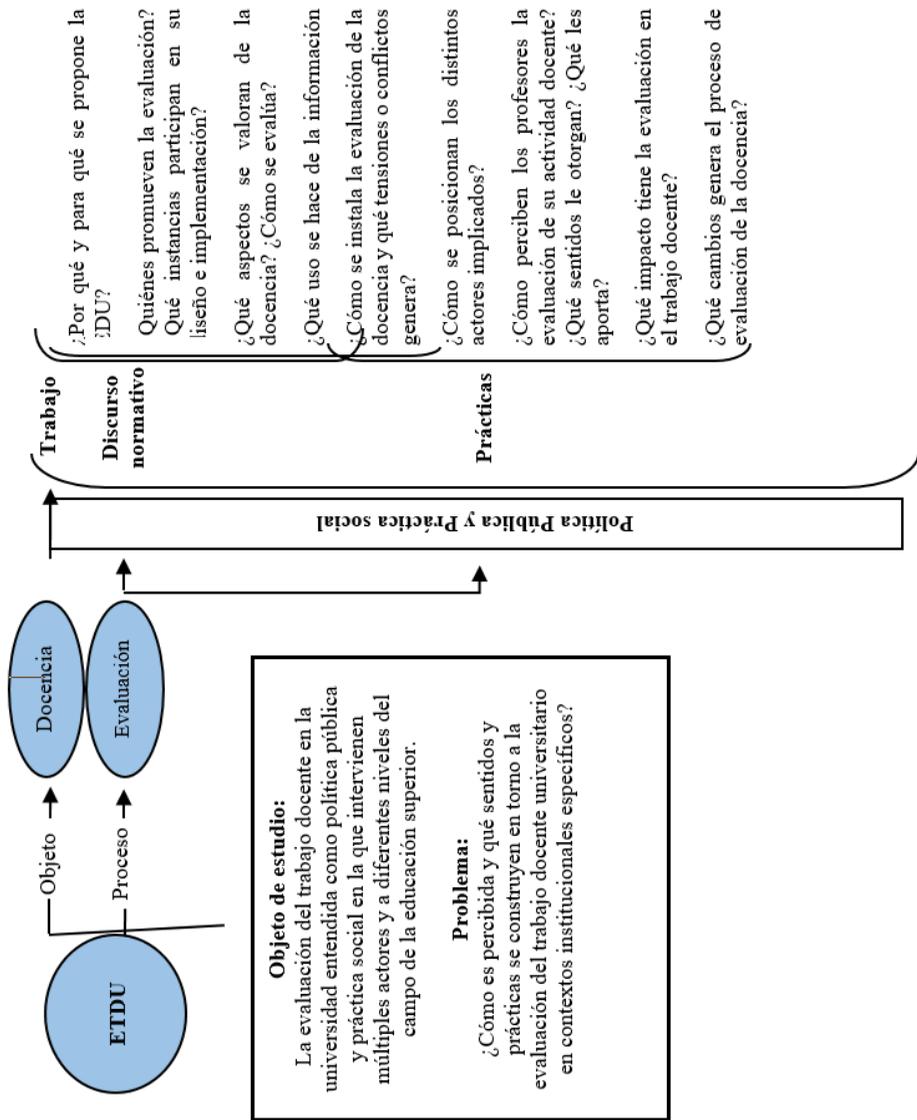
---

<sup>45</sup> El hecho de encontrarme en dicha institución por un período de más de dos años la convertía en un escenario propicio para realizar el trabajo de campo. La elección de otros escenarios posibles (entre los que me interesaba fundamentalmente mi universidad de pertenencia en Argentina) se fue definiendo en el transcurso de la investigación. Al primer criterio de selección de docentes a entrevistar (pertenencia disciplinar) luego se le añadieron otros, en función de las cuestiones surgidas del trabajo de campo.

<sup>46</sup> Sobre el tipo de entrevistas realizadas, los criterios de selección de los docentes a entrevistar y demás decisiones vinculadas a este instrumento se profundizará más adelante.

<sup>47</sup> Una mirada retrospectiva sobre ese temor a desviar la atención del objeto de estudio pudo haber tenido que ver, en cierto punto, con que por aquel entonces tuve la posibilidad de presenciar en la UMA varias lecturas (que en Argentina llamamos ‘defensas’) de tesis doctorales. En ellas, una de las observaciones del jurado -no sé si de las más recurrentes o la que más repercutió en mí- tenía que ver con ‘focalizar’, ‘no perder el foco’. De modo que me era inevitable preguntarme si al atender al DU/TD me estaba desenfocando de mi objeto de estudio: la EDU/ETDU. Sólo casi al finalizar la investigación encontré las palabras para justificar que se trata de la decisión de no dissociar el objeto del proceso de evaluación.

¿Es posible entender los procesos de ETDU sin intentar comprender la peculiaridad del objeto al que se dirigen? Los discursos de los profesores y profesoras daban cuenta del trabajo docente como una práctica que -atravesada por múltiples dimensiones- lejos está de las definiciones abstractas o normativas que proliferan en la literatura sobre el tema, poco tiene que ver con lo prescrito en los documentos que regulan la actividad, y que no alcanza a ser captado por los instrumentos que pretenden evaluarlo. Lo real de la docencia/trabajo docente emergió en todas sus dimensiones; abordar sus procesos de evaluación sin atender a la peculiaridad de su objeto, significaba continuar centrándome en su dimensión instrumental. Por tanto, decidí abordar la ETDU atendiendo a su objeto (docencia/trabajo docente) y proceso (entendido como política pública y práctica social) desde el punto de vista de los actores (en principio sólo los docentes, como se verá en el apartado siguiente luego se incluyeron otras miradas). En el siguiente cuadro se presentan las preguntas de investigación:



Dichos interrogantes dieron lugar a los siguientes objetivos que guiaron la investigación:

Objetivo general:

- Analizar los sentidos y prácticas construidos en relación con las políticas de evaluación del trabajo docente en universidades públicas de Argentina y España, desde las perspectivas de los actores implicados en tales procesos.

Objetivos específicos:

- Identificar los supuestos que subyacen a las políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina y España, a partir del análisis del discurso normativo y el contexto socio-político en el que las mismas se desarrollan.
- Describir y analizar los procesos de evaluación del trabajo docente desarrollados en ámbitos institucionales específicos a partir de la perspectiva de los actores implicados.
- Reconocer los efectos de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario en el quehacer cotidiano de docentes de distintas categorías docentes y diferentes áreas disciplinares.

### **3. ¿Cómo abordar el problema de investigación? O de otras decisiones adoptadas...**

En los siguientes apartados se profundiza en las decisiones tomadas en relación con los casos estudiados y el trabajo de campo realizado, colocando especial atención en los instrumentos de recolección de la información y al proceso de análisis de datos.

#### **3.1. ¿Dónde realizar la investigación y por qué? O de la selección de los casos de estudio...**

Retomando lo planteado hasta aquí, puedo decir que fue extenso el proceso de construcción del problema de investigación. Entendiendo la ETDU como política pública y práctica social, me interesaba indagar los sentidos y prácticas construidos en relación con ella en contextos institucionales específicos. El encontrarme en la UMA por un período de más de dos años hizo que esta universidad se presente como un escenario propicio para realizar la investigación. Sin embargo, consideraba las políticas de evaluación universitaria como una tendencia mundial que merecía ser estudiada en diferentes países y ámbitos institucionales particulares. Al principio, no podía justificar/me muy bien por qué y para qué abordar el problema en diferentes contextos ya que no pretendía

realizar un estudio comparativo en su sentido tradicional (que por otra parte, era la única perspectiva que conocía)<sup>48</sup>.

Comencé el trabajo de campo en la UMA con la perspectiva de hacerlo también en una/s universidad/es argentina/s. Fue la lectura de una entrevista realizada a la antropóloga británica Rachel Sieder en el año 2005 la que me brindó herramientas para pensar en la posibilidad de estudiar el problema de investigación en diferentes contextos sin la necesidad de efectuarlo a través del método comparativo en sentido estricto. Ante una perspectiva cuantitativa -como la que ha caracterizado tradicionalmente a los estudios comparados- Sieder (2005) propone realizar estudios cualitativos -sea de uno o varios casos- con una “*sensibilidad comparativa*”. Tal vez esto resultaba ‘obvio’, o al menos, conocido para quienes contaban con mayor experiencia en el quehacer de la investigación, pero a mí, en ese momento, me resultó esclarecedor. Lo que proponía Sieder era estudiar aquellos fenómenos que -por el contexto global y político en el que vivimos- rebasan las fronteras nacionales, abordando situaciones concretas con una sensibilidad comparativa interdisciplinaria. Esto es, reconocer las especificidades de cada caso estudiado -para ello la reconstrucción histórica resulta fundamental, sostiene Sieder- y, a su vez, identificar aquellos actores y

---

<sup>48</sup> Un análisis de los rasgos y desarrollo histórico del método comparativo puede encontrarse en Schriewer (2000).

dinámicas claves desde el punto de vista trasnacional. La riqueza de este tipo de perspectiva, reside no sólo en que permiten generar nuevas preguntas de investigación -sobre las que luego se puede profundizar en estudios particulares- sino en que, como sostiene la autora, “*te hacen ver tu misma realidad con nuevos ojos, cuestionar tus presunciones sobre tu realidad social*” (Sieder, 2005: 64). Esta última cuestión, que retomaré más adelante, es importante resaltarla porque se vincula con otro de los desafíos que se me presentó al estudiar realidades que resultan familiares -el caso de las universidades argentinas- y otra que me era totalmente extraña -la universidad española-.

