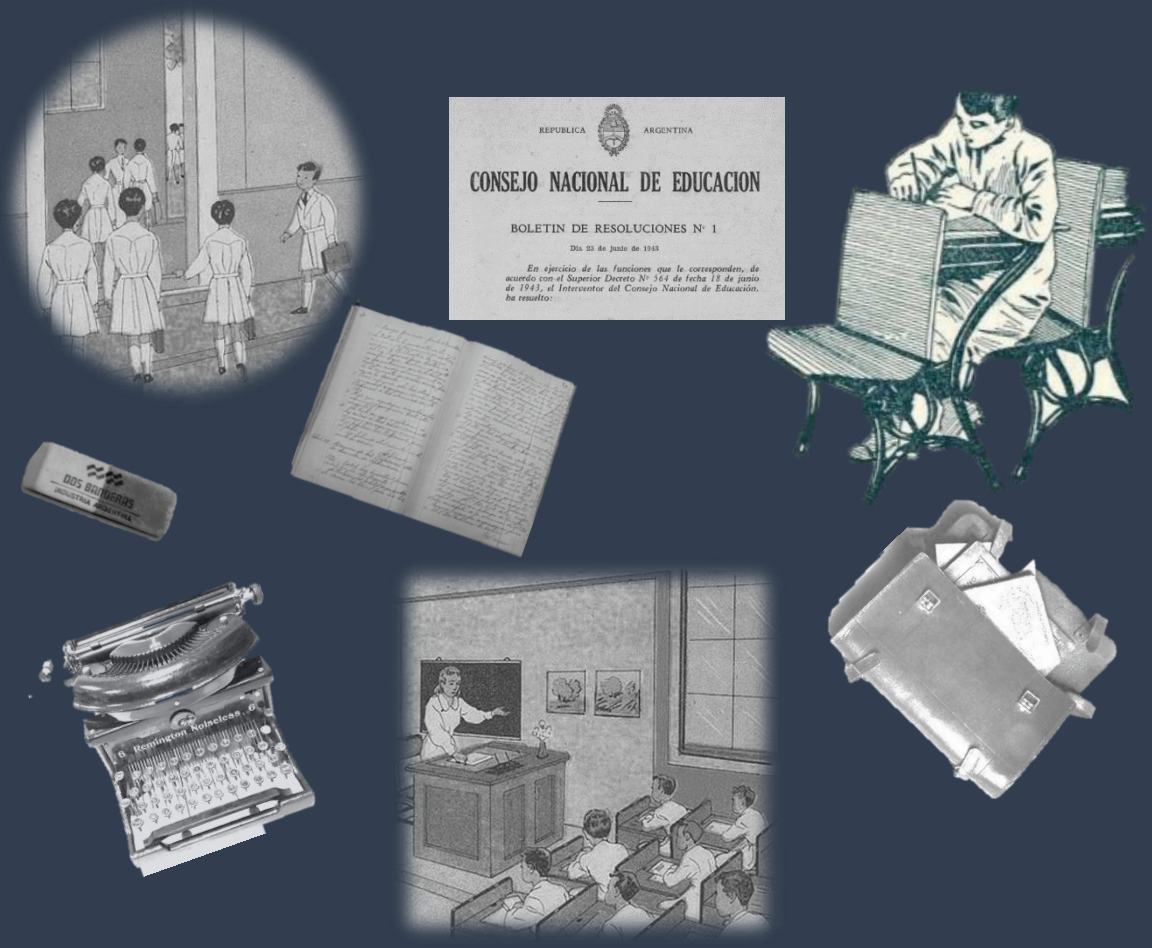
ALQUIMIA EDUCATIVA

HUM Facultad de Humanidades

ISSN 2618-1789
Vol.7. Núm. 1 JUN-NOV 2020



Departamento de Ciencias de la Educación
Catamarca, Argentina

Revista Alquimia Educativa
ISSN 2344-9152

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA
Facultad de Humanidades
Decana: Mgter. Patricia I. Breppe
Vicedecano: Lic. Faustino O. Abarza.

Dirección y edición de la Revista
Lic. Hidalgo Brenda

Comité de Referato

Dra. Valeria Bedacarratx- UNPA- CONICET.

Dr. Manuel Fontela- FH-UNCA.

Dra. Griselda Diaz- FH- UNCA.

Mgter. María Eugenia Danieli. FFyH-UNC.

Mgter. Luciano Rodolfo De Marco. FFlL-IICE-UNBA.

Lic. Maria José Rubín-FFyL-UBA.

Lic. Gabriela Lamelas FFyH- UNC.

Director de publicaciones Facultad de Humanidades
Mgter. Leandro Arce

Diseño del logo**:** Ramiro Argañaraz.

Correo de contacto**: revista.alquimia@huma.unca.edu.ar**

Dirección Postal: Belgrano 300, CP. 4700, SFVC.

Los artículos publicados han sido evaluados por referato doble ciego.

Las opiniones que se expresan en los artículos son responsabilidad de los autores.

La revista adscribe a la política de acceso abierto y licencia Creative Commons: Reconocimiento- No comercial- compartirigual 4.0 Internacional.

Índice

PRESENTACIÓN

Nota editorial

Hidalgo Brenda_____**Pág. 4**

ARTÍCULOS

La virtualización de una asignatura universitaria presencial. Desafíos y rediseño educativo en la pandemia.
Cielo Maribel Seoane _____**Pág. 6-16**

La actividad de investigación de las didácticas disciplinares. Una mirada desde la didáctica de la lengua y la literatura y de la formación docente
Marcos Maldonado_____**Pág.17-40**

Primeras inserciones laborales de los egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación, F.H. UNCA
Yesica Lis Varela Álvarez (et.al) _____**Pág. 41-56**

Leer y escribir en contextos de encierro: repensar los procesos de enseñanza/aprendizaje
Yemina López _____ **Pág. 57-77**

Políticas y discursos curriculares acerca de las alteridades indígenas en la educación secundaria
Lisandro David Hormaeche_____**Pág. 78-106**

Brillar por su ausencia: régimen académico e inasistencias de los estudiantes secundarios en Córdoba
Andrea Martino_____**Pág. 107-130**

NOTA EDITORIAL

Durante el presente año la condición excepcional de la Pandemia interpelo un sinfín de prácticas que en el hacer de lo cotidiano fueron instaurando nuevas configuraciones, en esta dirección, lo educativo conllevó a múltiples abordajes que ampliaron la mirada histórica sobre lo escolar. Las categorías de espacio y tiempo, el peso de las tecnologías, el desdibujamiento de los establecimientos como lugares de encuentro fueron, en algunos casos, mutando a una estructura comunicativa a través del uso de las pantallas como entorno pedagógico. No obstante las desigualdades sociales con relación a la conectividad han sido, en todos los niveles educativos, una de las grandes problemáticas que se visibilizó, principalmente, en la ausencia de quienes no pudieron contar con las herramientas necesarias para formar parte de los acuerdos institucionales que mediaron al momento de planificar la continuidad pedagógica. Seguramente buena parte de lo que paso, y lo que nos pasó en este 2020, serán hipótesis de trabajo que se verán reflejados en números venideros.

Desde la Revista Alquimia Educativa queremos agradecer a cada uno de los autores que forman parte de esta publicación, como lo hemos señalado en otras oportunidades, seguimos sosteniendo que en cada uno de sus artículos hay un tiempo destinado a contar en palabras la reconstrucción de procesos que recuperan una historia de trabajo que se torna pública. También agradecemos al Comité de Referato por acompañarnos en estos tiempos extenuantes. Y expresar que lamentamos que algunos artículos, que fueron enviados en esta oportunidad, no puedan ser compartidos, la pandemia también nos encontró en ese lugar complejo de las evaluaciones requeridas para concluir el proceso de publicación, a estos autores agradecerles por entender que cada número que compartimos se convoca, evalúa, edita y publica con responsabilidad y compromiso para que el conocimiento circule.

Hidalgo Brenda
Dir. Revista Alquimia Educativa
Dpto. de Ciencias de la Educación- FH-UNCA

ARTÍCULOS

ALQUIMIA EDUCATIVA

La virtualización de una asignatura universitaria presencial. Desafíos y rediseño educativo en la pandemia.

Fecha de recepción
24/08/2020

Fecha de aceptación
20/11/2020

Cielo Maribel Seoane
Universidad Nacional de Quilmes
cseoane@uvq.edu.ar
cielo.seoane@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una sistematización de la experiencia de rediseño de la asignatura presencial de grado "Educación a Distancia" dictada en la Universidad Nacional de Quilmes en el primer cuatrimestre 2020, en el marco de la virtualización de las clases presenciales a raíz del aislamiento social preventivo y obligatorio derivado de la emergencia sanitaria por la pandemia de Covid-19.

Este nuevo escenario donde las prácticas formativas se han transformado, ha impactado en todos los niveles del sistema educativo nacional y presenta aún hoy un enorme desafío para la docencia en diferentes dimensiones, a saber: cuestiones curriculares y disciplinares, tecnológicas y digitales, didácticas, pedagógicas, comunicacionales, evaluativas, entre otras.

En términos estratégicos, la planificación de la cátedra mencionada anteriormente, fue rediseñada para que sus participantes, que también son docentes en ejercicio de la zona y estudiantes de la Licenciatura en Educación, pudieran reflexionar sobre sus propias prácticas de forma situada, recuperando elementos teóricos del campo de estudio de la asignatura, y que al mismo tiempo la propuesta fuera una "demostración" viva de la currícula.

El relato realiza un recorrido a través de las distintas dimensiones sobre las que se asentó el rediseño, en términos de desafíos para la planificación en la virtualidad.

Palabras claves: Rediseño - Docencia Universitaria - Virtualidad - Planificación - Dimensiones.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

ABSTRACT

The objective of this work is to present a systematization of the redesign experience of the university subject “Distance education” given at the National University of Quilmes in the first semester 2020, within the framework of the virtualization of face-to-face classes as a result of the preventive and mandatory social isolation derived from the health emergency caused by the Covid-19 pandemic.

This new scene where learning practices have been transformed, has impacted on all levels of the national educational system and still today presents a huge challenge for teaching in different dimensions, namely: curricular and disciplinary, technological and digital, didactic, pedagogical issues , communicational, evaluative, among others.

In strategic terms, the planning of the aforementioned subject was redesigned so that its participants, who are also practicing teachers in the area and students of the Bachelor of Education, could reflect on their own practices in a situated way, recovering theoretical elements of the field of study of the subject, as well as the same time, the proposal was a living “demonstration” of the curriculum.

The story takes a journey through the different dimensions on which the redesign was based, in terms of challenges for planning in virtuality.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la virtualización de las clases presenciales a raíz del aislamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia de Covid-19, los diferentes niveles del sistema educativo formal debieron virtualizar sus propuestas formativas, incluyendo a la Universidad Pública Nacional.

En este contexto, las particularidades de cada comunidad educativa, las posibilidades tecnológicas y brechas socio-económicas tanto de los estudiantes como de los profesores, así como las necesidades formativas y de capacitación de los cuerpos de profesores, han emergido de forma exponencial como variables a considerar para la mejora e investigación.

Las diferentes combinaciones de estas variables han dado lugar a experiencias particulares y a iniciativas sumamente valiosas y significativas, pero aún habiendo transitado varios meses en este

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

contexto, se puede decir que no es un camino concluido sino que hemos encontrado bifurcaciones, piedras y puentes para seguir recorriendo.

En este sentido, poder compartir una experiencia de rediseño de la enseñanza y del aprendizaje en el nivel superior ofreciendo además una sistematización de las dimensiones sobre las cuales se ha trabajado puede resultar interesante para que otros colegas reflexionen y reutilicen de la mejor manera.

De forma concreta, la cátedra de "Educación a Distancia" de la Universidad Nacional de Quilmes, forma parte de la carrera de grado de Licenciatura en Educación, agrupando en su comisión estudiantes que en su mayoría ya cuentan con una formación inicial en la docencia y se encuentran desempeñándose profesionalmente en distintas disciplinas curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo formal. Ellos al igual que los docentes de nivel superior, estaban transitando al inicio del primer cuatrimestre, la virtualización de sus propias clases.

Por lo tanto, el desafío de rediseño fue sumamente interesante, sobre todo, en términos de poder ofrecer un espacio de aprendizaje que de modo sinérgico pudiera potenciar el programa de la materia con el ejercicio profesional de los estudiantes.

El rediseño de la cátedra en todas sus dimensiones requería abordar múltiples aspectos, desde lo didáctico y pedagógico en términos de objetivos de aprendizaje concretos y estrategias de enseñanza que acompañen la dinámica teórico-práctica de la asignatura, pasando por cuestiones curriculares, calidad académica y formulación de una metodología de evaluación apropiada para las características de la disciplina, coherente con la modalidad y forma de enseñanza que a su vez esté enmarcada en la reglamentación vigente de la institución, entre otras cuestiones.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico utilizado para rediseñar la experiencia formativa de la cátedra "Educación a Distancia" fue el mismo que se utiliza para el dictado de la misma, en términos de componentes destacados de cualquier propuesta de enseñanza mediada por las tecnologías, pero también se recuperaron trabajos de intelectuales del marco más amplio de las Ciencias de la Educación en general y de la Tecnología Educativa.

En primer lugar, la reflexión en torno al escenario en transformación para la educación y el rediseño de las prácticas sentaron sus bases en

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

los trabajos teóricos de Mariana Maggio (2012) (2018) y Edith Litwin (2005). También se recuperaron los trabajos de Jackson P (2002) (2009) para pensar en las prácticas de enseñanza y la vida en las aulas en general. Así mismo se retoma la idea de complejidad del proceso de cambio de Fullan (2003).

Por otra parte, se utilizaron los trabajos de García Aretio (2007) (2008) (2012) (2014), Feldman y Palamidessi (2001) para pensar específicamente en la planificación y sus fases, el diseño, el desarrollo, evaluación y mejora, así como la especificidad de la mediación tecnológica en términos de "diálogo didáctico mediado" que es un concepto clave en la Educación a Distancia.

A su vez, se retomaron las nociones de interacción en contextos virtuales de Pérez Alcalá (2009) para pensar en las actividades que se ofrecerían, en articulación con los canales y estilo de la comunicación en términos metodológicos tal como lo describe Unigarro (2004).

Sobre los materiales didácticos y soporte de las lecturas obligatorias de la cátedra se retomaron los trabajos de Área Moreira (1999) (2004) y de Carina Lion (2015) para poder interpelar tanto los formatos en los que se presentaban los contenidos como el contexto hipermedial, hipertextual y distribuido del entorno.

Respecto a las estrategias didácticas y actividades concretamente se revisaron tres grandes modelos de estrategias de enseñanza en educación a distancia, el modelo causal cercano a las teorías conductistas, el modelo mediacional cercano a las corrientes constructivista y socio-cultural, y el modelo facilitador cercano a las teorías de Carl Rogers y Freiberg, J. (1991), para poder recuperar la más adecuadas para cada objetivo pedagógico.

Respecto a la evaluación de forma transversal y formativa se decidió recuperar la perspectiva de evaluación como oportunidad de aprendizaje de Anijovich (2018).

METODOLOGÍA

Las dimensiones del rediseño en términos de desafíos fueron los siguientes:

- Desafío Filosófico-Académico:

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Como señaló anteriormente el primero paso requirió de una reflexión y revisión profunda en torno a los objetivos pedagógicos de la cátedra, los contenido curriculares, la calidad académica y el programa, con el objetivo de presentar una propuesta significativa y genuina en torno a las temáticas académicas disciplinares y contexto social y pandémico del momento.

Por lo tanto, todas las unidades del programa requerían equilibrarse y articularse profundamente con una demostración viva del mismo, en tanto y en cuanto el diseño de la propuesta, el entorno donde sería desarrollado y la evaluación debían ser modelo vivo de los contenidos mismos.

Algunos de los contenidos del programa fueron los siguientes: la conformación del campo de estudio de la educación a distancia, aportes transdisciplinares, enfoque histórico y evolutivo de la disciplina, enfoque artefactual, enfoque socio-cultural, los componentes destacados de la educación a distancia (docencia, estudiantes, estrategias de enseñanza, materiales didácticos, la comunicación, el proyecto, entre otras), la interacción, mediaciones y recursos digitales, los materiales didácticos, evaluación y planificación de proyectos de Educación a Distancia, las tendencias actuales de investigación en el campo de estudio.

- Desafío sobre la planificación y objetivos pedagógicos:

Para el diseño y reinvención del plan de trabajo se recurrió a las premisas expresadas por García Aretio (2014). Se formuló una hoja de ruta clara respecto a las fechas, tiempos de clases, orden de lecturas y actividades, flexible en términos de la posibilidad de incorporar alguna temática de interés común y en términos de modificación del soporte de algún contenido específico, fue adaptado a las necesidades formativas del contexto y en este sentido se podría decir que fue realista, completo, secuenciado y ordenado pero variado. En todo momento se procuró la coherencia con todos los factores y componentes que intervienen en la formación, para la consecución de objetivos pedagógicos específicos en un escenario particular. Al mismo tiempo las actividades y evaluaciones, fueron propuestas de modo significativo orientadas a la resolución de problemas verosímiles relacionados al momento educativo que estaban atravesando los docentes participantes del curso y las instituciones.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Para poder ofrecer a los estudiantes un doble acompañamiento en torno a la planificación, se publicó la primera clase el programa general de la cátedra dentro del aula virtual y además unidad tras unidad un plan de trabajo específico, con lecturas obligatorias, opcionales, ampliatorias y fechas estimadas para cada actividad propuesta.

- Desafío sobre lo didáctico:

Respecto a la secuenciación didáctica y tiempos, se mantuvo la frecuencia de clases establecida por la institución, dos veces por semana, intercalando una teórica y una práctica, siempre retomando los temas anteriores y presentando articulaciones con los temas nuevos.

Al mismo tiempo se revisaron las teorías del aprendizaje que sostenían cada actividad, su justificación y pertinencia en relación a los temas de trabajo de la semana y objetivos pedagógicos concretos tanto de la unidad temática como de las siguientes.

Por ejemplo, cuando se trabajó la unidad de materiales didácticos digitales y aplicación en la web, se ofrecieron actividades variadas soportadas en aplicaciones variadas de internet que requerían de reflexiones individuales pero también de trabajo colaborativo, para que los mismos estudiantes realizarán primeras aproximaciones a estrategias de trabajo colaborativo, tema que sería abordado en próximas unidades. Cuando se trabajó la temática de la construcción epistemológica del campo de estudio, la actividad de evaluación implicó posicionarse en un rol de capacitador o especialista del tema con el objetivo de comunicar a un público verosímil los enfoques teóricos más relevantes y que fueran de utilidad en el contexto de pandemia.

Por lo tanto, el desafío fue articular de la mejor forma posible, las actividades individuales y grupales así como su exigencia y significatividad, con los fundamentos y objetivos pedagógicos, los tiempos y frecuencias de las clases, los contenidos y su soporte que en este caso estaban todos digitalizados. También se requirió definir un estilo de presentación de cada clase (audiovisual, escrita, en audio, combinada) y mantenerlo a lo largo del desarrollo del curso. Además, se diseñó un estilo específico para orientar las múltiples interacciones (Pérez Alcalá; 2009) que se potencian en los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. Se pensó en un doble plano, dentro del aula y el campus, y un exterior o afuera del aula; foros de debate entre pares en el aula, espacios externos donde compañeros y

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

docentes pudieran expresar dudas y orientaciones y crear acuerdos de modo colaborativo (wikis, drives), se habilitó el trabajo en las redes (twitter e instagram) mediante actividades cortas de producción individual y grupal que implicarán síntesis y reproducción de los argumentos en diferentes lenguajes (escrito, visual, etc.). Además del espacio institucional del aula virtual y de los canales de comunicación tradicional como el correo electrónico, se plantearon encuentros sincrónicos mediante videoconferencias semanales e intermedios y otros para el cierre de cada unidad temática.

- Desafío "Comunicación Educativa":

En este punto, lo primero que se trabajó fue el diseño de un método y estilo organizado de comunicación. Unigarro (2004) señala que esta dimensión es estructural cuando la enseñanza se desarrolla en entornos virtualizados ya que el artefacto mediador del mensaje, predispone una forma particular de interacciones y de diálogo entre los actores. En este sentido, los docentes tienen una tarea fundamental, ya que los mensajes que transmiten en el o los recursos elegidos o disponibles, deben guardar atención y coherencia con los objetivos pedagógicos de la propuesta.

El diálogo que se desarrolla en entornos asincrónicos, debe ser significativamente didáctico, abierto, cordial y claro para promover el compromiso activo de los estudiantes en el propio aprendizaje.

Considerando lo anterior podemos decir que la comunicación educativa en las propuestas virtuales de enseñanza, no debe ser improvisada ni informal. Algunos criterios prácticos que se retomaron de Unigarro (2004) para diseñar el método comunicacional en esta propuesta fueron:

-La horizontalidad y multidireccionalidad de las interacciones en el contexto digital,

-Mensajes y respuestas cortas, concisas y motivadoras.

-Presentar discursos consistentes y estructurantes para el otro, clase tras clase, retomando y reconstruyendo lo trabajado y discutido en los espacios virtuales.

-Utilizar un lenguaje académico disciplinar, pero al mismo tiempo inteligible, comprensible, respetuoso y abierto al debate.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

-Fortalecer la educación personalizada y los procesos emocionales afectivos mediante que permitan pensar y pensarse en contexto, con otros y en un mundo en transformación.

Para concluir este apartado, es importante pensar en la comunicación educativa en términos de micro-práctica de diálogos e interacciones multidireccionales, que se desarrolla en espacios virtuales y cuyo diseño va a perfilar la consecución de los objetivos pedagógicos de forma más o menos eficiente y eficaz.

- Desafío "Evaluación":

Respecto a la evaluación resulta relevante presentar dos capas de trabajo en este rediseño. Por una parte la que refiere a la normativa y régimen de estudios institucional y por otra parte a la metodología elegida para llevar adelante este proceso.
Sobre el modo de acreditación formal de la asignatura se siguieron los parámetros institucionales establecidos, con las excepciones particulares del caso, respecto al control de asistencia presencial en el recinto a raíz del aislamiento sanitario preventivo y obligatorio.
En términos procesos y metodología, se optó por una estrategia formativa y amplia de la práctica de evaluación.
Un enfoque amplio de la evaluación reconoce la importancia del aprendizaje durante todo el proceso educativo, se preocupa tanto por los fines éticos, morales y políticos de la educación, como por la profundización en aspectos subjetivos y en la construcción significativa de los conocimientos. En este sentido las variaciones del contexto y las diferentes trayectorias deben ser recuperadas como elemento valioso para el docente evaluador; el error en este camino se convierte en oportunidad para nuevos aprendizajes. De forma articulada, actividades planificadas, representan un terreno fértil de construcción y de ejercitación de la crítica respetuosa y la reflexión activa de los actores educativos. Las evidencias de aprendizaje que se recolectan mediante actividades sucesivas. Dan cuenta de un progreso en el aprendizaje siempre en coherencia con los objetivos, la estrategia didáctica, medios y recursos y contenidos.
En este rediseño, la evaluación formó parte del desarrollo mismo de la enseñanza, recurriendo a la metacognición, y retroalimentaciones constantes ante cada tarea solicitada, de forma paralela a las instancias

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

de acreditación formalmente establecidas por el reglamento. En este enfoque las devoluciones en términos dialógicos son fundamentales ya que apuntan a regular y monitorear el aprendizaje enriquecido de los estudiantes. La evaluación en este rediseño se presentó como oportunidad de aprendizaje (Anijovich; 2018) en y para un contexto social y educativo especial.

CONCLUSIONES

Como reflexiones finales, se retomarán tres aspectos de lo desarrollado hasta el momento en este trabajo a modo de síntesis y la presentación de algunos abordajes posibles (aunque no definitivos ni concluyentes) sobre las devoluciones recibidas por los estudiantes al finalizar la cursada.

Un primer aspecto se relaciona a la reflexión académica y profunda sobre la propuesta formativa en general, cuyo objetivo ha sido ofrecer una experiencia de enseñanza y de aprendizaje genuina en nivel superior en el marco de la virtualización de las clases presenciales.

Por otra parte, un segundo aspecto tiene que ver con la enumeración y descripción de desafíos de rediseño. En este sentido se recuperaron herramientas conceptuales y teóricas que podría aplicarse a otros rediseños potenciales, siempre mejorables y perfectibles en el marco de escenarios específicos y reglamentos institucionales particulares.

Finalmente, el tercer aspecto ronda en torno a la necesidad de sistematizar las devoluciones recibidas por los estudiantes al finalizar la cursada. Esta etapa aún no ha sido concluida ya que aún está en proceso la sistematización y tabulación de las devoluciones y apreciaciones expresadas en los foros de cierre y encuentros sincrónicos de videoconferencia finales. No obstantes y solo a modo de aproximación, se ha detectado que de forma retrospectiva los estudiantes encontraron un espacio de aprendizaje significativo para sus profesiones, que las expectativas iniciales sobre la asignatura fueron superadas en torno a las necesidades formativas que esperaban resolver a lo largo de la cursada y las percepciones finales sobre lo aprendido. Sobre esto último hubo un fuerte hincapié, sobre la importancia de articular el conocimiento sobre las aplicaciones y recursos digitales en la web con aspectos pedagógicos fundamentales, cuestión que se fue construyendo y reconstruyendo de modo colectivo a lo largo de cada semana. Además se valoraron el tipo de actividades que fueron propuestas, siempre articuladas con la reflexión en el contexto actual, y las instancias de evaluación como oportunidades genuinas de aprendizaje.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Como se señaló anteriormente son solo aproximaciones realizadas, que deberían ser exploradas en mayor profundidad y que están prontas a ser analizadas.

Para concluir, resulta valioso recuperar la reflexión de Mariana Maggio (2012) en la introducción de su libro "Enriquecer la enseñanza" en torno al mito que rodea a las tecnologías educativas como promesa de solución y de éxito en la enseñanza del futuro. Si bien el campo educativo se vió forzado a incursionar en la complejidad del cambio (Fullan, 2003) en este caso fuertemente marcado por las tecnologías y la virtualidad, nos encontramos ante una gran oportunidad para resignificar la riqueza y la importancia del rol docente en el diseño y rediseño de las propuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Anijovich, R; Cappelletti, G (2018) La evaluación como oportunidad. Paidós. 1er edición. 2da reimpresión. Bs.As. Paidós.

Area Moreira M (1999) Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum, en Escudero J (1999) Diseño, desarrollo e innovación del Currículum. Edit. Síntesis. Madrid. Recuperado de, http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_42/nr_477/a_6368/6368.html

---------- (2004) Los medios y las tecnologías en la educación. Editorial Pirámide. Madrid.

Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. Palou de Maté, M. (2005). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (5ta ed. pp. 67-92) Paidós. Bs.As.

Fullan, M. (2003) La complejidad del proceso del cambio. En Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa. (pp. 33-56) Madrid España. Ed. Akal.

García Aretio, L. (2002) La educación a distancia de la teoría a la práctica, Editorial Ariel, SA

---------- (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona: Ariel.

---------- (2008) Componentes Destacados de la Educación a Distancia. Editorial del BENED, Recuperado de, http://www.academia.edu/2491667/Componentes_destacados_en_sistemas_EaD.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

---------- (2012) El diálogo didáctico mediado en educación a distancia. Contextos Universitarios Mediados, nº 12,34. Recuperado de, http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-12_34/Documento.pdf

---------- (2014) Planificación de instituciones y programas de educación a distancia. Contextos Universitarios Mediados, nº 14,18 (ISSN: 2340-552X)

Jackson P. (2002) Práctica de la enseñanza, Buenos Aires: Amorrortu.

---------- (2009) La vida en las aulas, Bs As: Morata.

Lion, C. Perosi, V. (2015). Conocimiento, hipertexto y enseñanza: perspectivas interpeladoras para el análisis crítico. UBA. Material didáctico.

Litwin E (2005) De puentes, caminos y atajos, Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías. Ciudad de Buenos Aires 30 de junio, 1º y 2º de julio de 2005

Maggio M. (2012) Enriquecer la enseñanza; los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Editorial Paidós.

---------- (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires. Paidós.

Pérez Alcalá, M. (2009) La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje; Universidad de Guadalajara UDGVirtual, Vol. 1, Núm. 1 (2009). Recuperado de http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/15/18

ROGERS, C. y FREIBERG, J. (1991), Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta, Buenos Aires, Paidós.

Unigarro, M. (2004). El método: La comunicación educativa. En Educación virtual: Encuentro formativo en el ciberespacio. (Pp. 96-111). Colombia: UNAB.

Acerca de la autora

Cielo Maribel Seoane: Licenciada en Educación (UNQ), Especialista en Tecnología Educativa (UBA), Especialista en docencia en entornos virtuales (UNQ). También cuento con un Diploma Internacional en Diseño y Operación de cursos en línea (Universidad de Guadalajara Virtual, México) y Diploma de Posgrado en Neurociencias y emociones en el aprendizaje (Universidad Nacional de Villa María, Córdoba). Docente de Licenciatura en Educación modalidad presencial y virtual en UNQ, tutora de grado y posgrado, miembro de equipos de investigación sobre articulación de modalidades en nivel superior.

ALQUIMIA EDUCATIVA

La actividad de investigación de las didácticas disciplinares. Una mirada desde la didáctica de la lengua y la literatura y de la formación docente

Fecha de recepción
11/02/2020

Fecha de aceptación
20/11/2020

CC BY NC SA

Marcos Maldonado,
profmarcosmaldonado@gmail.com
Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza.
Laboratorio DILTEC, Universidad de la Sorbonne-Nouvelle Paris 3, Francia.

RESUMEN

En este artículo, mediante una revisión teórica-crítica de aportes de diversos autores, nos preguntamos por el campo de acción de la investigación de las didácticas disciplinares. A partir de reflexiones realizadas por la didáctica de la lengua y la literatura y de la formación docente, procuramos identificar sus líneas prioritarias de investigación. Para ello, presentamos una investigación empírica efectuada en el área de la formación docente. El estudio se focaliza en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que se construyen a partir de la utilización de guiones conjeturales y autorregistros en el profesorado en Letras de la UBA. Mediante un análisis interpretativo-hermenéutico de los discursos de los formadores y los practicantes identificamos los procesos de enseñanza y de la construcción de saberes docentes que se desarrollan a través de estos dispositivos particulares. Este recorrido por los distintos postulados teóricos-epistemológicos y la investigación sobre los guiones conjeturales y autorregistros nos aportan elementos que nos permiten definir a las didácticas específicas como disciplinas de fronteras cuya flexibilidad epistemológica les permite recurrir a los aportes de otras ciencias, apropiarse de ellos y adaptarlos en función de sus intereses. Desde esta concepción, la actividad de investigación de las didácticas procura de explicar y comprender las prácticas reales de enseñanza en situaciones formales (y no formales) y las relaciones que los sujetos construyen con el objeto de saber.

PALABRAS CLAVES: didácticas disciplinares; actividad de investigación; sistema didáctico; epistemología; formación docente; dispositivo de formación

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

ABSTRACT

In this article, through a theoretical-critical review of contributions from various authors, we ask about the sphere of action of research into disciplinary didactics. Based on reflections made by language and literature didactics and teacher training, we try to identify their priority lines of research. For that purpose, we present an empirical research carried out in the teacher training domain. This study focuses on the teaching and learning practices that are created using the *guión conjetural* and *autorregistros* in the training of language teachers at the University of Buenos Aires. Through an interpretative-hermeneutic analysis of the discourses of trainers and students, we identify the teaching processes and the construction of teaching knowledge that are developed using this device. The review of the different theoretical-epistemological postulates and the description of the research on the training devices, gives us elements that allow us to define the didactics as borderline disciplines whose epistemological flexibility allows them to resort to the contributions of other sciences, to appropriate them and to adapt them according to their interests. From this conception, the research activity of didactics tries to explain and understand the real teaching practices in formal (and non-formal) situations and the relationships that subjects build with the object of knowledge.

Keywords: disciplinary didactics; research activity; didactic system; epistemology; teacher training; training device

INTRODUCCIÓN

La problemática sobre la definición del campo de investigación de las didácticas disciplinares es un debate que ha acompañado a estas disciplinas desde sus comienzos. Aún hoy, su delimitación y sus líneas prioritarias continúan suscitando reflexiones epistemológicas que tienen un impacto significativo en las prácticas investigativas. En este artículo, nos proponemos, por un lado, definir el campo de acción de la investigación de las didácticas disciplinares a partir de referencias a reflexiones efectuadas en la didáctica de la lengua y la literatura. Luego, sobre la base del concepto de *sistema didáctico,* intentaremos identificar las problemáticas generales que son de interés para las didácticas.

Situados en la didáctica de la formación docente, una de las estrategias argumentativas que utilizamos para definir nuestra posición es la referencia a una investigación empírica sobre los dispositivos de formación.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Este estudio nos permite observar de qué manera la actividad científica en el campo contribuye a la construcción de saberes que posibilitan transformar y generar nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

LAS DIDÁCTICAS COMO DISCIPLINAS DE INVESTIGACIÓN, ENTRE LA ABSTRACCIÓN Y LA IMPLICACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Como primera aproximación a una definición de las didácticas podríamos decir que son disciplinas de investigación que analizan los *saberes* en tanto objetos de la enseñanza y del aprendizaje en relación con las disciplinas o materias escolares. Reuter (2013, p. 65) considera que esta definición permite de entrada diferenciar el campo de las didácticas de otras disciplinas de investigación: aquellas que analizan los contenidos o los saberes sin preocuparse por la enseñanza o el aprendizaje (las matemáticas, la lingüística, la crítica literaria, la biología, etc.) y aquellas que analizan la enseñanza y el aprendizaje, pero sin concentrarse sobre los contenidos (la pedagogía, la filosofía, la sociología, etc.). La especificidad de las didácticas, por lo tanto, es su interés por los contenidos y su relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta definición, simplificada, del campo de las didácticas está lejos de disipar las problemáticas epistemológicas que aún persisten. Las referencias o relaciones que las didácticas tienen con las disciplinas escolares complejizan los debates. Decir que las didácticas se constituyen en torno a contenidos disciplinares nos lleva a preguntarnos cuáles son esos contenidos, la naturaleza de esos saberes y su fragmentación. Además, no todos los contenidos escolares surgen de las disciplinas tradicionales (lingüística, matemática, biología, etc.) ni mucho menos refiere a una sola. Por otro lado, la noción de *disciplina* despierta otras problemáticas. Es necesario diferenciar las disciplinas "científicas" (las ciencias del lenguaje, las matemáticas…) de las disciplinas "universitarias" (lingüística, gramática, lógica…) y las disciplinas "escolares" (Lengua y literatura, Matemáticas, Biología…). Si de las disciplinas escolares se trata, ¿de qué nivel estamos hablando? ¿primaria, secundaria? Por último, la cuestión del terreno o campo de acción de las didácticas. Tradicionalmente estas se construyeron en relación con el espacio escolar, pero hoy en día hay didactas que asumen una postura más amplia al respecto que se basan en perspectivas etnográficas para sostener que el objeto de la didáctica es todo fenómeno de enseñanza y aprendizaje intencionado, ya sea en un espacio institucional-formal o extraescolares (asociaciones, bibliotecas, grupos de apoyos, etc.).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Un ejemplo de ello podemos citar las reflexiones realizadas por el equipo de Gustavo Bombini de la UBA y de la UNSAM sobre los contextos y territorios de la didáctica de la lengua y la literatura y las prácticas emergentes de enseñanza en contextos "no formales" y "populares".

Según Reuter (2013) existen dos concepciones de la investigación en didáctica: el modelo *abstracto,* concentrado en describir y analizar las prácticas sin intervenir directamente en ellas, y el modelo *intervencionista,* el cual da a la ciencia un rol de guía y define de manera prescriptiva las "buenas prácticas". Entre estos dos modelos, según el autor, existe una tercera posición, el de la *implicación*, que reconoce el rol de la ciencia en la generación de nuevas prácticas, con un horizonte praxiológico, dirigido a la ayuda y al mejoramiento de las prácticas existentes. Desde esta perspectiva, el investigador se implica con el contexto de las prácticas, trabaja junto con los docentes y busca allí las problemáticas reales de su investigación. Cercano a esta postura, Bombini (2018), desde la didáctica de la lengua y la literatura, sostiene que la producción de conocimiento de la didáctica no debe regirse por los procedimientos académicos clásicos que valida las prácticas científicas en oposición a las prácticas educativas. Para el autor, la didáctica es una disciplina de intervención, pero esta intervención implica "su involucramiento directo en términos propositivos y prácticos con el campo de la enseñanza en distintos niveles y modalidades del sistema educativo como así también con el campo de la formación inicial y continua de profesores" (p.6). En la producción de conocimiento, la didáctica incluye a los actores de los otros espacios a los que hacía referencia Reuter (2013) y concibe la investigación como una tarea colectiva en la que participan tanto investigadores como profesores, formadores y estudiantes.

- Las líneas prioritarias en la investigación didáctica

Desde una postura implicacionista, si los intereses de la investigación surgen del terreno mismo de las prácticas, necesitamos, evidentemente, definir de antemano qué tipos de prácticas son competencias de la didáctica. Sin entrar en profundidad en las discusiones epistemológicas sobre la conformación de la disciplina, –para ello podemos dirigirnos a los trabajos de Bronckart et Schneuwly (1991) o Bombini (2018), entre otros–, partimos del hecho de que la didáctica define los límites de su territorio a partir de lo que Brousseau (2007) denominó "*situación didáctica*", situaciones educativas que se generan por la interrelación de tres componentes, comúnmente denominado "triángulo didáctico": *docente, alumno y saber*.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

La situación didáctica incluye *la situación de enseñanza,* que implica la organización del *medio* por parte del profesor con el fin de volver accesible un objeto de saber, y *la situación de aprendizaje* del alumno, que organiza el *medio* con la intención de asimilar el contenido de saber. Las didácticas específicas se caracterizan y se construyen, según Reuter (2013), por la especificidad del *saber* u objeto de enseñanza-aprendizaje. Estas, por lo tanto, se interesan por las situaciones de enseñanza y aprendizaje de los saberes disciplinares.

La investigación puede tomar varios caminos, el de la descripción de los fenómenos observados, el de la explicación o el de la comprensión del funcionamiento del sistema didáctico, o, siguiendo la lógica de Ricœur (2017), el de la descripción y la explicación que permiten llegar a una comprensión del objeto de estudio. Cualquiera fuera el camino elegido, podríamos identificar los puntos prioritarios de la investigación didáctica tomando como base el *sistema didáctico* (Reuter, 2013).

El primero de ellos, centrado sobre el elemento *objeto de saber* o *contenido,* sucia una serie de problemáticas de tres tipos en función de las relaciones que este establece con los otros elementos: *contenido-docente, contenido-alumno, contenido-saber disciplinar*. El primero de ellos se interesa sobre los procesos de semiotización que el docente efectúa sobre los contenidos *a* enseñar (cf. Schneuwly, 2000), mientras que el segundo, en los procesos de aprendizaje y asimilación de los contenidos de saber. Para ello, la didáctica, concebida como una disciplina de *borde* o punto de intersección entre diversos campos, debe recurrir a los aportes de otras disciplinas tales como la psicología del aprendizaje, la pedagogía para explicar los fenómenos que observa. Las problemáticas de la relación *contenidos-saber disciplinar* se pueden organizar en lo que Chavallard (1991) denominó *transposición didáctica*. En esta línea, la didáctica funciona como puente entra las disciplinas de referencia, la lingüística, la crítica literaria, las matemáticas, etc., y las disciplinas escolares, lengua y literatura, matemáticas, etc. Las investigaciones se focalizan por los procesos de transformación de los *saberes sabios* de las disciplinas científicas en *saberes enseñados*. Los resultados de estos estudios se convierten en el referente directo de las disciplinas escolares, quienes constituyen su objeto de saber a partir de las reflexiones realizadas en el seno de las didácticas y no de las efectuadas en el campo de las disciplinas científicas.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Tal como lo define Schneuwly (2008), la didáctica tiene la capacidad de tomar los saberes producidos por las disciplinas de referencia, transformarlos en función de la economía del saber que la escuela demanda y ofrecer a las disciplinas escolares un objeto de saber adaptado a sus fines.

Los *sujetos* de la situación didáctica son, también, objetos de interés de las didácticas. Cada uno de estos produce situaciones determinadas en relación con el objeto de saber: una manera de *ser*, de *hacer* y de organizar los medios con fines didácticos en un tiempo y espacio determinado. Por ejemplo, con el foco puesto en el docente, las investigaciones se interesan en la organización de los medios, materiales y discursivos, y en la transformación de la situación áulica que este efectúa con el fin de hacer emerger determinados conocimientos en los alumnos y transformarlos en objeto de saber. Cada didáctica específica se interesará por los tipos de medios que el profesor utiliza en relación con la especificidad del objeto de saber. Existen estudios que van más allá del tecnicismo al que pueden estar relacionados estos procesos y colocan a los docentes como sujetos sociales sensibles a visiones y concepciones propias de las prácticas enseñanza. Este es el caso de las investigaciones del grupo PLURAL (Cambra Giné, Palou *et al*. 2000) de la Universitat de Barcelona, que relaciona el proceso de toma de decisión de los maestros y profesores no solo con saberes didácticos, sino también con sistemas de creencias y representaciones sociales. Cicurel (2011) se va a interesar, además, por las emociones de los profesores y en las decisiones que se producen en el acto mismo de la enseñanza en función de la situación de interacción. En cuanto al alumno, las didácticas se interrogan sobre la organización que este hace del medio en su proceso de aprendizaje y en la semiotización que produce el *acto instrumental* (Vygotsky, 2009). La relación que estos sujetos establecen con el objeto de saber no puede ser abordada sin la dimensión contextual de la situación de enseñanza. Los factores tiempo y espacio son elementos condicionantes del clásico *triangulo didáctico*.

La *ingeniería didáctica*, es decir, los medios que posibilitan la relación de los *sujetos* con el *objeto de saber*, también, representa un tema de interés. Esta línea se interroga, por ejemplo, sobre la relación de causalidad entre un instrumento y su objeto, como sostiene Vygotsky (2009), la capacidad de una herramienta, material o simbólica, de ponernos en contacto o apropiarnos del objeto deseado. El desarrollo de la ingeniería didáctica es uno de los campos que más intereses despierta en las investigaciones didácticas, puesto que es el que ofrece respuestas concretas sobre la elaboración y la puesta en práctica de dispositivos de enseñanza.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

La creación de materiales didácticos y de actividades innovadoras se encuentra en el horizonte praxiológico de las investigaciones en esta línea.
Los estudios sobre el *discurso didáctico* de los profesores pueden ser incluidos dentro de la ingeniería didáctica. Los enfoques interaccionistas y accionales asumidos por algunos investigadores de la didáctica de la lengua (Cicurel, 2007) ven en los discursos que se construyen y que circulan en el aula actos de habla propios de una práctica social bien definida. El "discurso didáctico" es definido por Cicurel (2011) como una interacción con una finalidad *cognitiva* puesto que el objetivo último es el desarrollo de los saberes del *otro;* con *roles* definidos en función de estatus de los participantes (experto, aprendiz), roles que pueden ser (re)negociados en función del contexto y las culturas educativas; una interacción planificada previa a la clase pero que está sujeta a los eventos o fuerzas de cooperación y resistencia de la situación del aula; una interacción que tiene lugar en un tiempo limitado y que requiere de una mayor atención por parte de los participantes; una interacción que da lugar a la aparición de *actividades didácticas* más o menos formalizadas que se caracterizan, entre otras, por la presencia de consignas, discurso de prescripción y de compromiso de acción; una interacción que se desarrolla a partir de ciertos *rituales* bien definidos y conocidos por los participantes (presentación del tema, pregunta del profesor, respuesta del alumno, validación o evaluación de la respuesta, etc.). Podemos agregar además la función multimodal y plurireferencial del discurso didáctico. El discurso se refiere y se apoya en una multiplicidad de símbolos, gestos corporales, imágenes, códigos escritos, icónicos, etc. para alcanzar sus objetivos. El discurso de los docentes es considerado, desde esta perspectiva, un instrumento simbólico complejo que guía, orienta, da instrucciones, entre otras acciones, con la intención de producir el aprendizaje en los alumnos. En esta línea, la didáctica de la lengua se apropia de teorías y metodologías propias de la sociolingüística, la etnolingüística y el análisis del discurso, pero se va a diferenciar de estas por su finalidad: no le interesa estudiar los discursos o el uso de la lengua en sí sino observar cómo los discursos y la lengua es utilizada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un contenido disciplinar. Los trabajos de Cicurel (2002, 2011) y los de Bucheton (2008) pueden ser considerados ejemplos de investigaciones que se orientan hacia esta perspectiva.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Por último, otra línea de interés de las didácticas es la *metarreflexión*. Desde el nacimiento de las didácticas disciplinares, hace ya más de treinta años, a la par de las investigaciones sobre los temas que hemos hecho referencia, estas se han interesado por preguntarse por su existencia y su definición frente a las otras disciplinas. Su batalla dialéctica para separarse y diferenciarse de la pedagogía, por ejemplo, han llevado con éxito a las didácticas a crear y delimitar el campo de estudio. Hoy, el debate no se focaliza sobre su existencia frente a las otras ciencias, sino sobre su unidad interna y sobre su "configuración disciplinar". Podemos citar el caso de la *didáctica del francés*, que nace en los años setenta con el fin de convertirse en el referente de la disciplina escolar "francés", espacio curricular que se compone del estudio de la lengua y la literatura francesa. Según Dounay (2010), la preocupación recae en la pertinencia de la división entre una *didáctica de la lengua* y una *didáctica de la literatura*. Ante este interrogante, responde de manera contundente que la didáctica del francés se debe a la existencia de la disciplina escolar y viceversa. Mientras en la escuela exista el espacio curricular "francés", la didáctica del francés deberá seguir configurándose a partir de la coexistencia de las disciplinas "lengua" y "literatura". La misma reflexión puede ser traída a la configuración de la didáctica de la lengua y la literatura del español. Desde esta visión, las didácticas específicas se configuran por la convivencia de diversas didácticas, como en el caso de la lengua y la literatura, didáctica de la lectura, didáctica de la escritura, didáctica de la oralidad, didáctica de la gramática, etc. Lo que contiene esta pluralidad dentro de la disciplina "didáctica específica" es la unidad de la disciplina escolar a la que debe servir de referente.

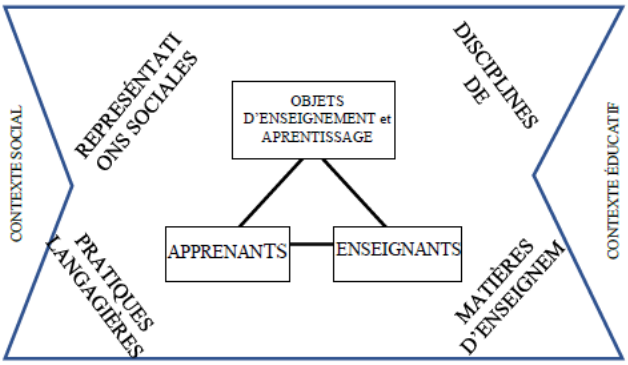
- La reflexión epistemológica: la generación de nuevas prácticas de investigación

La investigación epistemológica de las didácticas debe ser, aún hoy, una línea de trabajo que los centros de formación y los programas de doctorado deberían ofrecer. La generación de teorías produce, también, nuevas prácticas de investigación. Por ejemplo, durante muchos años hemos venido utilizando, con cierto orgullo, el *triángulo didáctico*. Tocar este constructo nos llevaría a cuestionarnos sobre los límites que la misma didáctica general a construido con mucho esfuerzo para definirse como campo específico. Pero, con solo revisar los trabajos de Brousseau (2007) sobre la *situación didáctica*, nos damos cuenta de que, a ese perfecto triangulo, le falta un elemento: el *contexto*. Para el autor, toda situación de enseñanza y de aprendizaje construida en torno a un objeto de saber se genera a partir de las condiciones que el contexto ofrece.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Incluso Chevallar (1991) recurre al *contexto* para definir la cronogénesis y topogénesis del saber del tiempo didáctico. Algunos especialistas, según Reuter (2013), sostienen que el contexto se transforma en el transcurso de la situación de enseñanza y, por lo tanto, para los intereses de la investigación, este no ofrece datos estables en el análisis de la situación didáctica. Para Dabéne (2005, p. 34), el triángulo didáctico es insuficiente para explicar y comprender la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura y propone, en su lugar, hablar de *constelación didáctica*, Figura 1, en el que incluye el *contexto social* y el *contexto escolar*. Las investigaciones etnográficas, la sociología (Losego, 2015, 2016a, 2016b) y la misma sociolingüística (Bixio, 2003, 2012) se han interesado por la problemática de los sujetos en contextos socioculturales concretos. La incursión de estas disciplinas en el terreno escolar ha permitido a las didácticas observar fenómenos que se producen en el acto didáctico, como las prácticas de desigualdad social que afectan al aprendizaje de los alumnos (Bautier & Rayou, 2009) o los factores socioculturales que intervienen en las prácticas de lectura y escritura en el aula (Rockwell, 2005). Dentro de esta perspectiva en la que las didácticas toman contacto con los estudios socioculturales no podemos dejar de citar los trabajos de Bixio (2003) quien, desde la sociolingüística, aboga por una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. En la misma línea, Iturrioz (2010) propone miera las prácticas de escritura en la escuela atendiendo "a los aspectos políticos y culturales en los esos textos son producidos […], a las circunstancias de producción […], a la necesidad de pensar a esos sujetos escritores desde sus pertenencias identitarias, reconocer la historia y el peso que las mismas tienen y que se manifiestan en forma de variaciones lingüísticas y discursivas" (p. 39).

Figura 1: Constellation didactique

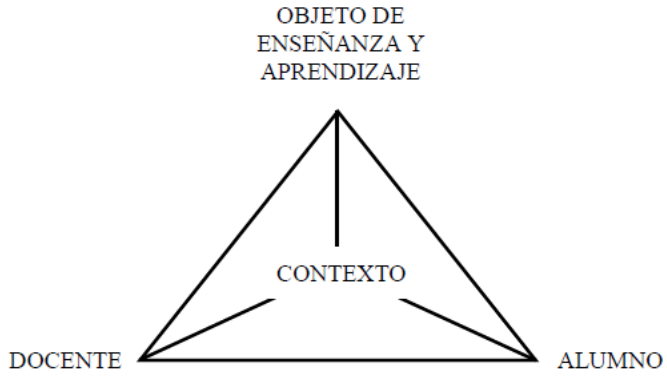


Fuente: Dabéne, 2005, p.34

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Haciendo una hipótesis epistemológica, se podría reducir la *constelación didáctica* de Dabéne e imaginar un sistema de cuatro elementos, Figura 2, con la incorporación del *CONTEXTO* como elemento determinante que intersecta las interrelaciones entre *docente*, *alumno* y *saber*. Esta expansión del sistema tradicional impactaría en la actividad científica al validar la inclusión de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje efectivas en el campo de la investigación, puesto que, como toda práctica, esta está situada y, por lo tanto, no es posible diluir su simbiosis con el contexto. El problema de la inestabilidad del contexto sería abordado desde la diacronía del tiempo didáctico. La noción *espacio-tiempo* que aporta esta expansión del sistema nos acercaría más a una *antropología de la didáctica* en el sentido de Chevallard (1991) y nos llevaría a una explicación y comprensión más realistas de las prácticas efectivas que se generan en torno a los contenidos de saber.

Figura 2: Sistema didáctico expandido



La expansión del triángulo didáctico, producto de una investigación de tipo epistemológico, validaría ciertas prácticas de investigación, como las propuestas por Bombini (2018), y ampliaría nuestra visión sobre cuáles son nuestros temas de interés.

Cualquiera fuera la línea o el camino que siga la investigación didáctica, esta debe dar cuenta de una forma u otra de las relaciones que se construyen y se establecen en el sistema didáctico. Los caminos que hemos propuesto son puertas de entrada y no puntos de exclusión. La focalización sobre uno de los elementos del sistema permite precisar las problemáticas, pero estas problemáticas mantienen su anclaje con los otros elementos. Esto es lo que permite diferenciar una investigación en didáctica de cualquier otra.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

UNA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA SOBRE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE

La focalización sobre uno de los elementos del sistema didáctico nos permite, tal como nos hemos referido en el párrafo anterior, explicar y comprender el funcionamiento de las relaciones que los sujetos establecen en torno a un objeto de saber en un contexto y un tiempo determinado. El propósito que perseguimos con este parágrafo es demostrar, a través del ejemplo de un estudio empírico, cómo las problemáticas en torno a los dispositivos de formación nos llevan, indefectiblemente, al interior del sistema didáctico mismo.

Situados en el nivel o contexto universitario, la investigación que presentaremos se ubica en la línea de la ingeniería didáctica, según Dolz y Gagnon (2017), y dentro de los intereses de la didáctica de la lengua y la literatura sobre la formación inicial docente. En concreto, el estudio trata sobre los dispositivos de formación y aborda la problemática de su instrumentalidad o capacidad mediadora entre los sujetos y el objeto de saber. Pero antes de exponer los procedimientos metodológicos y los resultados de esta investigación, algunas precisiones sobre el campo disciplinar de la formación docente.

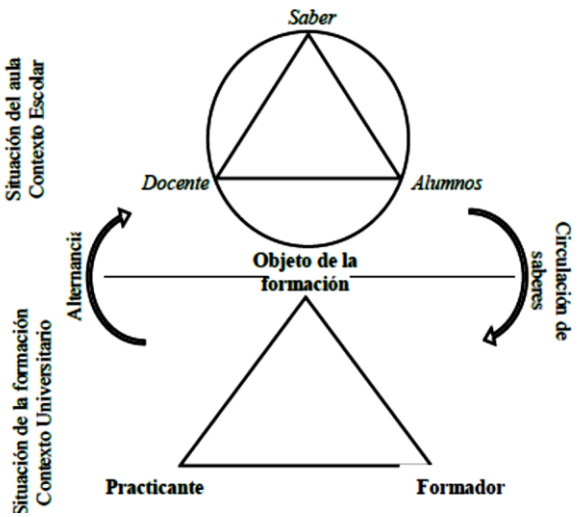
- Una didáctica de la formación docente

El interés por los dispositivos de formación docente es uno de los temas prioritarios de lo que la tradición francesa denomina la *didactique professionnelle* (Pastré, 2011). La definición de dispositivos de formación es muy amplia y depende de la perspectiva en la que nos posicionemos, sin embargo, lo podemos caracterizar como un conjunto de medios materiales, simbólicos y humanos, correspondientes a una forma de socialización particular y destinados a facilitar un proceso de aprendizaje o de desarrollo profesional (Demaizière, 2008). El dispositivo de formación, desde una visión vygotskiana, es un instrumento artificial, social e histórico que funciona como mediador entre el sujeto y el objeto. Desde esta perspectiva, el instrumento no solo es un elemento mediador, sino que también modifica el comportamiento del sujeto que lo utiliza, creando así un *acto instrumental* (Vygotsky, 1930/1985). La didáctica profesional se interesa en la ingeniería de los dispositivos y su capacidad transformadora, ya sea en el desarrollo de una actividad o en el aprendizaje de nuevos saberes.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Portugais (1995), desde el campo de la didáctica de las matemáticas, se interesó en la teoría de la *situación didáctica* de Brousseau. Observó que, durante las prácticas de enseñanza, la situación de la formación se construye por el contacto de dos situaciones diferentes, Figura 3. La primera está integrada por los sujetos de la formación: el formador y el practicante. El *objeto de saber* de este sistema son los saberes relativos a la acción didáctica. La segunda situación es la que se desarrolla en el contexto escolar, en la que el practicante asume el rol de profesor. En esta, el *contenido de enseñanza* es el saber específico de la disciplina: lengua, literatura, etc. En esta teoría, vemos la importancia que cobra el contexto para poder definir la situación de enseñanza. Portugais sostiene que la situación didáctica del aula representa el *objeto de saber* de la situación de formación y que ambas situaciones se autorrefieren y autorregulan mutuamente.

Figura 3: La doble triangulación de las prácticas de enseñanza en la formación docente



En un sistema de *doble triangulación,* como el de las prácticas de enseñanza de la formación inicial, la eficacidad del dispositivo en términos de aprendizaje y desarrollo profesional depende de su *capacidad instrumental* para poner en contacto las dos situaciones didácticas, de servir a la circulación de saberes que se genera por la *alternancia de contextos* que experimenta el practicante entre la situación de la formación y la situación del aula. La eficacidad del dispositivo es entendida, en otras palabras, por su capacidad de transformar el comportamiento o el actuar de los practicantes en función de las prácticas efectivas que experimentan.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

- El guión conjetural y el autorregistro como problema de investigación

El programa de formación de profesores en Letras de la Universidad de Buenos Aires utiliza un dispositivo innovador que tiene la finalidad de problematizar las prácticas desde un modelo reflexivo y de funcionar como punto de encuentro de la alternancia entre la situación de formación y la experiencia sobre el terreno. Estos dispositivos son conocidos por el nombre de *guiones conjeturales* -narraciones proyectivas- y *autorregistros* -narraciones retroproyectivas- (Bombini, 2012). Preguntarnos por el funcionamiento de estos dispositivos desde el punto de vista didáctico es entrar al sistema didáctico de la formación docente por la puerta de los *medios*, en el sentido de Brousseau, lo que nos lleva a una de la problemática central de las investigaciones en didáctica: *los medios que introduce el profesor para que el estudiante efectúe la junción con el saber y la manipulación que este hace de los medios ofrecidos*.

Ante estos dispositivos de formación nos preguntamos *¿en qué medida estos funcionan como instrumentos del sistema didáctico de las prácticas de enseñanza?* y *¿cómo la manipulación de estos instrumentos permite la construcción de saberes prácticos relativos a la enseñanza de la lengua y la literatura?* Estas dos problemáticas nos llevaron a focalizarnos en *la esfera de actividad de la proyección de la acción*, es decir, la planificación de clases, *la esfera de actividad del retorno*, el momento de la reflexión y análisis de las clases dadas, y en *la esfera de la actividad de la interacción didáctica,* la interacción entre el formador y el practicante. Con esfera de actividad nos referimos a la idea de Bajtín (2012), quien sostiene que toda actividad humana contextualizada está relacionada con un uso particular del lenguaje. Esta perspectiva nos permite abordar los discursos que se generan estas tres actividades, propias de las prácticas de enseñanza: *la planificación, el retorno y la interacción didáctica.*

Cuatro perspectivas teóricas, todas provenientes de distintos campos del saber, nos permiten construir nuestro posicionamiento ante las prácticas. La primera de ellas es *la teoría de la actividad histórico-cultural* de Engeström (2015) quien nos permite explicar y comprender *qué* y *cómo* los sujetos aprenden mientras resuelven conjuntamente una actividad cotidiana. En relación con esta, la *teoría interaccionista* de Goffman (1973) y las *teorías sociales y fenomenológicas* de la acción racional (Schütz, 2008), las cuales nos hablan, desde una perspectiva sociológica, de la regulación del comportamiento de los sujetos en los momentos de interacción. Por último, la *teoría social del conocimiento* (Vygotsky, 2009; Bruner, 2002).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

A partir de estos cuatro pilares teóricos nos hemos acercado a nuestra problemática con la concepción de que las prácticas conforman un sistema de actividad en sí mismo y que la asimilación de conocimientos es el producto del desarrollo de la actividad, de la resolución conjunta de problemas concretos y conflictos y de la interacción (verbal) entre los sujetos implicados.