Entendiendo que los procesos de ETDU se concretizan en el seno de organizaciones particulares, emprendí el trabajo de investigación en tres universidades públicas: la Universidad de Málaga (UMA, España), la Universidad Nacional de Misiones (UNaM, Argentina) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA, Argentina). En términos de Stake (2005) se trató de un *estudio de casos colectivo* y de carácter *extrínseco o instrumental* ya que no eran los casos en sí los que interesan sino la posibilidad que brindaban para comprender los procesos de ETDU<sup>49</sup>. Una de las potencialidades de este tipo de estudio es que permite abordar la singularidad, la

---

<sup>49</sup> Aunque sí puede reconocerse cierto interés particular por el estudio de la UNCPBA al constituir mi universidad de pertenencia y la ETDU se encontraba en la agenda institucional.

complejidad y la inserción en su contexto de las problemáticas estudiadas, permitiendo una mayor comprensión de sus especificidades sin la pretensión de establecer generalizaciones.

Como el estudio de casos no constituye una investigación de muestras ni busca representatividad estadística, la máxima rentabilidad (Stake, 2005)<sup>50</sup> -dada la posibilidad de acceso a la información y a los informantes- fue uno de los criterios relevantes por los que fueron seleccionados los casos a estudiar. Como ya se dijo, el hecho de estar realizando estudios de Doctorado en la UMA significó encontrarme inmersa en el seno de una organización que desde hacía varios años llevaba a cabo la ETDU y que, al corriente de los aires de cambio del Proceso de Bolonia, tenía diseñado su Programa de evaluación DOCENTIA-UMA en el marco de lo propuesto por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Mi prolongada estadía en dicha universidad constituyó una oportunidad para acceder a los actores que participaban -de un modo u otro- en la evaluación de la actividad docente en una universidad española.

En el caso de la UNaM, se trataba de una universidad argentina que contaba desde hacía varios años (2004) con un mecanismo

---

<sup>50</sup> Sostiene Stake (2005) que en la selección de los casos a estudiar el primer criterio debe ser la *máxima rentabilidad* de aquello que se aprende. Para ello, resulta fundamental considerar el tiempo disponible para el trabajo de campo y la probabilidad de acceso al mismo.

institucional de evaluación de carrera docente. En esta institución también contaba con posibilidades de acceso gracias a las gestiones de lo que Taylor y Bogdan (1990) denominan ‘portero’.

Por su parte el acceso a la UNCPBA se veía facilitado por mi carácter de graduada de dicha institución. Mi pertenencia a un grupo de investigación y el conocer a docentes y autoridades de la facultad en la que cursé mis estudios de grado operaron como facilitadores para el acceso. En este caso particular, al momento de iniciarse la investigación, la institución se encontraba debatiendo la reglamentación del sistema de evaluación de carrera docente, por lo cual constituía un escenario propicio para indagar las percepciones y los sentidos construidos en relación con la ETDU. Se trataba de un momento clave por el lugar relevante que ocupaba el tema en la agenda institucional. La elaboración de documentos por parte de las unidades académicas, la participación de docentes en reuniones de debate sobre el tema y la oportunidad que encontraron los estudiantes en esa coyuntura para institucionalizar procedimientos de evaluación de los docentes por los que venían luchando hacía tiempo, hicieron que esta etapa de discusión y reglamentación de la carrera académica se convirtiera en un momento propicio para indagar los sentidos construidos en torno a la ETDU. Además, la posibilidad de realizar un aporte a la que era mi institución

de pertenencia en ese momento, constituyó otra de las razones que llevaron a seleccionarla.

Los tres casos estudiados son universidades similares en términos de antigüedad, fueron creadas durante la década de 1970. El estudiar universidades jóvenes puede dar cuenta de una forma particular de procesar las demandas de evaluación que pueden asemejarse o diferir de las respuestas dadas por instituciones con mayor antigüedad. Otra particularidad es su ubicación ‘periférica’. Más allá de las críticas realizadas al concepto de periferia<sup>51</sup>, aquí se lo utiliza para dar cuenta de la ubicación espacial y política de las universidades no sólo en el escenario mundial sino también nacional. En función de ello puede hablarse de una doble ubicación periférica. Por un lado, Argentina y España se encuentran en el ‘Sur del mundo’ y en el Sur de Europa. Por otro lado, la UMA, la UNaM y la UNCPBA son universidades ‘del interior’, ‘de provincia’ que no se ubican en las grandes capitales.

De esta manera, se eligieron tres casos de estudio relativamente similares en términos de ubicación y antigüedad, pero disímiles en cuanto a los procesos de evaluación implementados para evaluar el trabajo

---

<sup>51</sup> Optar por el uso del concepto de periferia -más allá de sus limitaciones- es un modo de visibilizar las desigualdades sociales, políticas y económicas existentes que, en general, no se hacen presentes en los discursos hegemónicos. Como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2003) el discurso de la globalización ha pretendido acabar con las diferencias entre centro y periferia, entre norte y sur, suponiendo una cualidad uniformizadora en el discurso que no se verifica empíricamente.

docente. Entre la universidad española y las argentinas las diferencias tienen que ver no sólo con la historia de la universidad como institución en cada país, las particulares historias institucionales y las peculiaridades del contexto político, económico y social, sino también por las regulaciones supranacionales, nacionales, regionales e institucionales a las que están sujetas en cada caso. En relación con las universidades argentinas que cuentan con una historia y características específicas, a pesar de compartir una legislación común se encontraban transitando diferentes momentos en relación con la ETDU. Para una, el sistema de carrera docente constituía una práctica institucional ya discutida, implementada y revisada desde hacía más de una década. Para la otra, era un sistema muy debatido en su reglamentación pero que no se había puesto en marcha. La mirada de estos tres contextos institucionales con mayor o menor trayectoria en el tema se presentaba como una oportunidad para comprender aquellas cuestiones -transversales y particulares- que atraviesan las políticas de ETDU.

Desde el punto de vista teórico, epistemológico y metodológico, tomar estas tres universidades como casos de estudio me colocó ante un nuevo -y doble- desafío. Por un lado, no naturalizar aquello que -por pertenecer al campo universitario argentino- resultaba familiar. Así, resultó imprescindible ejercer una permanente vigilancia en los escritos para no dar cuestiones por supuestas, para tomar cierta distancia y poder

objetivar determinadas situaciones. Por otro lado, era preciso indagar en aquellos sentidos, nociones y significados que -al desconocer prácticamente el mundo universitario español- no llegaba a comprender. En ambos casos, el acompañamiento de un director español y una co-directora argentina resultó fundamental. Pertenecientes ambos al mundo académico de sus respectivos países, sus observaciones permanentes permitieron ir zanjando las dificultades provenientes de mi familiarización con determinados espacios, prácticas y denominaciones y el desconocimiento de otros. En este punto cobró especial sentido aquella frase que planteara Bourdieu en *Homo Academicus* (2008a): *“Uno sabe qué obstáculo representa para el conocimiento científico tanto el exceso de proximidad como el exceso de distancia* (p. 11).

### **3.2. ¿Cómo recoger información? O sobre el trabajo de campo...**

Como se dijo, la selección de los tres casos no constituyó un paso previo para la realización del ‘trabajo de campo’, ya que comencé las entrevistas en la UMA y luego decidí estudiar las dos universidades argentinas. Cuando hago referencia a la entrada al campo no aludo a un espacio geográfico, a un recinto que se autodefine desde sus límites naturales. El campo -al igual que el objeto de investigación- no es algo dado sino que constituye una decisión más del investigador que abarca ámbitos y actores. El campo se compone de fenómenos observables,

significaciones de los actores, prácticas y nociones, conductas y representaciones, hechos pasados y presentes. En tanto ‘recorte de lo real’ es el referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes (Guber, 2004)<sup>52</sup>.