- Contexto y corpus de datos

Los sujetos sobre los que esta investigación se interesa son los profesores formadores (didactas de la lengua y la literatura) y los practicantes o estudiantes de las Prácticas de Enseñanza de la formación inicial del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires. En cuanto a la delimitación temporal, los datos recolectados corresponden al periodo de prácticas de 2017, que comprendió los meses de agosto a noviembre.

El corpus de datos se constituye esencialmente de documentos escritos entre los profesores formadores y los practicantes, es decir, de *guiones conjeturales* y *autorregistros*. Estos dispositivos contienen interacciones verbales escritas, cuyas temáticas son las planificaciones de las clases y las experiencias vividas sobre el terreno[1]. El guión conjetural funciona como un instrumento discursivo que sirve a la actividad de planificación de secuencias didácticas. Los practicantes, a partir de información recolectada durante las observaciones de los cursos, imaginan escenarios hipotéticos de situaciones de clases y relatan en un tiempo futuro (narración proactiva) las actividades que realizarán en cada encuentro, los objetivos que persiguen, los materiales que utilizarán y justifican sus decisiones. Al estilo de un guión de cine, los practicantes escriben los diálogos que tendrán con los alumnos, describen las reacciones que esperan que los alumnos tengan ante tal o cual actividad. Como género de escritura reflexiva, los guiones conjeturales presentan segmentos en los que los practicantes se ven a sí mismos como actores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, expresando sus dudas y temores, pero también dejando entrever la historicidad de sus actos, sus trayectorias de aprendizaje y todo un sistema de representaciones y creencias que van más allá de los saberes adquiridos durante la formación universitaria. Una vez que estos guiones están escritos, los practicantes los suben al *campus virtual* de la cátedra para que tanto el formador como los otros practicantes puedan leerlos y hacer comentarios, sugerencias o preguntas.

[1] Para más detalles sobre las características discursivas de los guiones conjeturales y los autorregistros, consultar Bombini (2012, 2018).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Esto genera todo un intercambio o una "ida y vuelta" entre los practicantes y el formador:

(Guión conjetural de Julieta) *"…Seguramente haré una brevísima introducción de qué haré las prácticas, porque la profesora Torres ya habló con los alumnos al respecto. Después voy a pasarles una hoja para que escriban sus nombres y emails, o en su defecto, número de Whatsapp…"*

Elena *(compañera de Julieta)* ¿Qué características tiene la institución en la que vas a trabajar?

Julieta: Es una escuela pública y todos tienen celular (smartphone, me fijé en esto durante mis observaciones) y la netbook que entrega el Estado.

Martina *(formadora)*: Ojo, más allá de la institución, cuál es la finalidad de pedirles el número de celular?? Es una cuestión un poco más compleja que el hecho de que esté o no permitido. Qué te parece? Pensemos en el sentido, los riesgos, los objetivos... el vínculo docente – estudiante (y en este caso, practicante), pensemos en las edades con las que estamos interactuando...

Julieta: Entonces voy a ver de qué forma se los envío, ¿sería mejor e-mail o genero un link con Mega como hice con las carpetas de las prácticas?

Valeria *(Compañera de Julieta)*: Otra opción es que lo subas a un drive y copiás el link en el pizarrón.

Leonardo *(Compañero de Julieta)*: Lo del drive es complicado, yo lo intenté y los chicos mucho no se manejan con esos medios que nosotros acostumbramos. La idea de pasarlo por bluetooth a uno y que ese vaya pasándoselo a los demás me parece la más conveniente.

Julieta: Sí, pensé mejor en darles un link de Mega, que es un link de descarga. Así, descargan el archivo que les doy y listo.

Martina: Muy bien también!!

En cada respuesta se modifican las actividades originales, ya sea por recomendaciones, por los aportes de cada participante o por petición directa del formador. Las actividades originales que han sido reformuladas no se suprimen del guión, simplemente se especifica que no realizaran. De esta forma quedan registradas las trazas de las distintas transformaciones que ha sufrido el guión conjetural.

Una vez que los guiones están "aprobados" o validados por los formadores, los practicantes pueden entrar en las escuelas y dar sus clases. Al finalizar cada clase, los practicantes escriben los *autorregistros*, relatos retroactivos que narran desde una primera persona lo sucedido en la clase.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

En estos textos reflexivos quedan plasmadas las impresiones de los practicantes respecto a las actividades propuestas, a sus propias acciones y la de los alumnos. Los autorregistros son compartidos a través del campus virtual para que sean leídos y comentados. Al igual que los guiones conjeturales, los relatos de los practicantes son el objeto de una interacción de toda la comunidad de práctica.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

A partir de un análisis interpretativo-hermenéutico (Ricœur, 1988, 2000) de los datos recolectados, hemos buscado las relaciones entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la actividad discursiva que se produce a través de la utilización de estos dos dispositivos. El procedimiento del análisis consistió en la identificación de los saberes que se movilizan en la planificación de la acción, *los guiones conjeturales*, y en el retorno, *los autorregistros*, y en la observación de cómo estos saberes se transforman en la interacción didáctica a través de una negociación de sentidos. En cuanto a estas transformaciones, intentamos identificar las causas que las provocan, lo que nos obliga a mirar la relación de las estrategias discursiva de los formadores y la experiencia de las prácticas con los procesos cognitivos de los practicantes. Por ejemplo, en uno de los casos analizados, Laura, la practicante propone leer el cuento "La noche boca arriba" de Julio Cortázar. Como actividades de prelectura, primero introduce un poema que aborda el tema de los límites entre el sueño y la realidad y, luego, propone realizar hipótesis de lectura a partir del título y el contenido del epígrafe del cuento. Ante estas dos actividades, Martina, la formadora dice:

> Martina: Vale! Siempre son buenos disparadores... Lo que me preguntaba es que, si teniendo esto [*lectura del epígrafe*] como actividad previa a la lectura, ¿será necesario leer el fragmento antes citado [*el poema*]? (más que nada porque ya anticipa mucho... Ojo, quizás esto sea provechoso, aunque para mí le saca un poquito de misterio o gracia: imagino que cuando lean que duerme o tiene una pesadilla, ya podrían intuir –quizás no- que se trata de ese mismo juego entre sueño y realidad) Se entiende? [G1-UD2-L75-80][2]

El contenido que está trabajando la formadora en este caso es sobre la utilización de los dispositivos de predicción de la lectura.

[2] La codificación indica el número del corpus (G1), el código de la unidad de análisis (UD2) y la localización en el cuerpo del texto (L75-80)

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

El saber no aparece mencionado directamente, sino que es abordado mediante las preguntas que presentan situaciones hipotéticas contrarias a las imaginadas por Laura. Luego, la utilización de una serie de estrategias de cortesía (Kerbrat-Orecchioni, 2005) le permite no atacar de manera directa la propuesta de la practicante. El conjunto de estas estrategias discursivas provocó que Laura se diera cuenta de lo que produciría si utilizaba los instrumentos que proponía y decidiera modificar sus actividades:

> Laura: Comprendo. Creo que, si bien tenía en cuenta la "sorpresa" de la inversión final en lo real/onírico, no estaba pensando en que el hecho de la posibilidad de ser un sueño también sorprende al principio, cuando ingresa la escena de la guerra florida al relato. Quitaré esta parte introductoria. Pensé en mostrarles algunas pinturas de Dalí, especialmente aquellas que juegan con la percepción mostrando dos posibilidades (o más) de lectura visual según la mirada, y relacionarlo con el cuento ya visto y con esa "sensación" que nos deja de "vacilar" (…) [G1-UD2-L81-86]

La transformación de los conocimientos que Laura tenía sobre los disparadores de lectura se modificó por la intervención de Martina. Nuestro procedimiento de análisis consistió en identificar los *contenidos de saber* y determinar en qué medida se modifican y cuáles son las causas de esas modificaciones.

- Esferas de actividad y discursos

El análisis efectuado sobre el corpus de *guiones conjeturales y autorregistros* nos permitió observar cómo se construyen los discursos en relación con las esferas de actividad. Respecto a la esfera de actividad de la planificación, en *los guiones conjeturales* hemos identificado que los practicantes proyectan sus acciones en función de una diversidad de saberes o estructuras cognitivas de distintas naturalezas. Estos saberes poco tienen que ver con las teorías oficiales aprendidas durante la formación teórica. Los practicantes basan sus acciones en preconcepciones sobre la enseñanza, los alumnos, las prácticas de lectura y escritura, etc. conformadas históricamente en sus trayectorias personales como aprendices.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Estas preconcepciones, relacionadas con *creencias* y *representaciones,* en el sentido de Boudon (2008) o Moscovici (2013), influyen directamente en el proceso de toma de decisiones didácticas. Por otro lado, las teorías oficiales se ven modificadas por la influencia de este sistema de saberes implícitos crenado un repertorio didáctico personalizado y subjetivo. Estos saberes de referencia se manifiestan discursivamente en las justificaciones o en las explicaciones de los motivos de las actividades propuestas. Los tipos de discursos que prevalecen en este dispositivo son el narrativo hipotético y la reformulación.

En cuanto a la esfera de actividad del retorno, *los autorregistros* muestran las interpretaciones que los practicantes efectúan de sus propias experiencias. Estos relatos en primera persona nos permiten entrar en los sistemas de significaciones de los practicantes e identificar las asociaciones de los significados y la forma que adquieren los nuevos conocimientos adquiridos por la experiencia. Como sostiene Kaufmann (2004), la importancia de los *relatos biográficos* no radica en la cuestión de la veracidad de los hechos o en el grado en que reflejan la realidad del sujeto, sino en el sentido que el *yo-biográfico* da a su experiencia. La introspección que requiere la escritura reflexiva y el retorno a la acción vivida permite a los practicantes dar un nuevo significado a lo experimentado. Al igual que en la planificación, los sistemas de creencias, representaciones y saberes de referencia funcionan como filtros en la interpretación de los hechos. Estos sistemas orientan sus miradas sobre los eventos que les son significativos y les asignan una valoración, positiva o negativa.

Por último, sobre la esfera de la interacción didáctica, los resultados del análisis nos permiten sostener que el objeto de las interacciones entre los formadores y los practicantes no son las acciones didácticas ni las teorías oficiales en sí, sino que son los sentidos que los practicantes asignan a estos dos. Cada vez que el formador observa que el practicante explicita en su discurso un sentido contrario o más o menos alejado a los sentidos de las teorías oficiales, este interviene, poniendo en cuestión dicho sentido. Este hecho desencadena una negociación en la que cada uno recurre a una serie de recursos discursivos con el fin de convencer al otro de la valides de lo que sostiene. Este evento produce que los sentidos de las prácticas se modifiquen o transformen. Cognitivamente, la transformación de sentido mediante la negociación es el medio que más movimiento produce en los repertorios didácticos de los practicantes.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

- Los dispositivos y su función instrumental en la actividad de las prácticas

En relación con nuestra problemática principal, la función instrumental de los guiones conjeturales y los autorregistros en la actividad de las prácticas, estos dispositivos no representan un objeto en sí mismo dentro de la formación, es decir, la escritura de estos textos no son el objetivo final de la actividad ni son el objeto de una evaluación por parte de los formadores. Producir los guiones conjeturales permite a los practicantes verbalizar o "poner en palabras" la actividad mental de la proyección de la acción, poner en evidencia sus temores, las tenciones internas y las dudas que experimentan. A diferencia de otros dispositivos de planificación de clase más clásicos, que poseen una estructura canónica y son el objeto de una evaluación y un requisito ineludible antes de entrar al aula, los guiones conjeturales funcionan como un instrumento material (y simbólico a través del sistema de la escritura) del pensamiento hipotético de la planificación de la acción. Según Schütz (2008), la proyección de la acción racional es un proceso mental de formulación y reformulación de hechos futuros hipotéticos a partir de la fijación de objetivos. El sujeto modifica constantemente sus proyectos de acción en función de la aparición de nuevas evidencias o información. El guión conjetural vehiculiza ese tipo de pensamiento al permitir a los practicantes reformular sus clases a partir de la adquisición de nuevos indicios provenientes, ya sea de los formadores o del contexto mismo de la acción. Esto se evidencia por su carácter de textos inconclusos o abiertos.

En cuanto a la esfera de actividad del retorno, *el autorregistro* posibilita dos fenómenos estrechamente relacionados: la alteridad y la explicitación de los sentidos subjetivos. La alteridad, desde una perspectiva bajtiniana, consiste en la construcción de la consciencia del *Yo* frente a la palabra del *Otro*. El hombre no habla de sí mismo ni del otro, sino que dialoga consigo mismo y con otro. Para Bajtín (2012), el diálogo no es un procedimiento para descubrir un *ser* preexistente, sino para construir un *ser*, cuando el diálogo se detiene, todo se detiene. En su relato, el practicante observa desde un *aquí-ahora* (momento de reflexión después de la clase) la acción de su *Yo* en un *allá-antes* (momento de la clase). Desde su aquí y ahora, valora su experiencia, pero esta valoración la realiza en diálogo con un *Otro*, el formador o un compañero. Su discurso no es un monólogo ni una verbalización de emociones y apreciaciones dirigidas a sí mismo. El relato de los hechos es un diálogo que establece con los otros.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

El dialogismo del *autorregistro* produce que los practicantes construyan una imagen de sí, una identidad docente en función de las expectativas de los otros, de los ideales de las prácticas docentes y de sus sistemas de valores, representaciones y creencias.

En cuanto a la explicitación de los sentidos subjetivos, en su interpretación del evento didáctico pasado, el practicante deja trazas de sus puntos de vista y, al hacerlo, emergen a la superficie las estructuras mentales que regulan su comportamiento. La interpretación de la experiencia se realiza a partir de los esquemas de percepción, de evaluación y de acción que cada sujeto construye históricamente. Para la fenomenología, estos sistemas de interpretación dependen de la situación biográfica concreta de cada persona. Estos están en estrecha relación con el comportamiento humano; uno actúa en función de ciertas normas y valores culturales, pero también a partir de representaciones y creencias individuales. En el relato de los eventos experimentados, los practicantes dejan implícitamente en sus discursos trazas de significaciones cristalizadas y fuertemente ancladas a saberes socioculturales implícitos en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la segunda pregunta, *¿cómo la manipulación de estos instrumentos permite la construcción de saberes prácticos relativos a la enseñanza de la lengua y la literatura?*, la versatilidad discursiva de estos dispositivos posibilita que estos se ajusten a las necesidades de cada esfera de actividad. Del lado de la planificación, la construcción de los *guiones conjeturales* a partir de instancias de interacción verbal permite que el pensamiento de la acción se efectúe de manera conjunta. El objeto de la interacción es la acción futura. Por lo tanto, cada intervención contribuye a construirla, aportando elementos, soluciones o experiencias que hacen que la proyección de la acción sea el resultado de una actividad colectiva. Detrás de cada actividad propuesta, hay un saber de referencia que puede provenir de un marco teórico preciso o de una elaboración personal a partir de la experiencia de las prácticas. Cuando los practicantes incorporan en sus guiones conjeturales las actividades propuestas o sugeridas por sus compañeros y el formador, se apropian al mismo tiempo, conscientes o inconscientemente, de estos saberes de referencia. En este proceso de apropiación, los saberes nuevos pueden entrar en conflicto con los saberes prexistente, lo que produciría ciertas transformaciones en sus repertorios didácticos, o ser asimilados sin mayor resistencia, lo que nos llevaría a hablar de una evolución de sus repertorios.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Cualquiera fuera el caso, los significados de esos saberes se ven afectados y modificados por el contacto con los saberes preexistentes. La construcción de saberes en la instancia de planificación se efectúa desde la resolución conjunta de problemas. Esto produce una significatividad mayor en los tipos de saberes construidos.

CONCLUSIONES

La escritura de las prácticas como instrumento de formación se encuentra dentro de la órbita de los intereses de la investigación didáctica. El estudio sobre *los guiones conjeturales* y *los autorregistros* nos llevó a cuestionarnos no por la naturaleza del instrumento ni por sus características discursivas, sino en cómo estos dispositivos funcionan en el sistema didáctico de la formación. Los resultados obtenidos nos posicionan en el centro de los debates didácticos, la creación y la manipulación de los *medios* en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. El estudio presentado nos permitió explicar y comprender los procesos didácticos que se desarrollan con la manipulación de estos dispositivos en la formación de profesores en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esta comprensión del evento didáctico de la formación docente permite a la didáctica pensar en su horizonte praxiológico en prácticas que puedan significar un mejoramiento en otros contextos de enseñanza.

El estudio presentado nos permite demostrar que la investigación didáctica puede valerse de distintas perspectivas teóricas y recurrir a otros campos disciplinares sin poner en riesgo su autonomía. La construcción del campo de las didácticas como disciplinas de fronteras les otorga una elasticidad epistemológica que valida su acceso a las producciones de saberes de sus referentes, apropiarse de ellos y adaptarlos a sus necesidades. De esta forma, los conocimientos que la investigación didáctica genera se convierten en los referentes directos de las disciplinas escolares, puestos que su finalidad, más allá de explicar y comprender, es intervenir en las prácticas de enseñanza contextualizadas en torno a un objeto de saber determinado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.

Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris: PDF.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado, *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura, 2*(2).

---------- Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las interacciones escolares. En Gustavo Bombini, *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblios.

Bombini, G. (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El hacedor.

---------- (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 11*(4), 5-20. DOI: 10.5565/rev/jtl3.784

Boudon, R. (2008). *Le relativisme*. Paris: PUF.

Bronkart, J.-P., et Schneuwly, B. (1991) La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable, *Éducation et Recherche*, *13*, 8-26. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34129

Brousseau, G. (2007). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage

Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología

Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle, Dans D. Bucheton (Ed.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. (pp. 7-14). París: De Boeck Supérieur.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethografique de la classe de lengue*. Paris: Didier.

Cambra Giné, M., Palou, J. *et al*. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura & Educación*, *12*(1-2), 25-40. DOI: 10.1174/113564007780961651

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La pensée sauvage éditions

Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe, *AILE*, *16*, 145-164. http://journals.openedition.org/aile/801

---------- (2007). CHAPITRE 1. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?. Dans : Itziar Plazaola Giger éd., *Paroles de praticiens et description de l'activité: Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 15-36). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0015"

---------- (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action, *Pratiques 149-150*, 41-55. DOI : 10.4000/pratiques.1693

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Dabène, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir). *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 15-34). Bruxelles : De Boeck.

Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment, *Alsic, 11*(2), DOI : https://doi.org/10.4000/alsic.384

Dolz, J. et Gagnon, R. (2017). « Didactique des langues ». Dans A. van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp.183-187). Paris: UPF

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research.* (2da Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : Lad présentation de soi.* Paris: Minuit.

Iturrioz, P. (2010). La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 5.* 36-53.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

Losego, P. (2015). DOSSIER Sociologie et didactiques : traverser les frontières. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 188*. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2014-3.htm

Losego, P. (2016a). Le social et le didactique : distance et rapprochement. *Education et didactique, 10-3*, 67-76. http://hdl.handle.net/20.500.12162/363

Losego, P. (2016b). Sociologie, didactiques et la notion de "collectif". Dans Y. Matheron, G. Gueudet, V. Celi, C. Derouet, D. Forest, M. Krysinska, S. Besnier (Eds.), *Enjeux et débats en didactique des mathématiques. XVIIIe école d'été de didactique des mathématiques Brest (Bretagne),* (pp. 205-222). Grenoble, France : La Pensée Sauvage.

Moscovici, S. (2013). *Le scandale de la pensée sociale : Textes inédits sur les représentations sociales réunis et préfacés par Nikos Kalampalikis*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: UPF

Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne: Peter Lang.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Reuter, Y. (2013). « Didactiques ». Dans Y. Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 69-73). Bruxelles: De Boeck.

Ricœur, P. (1988). *El discurso de la acción*. Madrid: Catedra.

---------- (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéurica II*. México: Fondo de cultura económica.

Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares, *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 3*.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. *Les outils d'enseignement du français*. *22*, 19-38, doi : https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341

Schneuwly, B. (2008). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss (éd.), *Didactique du français: Fondements d'une discipline* (pp.47-59). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.chiss.2008.01.0047.

Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksieck

Vygotsky, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. En Schneuwly, Bernard, Bronckart, Jean-Paul (eds.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos cognitivos superiores*. Barcelona: Crítica

ACERCA DEL AUTOR

Marcos Maldonado es doctor en Didáctica de Lenguas, Artes y Ciencias Humanas, mención internacional, por la Universidad de Barcelona. Ha realizado un postdoctorado en la Universidad de Ginebra, Suiza, sobre la regulación del aprendizaje en la autoevaluación y los textos reflexivos en la formación docente. Actualmente se desempeña como investigador del grupo AFORDENS (Aprendizaje, formación y desarrollo profesional en la enseñanza) de la Facultad de Psicologia y Ciencias de la Educacion de la Universidad de Ginebra e investigador asociado al Laboratorio DILTEC (Didáctica de lenguas, de los textos y de la cultura) de la Universidad de la Sorbonna-Nouvelle, París, Francia. Sos principales temas de investigación son los sistemas de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial y continúa docente, el desarrollo del repertorio didáctico y las entrevistas de auto-confrontación entre formadores y practicantes o docentes en formación.

ALQUIMIA EDUCATIVA

Primeras inserciones laborales de los egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación, F.H. UNCA

Fecha de recepción
Reception date
05/09/2020

Fecha de aceptación
Date of acceptance
20/11/2020

CC BY NC SA

Yesica Lis Varela Álvarez
lis.esperanza.v@gmail.com
Esc. Sec. N° 1 "Fidel Mardoqueo Castro.
Janet Susana Maza Ramos
mazajanet2@gmail.com
UNCA. F.H. Dpto. de Cs de la educación
Pablo Rafael Parra Cortés
pablo.95parra@gmail.com
UNCA, Sec. Acad. Dpto de Educación a distancia
Natalia Jimena Maza Ramos
jimenamaza2015@gmail.com
IES Recreo. Catamarca.
María Sol González
solgonzalez2301@gmail.com
UNCA. F.H. Dpto de Cs de la educación

RESUMEN

El presente artículo sintetiza los principales resultados del análisis y aproximaciones alcanzadas, elaboradas en el marco del proyecto de Investigación "La inserción laboral de los egresados de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación", formulado por docentes de la UNCA. Este estudio estuvo orientado en explorar las recientes inserciones laborales de los graduados, a través de un análisis del campo e inserción laboral, con el objetivo de poder aportar nuevos conocimientos y problematizar este espacio tan complejo. Cabe aclarar que esta delimitación del campo del saber sigue siendo una discusión abierta que se pone en cuestión a partir de la interdisciplinariedad y transdiscursividad.

Al referirnos a la inserción laboral hacemos mención al proceso que promueve el empleo y apoyo en el acercamiento a nuevos puestos de trabajo en la vida de una persona; el cual puede estar acompañado del desarrollo de programas de formación y orientación laboral que aumenten las posibilidades de encontrar trabajo o mejorar su desempeño.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Definido esto, cabe destacar que este artículo no pretende agotarse en una visión reducida de la inserción laboral, sino más bien en una mirada que contemple diferentes dimensiones que atraviesan a este concepto, tales como: la situación actual que tienen los egresados en relación con sus primeras posibilidades laborales, la inserción efectiva de los mismos, los desempeños docentes y la valoración de la formación recibida. Dichas dimensiones fueron abordadas, metodológicamente, desde un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), buscando realizar un abordaje que tenga en cuenta la especificidad y profundización del proyecto.

PALABRAS CLAVES: INSERCIÓN LABORAL- DESEMPEÑO PROFESIONAL- FORMACIÓN- GRADUADOS.

ABSTRACT

This article synthesizes the main results of the analysis and approximations reached, elaborated within the framework of the Research project "The labor insertion of graduates of the teaching profession in Education Sciences", formulated by teachers of the UNCA. This study was aimed at exploring the recent job placement of graduates, through an analysis of the field and job placement, with the aim of being able to contribute new knowledge and problematize this complex space. It should be noted that this delimitation of the field of knowledge continues to be an open discussion that is called into question based on interdisciplinarity and transdiscursiveness.

When referring to job placement, we mention the process that promotes employment and support in approaching new jobs in a person's life; which may be accompanied by the development of training and job orientation programs that increase the chances of finding a job or improving their performance.

Having defined this, it should be noted that this article does not intend to exhaust itself in a reduced vision of labor insertion, but rather in a look that contemplates different dimensions that cross this concept, such as: the current situation that graduates have in relation to their first job opportunities, their effective insertion, teaching performance and the assessment of the training received.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

These dimensions were approached, methodologically, from a mixed approach (quantitative and qualitative), seeking to carry out an approach that takes into account the specificity and deepening of the project.

INTRODUCCIÓN

Hablar de la inserción laboral de los graduados en Ciencias de la Educación implica posicionarse en un campo complejo que involucra diferentes dimensiones, tales como: la formación académica y pedagógica, la dimensión institucional que atraviesa las relaciones, la configuración de los perfiles profesionales y la vinculación del sujeto con su identidad y su posición en el campo de relaciones laborales.

Dicho esto, el presente artículo pretende realizar una aproximación a las primeras experiencias e inserciones laborales de los graduados desde una doble mirada: por un lado, un foco cuantitativo que nos permite conocer el número de graduados y sus variables (lugares de desempeño, años de egreso, los tiempos de inserción laboral, entre otras) y, por otro lado, un foco cualitativo que posibilita reconocer las dimensiones, que atraviesan estas primeras inserciones, y reconstruir las experiencias desde el posicionamiento particular de los sujetos en esa trama de relaciones; es decir, desde su subjetividad y el trasfondo de sus vivencias.

En este sentido, el propósito de esta investigación, como lo menciona García (2004), es ofrecer guías a los profesionales de la educación para dar respuestas a los problemas o interrogantes que surgen en la práctica diaria, contribuyendo, de esta manera, a la mejora de los procesos educativos.

Esta revisión procura, también, atender a la problematización del perfil profesional del egresado en Ciencias de la Educación, teniendo en cuenta el valor del conocimiento y sus prácticas concretas en el mercado laboral. Por ende se pretende conocer los sentidos y significados que los egresados le otorgan a su práctica docente en contextos laborales y a su rol dentro del proceso formativo de los sujetos. Aclarando que el campo del egresado en Ciencias de la Educación es un campo diversificado, amplio y, por ende, complejo.

Por último, cabe aclarar que lo expuesto en este artículo no se pretende final y unívoco. En todo caso, la riqueza de este escrito reside en ofrecer una serie de indicios para pensar la formación docente, el campo laboral y, a partir de allí, renovar las preguntas que orientan las investigaciones en esta incipiente línea de trabajo.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación, como campo social y laboral, ha transitado por diversas transformaciones en los últimos tiempos que devienen en una complejización del campo mismo (Morín, E. 1999; Aguerrondo, I. 2002; Alliaud, A. y Antelo, E. 2011; Robalino, M. 2015). La multiplicidad de espacios, las nuevas demandas del mundo del trabajo, los nuevos escenarios y sujetos educativos, la dilución de los límites entre disciplinas científicas y filosóficas que estudian a la educación y los cambios en la formación docente, son fenómenos que influyen en las inserciones y los desempeños profesionales de los mismos.

Al respecto, en las últimas décadas, se puede encontrar (a nivel nacional e internacional) un especial interés por investigar las inserciones y desempeños profesionales docentes y una variada e importante cantidad de

investigaciones que se han dedicado a ello (Alliaud, A. 2003; Robalino, M. 2005; Ávalos, B. 2007; Tenti, E. 2008).

En el caso de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), y particularmente a la Facultad de Humanidades (FH), las inserciones y desempeños profesionales se vieron atravesadas por diferentes decisiones a nivel político y académico. Por ejemplo, las horas cátedras a optar por los docentes en la provincia de Catamarca se vieron modificadas al abandonar el E.G.B y Polimodal, modelo organizativo de las escuelas secundarias presente en la Ley Federal de Educación 24.195, por la Nueva Escuela Secundaria, propuesta por la Ley de Educación Nacional 26.206[3]. A su vez, a nivel académico, los cambios curriculares en los planes de estudio de los profesorados conllevaron a realizar grandes transformaciones en la formación docente; la cual iba en consonancia a los cambios a nivel político antes mencionados.

Dentro de esta línea, otro posible ejemplo a mencionar es el cambio de planes de estudio en los Institutos de Educación Superior (IES), dependientes de la gestión provincial, quienes a partir del 2009 comenzaron con una transformación sustantiva en la formación docente que significaba, también, la reconfiguración y ampliación de posibilidades laborales para los docentes que enseñaban en el nivel.

[3] En el año 2.012, a seis años de la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206, se egresó la última promoción que cursó el E.G.B y Polimodal.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Cabe destacar que, en este contexto (2011), también se realizó un cambio general de planes de estudio de todos los profesorados de la Facultad de Humanidades. Dicho cambio se enmarcó en pedidos nacionales y demandas locales que se encontraban atravesadas por las tensiones antes descritas. Entre ellos, se encuentra uno especialmente significativo: la separación del Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación; plan vigente en la universidad desde 1994. Dicha separación desembocó, por un lado, en la creación del Profesorado de Filosofía y, por otro, en el Profesorado de Ciencias de la Educación.

La ruptura y creación de ambos profesorados contribuyó a una mayor especificidad en los campos disciplinares de cada uno. En el caso particular del Profesorado en Ciencias de la Educación, en el antiguo plan, el campo pedagógico (específico en este profesorado) se reducía a 9 (nueve) asignaturas centradas, exclusivamente, en la formación para el ejercicio de la docencia; el resto de las materias se centraban en el campo filosófico. Debido a ello, el nuevo plan de estudios (2011) significó un gran avance en la especificidad de la carrera, ya que de las 9 (nueve) asignaturas mencionadas se pasó a 20 (veinte) asignaturas y talleres destinados a la formación específica del profesorado.

Sin embargo, dada la complejidad del campo educativo, los egresados se insertan en una multiplicidad de espacios que conforman el campo social y laboral de la educación que ponen en tensión permanente la formación recibida. Es por ello que, frente a la dilución de los límites del campo educativo y laboral, se plantea la necesidad de revisar la formación inicial de los cientistas de la educación; cuya amplitud y versatilidad debiera preparar a los egresados para los nuevos desafíos y demandas de un campo cada vez más amplio y complejo.

Por otra parte, este interés conduce a reflexionar acerca de la especificidad epistemológica de las Ciencias de la Educación, cuyos bordes se diluyen y exigen un tratamiento transdiscursivo, multirreferencial, e interdisciplinario. Especificidad que no es ajena al desempeño profesional de los egresados, quienes disputan un puesto de trabajo en el mercado laboral al cual accederán a partir del reconocimiento y delimitación de su campo disciplinar.

Cabe destacar que, al hablar de campo educativo y laboral, se apela a la noción de campo trabajada por Bourdieu (1988), como herramienta de análisis para comprender las posiciones que se definen objetivamente y que imponen sus ocupantes (agentes o instituciones) por la situación actual o potencial en la estructura y distribución de capitales; cuya posesión implica

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

el acceso a las ganancias que están en juego dentro de dicho campo. De esta manera, se entiende por campo a la red de relaciones objetivas entre posiciones; ocupadas y en permanente disputa para la distribución de bienes dentro de él. En este caso particular, nos referimos al acceso a los distintos puestos de trabajo dentro del campo laboral de la educación.

De esta manera, nos preguntamos y planteamos como problema: ¿cuáles son los rasgos y/o propiedades de los componentes objetivos que inciden en la inserción laboral y cómo influyen estos en los desempeños profesionales de los graduados en el Profesorado de Ciencias de la Educación, plan 2011, formados en la Facultad de Humanidades de la UNCA?

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Este trabajo de investigación se apoya en diferentes categorías teóricas que nos permitieron delimitar nuestro objeto de estudio. En primer lugar, es necesario destacar que si bien existe un amplio repertorio de trabajos sobre la inserción laboral, en nuestro contexto este tipo de investigaciones resulta escaso.

Cabe considerar que el análisis sobre la inserción laboral resulta un proceso complejo en el que inciden una diversidad de factores entre los que aparece, como factor primordial, la formación recibida y su relación con el mercado laboral.

En esta lógica, acerca de la noción de formación y las experiencias escolares, resulta oportuno destacar el rol que juegan los contenidos aprendidos durante la formación y los problemas existentes en la práctica. Terigi (1997) menciona que en la formación académica abundan contenidos irrelevantes o descontextualizados de la realidad actual, lo que provoca serios problemas para enfrentar otras dimensiones de la práctica. Estos aspectos se vinculan con las decisiones en situaciones áulicas y en el contexto institucional en donde la formación presenta ausencias, carentes de análisis, que nos permiten pensar y reflexionar acerca de los modos de enseñar, los contenidos, las estrategias y modos de acercarnos a la realidad profesional de cada graduado.

Por lo antes expuesto este trabajo pretende contribuir, siguiendo a Dussel (2009), al pensamiento, la reflexión y el debate sobre las nuevas miradas del saber docente y hacer docente; teniendo en cuenta los cambios vertiginosos de la sociedad, particularmente en la esfera

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

educativa. En este sentido el desempeño profesional, siguiendo a Gross (citado en González-Anleo, 1999), refiere a la puesta en práctica de un amplio conocimiento teórico adquirido que se orienta a la solución de problemas recurrentes pero no estandarizables.

Es por ello que este trabajo retoma, desde la biografía escolar, los procesos de socialización profesional y su vínculo con los lugares de trabajo (Lortie, 1975). En otras palabras, se pretende retomar las concepciones y vivencias de los docentes noveles, con el propósito de recopilar sus percepciones, sentires, sus modelos de enseñanza y las formas en que interiorizaron las prácticas educativas y los malestares institucionales.

Estudiar este campo laboral y social de la educación requiere pensarlo en términos relacionales, pudiendo separar del "todo" los distintos componentes objetivos (instituciones, actores, leyes, normas y regulaciones instituidas); así como las determinaciones objetivas subjetivadas, las que no suelen tener visibilidad pero tienen efectos objetivables para los actores sociales.

Por otra parte, es necesario mencionar que este desempeño profesional se encuentra contextualizado en el campo de las relaciones entre el mercado laboral y el campo educativo. Debido a ello, en este análisis toma importancia el concepto de *campo* de Bourdieu (1988) quien entiende al mismo como "…Espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones y sus leyes o reglas específicas de funcionamiento propias…" (Bourdieu, 1988, p. 108). En este caso, el bien que se disputa y que está en juego es el trabajo.

Cabe aclarar, siguiendo esta línea, que el campo social y educativo que está en juego se ha convertido en un espacio complejo, donde los sujetos partícipes necesitan abrir espacios de debate, intercambio y reconstrucción, de modo tal de generar líneas de acción que potencien su rol en dicho espacio.

Este campo, entendido como las escuelas e instituciones educativas de Nivel Superior, parece imponerse en los sujetos generando fuertes marcas institucionales que prevalecen más allá de las filosofías de enseñanza y aprendizaje que surgen en la formación pero que no logran interceder con gran ímpetu en la realidad de los docentes en su ingreso al mercado laboral (Alliaud, 2003, p.12). Estas marcas también trascienden los años y la experiencia escolar vivida como alumnos dando como resultado el "sentido escolar" (Jackson, 2002), una noción de lo que implica la tarea docente en cuanto a conocimientos y aptitudes. En este punto, es pertinente retomar el concepto de 'dispositivo' acuñado por Foucault para dar cuenta de un

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

conjunto heterogéneo de componentes que comprende: discursos, instituciones, edificios, leyes, reglamentaciones. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. Señala además que un dispositivo tiene una función estratégica concreta, siempre inscrita en una relación de poder y de saber (Grinberg y Levi, 2009).

Cada una de las categorías antes mencionadas nos permite vislumbrar diferentes dimensiones de la inserción laboral de los graduados en relación a su formación y desempeño profesional. Para ello es necesario tener como eje que, como afirma Ferreyra (2017), cada clase es un territorio de diversidades, en donde hay personas muy diferentes entre sí. Cada uno con su propia vida, motivos e intereses, sus diversas capacidades, sus formas de estar en la escuela y en el aula. Entonces cada decisión que se tome acerca de las prácticas de enseñanza ha de ser congruente con esta realidad.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

La indagación que se llevó a cabo desde nuestro proyecto de investigación es de carácter descriptivo, procura dar cuenta de las características del objeto en construcción, a fin de establecer tendencias y construir categorías conceptuales que posibiliten una mejor comprensión del mismo.

Las técnicas de recolección, procesamiento y análisis de la información son de carácter cualitativo y cuantitativo dado su potencialidad para abordar la problemática planteada.

Cabe destacar que, durante el proceso investigativo, se realizó una construcción metodológica para el abordaje del objeto de la investigación; lo cual incluyó diversas instancias: En primer lugar, aproximación *a la población de estudio* (egresados de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación) y año de graduación (2014, 2015, 2016, 2017 y 2018) para la búsqueda de datos de la población elegida, su tratamiento y sistematización (encuesta 1).

En segundo lugar, se procedió a la *Determinación de la muestra, diseño y aplicación de encuestas* a los egresados a efectos de relevar datos de base (dirigida a quienes respondieron a la primera encuesta). En esta etapa buscamos profundizar los datos y acercarnos a las trayectorias de los egresados; por ejemplo, en relación a formas de acceso al primer

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

empleo, lugar (ubicación geográfica), funciones y tareas, las expectativas y realidades (imaginario/ realidad). (Encuesta 2).

Y, en tercer lugar, realizamos la *Selección de Casos* en relación a las diferentes inserciones institucionales, distintos niveles educativos (Secundario/Superior), diferentes funciones y tareas y diferentes años de egreso (entre otros criterios). La profundización del estudio y recuperación de las singularidades de cada uno se dio a través del análisis de entrevistas, material fílmico, producciones docentes y observaciones. La última etapa, por su parte, estará orientada a los procesos de Integración y Síntesis de la investigación para su publicación.

En términos de recurrencias, es necesario dar a conocer que todos los subgrupos de trabajo, que indagaron sobre las primeras inserciones laborales de los egresados en Ciencias de la Educación (2011), realizaron sus producciones finales desde los abordajes metodológicos anteriormente mencionados; utilizando a su vez técnicas de investigación como: encuestas – entrevistas (abiertas–semi estructuradas- estructuradas), análisis documental – análisis de producciones de docentes y egresados, y observaciones de clases.

Sobre este apartado, también se considera importante expresar que en la instancia de elaboración y producción de los materiales elaborados por cada subgrupo de trabajo, en relación con los casos indagados, se fueron construyendo (metodológicamente) utilizando diferentes instrumentos de análisis y recolección de la información; lo cual le otorga su aspecto de singularidad a cada producción. Por ejemplo:

> -El *sub grupo "A"*, desde el punto de vista metodológico adoptó un abordaje convergente y multi referencial, que posibilitó dar cuenta de la configuración de las distintas prácticas y estrategias de inserción profesional y su relación con la dinámica del campo laboral, en particular con la lógica del Sistema Educativo Provincial.

Se consideró que los indicadores de naturaleza cuantitativa (cantidad de graduados, graduados en ejercicio de la profesión, graduados desempleados y horas de trabajo, entre otros) dieron inicio al análisis de procesos de carácter cualitativo que supusieron un abordaje artesanal para comprender el mundo del trabajo; en el cual se ponen en relación contextos, sujetos, instituciones, normas, regulaciones, expectativas subjetivas y condiciones objetivas.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Desde esta postura se planteó la primera determinación de orden metodológico: abordar el objeto desde una perspectiva situacional rescatando el carácter socialmente situado de las estrategias de inserción laboral; lo cual supone estudiarlas *in situ*, analizando las relaciones entre los actores, sus estrategias y la situación o contexto (Chaiklyn y Lave, 2001).

-El *sub grupo "B"* consideró que la metodología empleada fuese de carácter descriptivo cualitativo porque esta permite identificar las características de las condiciones socio-laborales en las que el egresado ejerce su trabajo y, también, comprender los significados que éste otorga a la docencia y a la formación de los estudiantes a su cargo. Esta metodología, también, es una vía de acceso a algunos datos en torno del dispositivo de formación recibida durante el ingreso, la cursada y la finalización de la carrera universitaria; reconociendo las fortalezas y debilidades que caracterizan su trayecto laboral.

Los procedimientos y las técnicas de relevamiento de información incluyeron las entrevistas y los registros de observación de clases, los cuales permitieron recuperar los sentidos, significados y valoraciones que atribuye cada egresado a la tarea docente y a su experiencia en el contexto escolar. Con este fin se posibilitó el contacto con las realidades laborales de los graduados.

-El *sub grupo "C"*, recurrió a técnicas de investigación como las entrevistas semi estructuradas, la observación institucional y los registros de material visual a través de fotografías.

La tarea implicó un abordaje de las experiencias a partir de la inserción en los ámbitos de desempeños laborales como, así también, el acercamiento fluido a los docentes seleccionados.
Sobre los interrogantes planteados se formularon una serie de preguntas orientadas a los desempeños de los egresados como profesionales docentes, sus sentires e implicancias en relación con la formación recibida durante el proceso formativo. Con este fin se les preguntó, por ejemplo, sobre sus inicios en la experiencia laboral, las funciones llevadas a cabo en las instituciones, sus vínculos con los actores institucionales, las dificultades y los obstáculos en el desempeño profesional, los espacios curriculares que desarrolla y el trayecto académico inicial como fortalecedor de su actuación profesional (tanto en los ámbitos intra como extra institucionales).

-En el *subgrupo "D"* se trabajó desde una perspectiva crítica de la Psicología, en la cual se consideró que las narrativas y las narraciones atraviesan y constituyen el mundo procurando una "unidad de visión que recoge los acontecimientos y los fuerza a

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

> entrar en una unidad que no es sino la de la misma escritura" (Cabruja *et al*., 2000, p. 66). La propuesta se refiere no tanto al análisis discursivo o al desvelamiento de las (meta) narrativas históricamente definidas, sino a la utilización de *narrativas* como un método - proceso de investigación.

En este contexto se plantea la revalorización del actor social (individual o colectivo), no considerado como dato reducido o variable, sino convertido en sujeto de configuración compleja y en protagonista del acercamiento que, desde las Ciencias Sociales, quiere hacerse de la realidad.
En la producción del encuadre, dentro de cada subgrupo, se fueron tomando las decisiones y construyendo la estructura metodológica para la investigación a partir de acuerdos alcanzados en el grupo en general.

APORTES PARCIALES

Este apartado resume los aportes parciales que se fueron trabajando en nuestro proyecto de investigación. En este momento, y con el fin de dar a conocer las experiencias brindadas por los docentes entrevistados, fue necesario recuperar los señalamientos, aspectos y recurrencias más relevantes. En este sentido, se destaca que los docentes mencionan por ejemplo, la presión que ejercen en el desempeño de las prácticas docentes las normativas, disposiciones y prescripciones establecidas al interior de algunas instituciones educativas, que regulan sus actividades académicas, dejando escaso margen de libertad para el desarrollo profesional. Como así también, mencionan el modo en que inciden las reglamentaciones del establecimiento, no en lo que respecta al desarrollo y la puesta en acción de las planificaciones áulicas, sino en las pautas y los criterios de evaluación, el conjunto capacitaciones y en la participación en proyectos de investigación y de inter–cátedras que el docente puede realizar. "Estas instancias, de capacitación e investigación, determinan el quehacer del profesional en un sentido burocrático y verticalista, antes de favorecer un trabajo basado en el consenso y en la negociación de perspectivas y puntos de vista de los sujetos pedagógicos involucrados". (Datos obtenidos del registro de observaciones. Subgrupo A).
Por otra parte, aquí se advierte la necesidad de tener que reflexionar acerca de la práctica de enseñanza en el contexto de la escuela secundaria, en la cual se expresa que desde la formación docente inicial no hubo una práctica continuada y sostenida. Esto, dificulta la posibilidad de resolver determinadas situaciones que se presentan en estos escenarios particulares, por ejemplo, el comportamiento de los alumnos, caracterizado frecuentemente por una notable indisciplina, mucho desgano,

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

desmotivación y aburrimiento; lo cual no favorecen el vínculo pedagógico, es decir, la práctica de enseñanza del docente y el aprendizaje de los adolescentes. Esto nos lleva a interpelación acerca del valor y la importancia que está teniendo, en términos de la formación de grado de los egresados en Ciencias de la Educación el permanente acompañamiento en este proceso; en cuanto refiere a la responsabilidad que implica la formación docente y las exigencias frente a las transformaciones de la escuela y la sociedad actual.

Durante las entrevistas realizadas a los docentes noveles pudimos identificar un aspecto a tener en cuenta, fuertemente relacionado con los abordajes teóricos y prácticos en nuestra formación. Los egresados, al momento de concursar para los cargos y horas cátedras en las diferentes instituciones educativas, destacan la sólida formación teórica y el dominio académico adquiridos. Ahora bien, aquí se presenta un problema: ¿Por qué nuestros estudiantes y futuros docentes tienen dificultades al momento de establecer la relación entre teoría y práctica? Este aspecto de nuestra formación, según lo advertido en las entrevistas, implica serios inconvenientes que se les presentan a los egresados al momento del ingreso al campo laboral. “A veces, la práctica se vuelve tediosa, difícil, (algo nuevo ante nuestra mirada), es por ello que se deben establecer actividades y espacios que posibiliten el enriquecimiento de la formación desde la misma práctica y que ofrezcan así la base para los desempeños dentro de las instituciones educativas”.

Teniendo en cuenta el diálogo mantenido con los docentes seleccionados para nuestra investigación, advertimos que los mismos señalan que es preciso reflexionar acerca del oficio de enseñar (en este tiempo), lo cual implica interrogarse sobre los saberes adquiridos y cuáles se necesitan para desempeñarse laboralmente en estas nuevas condiciones y contextos; lo que contribuye a generar espacios de debate que aporten a la definición del rol docente, las nuevas experiencias en la formación y los saberes que se ponen en juego en la práctica cotidiana. Advierten al respecto un fuerte requerimiento de todo lo referido a los saberes, los conocimientos, las habilidades y las capacidades que permitan interpretar de la mejor manera los desempeños laborales, las demandas de la sociedad y las características de las condiciones institucionales con las que los graduados trabajan día a día. Para los docentes noveles, teoría y práctica son dos aspectos que suelen mirar por separados y no como dos dimensiones de un mismo proceso que se retroalimentan.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Desde esta postura, para ellos no existe teoría sin práctica y viceversa. Mirarlas como instancias que se nutren entre sí les permitiría atender a las demandas de todo docente novel, para generar un acompañamiento en sus ingresos laborales y también para llegar a la producción de un esquema de trabajo dentro del cursado de la carrera que los ayude a prestar atención y resolver esta problemática. Esta postura manifiesta la necesidad de un trabajo de construcción previa durante la formación docente, en cuanto a poder ir adquiriendo una serie de procedimientos y recursos apropiados para dar respuestas a determinadas situaciones que se presentan en el ámbito laboral.

Se advierte, además de los señalamientos anteriores, que una de las dificultades identificadas es la débil delimitación del campo de saberes propios del cientista de la educación, por lo que debe compartir sus espacios de trabajo con otros profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas (Psicopedagogos, Profesores en Psicología, Profesores en Filosofía, Antropólogos y Sociólogos). Éste es un debate que se da desde la configuración del campo, pero que nos conduce aún en la actualidad a una serie de interrogantes y desafíos para seguir redefiniendo, debatiendo y repensando la reconfiguración del campo interdisciplinar y de las competencias laborales.

Una recurrencia entre los casos analizados es la gran valoración de la formación académica recibida, es decir que los graduados se sienten preparados para concursar horas en las instituciones que forman docentes en un amplio espectro de espacios curriculares. Se considera la dimensión integral de la formación como un aspecto a destacar en los planes de estudio de sus carreras.

También se destaca como recurrente, la débil preparación en los procesos de gestión y administración que se practican en las instituciones educativas durante el inicio de la etapa de inserción laboral. Estas funcionalidades, vinculadas con los procesos de dinámica y adaptación institucional, requieren ser contempladas en tanto posibilitan revisar el malestar y la crisis de los nuevos actores institucionales en dichos procesos. Por último, en los casos analizados se registra que cobran gran relevancia los espacios de práctica docente en la formación inicial que el alumno realiza durante el cursado de la carrera, como así también, la posibilidad vinculada a la integración en equipos de ayudantía de cátedra, extensión e investigación; que son las que les posibilitan otros horizontes de apertura laboral. A partir de estos aspectos señalados y mencionados anteriormente, volvemos a reafirmar a modo de cierre del presente artículo el carácter de complejidad

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

del perfil profesional; analizado desde la reconstrucción crítica que los sujetos hacen de su experiencia, en relación con el trayecto recorrido, los obstáculos en los procesos formativos, las actualizaciones en el desempeño profesional, los nuevos desafíos, etc.

La iniciación profesional de los docentes, es decir, su ingreso al mundo laboral luego de su formación inicial, se caracteriza por ser un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

Atendiendo a lo recuperado en la instancia de entrevista, la iniciación en el campo profesional pone sobre el tapete la consideración de si la etapa puede definirse como un proceso adaptativo o, por el contrario, se constituye en un espacio de contradicción y conflicto altamente productivo para los sujetos que lo encarnan (Vezub, 2002). Dicha etapa también está vinculada con los procesos de adaptación de los noveles en el sentido de ir acostumbrándose o vinculándose paulatinamente a un estado de cosas institucionales preexistentes.

Debido a que nos parece imperioso continuar con estos abordajes, como grupo de investigación seguiremos problematizando el perfil profesional de los egresados desde estas múltiples aristas. La intención, para futuras líneas de trabajo investigativo, será indagar acerca de los posibles caminos de acción como propuestas y sugerencias a la formación profesional y permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (2002). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Conferencia Regional "El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades". 10 al 12 de Julio de 2002, Brasilia: Publicación UNESCO/BID.

Alliaud, A. (2003). "*La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*". Tesis de Doctorado. Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Alliaud, A.; Antelo, E. (2011). "*Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*." Buenos Aires: Aique.

Ávalos, B. (2007). *El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua*. En: E. Tenti Fanfani (Comp.), El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Cabruja, T.; Iñíguez, L., F. (2000). "*Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad*". *Análisis*, 25, 61-94.

Dussel, I. (2009). "*La docencia y la responsabilidad política y pedagógica". En Dossier "Ser docente hoy*". Revista Monitor. Marzo. Ministerio de Educación de la Nación.

Ferreyra, H. A.; Sandrone, D. B. y Vidales, S. (2017). "*El sentido de la enseñanza y las configuraciones didácticas*". (Video)

García Y. (2004). "*La investigación en educación*". P. 6. Estrategia Europea 2020. Disponible en: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm

Grinberg, S. y Levi, E. (2009). *Pedagogía, Curriculum y Subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Instituto Nacional de Formación Docente (2019), *De formadores para formadores. Experiencias para el desarrollo de capacidades profesionales en la formación docente inicial*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher.* Chicago: The University of Chicago Press.

Robalino, M. (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. Revista PRELAC, 1, 6-23. Julio. Santiago de Chile: Publicaciones UNESCO.

Robalino, M. (2015). *Formación, profesión y trabajo docente: nuevos escenarios y nuevas demandas en Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina*. Universidad Politécnica Salisiana.

Tenti, E. (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Disponible en: http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sansformation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf

Vezub, L. (2002). *Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio*. En Davini, M. C. (coord.) De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires: Papers Editores, 79-119.

ACERCA DE LAS Y LOS AUTORES

Yesica Lis Varela Álvarez. Profesora en Ciencias de la Educación, UNCA, donde también cursa el Profesorado en francés. Es docente de Nivel Medio de las asignaturas Epistemología y Proyecto en Contexto Social. Forma parte del equipo de investigación "Primeras inserciones laborales de los egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación, F.H. UNCA".

Janet Susana Maza Ramos. Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Jefa de Trabajos Prácticos en las cátedras: Teoría Curricular y Desarrollo Curricular -Prof. en Cs. de la Educación, Fac. de Humanidades, UNCA. Integra el equipo de investigación "Primeras inserciones laborales de los

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación, F.H. UNCA”**.** Es docente de nivel medio y Superior en cátedras de “Didáctica Gral”.Se desempeña como consejera de extensión Universitaria (claustro docente) por el Departamento de Ciencias de la Educación. FH. UNCA periodo 2018 / 2020.

Pablo Rafael Parra Cortés. Profesor en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNCA. Participó en diversos proyectos de extensión y actualmente integra el equipo de investigación “Primeras inserciones laborales de los egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación, F.H. UNCA”**.** Ex Coordinador del Programa Nexos: “Articulación universidad - escuela secundaria”, Secretaría Académica, UNCA. Es asesor tecnopedagógico en la ENET N° 1 “Prof. Vicente García Aguilera”, UNCA. y docente de Problemáticas de la Educación Secundaria en el IES “Gdor José Cubas”, Catamarca.

Natalia Jimena Maza Ramos. Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades, UNCA. Docente en la cátedra Psicología Educacional en el Nivel Superior y en Ciudadanía y Desarrollo Socio comunitario del Nivel Medio. Integra el equipo de Investigación “Primeras inserciones laborales de los egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación, F.H. UNCA”**.**

María Sol González. Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Catamarca y Especialista en Educación Abierta en entornos virtuales (UNSE). Jefa de Trabajos Prácticos de Pedagogía en el Profesorado en Ciencias de la Educación, se desempeña en el Nivel Superior como Profesora de Psicología Educacional y Problemas Educativos Contemporáneos en diferentes IES de la Provincia de Catamarca. Ex Coordinadora del Programa Nexos: “Articulación universidad - escuela secundaria”. Actualmente Asesora tecnopedagógica en Nivel Primario, Escuela Preuniversitaria “Fray Mamerto Esquiú”, UNCA.

ALQUIMIA EDUCATIVA

Leer y escribir en contextos de encierro: repensar los procesos de enseñanza/aprendizaje

Fecha de recepción
05/09/2020

Fecha de aceptación
20/11/2020

CC BY NC SA

Yemina López
yemina.lopez@gmail.com
Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata – Argentina

RESUMEN

El presente artículo se propone reflexionar en torno a las nociones de inclusión y exclusión, —no solo desde el ámbito educativo, sino también social y cultural— en los procesos de enseñanza/aprendizaje en los contextos de encierro punitivo. Las reflexiones y aproximaciones se desprenden de un trabajo de investigación que tiene como caso de estudio el Programa Educación Superior en Cárceles, una experiencia educativa que la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata desarrolla desde el año 2009 en la unidad penitenciaria Nº 9 de la ciudad de La Plata.
Asimismo, el presente texto parte de entender las complejidades que supone el abordaje de la noción de inclusión tanto desde lo teórico como en la práctica misma, para pensar finalmente el lugar que las prácticas de lectura y la escritura tienen en estos procesos y cómo las mismas pueden constituirse en estrategias de articulación educativa.

PALABRAS CLAVE: inclusión, contextos de privación de la libertad, procesos de enseñanza/aprendizaje.

ABSTRACT

This article proposes to reflect on the notions of inclusion and exclusion, —not only from the educational sphere, but also social and cultural— in the teaching / learning processes in the contexts of punitive confinement. The reflections and approaches are derived from a

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

research work that has as a case study the Higher Education Program in Contexts of confinement, an educational experience that the Faculty of Journalism and Social Communication of the National University of La Plata develops since 2009 in the unit Penitentiary No. 9 of the city of La Plata.

Likewise, this text starts to understand the complexities involved in approaching the notion of inclusion both from the theoretical and in practice itself, to finally think about the place that the practices of reading and writing have in these processes and how they can be constituted in educational articulation strategies.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo analiza la inclusión/exclusión en términos amplios (social/cultural) y restringidos (educación superior) en los procesos de enseñanza/aprendizaje dentro de los contextos de encierro punitivo, partiendo del problema morfológico/conceptual que atraviesa a la noción de educación inclusiva. De este modo, me interesa pensar, a quiénes incluimos, a qué buscamos incluirlos/as y cómo lo hacemos. Tomaré como foco del análisis la educación, y desde allí, pensaré el rol de la lectura y la escritura en el proceso de inclusión/exclusión social, cultural y educativa de las personas privadas de su libertad.

En primera instancia, me propongo presentar y describir mi objeto de estudio: determinar claramente con quiénes trabajamos y a quiénes estudiamos (y, en paralelo, a quiénes buscamos incluir) para pensar, luego cómo incluirlos/as. Y principalmente, me parece clave analizar quiénes habitan las cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense y quiénes llegan a una carrera universitaria para ver, en función de ello, a qué incluirlos/as desde la educación.

Luego, me parece importante abordar la pedagogía inclusiva (y problematizar a partir de ello por qué hablar de pedagogía y no de educación inclusiva) y los debates en torno a la presencia/ausencia de un método claro para el abordaje de la misma. Por último, y a modo de cierre de este artículo, me propondré revisar el proyecto educativo de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)[4] y la importancia que el mismo tiene para estas personas privadas de la libertad. En este sentido, con esta revisión

[4] Basado en el convenio de la institución educativa con el Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Bonaerense. El Programa de Educación en Contextos de Encierro se basa principalmente en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad Nº 24.660 (2011).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

del proyecto educativo intentaré responder a las dos grandes preguntas de este artículo: a qué incluimos a estos/as estudiantes y para qué deseamos incluirlos/as.

PLANTEO DEL PROBLEMA

Mi investigación de tipo doctoral titulada «Leer y escribir en contextos de encierro»[5] se propone analizar y problematizar cómo se trabajan las prácticas de lectura y escritura en los procesos de enseñanza/aprendizaje dentro de los contextos de privación de la libertad y cómo estas transforman no solo las trayectorias educativas, sino también sociales y culturales de las personas privadas de su libertad que acceden a la educación superior. Se pretende pensar esas prácticas aplicadas no específicamente a la educación universitaria y a la alfabetización académica (Molina & otros, 2020), sino en cómo el abordaje de las prácticas de lectura y escritura en los procesos de enseñanza/aprendizaje transforma su alfabetización política.

Tomo como objeto empírico la Extensión Áulica[6] Nº 9 que la Facultad de Periodismo y Comunicación Social desarrolla dentro de la Unidad Penitenciaria Nº 9 de la ciudad de La Plata, donde concurren estudiantes de diferentes unidades penitenciarias aledañas (Olmos, Los Hornos, Magdalena y Florencio Varela, entre otras).

En este sentido, a partir de los datos presentados por el Registro Único de Detenidos (RUD, 2018), el Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial de la Memoria (2019) y el Sistema Nacional de Estadísticas sobre la Ejecución de la Pena (SNEEP, 2019) podemos realizar una «pintura» de quienes habitan las unidades penitenciarias. En este sentido,

> Orientada fundamentalmente a la persecución de delitos menores cometidos por los sectores sociales más vulnerables, la política criminal provincial se sostiene en dos puntales principales: el control policial del territorio y el encarcelamiento creciente. (CPM, 2019, p. 34).

Quienes se encuentran privados/as de su libertad ambulatoria son varones en un 95%, argentinos en un 94%, menores de 35 años en un 60% y tenían estudios primarios o inferiores al momento de ingresar al penal en un 67% (SNEEP, 2019).

[5] Dirigida por la Dra. Rossana Viñas y co-dirigida por la Dra. Analía Umpierrez.