Los discursos a nivel normativo -que regulan los procesos de ETDU- y los discursos de los actores que participan de las prácticas de evaluación en los contextos institucionales, resultaban fuentes relevantes para recoger información que permitiese comprender las prácticas y sentidos construidos en torno a la ETDU. Por un lado, los discursos normativos como expresión ‘*del punto de vista oficial*’, tienen el poder de producir existencia produciendo su representación colectivamente reconocida. Su poder simbólico -su “*poder de hacer cosas con palabras*” (Bourdieu, 2007)- no deviene del discurso en sí sino de las condiciones sociales en que se produce y reproduce. De allí que, en tanto mecanismos de regulación social (Popkewitz, 1994), los discursos normativos y las retóricas hegemónicas en torno a la ETDU fueron considerados prácticas

---

<sup>52</sup> Sostiene Guber (2004) que el acceso al campo no es neutro ni contemplativo, pues el campo no provee datos sino información que se suelen llamar, algo equívocamente, ‘datos’. Afirma la autora que cuando se dice que se “recolectan datos”, se está diciendo que se releva información sobre hechos que recién en el proceso de recolección se transforman en datos. De modo que los datos son ya una elaboración del investigador sobre lo real. Los datos son la transformación de esa información en material significativo para la investigación. Esta diferencia entre información y dato es crucial para entender que las técnicas no aseguran la recolección de hechos en su estado puro.

sociales que expresan las lógicas del campo que los produce y su relación con otros campos. Este tipo de discurso ‘oficial’ cumple tres funciones: 1) opera un diagnóstico, esto es, un acto de conocimiento que obtiene el reconocimiento y que tiende a afirmar lo que una persona o una cosa es -y lo que es universalmente, por tanto, objetivamente-; es un discurso ‘casi divino’ que asigna a cada uno una identidad; 2) a través de las directivas, de las órdenes, de las prescripciones, etc. dice lo que las personas tienen que hacer, siendo quienes son; 3) dice lo que las personas han hecho realmente, a través de informes y desde un punto de vista -el de la institución- que se expresa en los formularios, cuestionarios, etc. (Bourdieu, 2007). Es precisamente por el poder simbólico de los discursos normativos que en la investigación resultó fundamental analizar no sólo las leyes a nivel del sistema sino también las reglamentaciones más específicas sobre funciones y responsabilidades y formas de evaluación que al describir lo que evaluarán, prescriben formas de ser y de actuar. Analizar los discursos que norman y las retóricas hegemónicas en torno a la ETDU es un modo de *“examinar la parte que corresponde a las palabras en la construcción de los asuntos sociales”* (Bourdieu, 2007: 81). Porque la nominación, como acto de nombrar y clasificar el mundo social, lo construye y organiza al estructurar las percepciones de los agentes sociales sobre ese mundo. En el caso que nos ocupa, los documentos normativos sobre la ETDU al tiempo que definen

los modos de regulación del trabajo docente, dicen a profesoras y profesores ‘lo que son, lo que deben hacer y lo que hicieron’. A su vez, los discursos expertos hegemónicos ofrecen fundamentos que invisten de legitimidad a aquellas prescripciones. Y se trata de prescripciones porque aunque se presenten como descripciones, constituyen un ‘prescribir bajo la apariencia del describir’. Esta ‘capacidad generativa’ del discurso -su carácter performativo- no deviene del propio lenguaje, de sus elementos lingüísticos, sino de las relaciones de fuerza que en determinado momento otorgan autoridad -y autorizan- ciertos discursos en detrimento de otros. Por ello es que se presentó como imprescindible analizar los documentos normativos y los discursos hegemónicos en torno a la ETDU en el marco de las dinámicas económicas y políticas que dan cuenta de las políticas de evaluación como parte de tendencias mundiales que exceden el campo universitario.

En relación con los actores, la enunciación de sus particulares puntos de vista -como ‘práctica discursiva’- permitió reconocer cómo son percibidos los procesos de ETDU por sujetos diferencialmente posicionados en el campo universitario. Y también, dada la incidencia de los discursos oficiales en su estructuración, reveló la presencia de reglas, valores y estructuras que definen lo enunciable y lo no enunciable en determinado momento histórico. Una lectura analítica que desborde ‘el decir’ de los sujetos permite la aprensión de un universo de sentido, es

decir, de la ‘formación discursiva’ (Foucault, 1979) desde la cual se pronuncia. Los discursos de los actores participantes en los procesos de ETDU fueron recogidos a través de entrevistas semi-estructuradas<sup>53</sup>. Como ya se comentó, las primeras entrevistas se realizaron en la UMA y el guión se fue modificando a medida que se desarrollaban las conversaciones con docentes de distintas áreas disciplinares. Ese fue el primer criterio de selección para definir la muestra de docentes a entrevistar. No se trataba de construir una muestra representativa sino más bien, ‘significativa’, entendiendo que “*el criterio de significatividad es fundamental para la selección de discursos, personas, prácticas que observar y registrar, y para su ulterior incorporación al análisis y la construcción de esa lógica en su diversidad*” (Guber, 2004: 76). La significatividad de la muestra no puede ser definida a priori por el investigador; sino sólo tentativamente. Las categorías relevantes para el mundo social de los actores, sus delimitaciones internas sólo pueden ser captadas durante el trabajo de campo, a partir de los sentidos y relaciones sociales de los informantes. Es allí cuando surgen nuevos criterios, impensados o desatendidos por el investigador hasta ese momento. Tal

---

<sup>53</sup> Si bien este tipo de instrumento se desarrolla a partir de un guión en torno a campos temáticos definidos, tiene la flexibilidad para considerar los emergentes en la conversación, admitiendo la enunciación de interrogantes no previstos, el cambio en el orden de las preguntas y la variación en los modos de formulación de los interrogantes de acuerdo a las características que asume el diálogo.

como sucedió con lo que sería la muestra de docentes que tuvo como primer criterio la pertenencia disciplinar en consonancia con el supuesto teórico de la relevancia de la dimensión disciplinaria de la universidad. Las lecturas previas y el trabajo de investigación previo ya mencionado me permitieron reconocer que las prácticas docentes, las formas de pensamiento y percepción de la realidad, incluso la mayor o menor adhesión a los supuestos de ciertas formas de evaluación difieren según la tribu académica de pertenencia (Becher, 2001). En función de ello se decidió entrevistar a docentes de cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), Ciencias de la Salud (CS), Ciencias Exactas y Naturales (CExN) e Ingeniería (ING). A medida que avanzaba con las entrevistas, se incluyó la categoría y dedicación docente como otros de los criterios de selección que resultó crucial ya que no inciden, ni son percibidas ni vividas de la misma manera las políticas de ETDU por un docente novel que por quien se encuentra culminando su carrera docente; tampoco son experimentadas de la misma manera por quienes gozan de estabilidad laboral que por los que no tienen su permanencia garantizada. Tampoco es vivido de la misma manera por varones y mujeres que deben conciliar el TDU con las tareas de cuidado en el hogar.

A medida que se fue avanzando en el trabajo de campo, se revisaron los criterios de selección de docentes y se incorporaron nuevos actores a entrevistar. Dicha decisión tuvo que ver fundamentalmente con

la forma en que se comenzó a entender la ETDU como política pública a partir de ciertas lecturas (Shore, 2010; Lascoumés y Le Galès, 2011). Si bien sobre dicha concepción haré referencia en el próximo apartado, es preciso anticipar que las políticas públicas, lejos de consistir en una decisión estatal que se implementa linealmente ‘sobre’ los sujetos, son procesos interactivos, negociados, conflictivos y constructivos en las que los sujetos son partícipes del proceso de institucionalización de la política definiendo posiciones, espacios de disputa y brechas de intervención. De modo que para abordar las prácticas y sentidos construidos en relación con las políticas de ETDU es necesario, además, recuperar la mirada de estudiantes, representantes sindicales e informantes clave (sujetos a nivel institucional encargados de los procesos de evaluación). Fue así que fui realizando el muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1999), entendido como *“el proceso de recogida de dato dirigido por el desarrollo teórico que surge de los propios datos”* (Andréu Abela, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007). Muestreo que, por otra parte, encuentra su ‘saturación teórica’ cuando el agregado de nuevos casos no representa información adicional por medio de la cual se puedan desarrollar nuevas propiedades de las categorías.