[6] Se denomina Extensión Áulica, en tanto forma parte de una política educativa desarrollada a partir de la realización de convenios con gobiernos provinciales o municipales u organizaciones sociales; en este caso el Ministerio de Justicia de la provincia de Buenos Aires. Para más información sobre este tipo de propuestas: https://perio.unlp.edu.ar/extension/area-socioeducativa/extensiones-aulicas/

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Asimismo, según el informe del año anterior del SNEEP, el 53% de la población carcelaria no participa de ningún programa educativo, mientras que el 15% lo hace de la educación primaria, el 22% de la secundaria y solo el 3% de la educación terciaria y el 2% de la universitaria; hay un 5% que concurre a cursos de formación no formal (SNEEP, 2018). Además, solo el 18% de las personas privadas de su libertad se encontraban con trabajo tiempo completo al momento de su ingreso, mientras que 39% poseía un trabajo de tiempo parcial y el 43% estaba desocupado. (SNEEP, 2019).

Otro dato no menor es que muchos/as de los/as estudiantes que llegan al aula universitaria en la unidad Nº 9 comenzaron a proyectar la posibilidad de una carrera de grado dentro del penal, y mencionan que no era algo con lo que habían soñado jamás estando en libertad. Incluso, muchos/as de ellos/as cuentan haber terminado el secundario —algunos/as incluso la primaria— dentro de una unidad penitenciaria[7], y los datos arrojados por el SNEEP y el Comité contra la Tortura perteneciente a la Comisión Provincial por la Memoria reafirman esto.

Todos estos datos sirven a modo de marco socioeconómico para pensar, entonces, cómo aparecen las cuestiones de clase y las experiencias y prácticas previas al ingreso al penal en sus discursos, y cómo eso condiciona los modos en que experimentan y significan el acceso a la educación —sobre todo a una carrera universitaria— y las prácticas de lectura y escritura como herramientas no solo educativas, sino también sociales y culturales.

En paralelo a todo esto, se pueden analizar algunos de los datos obtenidos en los trabajos de extensión que el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) ha realizado en los últimos años[8], que evidencian que a medida que las escuelas secundarias se alejan del casco urbano (conocido como primer anillo) de la ciudad de La Plata, la proyección de ingreso de los/as jóvenes a las diferentes facultades de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) disminuye. Si todo lo hasta aquí planteado lo pensamos de manera transversal con una realidad social y cultural de la provincia de Buenos Aires y la Argentina, donde recién en 2006 y a partir de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 se estipuló la obligatoriedad de la escuela secundaria, se observa que muchos/as jóvenes no solo no proyectan una carrera universitaria sino tampoco encuentran en el acceso a la educación un espacio de inclusión social y cultural.

[7] Fragmentos de diálogos orales en las clases del Taller de Lectura y Escritura I.

[8] «SiembraLibros» (2016 – 2017); «La Universidad va a la escuela» (2018-2019); «La universidad va a la escuela II». Todos desarrollados en el marco del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, dirigidos por Marcelo Belinche y Rossana Viñas.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

De este modo, y a partir de todo lo hasta aquí planteado, es que esta investigación de tipo doctoral busca analizar el rol de la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza/aprendizaje y cómo se constituyen en prácticas tendientes a la inclusión social, cultural y educativa de las personas privadas de su libertad, tanto en lo que respecta a la alfabetización académica (Carlino, 2005; Viñas, 2015; Molina & otros, 2020) como política (Freire, 2008). Por último, vale en este punto aclarar que cuando se piensa en la noción de inclusión social, educativa y cultural en el marco de los contextos de encierro punitivo, lo hacemos en consonancia con lo que Aued y Scarfó (2013) plantean, en tanto no se concibe la educación como un remedio para una enfermedad, ni en términos de «re-socialización», «re-educación» ni «re-inserción», sino que se entiende que la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que tiene como fin el desarrollo integral del sujeto. Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad y, en pocas palabras, a la transmisión y recreación de la cultura. Es el Estado quien debe garantizar y promover el goce efectivo de éste y de todos los derechos humanos, ya que en teoría la persona encarcelada sólo está privada de su libertad ambulatoria. (p.91)

PEDAGOGÍA INCLUSIVA: UN DESAFÍO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La educación inclusiva presenta un problema morfológico y conceptual. Y en consonancia, uno metodológico (en tanto hay en muchos casos un error de aproximación al objeto) al momento de indagar y determinar las técnicas de recolección de datos y de análisis sobre los objetos empíricos. Por esta misma razón, y como ya se mencionó, es que este trabajo busca indagar en la educación como objeto para profundizar el análisis en las prácticas de lectura y escritura. Así lo menciona González Ocampo (2018):

> El conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –de naturaleza post-disciplinar– apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, trabaja en la producción de lo nuevo, razón por la cual, la tematización y localización de sus saberes constituye una tarea compleja y de amplio alcance. (p. 26)

Indagar desde el campo de la comunicación/educación y hacer foco en la inclusión educativa, social y cultural de las personas privadas de su libertad representa múltiples desafíos, en tanto el campo de la comunicación —y de la comunicación/educación específicamente se caracterizan, al igual que la educación inclusiva, por la convergencia de múltiples disciplinas.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

El campo de las ciencias sociales en general y de la comunicación en particular experimenta, ya desde hace varios años, lo que Kuhn (1971) define como el período anterior al paradigma, que se encuentra «marcado regularmente por debates frecuentes y profundos sobre métodos, problemas y normas de soluciones aceptables, aun cuando esas discusiones sirven más para formar escuelas que para producir acuerdos» (p. 87). Desde la comunicación y la comunicación/educación, nos encontramos en esta disyuntiva, en tanto las preguntas y los problemas de investigación siempre están arraigados a una mirada política, a un trabajo en el territorio de los objetos/sujetos/sucesos sociales. En función de esto, Follari (2003) expone que

> El desacuerdo entre teorías en ciencias sociales no es adventicio, sino absolutamente inevitable. Depende de la condición misma del conocimiento social, en tanto éste no es empírico-acumulativo, sino configurado desde las teorías que implican interpretaciones contrapuestas o –cuanto menos– alternativas. (p.38)

Abordar este objeto fronterizo y que se encuentra en permanente movimiento y cambio, y pensarlo como un objeto en fuga hace que analizar la educación en contextos de encierro punitivos desde una mirada comunicacional se presente como un doble desafío: desde lo teórico y desde lo metodológico. Este objeto de estudio es ambivalente y puede ser ocupado de diversas maneras; la comunicacional es una de tantas.

En este sentido, esta investigación parte de entender a la comunicación como una construcción social de sentidos, y a partir de lo que Barbero (1987) expone en su libro *De los medios a las mediaciones:* una dimensión comunicacional de la cultura (como prácticas sociales de sentido) y una dimensión de la cultura como territorio de construcción política y de lucha. El abordaje comunicacional implica analizar el objeto de estudio entendiendo las tensiones que se generan y lo atraviesan. Por eso mismo, esta investigación no puede no mirar particularmente en las condiciones de habitabilidad en la que viven y estudian las personas privadas de su libertad (Foucault, 1975; Deleuze, 1991; Correa, 2009; Daroqui, 2014; Rodríguez Alzueta, 2015); el contexto de producción de esta investigación no aparece meramente como un telón de fondo, si no que determina y condiciona el desarrollo de la misma (Restrepo, 2012).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

La noción comunicación/cultura (Smucler, 1997) aparece como un eje transversal a toda la investigación, en tanto engloba las trayectorias educativas (Teriggi, 2007) y sociales de los/as estudiantes que acceden a una carrera de grado dentro del penal; también cómo esa cultura de los/as estudiantes se articula y pone en tensión con las concepciones sociales de la misma que tienen los/as docentes y el Servicio Penitenciario Bonaerense. Por eso mismo la noción de educación también es clave y jerárquica en esta investigación, en tanto es el concepto que engloba las prácticas docentes, la extensión universitaria y la alfabetización académica, y que se ve tensionada justamente por los conceptos anteriormente mencionados.

Puntualmente, se trabaja desde el campo de la comunicación/educación; campo en el que se entiende a la comunicación como producción social de sentidos y a la educación como procesos de producción de sujetos y subjetividades (Huergo, 2011). Se trabaja desde un territorio común, que es «tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del nos-otros. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos» (Huergo, 2011).

Asimismo, se trabaja lo educativo desde la perspectiva político-semiológica (Buenfil Burgos, 1990). En este sentido, se piensan las prácticas sociales como prácticas discursivas; un aspecto clave a la hora de indagar en las representaciones y configuraciones que se desprenden de las entrevistas y observaciones realizadas en el campo. Entender el discurso como el espacio de las prácticas educativas conlleva, paralelamente, entender que no hay prácticas educativas al margen de las estructuras de significación.

Entre los diversos debates metodológicos que se presentaron en este tiempo en el marco de la investigación, el recorte del objeto empírico fue uno de los más relevantes: ¿qué universo seleccionar?, ¿quería analizar solo a aquellas personas que eran estudiantes de una carrera de grado?, ¿a un grupo de personas privadas de su libertad donde hubiese estudiantes universitarios/as y otros/as que no estuviesen cursando una carrera de grado?, ¿bastaba analizar solo a aquellos/as estudiantes que cursaban la carrera en Comunicación Social?, ¿era posible analizar a la totalidad de los/as estudiantes de la Extensión Áulica Nº9 de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social o era mejor realizar el seguimiento de un determinado grupo en el avance de la carrera?, ¿era este universo suficiente para pensar en la inclusión/exclusión no solo educativa sino también social y cultural en los procesos de enseñanza/aprendizaje? El interrogante sobre dónde poner la mirada y el análisis también atravesó los inicios de este proceso: ¿qué

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

tipo de prácticas me interesaba analizar?, ¿solo las prácticas de lectoescritura académica o también las que se realizan por fuera del espacio áulico?, ¿qué variables indagar respecto a este tema?

Por último, mi rol docente dentro del espacio también fue un desafío metodológico a la hora de poder pensar y desarrollar la práctica territorial. El ingreso al Penal es un aspecto clave e incluso, determinante en esta investigación. Y ello me llevó a una constante reflexión sobre cómo indagar, sin perderme en la subjetividad de mi propia práctica, la noción de inclusión/exclusión en personas privadas de su libertad que cursan el Taller que yo dicto. También, a tener que abordar la práctica docente (que, en este caso particular conlleva una práctica militante y de mucho compromiso con el Programa, la Facultad y los/as estudiantes) en el devenir del desarrollo de la misma. Por eso mismo la investigación se ha orientado, finalmente, a analizar los procesos de enseñanza/aprendizaje, entendiendo que allí convergen y así se podría analizar de manera pertinente a los diferentes actores que tensan el vínculo: la institución educativa, el Servicio Penitenciario y los/as estudiantes; con sus trayectorias sociales, culturales y educativas.

Por eso mismo, me he propuesto trabajar la noción de pedagogía inclusiva y no la de educación inclusiva, en tanto esta promueve analizar —también— la importancia de las prácticas de lectura y escritura como algo que no solo compete a lo educativo, sino también a lo social y cultural.

Como se mencionó antes, uno de los grandes interrogantes de esta investigación está dado en cómo observar, analizar y sistematizar las prácticas de lectura y escritura no solo dentro sino también por fuera del aula. Es decir, en cómo indagar en los usos y apropiaciones que estos/as estudiantes hacen de las mismas por fuera de nuestro espacio de interacción: la Extensión Áulica Nº 9.

En consecuencia, se decidió trabajar en la investigación doctoral con un grupo acotado de estudiantes (pertenecientes a diferentes pabellones y con diferentes recorridos previos al ingreso al penal) a partir de tres técnicas de recolección de datos: el registro de campo por parte de la investigadora y la sistematización de su propia práctica, las entrevistas en profundidad tanto a estudiantes, docentes como autoridades (Guber, 2001) y las autobiografías lectoras de quienes cursan la carrera dentro del penal[9]. En este sentido, se considera que estas tres herramientas serán útiles y complementarias para indagar en el proceso de los/as estudiantes y su transformación en términos

[9] Si bien esta técnica no se encuentra referenciada en el cuerpo del presente artículo, sí ha sido una técnica clave en el devenir del trabajo de campo de la investigación.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

de horizontes personales, perspectiva de mundo y contacto con la formación.

Si bien el texto de Barcena (2010) pone el foco en el relato testimonial desde otra perspectiva, lo que allí se plantea resulta interesante para revisar y repensar cómo las autobiografías lectoras (realizadas en el inicio de las cursadas del Taller de Lectura y Escritura I) sirven como herramienta de recolección de datos y para profundizar en un concepto clave de mi investigación: la experiencia. En este sentido, el autor plantea que:

> Es ahí donde encontramos la principal aportación del testimonio, pues nos ayuda a reconsiderar la noción de experiencia en el discurso pedagógico. Mientras el espectador mira hacia el exterior haciendo de la experiencia un *experimentum*, algo por tanto controlado, y buscando en lo real confirmar lo que ya sabe, en el testigo la autoridad está en la experiencia, en el camino recorrido. (p. 35)

El concepto de experiencia (Jay, 2009) sirve en tanto permite indagar en las percepciones, sentimientos y representaciones que estos/as estudiantes realizan de una práctica de educación como la de la Extensión Áulica Nº 9. Y en consonancia, las autobiografías dan lugar a un registro de lo personal, anecdótico y testimonial que permite profundizar lo observable en clase.

Muestra una experiencia que nunca podría *decir* del todo. Y su intento de decir es, precisamente, una experiencia de aprendizaje para quien lee su relato. El espectador aspira a la ejemplaridad de la *universalidad*, el testigo a la *singularidad* de su relato. Lo que hay es una pura *discontinuidad*, una *relación trágica*, pues el testigo se encuentra entre la necesidad de hablar y la dificultad de decir, y nosotros - testimoniarios- entre la posibilidad de escuchar y la imposibilidad de saber. (Bárcena, 2010, p. 35)

PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS

Esta investigación concibe la inclusión en clave de justicia social, por lo que busca pensar las estrategias educativas en pos de contemplar la diversidad y la identidad de los/as sujetos/as; su subjetividad. Por eso mismo, me interesa retomar el concepto de pedagogía de las diferencias de Skliar (2013) en tanto se plantea que:

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

> La diferencia está ahí: entre, no 'en' – en una cosa, en un fenómeno, en un concepto, en un sujeto particular –. La traducción que traiciona el sentido relacional de la diferencia a un sujeto definido como diferente puede ser llamada de *diferencialismo*. (Sliar, 2013, p. 40)

Abordar las diferencias es contemplar a los/as sujetos/as que forman parte de nuestro objeto de estudio desde la singularidad, entendiendo que cada uno/a trae consigo diferentes trayectorias educativas y sociales que se ponen en juego dentro y fuera del aula. Asimismo, pensar en las diferencias es también analizar teniendo en cuenta las categorías de cultura, clase, género, etnia y religión, y cómo estas operan en la dinámica áulica, pero también cómo operaron en la trayectoria de cada uno/a de estos/as estudiantes antes de ingresar al penal. En este sentido, hablamos de la diferencia y los «diferentes» haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, en virtud de esa curiosa y repetida percepción de lo homogéneo – homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos y, así, hasta el infinito. En síntesis: parece ser que lo que existe al interior de la palabra diferencia es un conjunto siempre indeterminado, siempre impreciso, de sujetos definidos como diferentes. (Skliar, 2013, p. 40)

Por eso es que la pregunta sobre a quiénes incluimos y a cómo los/as incluimos cobra tanta relevancia en esta investigación. Trabajar desde las diferencias es pensar también desde las desigualdades, teniendo en cuenta las trayectorias educativas de estos/as sujetos/as con quienes interactuamos. En el texto *La educabilidad como posibilidad* realizado por el Ministerio de Educación de la Nación (2006), se menciona que Pensar el tema de la desigualdad social y educativa implica abordar la mirada existente sobre la pobreza y la violencia estructural que condiciona fuertemente a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que habitan las instituciones educativas o bien a aquellos que están en sus márgenes. ¿En qué medida la escuela actúa como espacio de resistencia o, por el contrario, funcionan en su interior mecanismos de relegación de los estudiantes atravesados por la exclusión? A su vez, desde la sociedad, ¿es la escuela mirada como un lugar posible de mayor justicia para estos niños y jóvenes o es una institución que perdió eficacia simbólica en los procesos de socialización y biografización? (AA.VV., 2006, p. 9).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Asimismo, poner el foco en los sectores sociales más vulnerables implica cuestionarse y revisar las dinámicas áulicas y los modos de habitar los espacios. «La comprensión del sujeto en contextos de exclusión implica interrogarse entonces por las consecuencias personales de las transformaciones estructurales y por la presencia o ausencia de soportes, materiales y subjetivos.» (AA.VV., 2006, p. 18). Es decir, preguntarse por el cómo incluir a estos/as estudiantes dentro del espacio áulico: «¿Cuáles son los basamentos, las amarras, que sostienen a los sujetos en épocas de profundas crisis e incertidumbres? ¿Cómo construir narrativas de vida en épocas de fragmentación? ¿Cómo proyectarse cuando el tiempo se percibe como evanescente, sin memoria y sin futuro?» (AA.VV., 2006, p. 18) para poder empezar a generar, pensar y diseñar nuevas estrategias educativas que permitan que estos/as sujetos/as habiten y no solo transiten el espacio escolar. Buscar los modos de interpelarlos/as, de fomentar en ellos/as una pedagogía de la escucha, de la pregunta y de la lectura crítica del mundo.

Pensar en la inclusión educativa de estos sectores sociales que han visto vulnerados —en su mayoría— el derecho de acceso a la educación es pensar en generar nuevos modos de habitar el espacio, por fuera de las lógicas educativas que ya los/as dejaron por fuera del sistema. Es analizar otras estrategias, prácticas y dinámicas que los/as incluyan y no los/as excluya del sistema educativo (la universidad en este caso puntual); que los/as alfabetice no solo académica, sino también política, social y culturalmente.

Si desde el punto de vista lingüístico el analfabeto es aquel o aquella que no sabe leer y escribir, el "analfabeto" político- no importa si sabe leer y escribir o no- es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un *hecho dado,* algo que es y no que está siendo. (Freire, 2008, p. 73). En este sentido, ante la pregunta a qué buscamos incluir a estos/as estudiantes privados/as de su libertad, la mirada de Freire sobre la educación me parece clave y fundamental.

Es decir, lo que se busca con esta investigación no es pensar la educación en términos de mera alfabetización[10], sino en términos de

[10] Es importante aclarar, aquí, que quienes llegan a una carrera de grado tienen un grado de alfabetización. No en los términos que la universidad como institución espera (Carlino, 2005), pero sí hay una alfabetización, lo que acota

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

alfabetización política; de lectura crítica del mundo y del contexto en el que se encuentran inmersos/as. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (Freire, 2008, p. 94) Por eso mismo es que me ha interesado hacer foco en los Talleres de Lectura y Escritura particularmente, en tanto allí se abordan obras literarias a partir de la tríada texto-contexto-autor/a (a nivel universal en el Taller I y nacional en el Taller II) que buscan problematizar sobre los sentidos que pueden encontrarse a un texto cuando se piensa quién y en qué contexto lo escribió. Eso, a su vez, sirve para debatir dentro del aula sobre cómo nos nombran (y muchas veces, estigmatizan) los medios de comunicación, con qué objetivos, y qué sentidos ponen en circulación en la sociedad.

Todos los años, al inicio de las cursadas de estos talleres se plantea la dinámica del espacio áulico, el recorrido histórico propuesto y la mirada comunicacional con la que se va a trabajar. Al explicar la importancia que se le dará a pensar y analizar quién y en qué contexto escribe, se suele pensar en cómo eso que veremos en los clásicos de la literatura también puede ser pensado para una lectura crítica de los medios de comunicación. Esta presentación nos sirve, a quienes estamos a cargo del espacio áulico como docentes y ayudantes, para poner en debate qué representaciones tienen de ellos/as mismos/as, qué piensan de los medios de comunicación y si tienen o no una lectura crítica sobre cómo se nos nombra, se nos describe y muchas veces se nos estigmatiza seamos parte del colectivo que seamos (feminismo, privados/as de la libertad, jóvenes, ingresantes a la universidad). Como se verá más adelante en este artículo, este resulta un ejercicio interesante porque no solo nos sirve en ese momento para poner en debate y cuestionar cómo nos nombran, sino también que en el paso de las clases volver a esa discusión nos sirve para ver cómo vamos transformando la mirada a partir de una lectura crítica de todos los textos a los que nos enfrentamos.

Analizar la inclusión desde esta investigación no es pensar meramente en la educación inclusiva sino, como se dijo en el apartado anterior, en una

mucho el universo de estudiantes que llegan a la universidad. El Servicio Penitenciario Bonaerense está repleto de gente que no sabe leer y escribir, o bien gente que ha perdido el hábito de la lectoescritura por desuso.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

pedagogía inclusiva, en tanto lo que se busca es indagar en cómo las prácticas de lectura y escritura pueden constituirse, también, como herramientas de inclusión social y cultural. No en los términos de reinserción, resociabilización y reeducación de esta población, sino en los términos de generación de preguntas críticas; de nuevas lecturas de mundo que puedan apropiarse y resignificar y que les sirvan a ellos/as para repensarse y reflexionar sus propias experiencias (pasadas, presentes y futuras).

Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En la propuesta a que hacía referencia hace poco, este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de "escribirlo" o de "reescribirlo", es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente. (Freire, 2008, pp. 105-106).

Trabajar desde la pedagogía de las diferencias es no contemplar a los/as educandos/as como un todo homogéneo, sino repensar las estrategias educativas para que cada uno/a de ellos/as se sienta parte del proceso de formación y poder generar, de ese modo, prácticas y dinámicas áulicas tendientes a la inclusión e interpelación de los/as estudiantes.

LA EXPERIENCIA DE LA EXTENSIÓN ÁULICA

La Extensión Áulica Nº 9 forma parte del Programa Educación Superior en Cárceles. Este, es producto de un largo recorrido de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata en pos de garantizar el derecho a la educación dentro de los contextos de encierro punitivos. Si bien puede plantearse como el inicio de esta experiencia áulica el año 2009, desde antes del 2005 la Facultad, a partir del trabajo de las secretarías de Derechos Humanos y Extensión, ya se vinculaba con diferentes unidades penitenciarias de La Plata, con el objetivo de brindar las herramientas y posibilidades a los/as privados/as de la libertad de cursar una carrera de grado.

Una vez iniciado el Programa en el año 2009, a partir del convenio firmado con el Ministerio de Justicia y Seguridad de la provincia de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Bonaerense, el objetivo de la institución fue lograr que todos/as los/as estudiantes que lo desearan pudieran salir a cursar a la

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

sede Néstor Kirchner. Este fue el objetivo y espíritu de la propuesta, sin embargo se tuvo en cuenta también a aquellos/as que no pudieran acceder al permiso del juez para las salidas, así como también el hecho que el Servicio Penitenciario Bonaerense no tenía ni la estructura ni la voluntad de trasladar a tantas personas a cursar. Por eso mismo la tensión entre llevar las cursadas adentro o lograr que todos/as pudiesen cursar en la sede Néstor Kirchner de la Facultad fue algo que acompañó tanto los inicios del Programa como el desarrollo del mismo. En este marco, se decidió poner en funcionamiento la Extensión Áulica de la Unidad N°9, donde privados/as de la libertad de diferentes penales de La Plata cursan las primeras materias obligatorias de la carrera. Este espacio fue clave durante el período 2016 – 2019 para la garantía y continuidad del Programa, en tanto los permisos para salir a cursar se redujeron considerablemente y los protocolos de ingreso y permanencia[11] que regulaban el ingreso y estadía del Servicio Penitenciario Bonaerense a la institución educativa fueron desestimados durante el gobierno de María Eugenia Vidal en la provincia de Buenos Aires.

UNA PRIMERA QUE VINCULA LA EDUCACIÓN CON LA FAMILIA, CON LOS APRENDIZAJES DENTRO DEL HOGAR

> «La primera educación desde mi punto de vista es la que implanta la propia familia, donde te enseñan valores, respeto, etc. Luego tenemos la segunda que es la de las instituciones, que te enriquecen en conocimientos» (José Marcos).

> «Mis padres siempre me fomentaron que estudiara, diciéndome que sin estudios no soy nadie. Es por eso que aunque en la vida elegí un mal camino, siempre busqué con la educación saber expresarme adecuadamente, y a tener modales dentro de la sociedad» (Nelson)

«La educación es lo principal en las personas desde su infancia, su adolescencia y adultez, para de esa forma tener una buena formación de persona y así construir una sociedad más inteligente y pasiva; una nueva generación educativa para sociedad, que en este tiempo es tan impulsiva que estamos viviendo día a día como podemos cambiar esta sociedad tan agresiva más escucha en todo el país, más universidades» (Daniel).

[11] En los documentos realizados por la Secretaría de Derechos Humanos de la Facultad de Periodismo y Comunicación – Universidad Nacional de La Plata se establecía, entre otras cosas, que los/as estudiantes no podían ingresar esposados/as y que debían moverse con libertad dentro de la sede educativa. Asimismo, prohibía el ingreso de los/as agentes uniformados y/o armados/as.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

UNA SEGUNDA QUE PIENSA LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA VIDA, ENTENDIÉNDOLA COMO PILAR SOCIAL

«Creo que la educación es imprescindible y fundamental en la vida, porque sin ella seríamos títeres del Estado que nos representa. Y no tendríamos poder de decisión porque careceríamos de herramientas para defendernos» (Nelson).

«La cultura y la educación son los pilares en lo que se asientan y cultivan los estados del alma elevados y orgullosos» (Horacio)

«La educación pilar de una sociedad, la cual proyecta en sus habitantes el enriquecimiento intelectual para el territorio estatal, como enriquecimiento personal» (Sebastián)

«Usá la educación y verás más claro todo, una buena herramienta que solo hay que darle el valor que tiene. Hay que saber que muchas cosas ocurren y con esta herramienta uno ve más claro todo y abre la mente» (David G.)

«La educación es un lugar de aprendizaje, para aprender y conocer a través del estudio. Herramientas que nos sirven para uno mismo y para socializar con la gente, en el lugar donde vivimos» (Emiliano).

UNA TERCERA ORIENTADA A LA RELACIÓN EDUCACIÓN-SEGURIDAD[12]

«Con más educación tendríamos más seguridad. La educación nos prepara mejor para conseguir mejores trabajos, con mejores sueldo, también nos mejora los modales, y el vocabulario para comunicarnos con los demás. Al tener mejores ingresos, mejoramos nuestra calidad de vida, y de esa manera no tendríamos que cometer delitos para conseguir dinero extra para la familia» (David)

«Hoy en día el ser humano tiene miedo de quedarse sin empleo, sin el plato de su mesa, sin la comida y sin el pan» (Carlos)

«La seguridad desde mi punto de vista consiste en que las personas tengan trabajo, buenos sueldos, jubilaciones, que no cierren las fábricas, que sus hijos estén bien alimentados, que no haya jamás niños que no puedan tomar un vaso de leche» (Horacio)

[12] Entendiendo que tener educación y trabajo garantiza un bienestar y un sustento económico que aleja a las personas de los hechos de inseguridad y delito.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

«Para que una sociedad pueda ser segura tendría que haber políticas de estado inclusivas y que la cultura del trabajo y educación sean iguales para todos, eso evitaría la violencia en cada hecho delictivo, e incluso bajaría el índice de delitos» (Nelson).

Resulta interesante pensar como continuidad, también, cómo aparece en todos los relatos la idea de educación asociada a lo positivo, a la proyección de futuro. Este aspecto también se remarcó en el debate de la cursada, y se retomó en los encuentros siguientes, en tanto se evidenció que la falta de educación estuvo muy relacionada (como se ve en la tercera continuidad) con el aumento de delitos y la falta de posibilidades post encierro.

Lo evidenciado a partir de esta experiencia en el marco del Taller de Lectura y Escritura I aparece como continuidad en muchas de las entrevistas realizadas y de las charlas dentro del aula: el rol e importancia que los/as estudiantes le dan a la Extensión Áulica y la presencia de la Facultad dentro del penal como ámbito de acceso a la educación y como espacio de generación de preguntas. Asimismo, aparecen en estos relatos las diferentes categorías y tensiones que se mencionaron previamente en este trabajo: sus trayectorias educativas, sociales y culturales; la importancia que se le daba a la educación en su familia y una asociación entre la educación y progreso personal.

Es interesante revisar que, en la mayor parte de los relatos recuperados en las entrevistas, los/as estudiantes mencionan que a pesar de las diversas razones por las que han llegado a cursar la carrera (algunos/as en busca de un beneficio de su pena, otros/as por la necesidad de salir del pabellón y «ocupar» el tiempo, otros/as porque encontraron la posibilidad y tiempo de hacer algo que no lograron estando en libertad), el ingreso y transcurso a la carrera ha generado transformaciones en torno a su mirada de la educación, su situación particular y el mundo. Asimismo, la mayoría recalca sentirse incluido/a, no ser un número más dentro de la institución educativa y el espacio áulico.

Por último, y como se mencionó tanto en el apartado anterior como en este, el ejercicio de lectoescritura y de análisis comunicacional es un aspecto que los/as entrevistados/as recuperan como aspectos que han transformado su mirada y lectura de mundo.

En este sentido, las prácticas de lectura y escritura académicas que se desarrollan en el marco de la carrera de Comunicación Social se transforman en prácticas tendientes a la inclusión, no solo educativa sino también social y cultural en tanto se constituyen en herramientas

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

de leer y escribir el mundo de una manera diferente a la que tenían estas personas antes de acceder a la educación superior.

APORTES PARCIALES: LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

Tanto esta investigación en particular como el Programa Educación Superior en Cárceles en general parten de entender a esta experiencia educativa desde una mirada de la educación como derecho. Por eso mismo, se ha venido trabajando —también en los últimos años, sin la firma ni vigencia del convenio con el Ministerio de Justicia de la provincia de Buenos Aires— en pos de garantizar el ingreso y permanencia de todos/as los/as estudiantes que desearan cursar una carrera de grado. Año a año se revisa, repiensa y adapta la propuesta educativa en función de quiénes y en qué condiciones cursan, en tanto se busca pensar en las particularidades, no entendiendo al grupo como un todo homogéneo. En este sentido, y en concordancia con lo que plantean Francisco Scarfó y Natalia Zapata (2013), se entiende que en las unidades penitenciarias "la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que tiene como fin el desarrollo integral del sujeto" (p.1).

Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad y, en pocas palabras, el acceso a bienes simbólicos, la transmisión y recreación de la cultura. Por eso mismo, esta investigación debe discutir la vinculación entre el concepto de inclusión y la instalación de los «re» en el discurso mediático y social. La «re-socialización», la «re-inserción» y la «recuperación» del sujeto carcelario no deja de concebir la educación en términos de un «remedio» para una «enfermedad», y no en los de un derecho humano básico garantizado. En contrapartida, la presencia de la universidad —con todas las tensiones que conlleva la articulación de la mirada educativa con la penitenciarias y judicial— dentro de las unidades penitenciarias busca garantizar el acceso a la educación en sus niveles superiores.

La educación, entendida como derecho humano básico busca que todos/as los/as sujetos humanos puedan acceder, y con ella sean parte del entramado social y cultural.

Pensar a qué los/as incluimos y cómo los/as incluimos es clave, en tanto el modo de hacerlo es lo que ha venido presentando problemáticas en los últimos tiempos ¿Por qué la escuela no se constituye como una institución de inclusión para aquellos/as socialmente más vulnerados/as y excluidos/as? ¿Por qué el sistema educativo no logra incluir a la mayoría de sus estudiantes, independientemente de la clase social a la que

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

pertenezcan? Son algunas de las preguntas que guían esta investigación y que sirven para seguir analizando, cuestionando y problematizando el modo en que pensamos, planificamos y desarrollamos la educación no solo en contextos de privación de la libertad sino en todos los niveles educativos y sectores sociales.

Como bien lo expone en su texto «Negatividad y Exterioridad: principios explicativos de la Educación Inclusiva» Ocampo González (2019), el uso del calificativo *inclusivo* bajo ningún término remite a condiciones de asimilación y acomodación de colectivos al interior de las mismas estructuras societales y escolares articuladas a través de la lógica del poder. Este erróneo proceso sustenta la metáfora que he denominado como *inclusión a lo mismo*. Tal calificativo denota condiciones de transformación, alteración y reestructuración de la realidad –en cada una de sus dimensiones de análisis– desde una perspectiva post-crítica. Por esta razón, en esta investigación de tipo doctoral se busca pensar cómo a partir de las prácticas de lectura y escritura se puede pensar la inclusión educativa, social y cultural de las personas privadas de su libertad. Y eso no puede hacerse si no es pensar con otros/as, en la relación con aquellos/as que han experimentado desde lo propio, lo individual (y también, en muchos casos, lo colectivo) el paso por el sistema educativo tanto dentro como fuera del penal. El pensamiento epistémico de la inclusión es el *pensamiento de la relación*, del *movimiento*, del *encuentro* y de la *producción de lo nuevo*. La Educación Inclusiva es una expresión teórica de la *creación lo posible*.

La inclusión como categoría de análisis *moviliza la frontera* –líneas de demarcación rígidas–, constituye un pensamiento límite. Lo *mestizo* al interior de este proyecto se torna *algo* complejo. (Ocampo González, 2019, s/p). Volver a re-pensar las prácticas educativas y contemplar las particularidades, las experiencias y los saberes que los/as estudiantes traen con ellos/as es necesario y urgente. Es importante que el sistema educativo, en todos sus niveles revise la noción de inclusión educativa, para poder empezar a problematizar cómo esta se transforma, indiscutiblemente, en inclusión social y cultural; y cómo si esta falla y/o expulsa a los/as chicos/as y jóvenes de las aulas se quiebra ese lazo social e institucional.

> En este sentido, el Programa Educación en Cárceles de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y la Extensión Áulica de la Unidad Penitenciaria Nº9 de la ciudad de La Plata pueden pensarse como una propuesta interesante e innovadora en tanto se basa en la garantía de un derecho humano básico y fundamental como es la educación, en este caso superior. Asimismo, este Programa —aún frente a los incumplimientos del

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Ministerio de Justicia y el Servicio Penitenciario Bonaerense— ha trabajado durante todos estos años en pos de garantizar el acceso de todos/as aquellos/as estudiantes que deseen cursar su carrera de grado, contemplando y pensando en las particularidades y no en las generalidades. Y eso se evidencia en los relatos no solo de quienes gestionan el Programa y los/as docentes que dan clases dentro del penal, sino también —y principalmente— en los relatos de los/as estudiantes que forman parte de la Extensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AA.VV. (s/f). «Propuesta Programa de educación superior en cárceles. FPyCS – UNLP». Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Documento de circulación interna en el marco de la Secretaría de Derechos Humanos. UNLP, La Plata.

AA.VV. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Guilli.

Bárcena, F. (2010). «Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial». En *Profesorado.* 14 (3). Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42885/0

Carlino, P. (2005). *Escribir leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Comisión Provincial por la Memoria (2019). *Informe anual 2019. El sistema de la crueldad XIII. Sobre lugares de encierro, políticas de seguridad y niñez en la provincia de Buenos Aires*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Comisión Provincial por la Memoria.

Correa, A. M. (Coord.) (2019). *Producción de Sentidos y Subjetividades en el Espacio Carcelar: acceso a justicia y a derechos. 15 años de investigación desde las perspectivas de los Derechos Humanos.* Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.

Daroqui, A. (coomp.) (2014). *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CPM y GESPyDH.

Deleuze, G.(1991). «Posdata sobre las sociedades de control». En Christian Ferrer (Comp.). *El lenguaje literario*. Montevideo, Uruguay: Ed. Nordan.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legalización Penal (2019). «Informe SNEEP 2018». Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sneep_2018_final.pdf

----------- (2018). «Informe SNEEP 2017». Recuperado de http://www.saij.gob.ar/docs-f/estadisticas-sneep/2017/InformeSNEEPSPF2017.pdf

Huergo, Jorge (2011). «Comunicación/Educación: un acercamiento al campo». Documento de cátedra Comunicación/Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de http://comeduc.blogspot.com

Kuhn, T. (1971). *Estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ministerio Público de la Provincia de Buenos Aires (2018). «Informe Estadístico 2018 del Registro Único de Personas Detenidas». Recuperado de https://www.mpba.gov.ar/files/content/Informe%20RUD-2018.pdf

Ocampo González, A. (2019) "Negatividad y Exterioridad: principios explicativos de la Educación Inclusiva". En *ResearchGate*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331587009_Negatividad_y_Exterioridad_principios_explicativos_de_la_Educacion_Inclusiva

---------- (2018). «Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: discusiones analítico-metodológica». En *Revista Espaço*. Recuperado de https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/29

Restrepo, E. (2012). *Antropología y estudios culturales: disputas y confluencias desde la periferia.* Buenos Aires, Argentina: Siglo Vientiuno Editores.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Rodríguez Alzueta, E. [et.al.] (2015). *Circuitos carcelarios; estudios sobre la cárcel Argentina.* La Plata, Argentina: EPC.

Scarfó, F. & Zapata, N. (2013) «Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad Argentina». Recuperado de https://www.cmv-educare.com/es/centro-de-referencia/documentos-de-los-miembros-del-comite-cientifico/obstaculos-en-la-realizacion-del-derecho-a-la-educacion-en-carceles-una-aproximacion-sobre-la-realidad-argentina/

Schmucler, H. (1997). «Un proyecto comunicación/cultura». En Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Biblos. Recuperado de https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/hector_smuchler_-_un_proyecto_de_comunicacion-cultura.pdf

Skliar, C. (2013). «La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias». En *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 1 (2). pp. 39-50.

Terigi, F. (2007). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares». Recuperado de http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf.

Viñas, R. (2015). *Ser joven, leer y escribir en la universidad*. [Tesis de Doctorado] (FPyCS-UNLP). Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/4464

ACERCA DE LA AUTORA

Yemina López, becaria doctoral de la Universidad Nacional de La Plata con lugar de trabajo en el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social - UNLP. Me desempeño desde 2016 como coordinadora del CILE y soy docente del Taller de Lectura y Escritura I de la Licenciatura en Comunicación Social tanto en la sede Néstor Kirchner de la institución educativa como en la sede Extensión Áulica Nº 9.

Soy Licenciada en Comunicación Social con orientación en Planificación Comunicacional, Profesora en Comunicación y Especialista en Edición. Estoy finalizando el Doctorado en Comunicación en el marco de la beca de investigación, donde estudio las prácticas de lectura y escritura en contextos de encierro punitivos en la ciudad de La Plata.

ALQUIMIA EDUCATIVA

Políticas y discursos curriculares acerca de las alteridades indígenas en la educación secundaria

Fecha de recepción
05/09/2020

Fecha de aceptación
20/11/2020

Lisandro David Hormaeche
lisandrohormaeche@gmail.com
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de La Pampa

CC BY NC SA

RESUMEN

Este trabajo describe y analiza los cambios curriculares en la educación secundaria en la provincia de La Pampa en el espacio curricular de Historia, a partir de la implementación de la Ley de Educación Provincial Nº 2511, y en particular lo referido al enunciado del constructo "alteridades indígenas". A partir del análisis del discurso se abordan diversas normativas provinciales que permiten, desde una perspectiva intercultural, indagar en el curriculum prescriptivo de los contenidos a enseñar, cómo se visualizan las alteridades indígenas en dicho currículum y que intersticios pueden encontrarse para pensar la interculturalidad como un proceso vinculado no solo a la mera traducción de contenidos, sino como procesos genuinos de construcción con otros. El resultado de esta investigación parcial, permite advertir una mirada reparadora de las alteridades indígenas, dando lugar a un enfoque aditivo del currículum, lo cual, si bien aún está lejos de ser intercultural, puede ser un paso inicial hacia una nueva mirada del constructo analizado.

PALABRAS CLAVES: políticas curriculares, alteridades indígenas, educación secundaria, historia.

ABSTRACT

This work describes and analyzes the curricular changes in secondary education in the province of La Pampa in the history curricular space, from the implementation of the Provincial Education Law No. 2511, and in particular what refers to the statement of the indigenous alterities construct. Based on the analysis of the discourse, various provincial

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

regulations are approached that allow, from an intercultural perspective, to investigate the prescriptive curriculum of the contents to be taught, how indigenous alterities are visualized in said curriculum and what interstices can be found to think of interculturality as a process linked not only to the mere translation of content, but also as genuine processes of construction with others. The result of this partial investigation allows us to notice a restorative look at indigenous alterities, giving rise to an additive approach to the curriculum, which, although it is still far from being intercultural, may be an initial step towards a new look at the analyzed construct .

KEYWORDS: curricular policies, indigenous alterities, secondary education, history

PUNTOS DE PARTIDA

El trabajo de investigación surge del interés por analizar las principales construcciones discursivas sobre las alteridades indígenas en el currículum de la escuela secundaria correspondiente al espacio curricular de Historia, en el marco de los cambios propiciados con la implementación del nuevo secundario a partir del año 2010 en la provincia de La Pampa, Argentina. Partimos del supuesto de que los discursos educativos conciben, implícita o explícitamente, representaciones acerca de las alteridades indígenas construidas desde diversos ámbitos de poder. Algunas de las preguntas iniciales que guiaron este trabajo de investigación fueron: ¿de qué modos se nombra a las alteridades indígenas en el currículum? ¿cómo se hace referencia a ellas? ¿cómo podrían explicarse las omisiones, los vacíos y los silencios?
Desde nuestro posicionamiento como investigadores (y educadores), concebimos la educación relacionada estrechamente con los sucesos histórico-político-económicos, los fenómenos ideológicos, las condiciones de nuestra vida social y la cultura misma; pero también implicada en esos procesos, en la experiencia historiadora. Dichos sucesos articulados y empalmados en hechos y en ideologías de pensadores de la educación fueron “significando” el entramado educativo, entendido como un fenómeno y una práctica histórico-social.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Por lo tanto, es importante tener presente la multiplicidad de miradas, de variables y contextos propios de cada época, para que sea posible apropiarse del conocimiento histórico educativo, hacer una valoración crítica y proponer, si es posible, proyecciones educativas.

El propósito de estudiar el discurso de las normativas oficiales lleva a plantear la construcción de objetos discursivos, en el caso de esta investigación, el de alteridad indígena. En este sentido, seguimos algunas de las orientaciones que Elvira Narvaja de Arnoux (2006) desarrolla en sus innumerables trabajos sobre análisis del discurso y ofrecen valiosas herramientas para trasladar, con los recaudos necesarios, al trabajo investigativo. Desde esta perspectiva, es posible recuperar el concepto de objeto discursivo que la autora propone y al cual se hará referencia en esta tesis:

> el objeto dicursivo es concebido como una clase-objeto heterogénea que integra no solo el objeto inicialmente inscripto en el discurso sino también todo "ingrediente" o elemento del objeto. A la clase remiten lingüísticamente "conjunto de expresiones nominales, predicados, deícticos, anafóricos, *agregados* parcialmente estructurados dentro de los cuales el pensamiento puede desplazarse (Denis Apothéloz, 1984) (las comillas y cursivas pertenecen al original) (Arnoux 2008, p. 125).

En el análisis del discurso, el proceso de construcción de objetos discursivos remite no sólo a su estudio desde las herramientas que provienen de la lingüística sino que necesariamente implican recuperar otros saberes que permiten describir las condiciones de producción de los textos así como también las de circulación que puedan preverse.

El objeto está asociado a un "haz de aspectos", que incluye propiedades, relaciones y esquemas de acción. Se asienta en preconstruidos culturales, es decir, en un conjunto de conocimientos compartidos por los miembros de un grupo, que el hablante moviliza y acomoda a lo que va a decir (Arnoux, 2008, p. 125).

El análisis del discurso educativo implica la constitución de configuraciones discursivas al menos en dos niveles: la del discurso educativo frente a otros discursos en cuya relación lo educativo se define, y la del discurso educativo como una configuración en sí misma con sus elementos discretos y donde las relaciones entre dichos elementos dan cuenta de lo educativo del discurso (Buenfil Burgos, 1993, p. 23).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

La especialista Irene Vasilachis de Gialdino presenta una propuesta metodológica que pretende abordar “el espacio en que convergen los métodos cualitativos y el análisis lingüístico de textos orales o escritos, de acuerdo con la hipótesis de que ambas estrategias comparten (…) supuestos del paradigma interpretativo” (Vasilachis, 1992, p.173). Para la autora el lenguaje es una forma de producción y reproducción del mundo social en tanto el contexto determina el significado y alcance de las emisiones y su producción, así como el contenido de las interpretaciones.

En la misma línea, Juan Ignacio Piovani (2007) propone que el análisis lingüístico puede contribuir a comprender el sentido de la acción en la interacción comunicativa y el intérprete debe asumir la perspectiva de los actores y reconocer los significados que ellos le dan a su acción y a la de otros dentro de un contexto dado. Una de las cuestiones fundamentales al momento de realizar análisis de discursos educativos (y análisis del discurso en general), es situar al texto en su contexto social, y no sólo como marco situacional de la producción del discurso o como contexto semiótico/intertextual (Piovani, 2007). Esto permite pensar en el discurso en tanto significación del conjunto de referentes sociogrupales que efectivamente lo dotan de sentido.

Pensar al discurso como toda construcción de sentido funcional para la cultura que lo produce es también considerar que, desde este punto de vista, es posible concebir la cultura como lengua a partir de la cual se expresa lo social, pues la lengua es “el mundo que nombramos y nos representamos” (Darnton, 1994, p. 94).

Los agentes culturales reconocen y definen diferencias, a las cuales conciben como de “naturaleza” (Bourdieu, 1996, p. 255). Por ende, el espacio social se percibe como pluridimensional y dividido, a partir de la funcionalización de límites, los cuales indican el lugar donde algo comienza su existencia (Bhabha, 1994). En consecuencia, la percepción del mundo social entraña la construcción ideológica.

Finalmente, Elsie Rockwell (2009) afirma que el trabajo de investigación, aunque se realice solo con textos para producir más textos, debe apuntar su interés hacia lo que se hizo y lo que se dijo, en un tiempo y espacio de alguna manera ajenos a la nuestra. Esa doble traducción implica la conciencia de la distancia existente entre nuestros textos y las realidades descritas.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Historizar la cultura escolar implica que encontremos en cualquier corte los sedimentos de períodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes de que queden inscritos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos residuales y de prácticas emergentes, que se entrelazan con las tendencias dominantes en cualquier momento histórico (Williams, 1981; Rockwell, 2009).

El corpus documental que se analiza está compuesto por resoluciones del Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. Se han tomado aquellas que aprueban estructuras y diseños curriculares correspondientes a la educación secundaria obligatoria, en tanto se analizará, específicamente el espacio curricular de Historia en la educación secundaria.

Las estructuras curriculares fueron aprobadas, en el caso del ciclo básico, en tres etapas, según el año de implementación del nuevo secundario en el marco de la Ley de Educación Provincial Nº 2511: Resolución del Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa Nº 1801/09, Nº 469/10 y Nº 513/11. De las tres normas, solo se seleccionó para el análisis la última, puesto que ella incluye a las anteriores que aprobaban las cajas curriculares de 1º y 2º año respectivamente de forma individual. Una vez implementado el 3º año, la norma cubrió los tres años del ciclo básico y se derogaron las anteriores sin sufrir modificaciones.

En el caso del Ciclo Orientado, la estructura curricular fue aprobada por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación Nº 1272/12 para todas las orientaciones vigentes[13].

En el caso de los diseños curriculares de la educación secundaria se aprobaron por resolución ministerial en dos procesos diferenciados, según el ciclo.

En el caso del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, la Resolución del Ministerio de Cultura y Educación Nº 438/10 aprueba los materiales correspondientes al 1º, 2º y 3º año de todos los espacios curriculares que componen la estructura curricular existente. Por su parte, el Ciclo Orientado tuvo la singularidad de que, cada uno de sus años, tuvo una norma de aprobación diferente: la Resolución Nº 1364/13 para 4º año, la Nº 1498/14 para 5º año, y la Nº 1583/14 para 6º año.

[13] Las orientaciones de la Educación Secundaria Obligatoria son: Artes: Artes Visuales; Arte: Danza; Arte: Música; Arte: Teatro; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; Comunicación; Economía y Administración: Educación Física; Informática; Lenguas; Turismo.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Todos los materiales curriculares se encuentran, desde su aprobación, disponibles en el sitio web del ministerio provincial en el repositorio de Materiales Curriculares para el uso efectivo por parte de los y las docentes. En síntesis, aproximarnos a cómo se construye el núcleo discursivo alteridades indígenas en los documentos curriculares de Historia de la educación secundaria pampeana, lleva a conocer, de manera adyacente, los modos históricos que asumen las inextricables relaciones entre las instituciones, los grupos y los sujetos de la sociedad.

INTERCULTURALIDAD Y ALTERIDADES

La interculturalidad ha sido objeto de múltiples enunciaciones, con frecuencia concebidas desde la misma matriz de los multiculturalismos. Estas propuestas suponen con frecuencia que la interculturalidad es una forma de relación entre los grupos étnicos y la sociedad 'mayoritaria' en la que se aprenden los saberes de ambas sociedades; la interculturalidad sería una especie de sumatoria de dos saberes que se aprenden en la escuela. En una concepción que lleva esta idea a un extremo aún más problemático, lengua y cultura aparecen como dos asuntos idénticos; así, la educación intercultural sería educación bilingüe e igualmente las lenguas-culturas que se aprendería son la del grupo étnico y la de la sociedad dominante.

La producción de los discursos escolares sobre las alteridades indígenas en Argentina se vincula con dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Su emergencia y consolidación inicial (últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX) se articula con la conformación del Estado Nacional, los procesos identitarios en los cuales intervino el sistema de educación pública y los procesos económicos y sociales de ocupación del espacio en los territorios del norte y del sur (Artieda, 2006, p. 106). Por su parte, Diez (2011) afirma que:

> Si en la primera parte del siglo, en el contexto de la conformación de los sistemas educativos nacionales, se registran experiencias aisladas dirigidas a poblaciones indígenas, en la segunda comienzan a cobrar mayor protagonismo los programas de integración. El eje fundamental del cambio en la orientación de estas políticas, estuvo puesto en un criterio extensivo: se trataba de ampliar la cobertura de la escuela hacia áreas y sectores con baja tasa de escolaridad, un intento por expandir la educación oficial a ámbitos rurales, indígenas y de pobreza urbana (Diez *et al.*, 2011, p. 270).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

En algunos países, como la Argentina, la nacionalización compulsiva había funcionado por mucho tiempo como aspiración a una homogeneidad blanca de la nación (Grimson, 2011). El resultado de la homogenización no debe tanto entenderse en términos de 'realidades', como de construcción ideológica a partir de la apropiación colectiva de percepciones que se resuelven en el nivel del imaginario.

Las identidades socioculturales son construcciones no homogéneas ni estables; al contrario, son múltiples y dinámicas; se reformulan en el proceso histórico, en relación con los otros significativos con los que se interactúa. Por ello, "el nosotros" tiende a escindirse en función de los diferentes discursos que se construyen sobre "el otro". Es decir, internamente, la construcción discursiva sobre la identidad de "el nosotros" está constituida por dos tipos básicos de subdiscursos, los cuales están en permanente redefinición.

Los subdiscursos que "el nosotros" ha formulado y formula sobre sus otros significativos incluyen los discursos identificatorios producidos por los "otros" respecto de "el nosotros", y que éste ha asumido. La tensión con "el otro" implica y promueve la construcción discursiva: por un lado, la interacción hace que ciertos subdiscursos constitutivos del discurso autoidentificatorio de "el nosotros" se vuelvan significativos, con lo cual se producen modificaciones. Pero también, la tensión estimula a "el nosotros" a producir discursos sobre "el otro", proceso que se funde y confunde con el anterior.

Esta conformación estructural permanece invariable y permite a "el nosotros", aunque de modo circunstancial y precario, investirse de cierta identidad estable frente a "el otro", al asumir como perdurable ciertas variables de identificación, que coinciden con los subdiscursos de su autoidentificación. Como la lógica de producción de identificaciones es siempre localizada y contingente, las categorías "adquieren significados muy diferentes (e incluyen personas muy distintas) en cada contexto social. Aunque las partes sean idénticas en términos demográficos, el todo implica una interrelación específica y distinta entre las partes" (Grimson, 2011, p.175).

Como en la conciencia colectiva y, consecuentemente, en la individual, no existe sino lo organizado en discurso, el sistema sociocultural es susceptible de ser presentado como un sistema de interacciones discursivas.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Organizar recuerdos de sensaciones, de percepciones y de discursos en otro discurso es actividad esencial e inevitable de ese conjunto de interacciones aleatorias de comunicación en que la sociedad consiste. Los sujetos socioculturales –colectivos o individuales- se asimilan a la capacidad de producción discursiva, quedan definidos por su capacidad de generar un discurso o de asumir como propio y, por lo tanto, de modificar –de regestar en la reproducción- un discurso ya gestado.

El discurso se sustenta en textos lingüísticos y semióticos, y la producción discursiva opera en una gama de posibilidades que se extiende hasta el comienzo de lo nefando, es decir de lo que da lugar a la ética, siempre relativa al sistema. La relación entre lo nefando y su simétrico, lo *fandus*, lo que se puede ser dicho, establece, organiza y dinamiza el espacio discursivo, y su historia es la historia misma del sistema sociocultural, que nace con el origen de esa relación, y conforma, al devenir, su devenir. El espacio discursivo habilita la producción discursiva que opera desde lo *fandus*, simultáneamente delimitada por lo nefando y estimulada por la posibilidad –o por el deseo- de transgredir su límite. Desde el punto de vista del sujeto sociocultural, que es el punto de vista de la producción discursiva, el devenir de la relación *fandus*-nefando, el devenir del espacio discursivo, de las posibilidades de producción discursiva, es percibido como lentísimo y aún como inexistente, en comparación con la velocidad de cambio de su propia producción discursiva.

En el marco del espacio discursivo, la producción discursiva de los sujetos socioculturales resulta básicamente estimulada por el deseo –la necesidad- de trascender lo innominado, de superar la inexistencia discursiva que es la inexistencia social, de alcanzar la identidad sociocultural y, en función del “otro” o de los “otros” sujetos intervinientes en esa interacción discursiva, utiliza puntos más o menos extremos del segmento de posibilidades que el espacio discursivo va ofreciendo, definiendo los subespacios discursivos de lo público, de lo privado y de lo íntimo.

LOS CAMBIO CURRICULARES

En líneas generales, es posible pensar en el curriculum como un instrumento de transformación de la práctica. En este sentido, todo cambio curricular implica una tensión, una serie de conflictos entre concepciones políticas, filosóficas, pedagógicas, culturales e ideológicas.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

También es importante considerar que la mirada sobre el impacto de las transformaciones curriculares en el plano institucional deben ser desnaturalizadas a partir de la reflexión sobre los procesos de construcción, los mecanismos de convocatoria, participación, puesta en marcha y evaluación de los mismos.

Todo cambio curricular implica un nuevo diseño. Este puede tomar bases del curriculum vigente o iniciar una nueva situación de conocimientos a enseñar. La priorización de esos conocimientos que serán seleccionados para integrar el nuevo diseño curricular será, definitivamente, producto de las intenciones políticas que lo generen, del equipo de trabajo y de las posibilidades de cambio real que puedan existir al momento de su aplicación en las aulas. Los diseños, constantemente están sujetos a lo que Elisa Lucarelli (1993) denomina la regionalización del curriculum.

Siguiendo a Goodson (2003) consideramos al curriculum un artefacto social, concebido y elaborado con propósitos humanos deliberados, esto es, no es una propuesta neutral. Asimismo, una propuesta curricular involucra un complejo proceso en el que la redacción del documento escrito, es sólo una parte de un proceso mayor, aunque adquiere relevancia ya que es una guía oficial de la estructura institucionalizada de la enseñanza, y es allí donde "se explicitan y legitiman las intenciones para la enseñanza práctica por cuanto esas convenciones escritas son atribuciones con asignaciones financieras y de recursos y el trabajo y los beneficios escalafonarios asociados" (Goodson, 2003, p. 46).

El curriculum regionalizado está inserto en el marco de la regionalización educativa, entendiendo a ésta como un proceso de conducción, planeamiento y administración de la educación en el cual se delimitan espacios geográficos de acuerdo con distintos indicadores socioestructurales y educativos con la finalidad de brindar un servicio que satisfaga eficientemente una cobertura relevante de escolarización; atienda las necesidades, intereses y aspiraciones de las comunidades que integran las diferentes regiones y promueva canales de participación de ellas en el quehacer educativo (Lucarelli, 1993, p. 44).

La regionalización es considerada como adecuación curricular, esto es, como una actividad de planeamiento que basada en un plan macrocurricular, elabora lineamientos, objetivos y estrategias de aprendizaje, que tiene por fuentes la realidad estructural y educativa de la región o comunidad.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Elisa Lucarelli (1993) plantea tres tipos de fuentes que permiten regionalizar el currículum: a) el diseño curricular jurisdiccional; b) el conocimiento de la realidad estructural de la región; y c) el conocimiento de las instituciones educativas de la región. La producción de conocimiento respecto de estos tres puntos deberá basarse en la participación plural de los distintos actores involucrados en la educación regional, aunque como señalamos, para la concreción de este proceso debe existir un grupo responsable, ya que si no se corre el riesgo de caer en un puro asambleísmo, que suele desembocar en el abandono de la mayoría de los participantes y en la apropiación e imposición de un proyecto elaborado pseudoparticipativamente.

Los procesos de regionalización implican transformaciones sustentadas en grandes propósitos, cuyos objetivos manifiestos son generar mayor participación local y mejorar la eficacia del sistema educativo. Sin embargo, esto no siempre se logra y cuando esto sucede desde una visión reduccionista la explicación que surge es que las deficiencias están en la implementación.

Desde una perspectiva más amplia del problema deberá analizarse la dinámica de los distintos actores involucrados en la construcción curricular, en la que se hace necesario analizar cómo fueron aceptadas o resistidas estas propuestas por los distintos grupos de poder que se mueven en el escenario nacional, provincial o regional. Cabe mencionar como un eje de conflicto en este tipo de procesos a la tensión entre dos polos: la uniformidad cultural y el particularismo regional.

El currículum, siguiendo a Elsie Rockwell (1986) cobra vida en la escuela, se materializa en la experiencia cotidiana, la que se encuentra fuertemente surcada por tradiciones institucionales, historias y matrices de formación docente, contextos y tramas de sentido que se tejen en el devenir de las prácticas, y en las expectativas sociales y familiares.

Desde una perspectiva socio-pedagógica, el currículum, junto con la pedagogía y la evaluación, constituyen, según Bernstein (1993), sistemas de mensajes que integran la estructura del dispositivo pedagógico de la transmisión cultural. El currículum, en tanto sistema de mensaje, genera efectos sobre la construcción de la subjetividad en la medida que la inmersión prolongada en un determinado código promueve una apropiación singular de los saberes culturales, creando en los sujetos significados específicos que aportan a la formación de la conciencia. De este modo, el curriculum distribuye y clasifica quiénes tendrán acceso a qué tipo de bienes culturales y quiénes no.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

La caracterización del saber y del currículum como un territorio cuestionado y de lucha por hegemonía, visibiliza el envolvimiento de la educación y del propio currículum en la construcción del "otro" y de la alteridad. El currículum corporifica un 'conocimiento oficial' (científico, artístico, social), el cual expresa el punto de vista de los grupos sociales dominantes, en términos de clase, género, etnia, nación:

> La educación, el currículo y la pedagogía están comprometidos en una lucha alrededor de significados. Estos significados, que expresan el punto de vista de los grupos dominantes, son poco frecuentemente disputados y cuestionados por personas y grupos socialmente subordinados. Las representaciones y las narrativas contenidas en el currículo privilegian los significados, la cultura y el punto de vista de los grupos raciales y étnicos dominantes (da Silva, 1997, p.73).