### 3.3. ¿Cómo analizar los datos? O sobre el papel de la teoría y la empiria en la investigación...

El análisis de los datos es una tarea que fui realizando a medida que recogía información por medio de documentos normativos y las entrevistas semi-estructuradas. En relación con los primeros, es necesario señalar que el *corpus* de textos recogidos comprendió leyes y reglamentaciones reguladores de los sistemas universitarios que integran las universidades estudiadas, normativas y programas emanados por agencias encargadas de los procesos de evaluación universitaria, y estatutos y disposiciones de las propias universidades con relación al trabajo docente y su evaluación. En su conjunto es lo que a lo largo de la investigación denominé ‘discurso normativo’ o “*punto de vista oficial*” (Bourdieu, 2007) sobre la ETDU. Me interesó, más que analizarlos desde lo lingüístico, abordarlos en el marco de la estructura social en el que se enunciaron. El análisis de los discursos normativos sobre la ETDU resulta relevante en la medida que constituyen “*arenas de combate que muestran las huellas de los discursos y de las ideologías encontradas que contendieron y pugnaron por el predominio*” (Wodak, 2003: 8). Es decir, los discursos, en tanto modos de acción y representación, mantienen una relación dialéctica con la estructura social: por un lado el discurso es formado y determinado por ella y, por el otro, es socialmente constitutivo (Fairclough, 1992). De esta relación dialéctica con la estructura social,

los discursos obtienen su reconocimiento, legitimidad y poder. El ‘poder simbólico’ (Bourdieu, 2007) de los discursos proviene de condiciones sociales externas a la lógica propiamente lingüística del discurso (Bourdieu, 2008b). La capacidad performativa o constructiva de los discursos se manifiesta en un triple sentido; el discurso contribuye en la construcción 1) de ‘identidades’ y ‘posiciones’ sociales, 2) de ‘relaciones’ entre los sujetos y 3) de ‘sistemas de conocimiento y creencias’ (Fairclough, 1992). De ahí que me interesó analizar los discursos oficiales sobre ETDU, como prácticas sociales, políticas e ideológicas, que contribuyen en la configuración de determinados modos de ser y ejercer el trabajo docente en la universidad.

En el análisis de las entrevistas, es decir, de los discursos de determinados actores involucrados en los procesos de ETDU, me interesó recuperar los puntos de vista de sujetos posicionados diferencialmente en el campo universitario con intereses particulares en relación con la ETDU. Una primera tarea consistió en escuchar reiteradamente los audios de las entrevistas, tomar notas y proceder a su desgrabación. Fue mucho el tiempo dedicado a transcribir las conversaciones con los diferentes actores de los tres casos estudiados pero resultaba una tarea necesaria para profundizar en el análisis. Comencé a trabajar ‘por caso’, a medida que realizaba las entrevistas en la UMA las iba transcribiendo y así con los demás, aunque llegó un momento en que me encontré

realizando y desgrabando entrevistas de las tres universidades. El tratamiento de la información se realizó por ‘grupo de actores’ (docentes, estudiantes, representantes sindicales e informantes clave) y teniendo presente los criterios definidos (pertenencia disciplinar en el caso de estudiantes y docentes, la categoría y dedicación de estos últimos, etc.). Primero procedí a un tratamiento manual de los datos y luego -dado el volumen de entrevistas realizadas- utilicé como auxiliar para el análisis de los datos el programa ATLAS.TI<sup>54</sup>. En el informe de investigación que presenté bajo el formato de tesis agregué como anexos precisiones sobre cantidad de entrevistas, características de las mismas, información sobre los entrevistados, peculiaridades del trabajo de campo -modo de acceso, dificultades encontradas en cada caso-, etc. En este escrito, lo que me interesa señalar es la lógica del trabajo con los datos. En principio, es necesario aclarar que así como la investigación en su conjunto no obedeció a un proceso lineal de cumplimiento de etapas sucesivas, el proceso de análisis de datos no fue la excepción. Los datos fueron recogidos, codificados y analizados de manera simultánea. Las sucesivas

---

<sup>54</sup> ATLAS.TI es un programa específico de asistencia en el análisis de datos cualitativos que facilita la identificación y codificación de temas, fundamentalmente, cuando se trabaja con una cantidad significativa de datos. Permite el tratamiento de códigos adosados a segmentos de texto (lo cual facilita su recuperación) y la formación de conjuntos de categorías conceptuales interrelacionadas. El ATLAS.TI constituye una herramienta, no un método y *“para poder sacar provecho de este tipo de software, es esencial adaptar su uso a la propia metodología y no al revés”* (Chernobilsky, 2006: 263).

lecturas de las entrevistas permitieron ir comparando (primero entre sí y luego con categorías teóricas) la información obtenida y definir nuevos criterios de selección de entrevistados (en función de nuevos criterios, como en la selección de docentes o incluyendo nuevos actores como en el caso de los representantes sindicales). Este proceso de comparación que permite establecer relaciones es lo que se denomina ‘método de comparación constante’ en la perspectiva de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory). El ‘muestreo teórico’ -al que ya se hizo referencia- y el ‘método de comparación constante’ son las dos grandes estrategias en las que se basa *The Grounded Theory*. Esta perspectiva de investigación cualitativa, inaugurada por Barney G. Glasser y Anselm Strauss a mediados del siglo XX, consiste en un proceso de generación de teoría a partir del análisis de los datos (Andréu Abela *et al*, 2007)<sup>55</sup>. De este modo, luego de las sucesivas lecturas de las entrevistas realizadas, se buscaron denominaciones comunes para conjuntos de datos que compartían una misma idea, es decir, se fueron ‘codificando’ los datos y ‘categorizándolos’. Así se llegó, por ejemplo, a la categoría de *trabajo docente*; así se pudieron identificar las condiciones materiales y simbólicas en las que ese trabajo se desarrolla. También a través de la codificación se reconocieron los efectos perversos de la evaluación en el

---

<sup>55</sup> El libro de Glasser y Strauss ‘The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research’, publicada en 1967, es considerada la obra fundante de esta metodología.

trabajo cotidiano de los docentes. Resulta relevante señalar en este punto que la literatura sobre el tema operó como *emergente* de la investigación y como *información*, integrándose a los demás procedimientos. Incluso las perspectivas teóricas que sirvieron de herramientas para construir el objeto de investigación, problematizarlo y abordarlo fueron emergiendo a lo largo del trabajo de campo. Por eso, como se dijo antes, lo que se suele denominar ‘marco teórico’ o ‘referentes conceptuales’ fue uno de los últimos escritos que se elaboró. Porque a partir del trabajo con los datos, determinados aportes teóricos fueron resultando más relevantes que otros y a partir de ellos, a su vez, se logró seleccionar nuevas fuentes de información -muestreo teórico-, para analizar la cuestión de la ETDU desde perspectivas conceptuales no previstas. De modo que la teoría jugó aquí un doble papel: por un lado orientadora en la construcción del objeto y, por el otro, emergente del trabajo con los datos<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Al abordar el lugar de la literatura en la Teoría Fundamentada, Soneira (2006) retoma los planteos de Dick (2005) quien sostiene que “en la teoría fundamentada hay dos consideraciones a tener en cuenta respecto de la literatura. Primero, a diferencia de lo que sucede en otros tipos de estudios, no se conoce cuál es la literatura relevante hasta tanto no se ha avanzado en la investigación. Segundo, la literatura específica no tiene un lugar destacado, se le da el mismo estatus que a otra fuente de datos” (Soneira, 2006: 159).

#### **4. ¿Desde dónde abordar el estudio de la ETDU? O sobre los puntos de vista...**

Entender la ETDU como política pública supone entender que los sujetos que intervienen -de un modo u otro- en los procesos de evaluación de la docencia, son partícipes de la institucionalización de la política definiendo posiciones, espacios y brechas de intervención, construyendo sentidos y poniendo en juego diversas estrategias. Es por ello que resultó crucial, para comprender el objeto de investigación, recuperar los puntos de vista de tales actores. En este caso se trató de docentes que han sido objeto de evaluación, que la han experimentado; estudiantes que han sido agentes evaluadores -en el caso de la UMA y la UNaM- o que han luchado por ocupar ese lugar desde hace tiempo -como en el caso de la UNCPBA-; representantes sindicales, que como sector que reivindica los derechos laborales de los docentes han cuestionado los procesos de evaluación -tal es el caso de la UMA- o los ha impulsado -como en la UNaM y la UNCPBA- e informantes clave, que comprenden autoridades y demás actores institucionales encargados de llevar a cabo los procesos de evaluación. Recuperar las percepciones o perspectivas de dichos actores supone reconocer que los mismos tienen una captación activa del mundo y que la visión que construyen de él varía según su posición y los intereses asociados a ella. Como sostiene Bourdieu (2007), en tanto puntos de vista, consisten en “*vistas tomadas a partir de un punto, es*

*decir de una posición determinada en el espacio social”* (p. 133). Al abordar cada caso particular, se intentó recuperar y explicitar esos diferentes puntos de vista en relación con distintos aspectos de los procesos de ETDU. De ahí que en la presentación de los casos imperó cierta tendencia descriptiva a través del registro de las percepciones, visibilizando los distintos puntos de vista con la intención de contextualizar y reconstruir la historia de los procesos de evaluación en cada institución, presentar los mecanismos de evaluación desde la perspectiva de quienes los experimentan y rescatar cuestiones relevantes para los actores y no sólo para quien los investiga. La presentación de esas descripciones detalladas, por momentos extensas, de cada uno de los casos estudiados proporciona elementos desde dónde juzgar la credibilidad y validez de las interpretaciones realizadas.