Siguiendo nuevamente a Bernstein(1993), el conocimiento escolar no se origina en la escuela, sino que transita por diferentes contextos y asume formas y sentidos singulares. Estos son: el contexto primario o de producción de los saberes culturales; el contexto de la re-contextualización donde se elabora el curriculum oficial y los textos de enseñanza y el contexto secundario o de transmisión de saberes. Cada contexto expresa un campo de lucha por el control simbólico de la producción y reproducción del conocimiento, y en este sentido, la disputa se convierte en el rasgo común a los tres contextos. La diferencia se advierte en el que se disputa.

En el contexto primario, las "batallas" entre grupos de intereses y comunidades científicas ponen en tensión la legitimidad de los enfoques teóricos y epistemológicos, la agenda de temas de investigación, la definición de prioridades en la asignación de recursos, entre otras cuestiones. Estas disputas se definen históricamente de acuerdo con las relaciones de fuerza que dichos grupos manifiestan en el campo académico. En cambio, en el contexto de re- contextualización – las instancias de gobierno de la educación donde se elabora efectivamente el texto curricular -, los conflictos entre los grupos que representan perspectivas disímiles en los diferentes dominios de saber, finalmente se condensan en una versión legítima - el currículum prescripto - que expresa la síntesis alcanzada del proyecto público acordado para ser transmitido en las escuelas.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Por último, el contexto secundario, la institución donde se materializa la transmisión de saberes. Aquí también se generan disputas entre identidades, valores e intereses variables en torno a qué y cómo enseñar. Por esto, las redefiniciones y resignificaciones del saber configuran una pluralidad de miradas y puntos de vista que coexisten en las escuelas. Por esto mismo, cuando la cuestión curricular se pone en el centro del debate institucional, y más aún, si se persigue el propósito de construir un proyecto formativo consensuado y articulado, esta multiplicidad y heterogeneidad se hace visible y gravita en el rumbo de los acuerdos.

Si se entiende el currículum como un territorio cuestionado, da Silva (1997) afirma que es posible y útil adoptar la metáfora del colonialismo/poscolonialismo para sintetizar todos los procesos de construcción de posiciones dominantes/dominadas a través del conocimiento en él corporizado: el currículo es un territorio colonizado. Tomando los aportes de Michael Apple (1996), es posible afirmar que son los materiales existentes la materia prima de la cual los significados, las visiones y las representaciones dominantes puedan ser cuestionadas, desafiadas y resistidas, por lo tanto es necesario "buscar intersticios para introducir otros significados y representaciones en momentos y lugares muy 'modestos', prosaicos y cotidianos" (da Silva, 1997, p. 74).

TRANSFORMACIONES EN LA POLÍTICA CURRICULAR JURISDICCIONAL

Con la sanción de la Ley de Educación Provincial Nº 2511 en el año 2009, se inicia un nuevo proceso de transformación del Sistema Educativo en la provincia de La Pampa. Entre el año 2010 y 2013, se establece una apertura hacia diferentes espacios y organizaciones que habían participado en la construcción del borrador de la Ley Provincial, para que formen parte de los procesos de renovación curricular que debían realizarse de cara a los cambios en los niveles y modalidades del sistema educativo provincial. Como parte del conjunto de responsabilidades que el Estado mantiene a su cargo, la Ley establece:

> El Ministerio de Cultura y Educación prescribirá los contenidos educativos a enseñar, social y científicamente pertinentes mediante los diseños curriculares y documentos de desarrollo curricular para cada nivel y/o modalidad, en el marco de lo establecido en la presente Ley y los acuerdos alcanzados en el

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

> Consejo Federal de Educación. Los Diseños Curriculares serán revisados periódicamente por la dependencia específica (Ley 2511, 2009, art. 109).

Uno de los cambios más importantes que la Ley 2511 introdujo fue la ampliación de la escolaridad obligatoria en la provincia de La Pampa. Los ex Terceros Ciclos de la Educación General Básica[14] se transformaron en el Ciclo Básico del nuevo secundario y se sumaron a la creación de nuevos primeros años donde no existían (ex Polimodales). La educación secundaria obligatoria pampeana se fue configurando de manera acompasada con la puesta en marcha de la Ley Provincial de Educación, a partir de diversas normativas y, como nos interesa en este apartado, especialmente en la elaboración, validación e implementación de su estructura curricular. Por ejemplo, a nivel nacional la Resolución Nº 84/09 del Consejo Federal de Educación (Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria); Resolución Nº 93/09 del Consejo Federal de Educación (Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Obligatoria); Resolución Nº 103/10 del Consejo Federal de Educación (Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria).

A nivel del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa: Resolución Ministerial Nº 660/13: "Sistema de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de los Alumnos y Alumnas de los establecimientos de la Educación Secundaria Obligatoria"; Resolución Ministerial Nº 1496/14: "Programa de Inclusión Educativa Vos Podés"; Resolución Ministerial Nº 1145/12: "Protocolo para el Tratamiento del ausentismo escolar a Nivel Institucional"; Resolución Ministerial Nº 955/11: "Sentidos, orientaciones y regulaciones sobre la Convivencia en las Escuelas" y "Pautas generales para la elaboración de Acuerdos Escolares de Convivencia"; Resolución Ministerial Nº 1451/11: "La Organización en las Instituciones de la Educación Secundaria: Cargos y Funciones"; Resolución Ministerial Nº 1152/14: "Programa Escuela de Verano- Provincia de La Pampa.

[14] Hacia fines de la década de 1990, con las reformas introducidas por la Ley Federal de Educación, la provincia de La Pampa adoptó la organización de la educación general básica obligatoria en tres ciclos: 1º ciclo: 1º, 2º y 3º año; 2º Ciclo: 4º, 5º y 6º año; y 3º Ciclo: 7º, 8º y 9º año. En el caso del tercer ciclo, este funcionaba, generalmente, como un anexo de la escuela primaria o bien como Unidades Educativas que albergaban exclusivamente los últimos tres años de la EGB obligatoria. Luego, en un nivel posterior denominado Polimodal, existía 3 años más no obligatorio de escolaridad que completaban el nivel medio.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Así, se definió una extensión de seis (6) años para la educación secundaria común y siete (7) años para la educación secundaria en la modalidad técnico profesional. Las cajas curriculares se renovaron en el Ciclo Básico a partir de definiciones jurisdiccionales en clave de lo establecido por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), que ya estaban vigentes desde 2004. Por su parte, el Ciclo Orientado hizo lo mismo a partir de los marcos de referencia aprobados en el Consejo Federal de Educación y de las opciones que se presentaban según los lineamientos de la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 180/12.

Al respecto del trabajo con los NAP, la provincia de La Pampa participó en el proceso de construcción de los mismos y acompañó, a partir de diversas acciones, la lectura de los mismos desde el área de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación provincial. En relación al sentido del trabajo con los NAP, Adela Coria afirma que podría considerarse como una de las herramientas para aportar a superar la fragmentación y las desigualdades escolares diagnosticadas, se sostuvo la necesidad de garantizar un "piso común de saberes" a través de la aprobación de lo que se denominaron "Núcleos de aprendizajes Prioritarios-NAP-", que, como también se diagnosticó, no se habían garantizado vía el arduo trabajo de cambios curriculares y jurisdiccionales (Coria, 2012, p. 12.)

Los procesos de revisión de los diseños curriculares se organizaron desde el área de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión de la Subsecretaría de Coordinación del Ministerio de Cultura y Educación a partir del año 2009. Las diversas comisiones curriculares se conformaron con especialistas, docentes en ejercicio y técnicos del área de Desarrollo Curricular que iniciaron un proceso de construcción de los nuevos diseños considerando la necesaria transformación de lo que suponía la vieja estructura de los ex terceros ciclos y polimodales.

La elaboración de los diseños curriculares implicó mesas de trabajo con diversos actores del sistema, incluidos coordinadores de área y nivel, docentes en ejercicio, representantes de los gremios (Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa y Sindicato Argentino de Docentes Privado La Pampa), especialista y formadores de la carrera Profesorado en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa[15].

[15] La Universidad Nacional de La Pampa es la única institución formadora de profesores de nivel secundario y superior en historia. En las mesas de validación de los materiales curriculares de 1º año de la Educación Secundaria se incluyeron a representantes de los Institutos Superiores de Formación Docente con incidencia en los

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Las discusiones que se presentaron plantearon diversas aristas donde, fundamentalmente los cambios introducidos marcaban algunos puntos de tensión con las posturas disciplinares más tradicionales, como fue el caso de los materiales para el espacio curricular historia.

Los materiales curriculares de historia (al igual que el resto de los espacios curriculares que integran la estructura curricular) fueron aprobados por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación Nº 438/10 para el ciclo básico; y Nº 1364/13, 1498/14 y 1583/14 para el ciclo orientado. Estos materiales curriculares complementaron las estructuras curriculares aprobadas por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación Nº 513/11 y 1272/12 para el ciclo básico y orientado respectivamente.

La educación secundaria común se organizó en tres años correspondientes al Ciclo Básico y tres años del Ciclo Orientado. Las orientaciones de este último por las que la jurisdicción optó fueron las siguientes: Agrario; Arte (artes visuales, danza, música, teatro); Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; Comunicación; Economía y Administración; Educación Física; Informática; Lenguas; y Turismo. Las diez (10) opciones responden a la educación secundaria común y completan el ciclo para la obtención del título de Bachiller en alguna de las orientaciones mencionadas.

Por su parte, la educación secundaria en la modalidad técnico profesional, consta de un Ciclo Básico común de tres (3) años de duración y un Ciclo Orientado de cuatro (4). El Ciclo Orientado está acompañado de las siguientes instancias de formación profesional: Maestro mayor de obras; Técnico en automotor; Técnico en equipos e instalaciones electromecánicas; Técnico en informática profesional y personal; Técnico en mecanización agropecuaria; y Técnico en producción agropecuaria.

Particularmente en el caso de las cajas curriculares de la educación secundaria común, se elaboraron a partir del reconocimiento de dos campos de formación: general y específica. El primero incluye las asignaturas comunes a todas las orientaciones, mientras que el segundo define aquellas que son puntuales de la orientación.

profesorados de educación primaria por su concurrencia en título para el primer año de la educación secundaria obligatoria. Esto implica que pueden acceder a horas cátedra con título docente para todos los espacios curriculares de primer año de la educación secundaria.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

En el caso de las disciplinas que tradicionalmente ocuparon el campo de la formación general, se produjeron algunos ajustes en relación a las cargas horarias, ubicación en el año de escolaridad y se realizó una revisión de los enfoques de enseñanza (para todas las disciplinas) en clave de los nuevos marcos normativos y, fundamentalmente, de entender a la educación como un derecho para todos los alumnos. En las específicas se extendieron la historia y la geografía y se incorporaron otras que complementan la dimensión socio-cultural que la orientación en Ciencias Sociales y Humanidades intentó establecer.

Una pregunta que surgió del análisis de los diseños curriculares de Historia fue acerca de la participación en la construcción del currículum de los pueblos originarios y cómo se expresó (si es que la hubo) en el enunciado discursivo del mismo. En función de los sectores que participaron, por ejemplo, pensar algunas demandas históricas que fueron incluidas y otras que siguen como pendientes, en tanto tratamiento desde la interculturalidad, y no solo desde la enunciación de intencionalidades.

En este punto, la Ley 2511 expresa que es el Ministerio de Cultura y Educación quien considerará en los Diseños Curriculares los contenidos comunes establecidos por la Ley de Educación Nacional, los acuerdos establecidos por el Consejo Federal de Educación en el marco de la legislación vigente.

En este proceso el Estado articulará acciones y estrategias para consensuar y elaborar los materiales curriculares que, tal lo expresado en el artículo 115, deberán formar parte de los contenidos curriculares en todas las escuelas del Sistema Educativo Provincial: el fortalecimiento de la perspectiva regional, particularmente de la región del Mercosur, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad (Ley 2511, 2009, art 115 inc. a); y el conocimiento y respeto por la cultura de los pueblos indígenas de la Provincia y sus derechos (Ley 2511, 2009, art 115 inc. e).

Estos contenidos que se deben incluir en los diseños para su tratamiento escolar quedan expresados en el texto de la Ley como conocimientos y contenidos por fuera de lo establecido, en una especie de mención, por momentos forzada como se analiza en las secciones siguientes, cuyo objetivo pareciera la reparación histórica del pasado. Al respecto, Mariel Cremonesi y Mariel Cappannini afirman que muchas veces:

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

> "se intenta imponer, en el plano discursivo, la interculturalidad como política educativa en una institución característica de la modernidad, basada en relaciones sociales propias de su mandato histórico fundacional: relaciones estereotipadas, rígidas, fijas y racistas" (Cremonesi y Cappannini, 2009, p. 160).

LOS DISEÑOS CURRICULARES PARA EL ESPACIO HISTORIA

La historia, en tanto disciplina que compone el campo de la formación general, ocupa, junto a otras disciplinas del área de las Ciencias Sociales como la geografía, un lugar importante en términos de horas efectivas frente a la totalidad que cada año de escolaridad propone. La carga horaria en el Ciclo Básico es de 3 horas cátedra para primero, segundo y tercer año (9 horas en total), mientras que en el Ciclo Orientado, las horas pueden variar en función de las orientaciones (11 horas para las orientaciones de Ciencias Sociales y Humanidades y de Turismo, y 7 horas para el resto de las orientaciones).

La historia es una de las ciencias sociales que tiene por objeto de estudio la realidad social, producto de un proceso histórico en un espacio y en un tiempo determinado y está en permanente construcción. Es un objeto amplio y complejo ya que la misma es multifacética, diversa y desigual porque se observa y juzga el mundo según las experiencias personales. De esta manera, se involucran como objeto, puede ser cambiante y conflictiva (Siede, 2012).

Esta disciplina se ha ido transformándose durante el siglo XX ya que fue tomando conceptos, categorías, técnicas, métodos de análisis e investigación de otras disciplinas. Dicha interacción ha permitido estudiar y definir los campos específicos dentro de la realidad histórica: económico, social, político y las mentalidades, facilitando la etapa de conocimiento, teniendo presente las distintas partes y procesos que se desarrollan y se relacionan entre sí.

Es por ello, que las ciencias sociales se rigen por conceptos y principios explicativos que intentan explicar o comprender aquello que se estudia. Algunos autores como Pilar Benejam (1999) los denominan conceptos transdisciplinares o conceptos claves paradigmáticos porque posibilitan el abordaje de las diferentes disciplinas que integran las Ciencias Sociales, organizan el enfoque de su enseñanza y el análisis de la realidad social a través del estudio de su complejidad.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Esta disciplina ha desarrollado construcciones teóricas para organizar su campo de conocimiento, el tiempo histórico según Varela (2009) es un megaconcepto, un constructo sociocultural necesario para explicar y comprender los cambios y las permanencias en el devenir histórico, está compuesto por diversas categorías relacionadas entre sí. De esta manera, aparece una relación dialéctica entre el pasado, presente y futuro dando cuenta de existencia de las causas y consecuencias de los procesos históricos a lo largo del tiempo.

También se relaciona con las nociones de cambio y permanencia ya que cada sociedad en el desarrollo de sus diversos planos (relaciones políticas, sociales y económicas, relación con el ambiente, concepciones, tecnología, etc.) produce cambios que afectarán a todos o alguno de ellos con mayor o menor intensidad, tienen sentido y son explicados y ordenados a partir del tiempo. Cada sociedad tiene su propio ritmo evolutivo y el mismo depende de las interacciones que se establezcan entre los diversos planos sociales, algunos serán más permeables al cambio, otros lo resistirán y aparecerán como constantes inalterables a las transformaciones que se producen a su alrededor. Esta dinámica, la complejidad y el conflicto inherente a los procesos históricos posibilitan el movimiento de la historia.

Otra noción que compone el tiempo histórico es la multicausalidad denota que la explicación de los hechos sociales puede estar dada a partir de un sinnúmero de causas, de la complejidad de relaciones que se establecen entre las diversas variables (económico, político, ideológico, social, cultural); el accionar o no de protagonistas históricos, de los condicionamientos establecidos a nivel internacional en determinado contexto histórico-social; entre otros. De esta manera, se logra comprender los cambios, movimientos y complejidades propias de las sociedades.

La Historia es un campo complejo en constante transformación y revisión. Los tiempos presentes plantean nuevos desafíos y en este sentido la Historia aporta una forma distinta de pensar el pasado, un pasado que adquiere relevancia a partir de un presente que intenta explicarlo y un presente que puede ser pensado históricamente. Sólo una Historia al servicio del presente puede cumplir una función social.

El material curricular del espacio curricular Historia del Ciclo Básico y Orientado de la educación secundaria incluye la fundamentación que da cuenta el enfoque y marco teórico, los objetivos generales explicitando las intencionalidades que se persiguen para el aprendizaje, los ejes que estructuran, los saberes seleccionados para cada año y las orientaciones didácticas desarrolladas por ciclo.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Con el fin de organizar los saberes a enseñar y aprender se han establecido ejes respondiendo a un proceso de diferenciación e integración progresivo y flexible dentro de cada ciclo. Además, se mantiene coherencia y articulación con los ciclos anteriores y posteriores.

LA ALTERIDADES INDÍGENAS EN LA HISTORIA ENSEÑADA

La propuesta del diseño curricular (para ambos ciclos), presenta unos apartados donde propone sugerencias para trabajar cada saber. Por ejemplo indica que se debe tener en cuenta la complejidad y los conflictos de los procesos sociales que ayudan a comprender los cambios y las transformaciones permanentes y que el abordaje de la enseñanza se plantea desde conceptos claves a partir de los conocimientos previos de los alumnos, la interacción de saberes que poseen y los nuevos favorecen la construcción de ideas.

Se afirma que "La enseñanza de la historia permite dar respuestas a algunos interrogantes y brinda herramientas para interpretar el presente; otorgándole destrezas del historiador y del científico social" (Resol. Nº 1583/14, 2014, p. 7). Es por ello, que al finalizar el material de cada ciclo, se desarrollan las orientaciones didácticas teniendo como propósito guiar al docente en relación con la toma de decisiones al momento de enseñar.

En el apartado de orientaciones, se afirma que "se pretende que a través de la investigación se articule estrategias de enseñanza e intervenir para estimular al alumno aprendizajes a partir de sus interrogantes" (Resol. Nº 438/10, 2010, p. 30). Para ello, se recomienda al docente diseñar actividades que interrelacionen información proveniente de distintas fuentes como testimonios escritos, fuentes estadísticas, imágenes y la periodización. Una estrategia didáctica que se destaca es el estudio de caso porque permite delimitar el análisis de un tema o problema. De esta manera, los alumnos podrán trabajar buscando construir las explicaciones multicausales, las relaciones entre las diferentes dimensiones, identificar los actores sociales, los conflictos de la realidad social.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

ENUNCIADOS DE LA HISTORIA: DISPUTAS Y PENDIENTES

Para primer año del Ciclo Básico, se establecieron los ejes la sociedad neolítica, las sociedades del Antiguo Cercano Oriente, de la Antigüedad clásica y la sociedad feudoburguesa. Para segundo año, las sociedades indígenas americanas, la sociedad del occidente europeo, la sociedad hispanoamericana y los movimientos independistas hispanoamericanos. Para cada una de esas sociedades se trabajan saberes vinculados a la organización sociopolítica y cultural a través del tiempo particularmente la producción de excedente y la distribución de bienes materiales y culturales. En tercer año, se profundiza las transformaciones políticas, económicas y sociales a partir del proceso de independencia y el proceso de construcción y consolidación del Estado argentino vinculado a contexto mundial.

Para el Ciclo Orientado se aborda de una manera progresiva el proceso histórico mundial del siglo XX, América Latina y con especial énfasis en la Argentina. En los primeros años en la Historia I, se trata de comprender la situación del mundo capitalista actual a través de la crisis del liberalismo y el surgimiento de las nuevas concepciones sociales y políticas como también el inició y el impacto de la globalización neoliberal. Luego en la Historia II se profundiza dichos procesos históricos en América Latina y Argentina del siglo XX y principios del XXI. Se trabaja la construcción del estado de bienestar, los populismos y el surgimiento de movimientos socioculturales, la organización obrera como forma de resistencia al poder político económico.

Para sexto año, en la Historia III se aborda el proceso histórico de la historia reciente argentina haciendo hincapié en la lucha por la democracia durante el periodo de inestabilidad política entre 1955 y 1976, el golpe de estado del 1976 y el terrorismo de estado como plan sistemático para disciplinar a la sociedad. Por último, se realiza un análisis de las transformaciones en la economía, la sociedad, la cultura y el rol de estado entre 1983 y 2007. Tal como lo expresa el diseño curricular para Historia, “los saberes seleccionados del Ciclo Orientado permitirán a los alumnos pensar las problemáticas de la historia contemporánea de Argentina en el marco de la historia de América Latina”.

EL CICLO BÁSICO

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

En el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, se menciona y propone curricularmente el abordaje de los pueblos indígenas en el segundo año.

En el apartado sobre saberes seleccionados del Diseño Curricular para Segundo Año (Resol. Nº 438/10, 2010, p. 11), el eje se denomina Las sociedades indígenas americanas, la producción de excedente y la distribución de bienes materiales y culturales. En este eje el saber que se propone es:

> El análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, la legitimación a través del culto y de los sistemas de creencias, a partir del tratamiento y comparación de al menos dos casos.

La centralidad del abordaje de los pueblos indígenas está puesta en las prácticas que desarrollaban integrando sus dimensiones cultural, económica, social y política. En clave de la lectura del currículum, este saber supone:

> Caracterizar la organización socio-económica de las comunidades indígenas en relación a la tributación a partir del análisis de la relación de parentesco y Relacionar la acumulación de excedente, la jerarquización social y la legitimación del poder a partir del análisis de los principios de reciprocidad y redistribución.

En el enunciado del saber y los alcances del mismo, es posible advertir algunas cristalizaciones que, en palabras de Aníbal Quijano, refieren a la colonialidad del poder. Pareciera persistir una mirada de lo indígena como una "identidad de las poblaciones aborígenes colonizadas: 'indios'." (Quijano, 2000, p. 120). La distribución de identidades fundamentó la posterior clasificación social de la población de América y, dependiendo de las necesidades del poder de cada período, las distintas formas de explotación y de control del trabajo y las relaciones de género.

Se advierte además, hacia el final del enunciado, la sugerencia de "tratamiento y comparación de al menos dos casos" refiriéndose a los pueblos originarios.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

En este sentido, Restrepo afirma que en el estudio de las identidades "no hay que perder de vista la singularidad, la relevancia de lo particular, de la diferencia atentos a no caer en el riesgo de fabricar exotismos o comunitarismos forzados" (2007, p. 32). Si bien no se profundizó en el análisis de otros documentos referidos a las propuestas de enseñanza de estas temáticas, suelen sugerirse el trabajo con, por ejemplo, una organización estatal (Aztecas o Incas) y una organización simple como los Ranqueles. Esto, generalmente, termina dotando de características generales a los pueblos que, por su clasificación (simples-complejos / nómades-sedentarios, entre otras), pareciera tienen comportamientos, prácticas, tradiciones, saberes y otras características 'similares' entre sí, perdiéndose en cierta manera, la identidad, que cada pueblo tiene.

En otro apartado de los Materiales Curriculares para el mismo año, el eje se denomina La sociedad hispanoamericana, la construcción de la red urbana y la organización de la mano de obra en función de la acumulación de excedentes y distribución de bienes materiales y culturales. El saber propuesto en este caso es:

> La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América, enfatizando el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que estas establecieron con los conquistadores.

En relación a este saber enunciado, esto supone:

> Reconocer el proceso de aculturación sobre el imaginario indígena desde las políticas del Estado y el rol de la Iglesia; Comprender la ruptura de los principios de reciprocidad y redistribución a partir del análisis de la alianza entre los jefes de las comunidades y los españoles; Comprender la apropiación indígena de los mecanismos del poder dominante y la construcción de las formas de resistencia cultural.

Una vez más, aparece en el enunciado curricular un fuerte planteo desde la mirada 'europea' de la historia, sobre todo considerando que el estudio de las sociedades indígenas se realiza siempre 'en relación' al poder de los españoles sobre los pueblos originarios. En relación a esto, Zulma Palermo propone reflexionar sobre el diseño de las cartografías, en tanto que "siempre localizan el centro del mundo en el lugar desde el que se inscriben, dejando en su márgenes o volviendo inexistentes a aquellos de los que se

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

perciben distantes y distintas, dejando así en evidencia las relaciones geopolíticas del poder" (2014, p. 70). En este sentido, pareciera que lo prescripto curricularmente solo se enuncia en términos de relación entre culturales o adscripciones identitarias fijas o ya definidas, dejando de lado lo efectos de frontera (Grimson, 2011), es decir la productividad más que la conectividad del vínculo.

Finalmente, el último saber donde aparecen mencionados los pueblos indígenas es el referido a la etapa colonial en los Materiales Curriculares (2010, p. 13) para segundo año donde se expresa:

> El análisis de los cambios del sistema colonial hispanoamericano, teniendo en cuenta, particularmente, la organización de la producción minera, el sistema monopólico y las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sustentan el vínculo colonial.

El conjunto de alcances vinculados a este saber son:

> Interpretar la explotación minera como motor del sistema económico colonial a partir del análisis del funcionamiento de la minería potosina; Relacionar la producción con la organización del trabajo indígena a partir del análisis de la economía colonial; Comprender la función del cabildo y el rol de los vecinos en la administración y el control del mundo urbano; Analizar los vínculos socio culturales a partir del proceso de mestizaje; y Analizar las rebeliones indígenas del siglo XVII y XVIII como consecuencia de la subordinación impuesta por los españoles.

En general, el enunciado permite advertir que los indígenas solo quedan relegados a tareas vinculadas con la organización del trabajo, procesos de mestizaje (para dar explicación a la organización social por castas durante el período colonial) y a las rebeliones (como único momento cuestionador del orden español). La disrupción de lo indígena en la organización colonial, en general, queda plasmada como una situación de desorden y desobediencia al control impuesto por lo españoles. En este caso, por ejemplo, el estudio de los procesos de rebelión indígena como forma de resistencia en los siglos XVII y XVIII queda casi en un margen de enunciación, puesto que tiene mucho más peso el funcionamiento imperial español en América.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

En los distintos países, las relaciones entre distintos grupos culturales tienen una trayectoria histórica desde antes de la Colonia hasta el presente, la cual fue y es "(…) muchas veces conflictiva, caracterizada tanto por relaciones de poder, control y cambio cultural, desequilibrios sociales, económicos y geográficos, racismo, discriminación y resistencia como también por procesos de mestizaje, campesinización y homogeneización" (Walsh, 2005, p. 32).

EL CICLO ORIENTADO

En el caso de los Materiales Curriculares para Historia – Ciclo Orientado de la Educación secundaria (2013, 2014), la mención de los pueblos originarios se realiza de forma general y casi exclusiva en el Eje: Conocer los principales movimientos sociales, obreros y estudiantiles en el marco de los cambios culturales e ideológicos. Al pie de página se aclara lo siguiente:

> Se sugiere trabajar con algunas problemáticas que permitan el análisis en diferentes escalas y que puedan atravesar la realidad regional, nacional y latinoamericana, por ejemplo: La cuestión indígena en la actualidad; los movimientos sindicales; las protestas piqueteras; etc. (Resol. 1364/13, 2013, p. 18).

Esto refleja una mayor apertura para considerar el trabajo en clave de las propuestas pero también cierta ambigüedad ya que queda sujeto a la formación y postura de cada docente el tratamiento de las temáticas que se seleccionen. El resto de enunciados y saberes refiere a la historia más clásica de Argentina y América Latina (exceptuando Historia I del ciclo orientado que es exclusivamente historia europea del siglo XX).

La ausencia enunciativa de forma explícita de la alteridad indígena en el ciclo orientado, permite advertir una cristalización, de la memoria histórica argentina. En general, esta memoria, vinculó su devenir a la población venida de Europa sustentando la construcción simbólica de un país blanco, de origen europeo y sin indígenas (Quijada, Bernard y Schneider, 2000; Tamagno, 2001). A la supuesta pero no real desaparición física de estas poblaciones le incorporó la desaparición simbólica. Las distintas modalidades de conquista europea de territorios, hombres y recursos, llevados a cabo durante varios siglos, incidieron en las posibilidades de considerar en distinta medida la cultura material y simbólica de los "otros" (Ramos, 2009).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Este proceso ideológico es complejo, cuyo "éxito" fue relativamente importante, es hoy revisado y cuestionado, particularmente porque es una construcción que mantiene vigencia. Teresa Artieda afirma que el estudio de los discursos educativos "contribuye a comprender, develar y desmontar la intervención de la escuela en tal proceso de invisibilización de importantes grupos de ciudadanos de este territorio" (Artieda, 2006, p. 107), cuestión esencial para una perspectiva intercultural en educación.

El análisis curricular permite problematizar sobre diversas aristas, especialmente aquellas vinculadas al poder pensar una pedagogía en clave decolonial en tanto implica la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial (Díaz, 2010).

En general, podríamos afirmar que los saberes explicitados, si bien representan un cambio importante en tanto aparece el planteo de la alteridad indígena como parte de las prescripciones curriculares para la educación secundaria, es necesario profundizar en la tarea reflexiva y compartida de (re) pensar si efectivamente responden a saberes escolares con sentido para los y las estudiantes. Estos conocimientos deben advertirse como no dogmáticos, a partir de su concepción como el resultado de la actividad humana histórica, relativos, imperfectos e incompletos, de los que se puede (y debe) dudar, y en cuya construcción hay que participar (Hillert, 2015).