## **5. Tomar posición ante falsos dilemas o pensar relacionamente el problema...**

Otro de los desafíos que se presentó a lo largo del trabajo de investigación fue el de encontrar cierto equilibrio entre amplitud y profundidad del estudio. Así como por momentos la atención al TDU me llevaba a pensar que desviaba la atención del objeto de investigación, a veces -fundamentalmente al inicio de la investigación- el intento por abordar las múltiples dimensiones que lo atraviesan generaban la

sensación de no estar profundizando en el foco de estudio. Al reflexionar sobre esta cuestión, el dilema se representaba mentalmente en torno a dos ejes: uno vertical (profundidad) y otro horizontal (amplitud). Por momentos, contemplé la posibilidad de estudiar un caso único, o de recuperar los puntos de vista de un solo actor (por ejemplo, los docentes) para, así, profundizar en determinadas cuestiones que, tal vez, en un abordaje más amplio no se llegan a vislumbrar. Sin embargo, dado que el objeto de estudio constituye una tendencia mundial, resultaba relevante apostar por un estudio que permita simultáneamente miradas globales y situacionales. Y dada la concepción de la ETDU como política pública, resultó fundamental recuperar los puntos de vista de los demás actores involucrado en tales procesos. La multidimensionalidad y el análisis a diferentes niveles se presentaron como ineludibles, fundamentalmente también por tratarse de un primer acercamiento al tema. Era necesaria esta mirada -más panorámica, tal vez- que contemple políticas (nacionales e institucionales), discursos (oficiales y de los sujetos), prácticas (individuales, colectivas e institucionales) y actores (a nivel institucionales, nacionales y suprarregionales; del campo universitario y otros) para poder comprender las percepciones y sentidos construidos en torno a la ETDU. Consideraba que era una forma de abordaje necesaria que brindaría pistas para continuar trabajando -y profundizando- sobre otras cuestiones en futuras investigaciones. Este dilema, hizo que se haga

patente aquello que planteara Wainerman (2001) acerca de la dificultad de aceptar que no se puede estudiar todo, “el mundo y sus contornos”, por lo que es necesario acotar y entender que no se está ante la última investigación de la vida y habrá tiempo y ocasión de perseguir las preocupaciones en otras investigaciones futuras.

Por momentos sentía estar queriendo abarcar ‘el mundo y sus contornos’, pero también consideraba que no podía descuidar aquellas dimensiones de análisis que de un modo u otro contribuían a configurar los procesos de ETDU. Las lógicas del campo universitario en las que las tendencias evaluadoras se inscriben, las dinámicas con el campo económico y político con las que articulan las políticas de evaluación, las condiciones de financiamiento del sector universitario en las que la evaluación se convierte en método de asignación de recursos, los cambios culturales que parecen privar de proyectos y propósitos institucionales a las prácticas de evaluación que se ponen en marcha, todo ello se entrama y configura el objeto de estudio. Múltiples lógicas, dinámicas, dimensiones, actores, intereses y discursos atraviesan los procesos de ETDU. De allí la necesidad de ampliar la mirada y bosquejar las principales líneas de fuerza que estructuran el espacio y coaccionan las políticas de ETDU, esto es, abordar el tema desde una perspectiva relacional. La noción de campo propuesta por Bourdieu me permitió

pensar relacionamente el problema e intentar resolver la tensión entre profundidad y amplitud del estudio.

La categoría de campo, además, posibilitó resolver otra tensión que tiene que ver con la decisión de privilegiar la incidencia de la estructura social o de las acciones de los sujetos en el fenómeno estudiado. Se trata de uno de los grandes dilemas que ha atravesado la historia de las ciencias sociales: la opción entre objetivismo/subjetivismo y estructura/sujeto. Y es que la peculiaridad del universo social reside en que sus estructuras llevan una ‘doble vida’, son dos veces existentes: en la ‘objetividad del primer orden’ constituida por la distribución de recursos materiales y medios de apropiación de bienes y valores socialmente escasos (especies de capital), como así también en la ‘objetividad de segundo orden’, bajo la forma de sistemas de clasificación, esquemas mentales y corporales que funcionan a manera de patrones simbólicos para las actividades prácticas -conducta, pensamientos, sentimientos y juicios- de los agentes sociales. Así, objetivismo y subjetivismo, mecanicismo y finalismo, necesidad estructural y agenciamiento individual son consideradas falsas antinomias ya que cada término de estas oposiciones refuerza al otro. Para trascender estas dualidades, Bourdieu convierte estos paradigmas aparentemente antagónicos en momentos de una forma de análisis destinada a recapturar la realidad intrínsecamente doble del mundo

social. Propone un camino metodológico que implica abordar tanto la incidencia de las estructuras objetivas, como la dinámica del actor social. Esta actitud metodológica lo orienta a atender, más que la relación individuo-sociedad, a la relación entre lo que él considera ‘los dos modos de existencia de lo social’: las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas plasmado en condiciones objetivas y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente. Como sostiene Thwaites Rey (2004), la comprensión de la dimensión estructural es un ejercicio teórico fundamental que sirve para entender el marco de la lucha política pero no puede eliminar la existencia de sujetos con percepciones, valoraciones, intereses, deseos y demandas que son los que efectivamente operan sobre la realidad, la construyen y la deconstruyen.

Además de pensar el objeto de estudio desde la categoría de campo, desde una perspectiva relacional, la concepción interpretativa de las políticas públicas (Shore, 2010) adoptada también resulta fructífera en ese sentido. Por un lado, porque permitió comprender transformaciones estructurales que atraviesan al campo de la educación superior y que tienen que ver con profundos cambios sociales, políticos, culturales y económicos a nivel mundial. Y por otro, porque entendiendo las políticas de evaluación como mecanismos de subjetivación, permite

conocer y comprender los nuevos modos de ser, pensar y ejercer la docencia en la universidad que tales políticas contribuyen a configurar.

### **Comentario final**

A lo largo del capítulo se desplegó el relato de una investigación con la intención de visibilizar aspectos del proceso que suelen quedar aletargados en escritos privados, en conversaciones informales y en el quehacer cotidiano de quienes investigamos. Empezar la narración de la cocina de una investigación es una manera de convertir en objeto de reflexión y buscar codificar cuestiones clave que atraviesan y configuran los modos de construcción de conocimientos.

Cómo se dijo, investigar consiste en emprender un recorrido signado por incertidumbres, dilemas y desafíos cuyas resoluciones a través de decisiones metodológicas, epistemológicas y teóricas explicitan nuestros puntos de vistas y posicionamientos políticos.

La narración de una investigación, como reconstrucción reflexiva de un proceso complejo, es una manera de poner de manifiesto el componente artesanal que caracteriza nuestro quehacer como investigadores y los múltiples compromisos que nos atraviesan.

### **Bibliografía**

Andréu Abela, J., García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. M. (2007).  
“Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis

- cuantitativo” en *Cuadernos Metodológicos* 40. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Barbier, J. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *Cosas Dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (2008a) *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (2008b). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Editorial Akal.
- Carlino, P. (2006). “La escritura en la investigación”. En Serie *Documentos de Trabajo n° 19*, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.
- Chernobilsky, L. (2006). “El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos” en Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dejours, C. (1998). *El factor humano*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Dejours, C. (2012). “Del trabajo a la subjetividad” en *Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: PolityPress.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1999). *El descubrimiento de la teoría de base*. Aldine Publishing Company. Chicago. Traducción al castellano del capítulo V (El método comparativo constante de análisis de análisis comparativo). En Ficha de la Cátedra Investigación y Estadística II. Dra. M. T. Sirvent. FFyL-UBA.

- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lascoumés, P. y Le Galès, P. (2011). *Sociologie de l'action publique*. París: Armand Colin.
- Martínez, D. (2001). “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: Treinta años de estudio del trabajo docente”, *LASA 2001. Latin American Studies Association. XXIII International Congress*. Washington DC, 6-8 septiembre.
- Martínez, Deolidia (2013) “El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla” en *Revista Espacios en Balnco* N° 23, pp. 45-72.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Piovani, J. I. (2018). “Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica” en Piovani, J. I. y Muñiz Terra, L. (Coords.) *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Editorial Morata.
- Santos, Boaventura de Sousa (2003). *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social*. Bogotá D.C.: Clave de Sur, ILSA.
- Schriewer, J. (2000). “Sistema mundial y redes de interrelación: la internalización de la educación y el papel de la investigación comparada” en Calderón López-Velarde (Coord.) *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Váldez.
- Shore, C. (2010). “La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas” en *Revista Antípoda* N° 10, pp. 21-49.

- Sieder, R. (2005). “Entrevista a Rachel Sieder. La tendencia hacia más estudios comparados es lógica si pensamos en el momento global y político en el que estamos”. *Revista Sistemas Judiciales* N° 8- Posibilidades y límites de la comparación. pp. 61-64.
- Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad” en Reyes Suárez, A., Piovani, J. I., Potaschner, E. (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Teseo. pp. 155-184.
- Soneira, A. (2006). “La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss” en Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, Steve J. y Bogdan, Robert (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tello, A. M., Dequino, M. C., Delbueno, H., Silvage, C., Romero, M., Jofré, J. y Berraondo Marcos, M. (2009). “Trabajo docente en la universidad. Regulaciones, subjetividad y sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación” en *Fundamentos en Humanidades*, Año X, Núm. II (20), pp. 241-264.
- Thwaites Rey, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Wainerman, C. (2001). “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales” en Wainerman, C. y Sautu, R. (Comp.) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Wodak, R. (2003). “De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos” en Wodak, Ruth y Meyer, Michael (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa.

# LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EL TRABAJO POR PROYECTO. UNA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Elena Heritier

## Introducción

En este capítulo se presenta una síntesis de una investigación realizada en el año 2013 en el marco del Master en Gestión y Auditorías Ambientales con especialidad en Educación Ambiental, perteneciente a la Universidad Europea Miguel de Cervantes.

El trabajo consiste un proyecto para capacitar a docentes del ciclo básico del nivel secundario de diferentes áreas de la provincia de La Pampa. El mismo procuró ser viable y de fácil aplicabilidad en las instituciones educativas.

La educación ambiental en las instituciones educativas permite abordar las problemáticas ambientales, temática que está incluida en los materiales curriculares dentro de los denominados “saberes transversales”. Si bien debe ser abordada por todos los espacios curriculares, esto no sucede o sucede en casos esporádicos. Teniendo en cuenta que, la educación ambiental es una herramienta potente para formar ciudadanos críticos, instalar valores y desarrollar actitudes que promueven la participación consciente en relación a la conservación y utilización sostenible de los recursos naturales para mejorar la calidad de

vida, surge la preocupación e interés por elaborar un proyecto de capacitación que permita a los docentes conocer sobre la temática y facilitar su abordaje en el aula.

El capítulo se estructura en un primer apartado donde se dan a conocer algunos antecedentes, problema planteado y objetivos que guían el trabajo. El segundo apartado explicita el marco epistemológico desde donde se posiciona la educación ambiental. En este sentido, se desarrollan algunos temas centrales tales como: educación ambiental y la normativa nacional y provincial. Finalmente, se presenta el diseño del proyecto modelo con los apartados que lo conforman y algunos ejemplos en concreto.

### **Planteo y desarrollo del tema de investigación**

Existen diversas propuestas de proyectos educativos ambientales realizados en todo el mundo incluida Argentina (Ripoll Catalá *et al.*, 1998; Pérez Jorge, 1998; Torres Carrasco, 1998; Domínguez, 1998; Chrobak *et al.*, 2006; Espejel Rodríguez y Castillo Ramos, 2008; Fantini y Lucero, 2009; Menegaz *et al.*, 2012; Rodríguez y Hernández, 2017; Aguilera y da Rosa, 2018). No obstante, la mayoría están destinados a alumnos y en muy baja proporción a la capacitación docente. Por otra parte, a pesar de que existe una gran cantidad de bibliografía relacionada a la “Educación Ambiental”, muy pocos docentes logran integrarla en sus

prácticas de manera holística quedando relegada a las áreas de Ciencias Naturales y dentro de éstas reflejando una versión muy acotada sobre la misma.

En esta investigación se propone elaborar un proyecto educativo en el marco de la educación ambiental. Uno de los objetivos principales tiene que ver con capacitar de manera conjunta a docentes del nivel básico del secundario de diferentes áreas. De este modo, se promueve el trabajo interdisciplinar para que los educadores elaboraren propuestas para desarrollar en la escuela teniendo en cuenta el enfoque teórico desde donde se aborda la educación ambiental.

La propuesta aporta a los docentes de diversas áreas un mayor conocimiento sobre el concepto de “educación ambiental” propiamente dicho. Para que esté implicada en las propuestas pedagógicas ya que es parte de los lineamientos curriculares a partir de la nueva reforma educativa. Del mismo modo, promueve el trabajo interdisciplinar favoreciendo un mayor diálogo entre los docentes. Este aspecto es de gran importancia en el ámbito educativo ya que es necesario para una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así se quiere contribuir al apoyo y desarrollo de esta clase de trabajos que son factibles, viables, de sencilla aplicabilidad y útiles.

Los objetivos que guiaron este trabajo fueron:

Objetivo General:

- Diseñar un proyecto para capacitar a docentes del ciclo básico del secundario de distintas disciplinas, en educación ambiental.

#### Objetivos Específicos:

- Elaborar un proyecto que indague las representaciones de los docentes en relación al concepto de educación ambiental, enseñanza, aprendizaje, interdisciplina.
- Elaborar un proyecto que fomente el desarrollo de propuestas educativas, de manera interdisciplinar, en el marco de la Educación Ambiental a partir de los diseños curriculares.

### **La educación ambiental**

La educación ambiental es un proceso que permite a las personas comprender crítica y holísticamente al medio ambiente. Asimismo, fomenta valores y desarrolla actitudes que promueven la participación consciente en relación a la conservación y utilización sostenible de los recursos naturales para mejorar la calidad de vida y eliminar, entre otras cuestiones, el consumismo desenfrenado. La educación ambiental tiene como objetivos: fomentar el respeto social, económico y cultural, incorporar las diferencias (poblaciones tradicionales y la libertad de elegir caminos alternativos de desarrollo dentro de los límites de los ecosistemas, los cuales son el sustrato de nuestra propia supervivencia como especie (Medina, 1996). Es por ello que, se encuadra en la

perspectiva crítica. Trata de proponer actividades y procesos que permitan al individuo comprender al medio ambiente en forma global, tener noción de los problemas ambientales y del modo de ser partícipe en la resolución de los mismos. Este modelo se fundamenta en la metodología de Investigación-Acción (Gutiérrez Pérez, 2011).

Debido a que la educación ambiental es de naturaleza transversal, es decir, afecta a todas las disciplinas (González Muñoz, 1998), se pretende promover el trabajo interdisciplinar. Esto es, la articulación de distintas disciplinas involucradas para lograr un mismo fin bajo el marco epistémico común (García, 2011). Hoy día, en el ámbito científico se ha superado la forma de trabajo “unidisciplinar”, no así en el sistema educativo donde son escasas las intervenciones hechas la manera propuesta. Es por ello que a nivel internacional no se recomienda incorporar una asignatura particular de educación ambiental, por el contrario, debe empapar a todas las disciplinas.

### **La educación ambiental y la normativa argentina**

En Argentina el tratamiento normativo de la educación ambiental está contemplado en la Constitución Nacional a partir de la reforma de 1994:

“Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. El daño ambiental generará prioritariamente la obligación de recomponer, según lo establezca la ley. Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales. Corresponde a la Nación dictar las normas que contengan los presupuestos mínimos de protección, y a las provincias, las necesarias para complementarlas, sin que aquéllas alteren las jurisdicciones locales. Se prohíbe el ingreso al territorio nacional de residuos actual o potencialmente peligrosos, y de los radiactivos.” (Artículo 41, Constitución Nacional).

Asimismo, la Ley General del Ambiente N° 25.675 establece que:

“La educación ambiental constituye el instrumento básico para generar en los ciudadanos, valores, comportamientos y actitudes

que sean acordes con un ambiente equilibrado, propendan a la preservación de los recursos naturales y su utilización sostenible, y mejoren la calidad de vida de la población”. (Artículo 14, Ley General del Ambiente N° 25.675).”

Por otra parte, la cuestión ambiental está contemplada en la Ley de Educación Nacional 26.206:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población. A tal efecto se definirán en dicho ámbito institucional, utilizando el mecanismo de coordinación que establece el artículo 15 de la Ley N° 25.675, las políticas y estrategias destinadas a incluir la educación ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje

prioritario, así como a capacitar a los/as docentes en esta temática.  
(Artículo 89, Ley Nacional de Educación 26.206).

La provincia de La Pampa explicita en el texto normativo de la Ley Provincial de Educación de 2009, la inclusión de la educación ambiental:

Se incluirá la educación ambiental, atendiendo las particularidades regionales en los diseños curriculares de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la biodiversidad; mejoren la calidad de vida de la población.  
(Artículo 112, Capítulo II, disposiciones específicas, Ley Provincial de Educación 2511).

Del mismo modo, en la reforma de 1994 de la Constitución de la provincia de La Pampa explicita en uno de sus artículos la necesidad de educar en cuestiones ambientales:

Todos los habitantes tienen derecho a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, y el deber de preservarlo. Es obligación del Estado y de toda la comunidad proteger el

ambiente y los recursos naturales, promoviendo su utilización racional y el mejoramiento de la calidad de vida.

Los Poderes Públicos dictarán normas que aseguren:

- a) la protección del suelo, la flora, la fauna y la atmósfera;
- b) un adecuado manejo y utilización de las aguas superficiales y subterráneas;
- c) una compatibilización eficaz entre actividad económica, social y urbanística y el mantenimiento de los procesos ecológicos esenciales;
- d) la producción, uso, almacenaje, aplicación, transporte y comercialización correctos de elementos peligrosos para los seres vivos, sean químicos, físicos o de otra naturaleza;
- e) la información y educación ambiental en todos los niveles de enseñanza.

Se declara a La Pampa zona no nuclear, con el alcance que una ley especial determine en orden a preservar el ambiente.

Todo daño que se provoque al ambiente generará responsabilidad conforme a las regulaciones legales vigentes o que se dicten.”  
(Artículo 18, Constitución de la provincia de La Pampa).



**Figura 1. Esquema del proyecto de capacitación propuesto. Fuente: elaboración propia**

Teniendo en cuenta los materiales curriculares, cada área del conocimiento selecciona determinados contenidos que cree importante que sus alumnos aprendan. La intervención del proyecto radicaría en realizar un diagnóstico a los docentes de las distintas disciplinas para lograr detectar cómo perciben el contexto donde trabajan y qué saberes previos poseen sobre educación ambiental. A partir del análisis del diagnóstico se determinará el mensaje que se va a transmitir a los destinatarios, qué es necesario cambiar en la percepción que poseen. Para ello, se recurrirá a distintas estrategias que promuevan a que se construya una concepción holística de educación ambiental y promueva la reflexión. Es en este punto donde las distintas disciplinas trabajarían primero en instancias separadas y luego juntas en la elaboración de propuestas innovadoras enmarcadas en la educación ambiental, promoviendo el trabajo interdisciplinar y la reflexión y análisis crítico de sus propias prácticas. Por otro lado, la evaluación se propone como un elemento constante que no solo ofrece indicadores de si “la percepción inicial” se va transformando, sino que permite evaluar el propio proyecto, es decir, a partir de los resultados obtenidos, hacer una retroalimentación al planeamiento del proyecto para mejorarlo.

## **El Proyecto**

En el presente se toma proyecto educativo como una propuesta de capacitación para docentes del ciclo básico del secundario de las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, lengua, matemática, educación física y artística. La idea es que este proyecto sea una herramienta de fácil aplicabilidad para aquellas personas que necesiten capacitar a otros en temáticas ambientales en el ámbito escolar y que permita indagar qué sabe cada uno de los educadores sobre educación ambiental a nivel conceptual para que una vez que esté claro el concepto, ver el modo emparar las prácticas educativas en el marco de la educación ambiental. Esto se puede desarrollar a partir de la reflexión de los docentes de sus propias prácticas que les permita ver dónde están ‘parados’ en lo que concierne a la educación ambiental para que se den cuenta qué es lo que les está haciendo falta y de ese modo generar propuestas que involucren la educación ambiental para trabajar en el aula.

### Fundamentación

El proyecto educativo es una herramienta práctica para guiar a docentes hacia una misma meta, marcar el camino a seguir. Permite unificar criterios entre todos los que conforman el centro educativo para ir hacia una misma expectativa de logro. Debido a que la mayoría de las veces por diversos motivos se torna difícil el diálogo entre los docentes, este

proyecto facilitará los acuerdos entre los educandos enfocándose en una temática particular: la educación ambiental. La ventaja es que la misma requiere de la interdisciplinariedad para que sea realmente holística por lo que no hay disciplina que quede afuera. Es necesario el aporte de todas las áreas, por ende, fomenta el diálogo entre docentes que muchas veces es poco o directamente no existe.

### Destinatarios

La totalidad de docentes del ciclo básico del secundario de La Pampa. Asimismo, se pretende que el proyecto sea una herramienta tanto para docentes como para el equipo de gestión en general.

### Objetivos

#### Generales

- Lograr que los docentes desarrollen sus prácticas educativas desde el marco de la educación ambiental.

#### Específicos

- Reflexionar sobre la propia práctica educativa.

- Comprender la implicancia que tiene la educación ambiental en las prácticas educativas.
- Promover el trabajo interdisciplinar en la planificación de las actividades enmarcadas en la educación ambiental.
- Generar propuestas pedagógicas interdisciplinarias para trabajar en el aula a partir de los diseños curriculares de cada disciplina.

### Cronograma

Como cada situación es particular en un momento dado, no se pretende determinar un tiempo y secuencia estricta para el desarrollo del proyecto, dependerá de cada realidad educativa. Lo que se propone es dedicarle un tiempo coherente y una secuencia lógica donde se logren cumplir los objetivos propuestos. A continuación se presentará un cronograma tentativo con una determinada secuencia:

Cronograma de actividades						
Desarrollo del Proyecto	Semana					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Diagnóstico-percepción de los docentes sobre educación ambiental	x					

Definición de educación ambiental	x	x				
Elaboración de propuestas educativas disciplinares			x			
Elaboración de propuestas educativas interdisciplinares				x		
Análisis crítico de las propuestas					x	
Evaluación diacrónica	x	x	x	x	x	x
Evaluación sincrónica-Devolución						x

### Recursos humanos

Desde una sola persona a un grupo de personas.

### Recursos materiales

- Materiales curriculares de las disciplinas con las cuales se trabajará a lo largo del proyecto.
- Espacio físico (dimensiones de aula).
- Cañón para proyectar la información con la cual se quiere trabajar (o similar)

- Elementos como tijeras, papel, lapiceras, colores y otros según la actividad seleccionada lo requiera.

### Actividades

1. Se sugiere comenzar con alguna actividad diagnóstica que saque a la luz actitudes que tienen los docentes respecto a la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo interdisciplinar, la educación ambiental, como así también, si han tenido alguna experiencia en esta forma de trabajo (interdisciplinar). También se podría pedir a los docentes que lleven sus planificaciones y comenten sobre las mismas.
2. Llevar a cabo una actividad que permita trabajar sobre el concepto de educación ambiental, sus implicancias, historia, entre otros. La finalidad de esta segunda actividad es construir entre todos, el concepto de educación ambiental, sus objetivos educativos e importancia en la educación de los niños.
3. Trabajar con planificaciones de los docentes ¿Cómo modificarían a las mismas para encuadrarlas en la educación ambiental? De este modo reformularían sus planificaciones en base a lo que se trabajó en la actividad 2.
4. Presentar a los docentes distintas planificaciones enmarcadas en la educación ambiental (para que los docentes las comparen con las

modificaciones que han hecho) que pertenezcan a una disciplina. Luego mostrar planificaciones realizadas de manera interdisciplinar. Agrupar a docentes de distintas disciplinas, de a 2 y preguntar si: “¿modificarían algo? ¿qué cambiarían? ¿cómo lo harían?” Proponer otra manera de planificar los mismos contenidos.

## 5. Evaluación

### Evaluación

La evaluación se realizará a lo largo de toda la aplicación del proyecto y al término del mismo. De este modo, al finalizar la totalidad de los encuentros se propone evaluar a los docentes que participaron en las actividades propuestas por el proyecto. No se pretende evaluar de manera tradicional, sino que se intenta promover la puesta en práctica directa. Es decir, armar grupos formados por tres docentes de distintas disciplinas, entregar a cada uno los diseños curriculares de sus respectivas disciplinas y darles la consigna de que realicen una planificación: establezcan objetivos, seleccionen un contenido por disciplina, propongan actividades para trabajar con ellos y luego vean la forma de entrelazar cada propuesta entre las tres disciplinas en el marco de la educación ambiental. Finalmente, la compartan con sus colegas.

Para evaluar si hubo un cambio en la percepción de los docentes respecto a lo que compete en la educación ambiental será si se visualiza

en esa exposición final, actitudes y propuestas que den cuenta de ese cambio. No se espera que el cambio sea radical ya que son cuestiones que se observan a largo plazo, pero sí se puede ver si se han dado pequeños cambios en por ejemplo tener en cuenta en sus planificaciones la importancia del trabajo interdisciplinar. Entonces, lo que se evalúa es el producto de toda esa elaboración que implica: dedicación, diálogo, discusiones, acuerdos, decisiones. A manera de socialización del trabajo realizado durante el proyecto con el resto de los colegas, se puede proponer que el producto total se lo compile a modo de pequeño libro para que se incorpore en la biblioteca de la escuela y esté disponible para otros docentes.

Con estos indicadores, se puede determinar cuan eficiente fue la propuesta del proyecto y a partir de los resultados obtenidos, ver qué es necesario modificar del mismo para mejorarlo. Para tener el punto de vista de los destinatarios, se podría incorporar por ejemplo, una rutina de pensamiento (Ritchart *et al.*, 2014). Éstas hacen explícitas las opiniones de los destinatarios (qué les pareció la propuesta, con qué dificultades se encontraron y qué modificarían, entre otros).

### **Sugerencia de actividades para incorporar en el proyecto**

Estrategias para indagar las representaciones de los docentes sobre distintos conceptos

A continuación, se presentarán diferentes estrategias para indagar representaciones de los docentes sobre distintos conceptos:

- Presentación de un problema: a partir de una situación problemática pedirles a los docentes que desde su área planteen una forma de resolverla teniendo en cuenta: contenido disciplinar que se trabajaría, necesidad o no del aporte de otras áreas, recursos que se requieren.
- Lluvia de ideas: presentar los distintos conceptos y preguntar qué es para ellos cada uno. Las definiciones que los docentes vayan diciendo o anotando se podrían reunir en un listado para luego compararlas o completarlas si es necesario.
- Exposiciones constructivistas: a partir de una exposición oral apoyada con distintos recursos, explicar y promover la reflexión de determinados conceptos necesarios para abordar la práctica educativa en lo referido a educación ambiental.
- Medios audiovisuales: a través del uso de recursos audiovisuales como pueden ser: computadoras, videos, entre otros, ir presentando los distintos conceptos.
- Pequeño cuestionario: presentar por medio de interrogantes distintas definiciones donde los docentes tengan que elegir una y

justificar su elección. Luego sería conveniente hacer una puesta en común.

- **Planificación:** facilitar un contenido de la currícula escolar a cada docente y pedir que diseñen una pequeña clase (objetivos, actividades, evaluación) en el marco de la educación ambiental. De este modo quedaría reflejada en esa planificación las preconcepciones en relación a la educación ambiental y todo lo que ello implica.

### **Propuestas educativas para desarrollar en la escuela de manera interdisciplinar**

Existen algunos ejemplos de propuestas educativas que permiten trabajar de manera interdisciplinar en el marco de la educación ambiental donde se emplean diversas estrategias.

Gutiérrez Pérez (2011) en su libro presenta, entre otras, las siguientes:

- *Residuos sólidos urbanos (RSU): nuestras latas, botellas, papeles y cartones*

Los objetivos se vinculan con conocer algunos conceptos centrales (residuos sólidos urbanos) y poder aprovechar algunos materiales de desecho. Se plantea el trabajo interdisciplinar entre las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Educación Artística y Lengua.

- *Contaminación acústica en el entorno urbano*

Los objetivos se vinculan con concientizar a los ciudadanos sobre los efectos de la contaminación acústica. Uno de los conceptos con los cuales se trabaja es el de identificar el ruido como un tipo de contaminación atmosférica que puede causar perturbaciones fisiológicas y psicológicas. Las áreas implicadas son: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua, Matemática y Educación artística.

- *Nuestros parques y jardines. Un programa de participación comunitaria para la mejora y conservación de zonas verdes en entornos urbanos*

El objetivo es concienciar a los alumnos del colegio y habitantes del barrio o localidad acerca del respeto que merecen las zonas verdes en su entorno. Algunos contenidos con los que se trabajan son: estudio de plantas, medidas de superficie, representaciones gráficas, cuidados necesarios para jardines y zonas verdes. Las áreas involucradas son: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua y Educación artística

- *Medio ambiente y alimentación*

El objetivo es desarrollar hábitos de alimentación en los alumnos para que sean capaces de llevar a cabo dietas sanas y equilibradas acordes a su desarrollo psico-físico y social. Algunos conceptos con los que se trabaja son: tipos de alimento según su origen y constituyentes básicos, funciones básicas de los alimentos, función de nutrición. Las áreas

implicadas son: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Educación artística y Educación física.

Fantini y Lucero (2011) elaboraron un documento denominado “Estrategia de Educación Ambiental provincial” (La Pampa). En el mismo, se plantean algunos proyectos enmarcados en la educación ambiental. A continuación se presentan dos de ellos:

- *Pérdida de biodiversidad*

Los objetivos son abordar la problemática sobre pérdida de biodiversidad y conocer estrategias de conservación. Se presentan numerosos recursos para trabajar las diferentes actividades propuestas. Las áreas involucradas son: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua.

- *El cambio climático y los objetivos de desarrollo del milenio*

La finalidad es promover el pensamiento reflexivo y crítico a partir de un análisis de los objetivos de desarrollo del Milenio y su vinculación con el problema del Cambio Climático. Las áreas implicadas son: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

## **Conclusiones**

El proyecto propone acercar la educación ambiental a los docentes de diferentes áreas del sistema educativo secundario de La Pampa para abordar uno de los saberes transversales: las problemáticas ambientales. Por ello los destinatarios son aquellos formadores de las

nuevas generaciones de niños y jóvenes que se relacionan con el medio natural en el que viven. Asimismo, promueve que los docentes tengan un conocimiento completo de lo que es la educación ambiental, ya que además de estar de manera explícita en las currículas escolares, la misma está implicada en la vida diaria siendo esto fundamental para que entre todos se mantenga el equilibrio dinámico en el que estamos inmersos a través del cuidado del ambiente y de la generación de propuesta para resolver problemáticas ambientales locales y posteriormente globales, para lograr una visión integral de la situación.

Del trabajo realizado se recomienda que al momento de implementar el proyecto se revisen aspectos teóricos, actualizados en lo que compete a la educación ambiental ya que éstos evolucionan continuamente. Del mismo modo, debe destacarse la relevancia que posee la detección de la percepción de los sujetos siempre que se quiera trabajar en temáticas relacionadas a la educación ambiental, ya que sus acciones están determinadas por lo que percibe. No debe olvidarse que cada situación es particular, por lo que se pretende que al llevarlo a la práctica se puedan realizar los ajustes correspondientes sin dificultad para transformarse en una herramienta útil, flexible y de fácil manejo de acuerdo a la necesidad. Por último, se recomienda no quitarle la importancia que merece la evaluación tanto sincrónica como diacrónica,

ya que permite una retroalimentación del planeamiento y en definitiva permite mejorar el proyecto.

## Bibliografía

- Aguilera, R., & da Rosa, M. (2018). La Educación Ambiental. *Desarrollo Local Sostenible*, (febrero).
- Chrobak, R., Prieto, R. M., Prieto, A. B., Gaido, L. y Rotella, A. (2006). Una aproximación a las motivaciones y actitudes del profesorado de enseñanza media de la provincia de Neuquén sobre temas de Educación Ambiental. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5 (1), 31-50.
- Domínguez, A. C. (1998). Capacitación de maestros de educación media. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 49-64.
- Espejel Rodríguez, A. y Castillo Ramos, M. I. (2008). Educación Ambiental para el nivel medio superior: propuesta y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-11.
- Fantini M. y Lucero, A. ESTRATEGIA DE EDUCACION AMBIENTAL PROVINCIAL, Propuesta de Educación Ambiental para el Sistema Educativo Formal. Subsecretaría de Ecología y Subsecretaria de Coordinación Educativa.
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *ReLMeCS*, 1 (1), 66-101.
- González Muñoz M. C. (1998). La Educación Ambiental y la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 13-22.
- Gutiérrez Pérez, J. (2011). *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid, España: LA MURALLA S.A.
- Ley de Educación Nacional N°26.206  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

- Ley Provincial de Educación N°2.511  
<https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/provincial/leyes/item/ley-2511>
- Ley General del Ambiente N°25.675  
<http://www.opds.gba.gov.ar/sites/default/files/LEY%2025675.pdf>
- Medina, N. M. A. (1996). *Educação Ambiental para o Século XXI & A Construção do Conhecimento: suas implicações na educação ambiental*. Série Meio Ambiente em Debate. Brasília, Brasil: IBAMA.
- Menegaz A., Gordero, S. y Mengascini, A. (2012). Sistematización de una experiencia de educación ambiental en la formación docente continua: representaciones, ambiente y análisis colaborativo. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencia*, 11 (3), 660-677.
- Odum, E.P. (1969). La estrategia de desarrollo de los ecosistemas. *Sicence*, 126, 262-270.
- Pérez Jorge, D. 1998. Proyecto de Educación Ambiental: Pensando en verde. 10pp, Tenerife, Canarias.
- Ripoll Català, V., Nallester Fandos, C. P., València, M. R. (1998). Proyecto de Educación Ambiental: El Huerto Escolar Ecológico. 20 pp, Valencia, España.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. *Cómo promover*.
- Rodríguez, A. E., & Hernández, A. F. (2017). Experiencias exitosas de educación ambiental en los jóvenes del bachillerato de Tlaxcala, México. *Revista Luna Azul*, (44), 294-315.
- Torres Carrasco, M. (1998). La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. La experiencia de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 23-48.

Políticas educativas, formación docente y juventudes:  
abordajes en los niveles secundario y superior  
1a ed . - San Salvador de Jujuy  
Purmamarca Ediciones, 2020.  
Libro digital, PDF