CONSIDERACIONES FINALES

De lo analizado hasta aquí, es posible advertir varias cuestiones que, más allá de respuestas parciales a las preguntas iniciales, abren la posibilidad de nuevos interrogantes. Es evidente que existe una intencionalidad, al menos en el discurso educativo oficial, de una nueva forma de presentar los contenidos, ahora denominados saberes, y su selección / organización / secuenciación, que permiten pensar en posibles formatos de trabajo y programación de la enseñanza con aportes interdisciplinarios, considerando la posibilidad paulatina de una mirada no solo en el texto curricular sino en la práctica pedagógica de una integralidad del curriculum.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

La Historia, en tanto campo complejo en constante transformación y revisión, aporta desde los nuevos enfoques formas distintas de pensar, cuestionar y deconstruir el pasado, un pasado que adquiere relevancia a partir de un presente que intenta explicarlo y un presente que puede ser pensado históricamente. Sólo una Historia al servicio del presente puede cumplir una función social, y, en clave de una perspectiva intercultural, debe ser, indefectiblemente pensada con "otros".

Del análisis de los diseños curriculares de Historia, pareciera que la idea que se sostiene a lo largo de los mismos es la del respeto por la diversidad cultural y la valoración de las diversas manifestaciones culturales. Estos enunciados son avances importantes pero subyace, en concordancia con la Ley 2511, la idea de un objetivo 'reparador de los daños causados en el pasado'. En general se pretende conocer acerca de las formas de vida, valores y creencias de las personas que pertenecen a determinados grupos culturales, lo cual refuerza la idea de observar e interpretar las palabras y acciones de los demás siempre desde la visión propia (aún cuando se especifica 'respetando'). Esto, en ocasiones, suele dar por resultado que la concepción de cultura sea estática y homogénea, describiendo la realidad como multicultural y no intercultural.

La inclusión de la interculturalidad en el currículum se podría enmarcar en lo que Banks (1997) denomina el enfoque de las contribuciones o enfoque aditivo, el cual, sin ser el escenario ideal, "puede ser el primer paso para llegar a un enfoque que promueva una reorganización del currículo en la medida en que provoque un descentramiento del punto de vista latente en el mismo" (Banks, 1997, p. 207).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, Michael (1996) *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Artieda, Teresa (2006) Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000). En Kaufmann, Carolina (Dir.) *Dictadura y educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño & Dávila Editores, 105-148.

Banks, James (1997) *Educating Citizens in a Multicultural Society. Multicultural Education,* New York: Teachers College Press.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Benejam, Pilar (1997) La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Benejam, Pilar, y Pagés, Joan. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (Vol. 6). SL: Horsori Editorial, 71-96.

Bernstein, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico: clase, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata.

Bhabha, Homi (1994) *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.

Bourdieu, P. (1996). *Cosas Dichas.* Barcelona: Gedisa.

Buenfil Burgos, Rosa (1993) *Análisis de discurso y educación*. Documentos DIE, 26, México.

Coria, Adela (2012) Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007) Miranda, Estela. et al. (Comp.) *Formación de Profesores, Sujetos y Prácticas Educativas*. Convenio CAPG-SPU. 2012. Córdoba: UNC-UNICAMP.

Cremonesi, Mariel y Mariel Cappannini (2009) "La interculturalidad desde la etnografía escolar" en Tamagno, Liliana (coord.) *Pueblos indígenas: Interculturalidad, colonialidad, política.* 1a.ed. Buenos Aires: BIBLOS, 147-163.

Da Silva, Tadeo (1997) Descolonizar el currículum. Estrategias para una pedagogía crítica. En Gentili, Pablo (comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública,* Buenos Aires: Losada.

Díaz, Cristhian (2010) Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, 217-233 (13).

Diez, María Laura, Hecht, Ana Carolina, Novaro, Gabriela, y Padawer, Ana (2011) Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión. En Novaro, Gabriela (comp.). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes.* Buenos Aires: Editorial Biblos, 265-281.

Goodson, Ivor (2003) *Professional knowledge, professional lives*. UK: McGraw-Hill Education.

Grimson, Alejandro (2011) *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Hillert, Flora (2015) Educación democrática y popular en la escuela pública. En Suárez, Daniel *et al. Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires: Noveduc, 55-98.

Ley, Provincial 2511/2009. Ley de Educación Provincial. 04.09.2009, Santa Rosa.

Lucarelli, Elisa (1993) *Regionalización del curriculum y capacitación docente. Respuestas e interrogantes en la educación básica latinoamericana*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Narvaja de Arnoux, Elvira (2006) *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo* (Vol. 4). Santiago: Arcos Editor.

Palermo, Zulma (2014) *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.

Piovani, Juan Ignacio (2007) Otras formas de análisis. En Marradi, Alberto, Nélida Archenti y Juan Ignacio Piovani. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé, 287-298.

Quijada, Mónica; Carmen Bernanrd y Arnd Scheneider (2000) *Homogeneidad y nación. Con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Humanidades.

Quijano, Anibal (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Ramos, Mariano (2009) Etnocidio y genocidio: "nosotros" y los "otros". En Insaurraulde, Mónica (coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Noveduc, 149-192.

Resolución Nº 438/2010 [Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa]

Resolución Nº 513/2011 [Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa]

Resolución Nº 1272/2012 [Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa]

Resolución Nº 1364/2013 [Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa]

Resolución Nº 1498/2014 [Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa]

Resolución Nº 1583/2014 [Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa]

Restrepo, Eduardo (2007) Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio, *Revista Jangwa* Pana Nº 5, Julio de 2007, 24-35.

Rockwell, Elsie (1986) La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela, *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, 15-29.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

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

Siede, Isabelino (coord.) 2012 *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires: Aique.

Tamagno, L. (2001) *Nam Qom Huetaa na doqshi lma. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

Varela, Claudia (2009) Discusiones sobre la Historia. En Insaurralde, Mónica (coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc, 55-91.

Vasilachis de Gialdino, Irene (1992) El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos. En Forni, Floreal, María Antonia Gallart e Irene Vasilachis de Gialdino, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 153-210.

Walsh, Catherine (2005) *La interculturalidad en educación*. Lima: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Blingüe Intercultural.

ACERCA DEL AUTOR

Profesor adjunto a cargo de Historia de la Educación Argentina e Historia General de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Director de proyectos de investigación y extensión acreditados en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Director y codirector de tesistas y becarios de grado y postgrado.

ALQUIMIA EDUCATIVA

Políticas y discursos curriculares acerca de las alteridades indígenas en la educación secundaria

Fecha de recepción
11/08/2020

Fecha de aceptación
20/11/2020

Andrea Martino
andrea.martino@unc.edu.ar
Centro de Investigaciones "María Saleme" Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

CC BY NC SA

RESUMEN

En este artículo presento algunos avances de investigación de Doctorado en Ciencias de la Educación (FfyH, UNC) que estoy realizando, titulada: *Inasistencias escolares en el nivel secundario. Presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones.*

Me interesa presentar algunas exploraciones que vengo realizando en relación a las modificaciones que, en la provincia de Córdoba, se vienen promoviendo a las normativas expresadas en lo que se conoce como Régimen Académico. Por ello, me detengo inicialmente en las viejas y nuevas regulaciones que coexisten en la provincia de Córdoba, el Nuevo Régimen Académico (NRA) del 2018 y la Resolución 979/63, y que siguen regulando y pautando, entre otras cosas, sobre las presencias y ausencias de los estudiantes a clases en las escuelas secundarias cordobesas.

Luego realizo un breve recorrido histórico sobre las modificaciones normativas que la Resolución de 1963 fue teniendo a lo largo de los años hasta el 2018. Las mismas sólo se circunscriben a ampliar las razones o motivos para la justificación de las inasistencias o para el no cómputo de las mismas. En este sentido, me ha interesado dar cuenta de cómo estas modificaciones van siendo representativas de una determinada concepción de ausentismo escolar y cómo se fueron revisando los modos de pensar las presencias y las ausencias de los estudiantes en la escuelas, y de ese modo, se fueron pautando las trayectorias escolares en un proceso que va incluyendo cada vez más a estudiantes diferentes a los que su matriz selectiva había definido originariamente.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Antes de esto, me interesa recuperar los aportes de algunos autores en la conceptualización sobre la categoría de Régimen Académico y luego reconocer en el marco de qué definiciones de la política educativa se viene regulando y promoviendo transformaciones sobre el mismo, en nuestro país.

PALABRAS CLAVES: Educación secundaria – Régimen académico – inasistencias escolares – normativas.

Abstract:
In this article I presente some reserch advances made within the framework of de Doctorate in Educational Sciences (FfyH-UNC) that I am doing, entitled: Scholl absences at the secondray level. Presences and avsences in the scholling of the new generations.
I am interested in presenting some explorations that I have been doing in relation to the modifications that, in the province of Córdoba, they are promoting the regulations that are expressed in what is currently known as the Academic Regime. For this reason, I initially stop at the old and new regulations that currently coexist in the province of Córdoba, the New Academic Regime (NRA) of 2018 and Resolution 979/63, and that they continue to regulate and guide, among other things, on the pressences and absences of the students to classes in the Córdoba secondary schools.
Then I make a brief historical overview of the regulatory changes that the 1963 Resolution had throughout the years antil 2018. They are only limited to expanding the reasons or reasons for the justification of absences or for the non-computation of them. In this sense, I have been interested in giving an account of how these changes in the regulations on school attendance are representative of a certain conception of school absenteeism and how the ways of thinking about the presences and avsences of students in schools were reviewed and in this way, the school trajectories were established in a process that includes more and more to students different from those that their selective matrix had originally defined.
Before this, I am interested in recovering the contributions of some authors in conceptualizing the category of Academic Regime and then recognize in the framework of which definitions of educational policy is being regulated and promoting transformations about it, in our country.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

KEYS WORDS: Secondary education – academic regim – school absences - normative

INTRODUCCIÓN

La expresión "brilló por su ausencia", bastante en desuso en la actualidad, formó parte de las frases que en la escuela, pero también en otros espacios sociales, se utilizaba con cierta ironía "moralista" para denunciar o señalar la inasistencia de alguien que, se esperaba estuviera presente y no había asistido a la cita o encuentro. Justamente la frase parece expresar que dicha ausencia era tan notoria que brillaba, es decir, era notada por quienes sí estaban presentes. Me pregunto hoy, para el contexto escolar, si el brillo de dicha ausencia estaba asociado a los efectos de la no presencia, al no pre-aviso de la misma o a lo que dicha ausencia representaba o connotaba para el ethos escolar de la vieja escuela secundaria.

La ausencia a clases en la escuela por parte de los estudiantes es un fenómeno tan viejo, diría, casi como la escuela misma, es decir, es un fenómeno que viene "brillando" desde hace mucho tiempo. Basta con generar un calendario escolar y una regulación sobre la continuidad en la asistencia para que en mayor o menor proporción, los estudiantes por los motivos o razones que fueran, se ausenten o falten a clases. García Gracia en su tesis doctoral sobre ausentismo escolar en España señala que:

> las situaciones de absentismo escolar no son nuevas, el absentismo escolar es un fenómeno secular e histórico. Con todo, este rechazo inicial a la escuela no fue muy duradero, pero si suficiente como para pensar que absentismo escolar es concomitante al proceso de extensión de la escolarización obligatoria. Pero a pesar del carácter secular del absentismo, la problemática social que éste conlleva es relativamente reciente y su interpretación requiere de una perspectiva socio-histórica pues su génesis y su desarrollo se encuentran estrechamente vinculados a la aparición y el desarrollo de los sistemas educativos modernos. En todos los sistemas educativos occidentales, escribe la autora, la consolidación de la escuela de masas viene acompañada de un aumento de la demanda de educación, e implica un cambio substancial en la significación social del absentismo, el fracaso y el abandono escolar (2005,pp. 348-349).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Aunque no mantengo la idea de rechazo inicial hacia la escuela tal como lo plantea García, -en todo caso esto supone el desarrollo de una discusión acerca de los procesos de institucionalización de las escuelas en la sociedad lo cual en este trabajo no me extenderé al respecto-, coincido con la autora sobre la necesidad de mantener una mirada histórica sobre el ausentismo y las variaciones en la significación social y pedagógia que el mismo asume en el marco de los lentos pero sostenidos procesos de democratización del acceso a la educación secundaria en nuestro país.

Es por ello que en este artículo me interesa presentar algunas exploraciones que vengo realizando en relación a las modificaciones que en los últimos tiempos, en la provincia de Córdoba, se vienen promoviendo a las normativas que encarnan y expresan lo que se conoce actualmente como Régimen Académico. Por ello, me detengo inicialmente en las viejas y nuevas regulaciones que actualmente coexisten en la provincia de Córdoba, el Nuevo Régimen Académico (NRA) del 2018 y la Resolución 979/63, y que siguen regulando y pautando, entre otras cosas, sobre las presencias y ausencias de los estudiantes a clases en las escuelas secundarias cordobesas.

Luego realizo un breve recorrido histórico sobre las modificaciones normativas que la Resolución de 1963 fue teniendo a lo largo de los años hasta el 2018. Las mismas sólo se circunscriben a ampliar las razones o motivos para la justificación de las inasistencias o para el no cómputo de las mismas. En este sentido, me ha interesado dar cuenta de cómo estas modificaciones en las regulaciones sobre la asistencia escolar van siendo representativas de una determinada concepción de ausentismo escolar y cómo se fueron revisando los modos de pensar las presencias y las ausencias de los estudiantes en la escuelas, y de ese modo, se fueron pautando las trayectorias escolares en un proceso que va incluyendo cada vez más a estudiantes diferentes a los que su matriz selectiva había definido originariamente.

Antes de esto, me interesa recuperar los aportes de los autores que han tratado con mayor detenimiento desde el campo de la investigación, una conceptualización sobre la categoría de Régimen Académico y luego reconocer en el marco de qué definiciones de la política educativa se viene regulando y promoviendo transformaciones sobre el mismo, en nuestro país.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

EL MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ESTA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se inscribe en el Doctorado en Educación que estoy realizando actualmente y cuyo proyecto de tesis se titula: *Inasistencias escolares en el nivel secundario. Presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones,* dirigido por Dra Alejandra Castro e inscripto en el Proyecto de Investigación CONSOLIDAR 2018-2021, Secyt, FFyH, UNC. El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar.

Es una investigación de tipo cualitativa que se realiza en contextos escolares, a través del estudio de casos con dos escuelas secundarias de gestión estatal localizadas en Córdoba Capital. Los casos seleccionados vienen siendo reconocidos como el lugar donde "leer" y articular tres escalas de análisis: la de las políticas educativas, los procesos y respuestas que construyen las escuelas y la de los sentidos y experiencias de los sujetos. El análisis relacional con estas tres escalas lo estoy elaborando a través de los siguientes ejes conceptuales:

1) La presencialidad como uno de los rasgos que define el formato escolar vigente en el sistema educativo. En este sentido, se recuperan y problematizan los conceptos de formato escolar, gramática, régimen académico y trayectorias escolares, recuperando la perspectiva que sobre las mismas ha realizado Flavia Terigi (2007, 2009, 2010) y Bárbara Briscioli (2011).

2) Las categorías de tiempo, tiempo educativo y tiempo escolar es otro de los ejes teóricos que nutren la investigación.

3) El eje referido a experiencia escolar, sentidos y temporalidades de los sujetos, se inscribe en la idea de proceso de escolarización como una construcción compleja en el que, lejos de ponerse en juego únicamente la capacidad del Estado para dar cobertura de educación a todos los niñxs y adolescentes en edad escolar, también se gestan prácticas y significados ligados a las relaciones que se configuran entre los diversos grupos sociales y la escuela.

En el presente trabajo me centro principalmente en relación al Eje 1 desde la escala de análisis de las políticas educativas y sus regulaciones normativas en torno a la asistencia escolar.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

ACERCA DEL RÉGIMEN ACADÉMICO… APROXIMACIONES CONCEPTUALES

Una de las definiciones más conocidas sobre régimen académico es la elaborada por Alicia Camilloni quien, citada por Terigi, Baquero y otros (2009) lo define como el "conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder". Desde esta forma de concebirlo, distintos estudios e investigaciones en los últimos años vienen tematizando e indagando sobre el régimen académico, en tanto nuevo objeto de conocimiento que se viene construyendo respecto a la institución escuela. Los trabajos más conocidos y difundidos son los realizados por Felicitas Acosta (2017, 2019), quien viene indagando sobre la organización académica de la escuela secundaria argentina y sus alternativas desde estudios comparados y un poco más atrás en el tiempo, las investigaciones desarrolladas por el equipo de Baquero, Terigi y otros (2009, 2010), quienes presentaron trabajos sobre las variaciones en el régimen académico de experiencias institucionales alternativas como las escuelas de Reingreso en Buenos Aires.

Acosta (2019) aborda los usos académicos y políticos que sobre la categoría de Régimen Académico se han venido realizando y señala que su constitución como un nuevo objeto de estudio vino de la mano de dos tipos de investigaciones; por un lado aquellas que estudiaban "los problemas de egreso y sostenimiento de trayectorias en la escuela secundaria argentina" y al hacerlo "incorporaron la dimensión pedagógica como una de las variables claves". La mirada -dice la autora- "sobre las formas de organización histórica de la escuela secundaria y sus límites para sostener su expansión constituyeron un nuevo objeto de estudio" (2019: 16). Pero principalmente, fueron las investigaciones que indagaron sobre las alteraciones de la forma de organización instituida en la escuela secundaria las que según Acosta, introdujeron la dimensión pedagógica y la interpelación por su formato, poniendo el foco sobre el régimen académico como un elemento que en la práctica se constituye en un obstáculo para la generación de trayectorias contínuas y completas por, entre otras cosas, su bajo nivel de explicitación en la práctica. Ejemplifica este tipo de investigaciones mencionando las realizadas por Baquero, Terigi y otros, diez años atrás.

Sin duda la categoría de régimen académico es una categoría reciente tanto en relación a su advenimiento como objeto de estudio e investigaciones así como también en cuanto a su definición.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Sburlatti y Toscano, miembros del equipo de Baquero y Terigi en un trabajo del año 2010, señalaban que es un concepto que no tiene tradición en el campo de la investigación, planteando lo siguiente:

> En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, el carácter reciente de la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes va de la mano de la falta de desarrollo institucional de este régimen en cuanto instrumento formalizado (2010, p.3).

En su investigación los autores van delineando una aproximación conceptual a esta categoría señalando que es un constructo de gran utilidad para tratar de sistematizar "aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias de distintos modelos organizacionales" (2010, p.2).

De acuerdo a lo reseñado por estos autores y recuperando la conceptualización de Camilloni, podríamos plantear al régimen académico como el conjunto o entramado de regulaciones, consideraciones, disposiciones y sanciones -existentes en estado formal y en estado práctico- que estructuran, pautan y norman la experiencia y afectan, por tanto, la trayectoria escolar de los estudiantes.[16]

En la búsqueda de una conceptualización más precisa, Sburlatti y Toscano (2010) también proponen tres dimensiones de análisis sobre los regímenes académicos, no solo para tratar de describir los elementos y contenidos que abarcan y norman la experiencia estudiantil y aquellos que quedan excluidos, sino también para tratar de analizar los modos de su existencia y concreción y las problemáticas que en la práctica se generan. En la primera dimensión de análisis se identifican los componentes del régimen académico en el sentido más estricto o restringido de lo que se entiende por académico: como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación. Los autores reseñados señalan que estos componentes se encuentran formalizados en el plan de estudios y en los regímenes de evaluación, calificación y promoción que establece la normativa jurisdiccional.

16 Este modo de aproximación teórica, señalan Sburlatti y Toscano, puede llevar a dar a los componentes del régimen académico una "extensión que –en términos teóricos- corresponde al concepto de trabajo escolar (Baquero y Terigi; 1996)" (2010: 3). Interesa recuperar este señalamiento a los fines de tenerlo en cuenta pero no nos extenderemos al respecto en este trabajo.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Pero, adicionalmente, cada institución y cada profesor añaden las propias: qué tipo de evaluaciones se plantean, cómo debe documentar el alumno su participación en clase (carpetas, cuadernos, trabajos de distinta índole), son ejemplos conocidos de las variaciones que introducen instituciones y docentes sobre la base del marco normativo dispuesto en los documentos formalizados (Sburlatti y Toscano, 2010, pp. 3-4). Sburlatti y Toscano señalan que en relación a estos elementos, se incluyen aquí las reglas institucionales y los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas, como lo que es obligatorio, lo que está permitido y lo que está prohibido hacer en la escuela, las sanciones que se plantean frente a la eventual transgresión de las obligaciones y prohibiciones, y la relación de todo ello con la condición de estudiante (2010, p.3). También estarían contenidas en este primer conjunto o dimensión de los componentes del Régimen académico las formas en que cada institución de acuerdo a sus singularidades, propone y genera diferentes formas de participación estudiantil en la gestión de la vida institucional, así como la distribución de responsabilidades y funciones de los distintos actores escolares respecto a este entramado de regulaciones y definiciones de las actividades y exigencias académicos de los estudiantes y el valor formativo que tiene todo esto (2010).

Acosta (2019) también aborda los componentes que definirían lo estrictamente académico de este régimen y enumera los siguientes elementos a partir de la mirada que realiza sobre los distintos documentos y normativas provinciales sobre régimen académico en nuestro país:

- Ingreso a la secundaria,
- Asistencia,
- Evaluación y acreditación,
- Promoción - Posibilidad de repitencia.

La segunda dimensión refiere al grado de explicitación de los contenidos del régimen académico tanto para los actores escolares, docentes y estudiantes como para las familias de éstos últimos. Según Sburlatti y Toscano (2010) “el estatuto normativo de las regulaciones, el peso de la tradición escolar secundaria y el margen de decisión de los profesores producen efectos en el grado de explicitación de los contenidos del régimen (…)” lo cual se constituye en una “dimensión sustantiva en la configuración de la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

que asisten a la escuela media" y tiene relación directa con el estatuto normativo que alcanzan dichas regulaciones en las instituciones (2010, p.5). Acosta también reconoce esta dimensión como parte de los problemas que las investigaciones sobre el régimen académico estudian el estado práctico de las regulaciones hace que ciertos componentes del régimen académico se tomen como parte de una tradición, sin que se encuentren formulados de esa manera en norma alguna: la equivalencia entre gradualidad y anualización o el cursado en bloque son ejemplos de ello" (2019: 17).

La tercer dimensión tiene que ver con el tratamiento institucional que el régimen académico tendría, como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar (Sburlatti y Toscano, 2010). En esta dimensión se considera en qué medida el trabajo escolar se desarrolla tomando el régimen académico como un asunto que, por tratarse de reglas propias de un nuevo nivel, los alumnos que ingresan a la escuela media no tienen por qué conocer y deben poder aprender en su participación en la experiencia escolar. (…) las propuestas de tratamiento del régimen académico se diferencian de maneras notables entre las que dan por supuestas las reglas del juego escolares y las que toman el régimen como contenido de enseñanza. (…) En la tradición escolar secundaria, el régimen académico ha funcionado bien como algo que los alumnos debían conocer por transmisión familiar, bien como algo que debían descubrir por sí solos (2010, p. 6).

La normativa escolar sobre la asistencia es uno de los componentes del régimen académico que de manera formalizada, regula y ordena en el marco de la presencialidad, qué es una inasistencia, cuáles son sus tipos de acuerdo a las posibilidades de su justificación, cuántas se pueden acumular, cuáles son los procedimientos para la reincorporación y la tipología de estudiante existente de acuerdo al cumplimiento o no de las reglas de la asistencia regular a clase. Si bien en este trabajo me detendré en este componente del régimen académico en su estado formal, como son las normativas sobre la asistencia, la investigación que vengo realizando me ha permitido explorar en la escala de las escuelas, las singularizaciones de ese entramado que conforma el régimen académico, sus negociaciones, y regulaciones consuetudinarias que van pautando y estructurando la experiencia y las trayectorias escolares de los estudiantes allí (véase Martino, 2018).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

EL RÉGIMEN ACADÉMICO EN LA TRAMA NORMATIVA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS…[17]

Desde el 2006 con la sanción de la Ley 26026, el Estado ha prolongado el tiempo escolar obligatorio para el todo nivel secundario, asumiendo de este modo la responsabilidad política de las trayectorias escolares de todos los estudiantes; ya no se trata de decisiones y/o voluntades familiares e individuales, sino de una política estatal que definió a través de la obligatoriedad que la educación secundaria es un derecho social. La llegada a las aulas de quienes históricamente habían estado excluidos de ellas, trajo consigo otras y nuevas formas de relación con la escuela y la escolaridad, y por tanto, otras formas de recorrer la trayectoria teórica, establecida normativamente por el sistema educativo. Al compás de los esfuerzos de las políticas implementadas desde el 2006 en adelante, por incluir a cada vez más jóvenes a la escuela secundaria, ese entramado de normativas, regulaciones, supuestos, principios y sanciones que se encuentran en estado formal y práctico y que debe ser aprendido comenzó a ser reconocido en su carácter de fuerte regulador de quiénes en muchos casos lograban permanecer en la escuela y quienes quedaban por fuera de ella.

Desde una perspectiva que concibe a la obligatoriedad escolar como la vía para la efectivización de derechos educativos, el fracaso escolar, las explicaciones sobre su producción y las intervenciones posibles para revertirlo como problemática, se vuelven un asunto de la política pública educativa y ya no una responsabilidad/voluntad de las escuelas singulares o de los sujetos individuales. La cuestión de las trayectorias escolares y los obstáculos organizativos y pedagógicos del propio sistema educativo comienzan a ser visibilizados y vueltos objetos de intervención y de nuevas regulaciones[18].

17 La indagación normativa que presento en esta sección fue realizada de manera conjunta con una colega, Analía Van Cauteren de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, que también se encuentra realizando su Tesis Doctoral y con quien compartimos algunas inquietudes comunes en nuestras investigaciones.

18 Cabe señalar que los desarrollos académicos e investigaciones del campo pedagógico-escolar como la perspectiva centrada en las trayectorias escolares nutrieron y tuvieron distinto tipo de diálogos, articulaciones e interpelaciones con el campo de las políticas estatales en este sentido. Véase Terigi F. (2009) Las trayectorias escolares. Ministerio de Educación de la Nación. Terigi F. (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares", Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Terigi F. (2010) "*Las trayectorias escolares como objeto de las políticas públicas. Desafíos y perspectivas*". En Primeras Jornadas de Intercambio federal: Experiencias de reorganización de las trayectorias escolares en el nivel primario. Tercera Mesa Federal de Directores.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Es en esta línea de reconocimientos que desde las políticas educativas se generaron una serie de normativas, sugerencias y orientaciones que buscaron proponer e instituir cambios e intervenciones al respecto.

En esta línea, recupero aquí la trama normativa que desde el 2006 se viene configurando a través de los textos y documentos de las políticas educativas. En la Resolución 93/2009 del Consejo Federal de Educación, en su artículo 3 se realiza una definición más precisa sobre el Régimen Académico, cuando se formula acordar que cada jurisdicción, a partir de lo aprobado en el artículo 1°, definirá el Régimen Académico de la escuela secundaria obligatoria, entendido como un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes, conforme las orientaciones aprobadas en la presente medida.

En su artículo 4°, al proponer los plazos a las jurisdicciones para que revisen sus regulaciones, se mencionan los siguientes elementos que serían algunos de los componentes del régimen académico que se especifican en esta normativa: a) evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes. b) acompañamientos específicos de las trayectorias escolares. c) condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) convivencia escolar, conforme las orientaciones aprobadas en la presente medida.

Para octubre del mismo año, la Resolución 84/09 del CFE que sanciona los Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, en su artículo 9° propone como plazos Redefinir en un plazo máximo de tres años el régimen académico que regula formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación en el nivel, mediante procesos que garanticen la participación de directivos, docentes y alumnos, y posibiliten la asunción de compromisos y responsabilidades compartidas por parte de los distintos actores implicados.

La Resolución del CFE N° 88/09, que norma sobre los Planes de Mejora Institucional, sostiene lo siguiente en el punto 44:

Los Planes de Mejora Institucional estarán orientados a: a) Planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes. b) Configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos (…).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

En el punto 45 define como uno de los ejes para el diseño de los planes de mejora institucional, la propuesta escolar y la organización institucional, en torno a la cual se especificaban los siguientes puntos:

- Desarrollo de propuestas de enseñanza de los núcleos de aprendizaje prioritarios en el ciclo básico para mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizajes.
- Fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria incluyendo una oferta educativa que atienda los intereses y necesidades de los estudiantes, con variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender.
- Implementación de diversos formatos de organización escolar, incorporando nuevas figuras y redefiniendo funciones que promuevan innovaciones en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.
- Adecuación de las regulaciones y de las prácticas institucionales a la normativa jurisdiccional referida al régimen académico, a los mecanismos de evaluación y a las estrategias de apoyo a los estudiantes.

Durante la gestión educativa del gobierno de Mauricio Macri, el Régimen Académico sigue siendo objeto de renovaciones, aunque en este período lo que se hace -en general- es recuperar las definiciones realizadas en la normativa de la gestión anterior como contenido de las nuevas resoluciones, pero “ayornadas” de acuerdo al signo político de este gobierno. Así la resolución 330/17 del CFE se propone explícitamente como una continuidad de la resolución 93/09 del período de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner con las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, la que también incluye la Resolución 84/09, que promueve la construcción de conocimiento a partir de diferentes formatos y la Resolución 88/09 con la implementación de cambios institucionales a partir de los planes Jurisdiccionales y de Mejora Institucional.

En el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende” sancionado a través de la Resolución CFE 285/16, se establecieron distintos ejes de la política educativa nacional, y se definieron plazos (2018-2025) para que las jurisdicciones elaboren sus Planes Estratégicos de nivel secundario a través de los cuales se buscaba renovar la educación secundaria; entre dichas renovaciones la del régimen

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

académico era una de ellas (artículos 3, 4 y Anexo I de esta Resolución).
Para el caso de Córdoba, a partir de la Resolución 188/18 que modifica concretamente el régimen Académico de la escuela secundaria en esta provincia, en su letra se lo define, del mismo modo que se lo hace en la normativa nacional, como el instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes y define los modos de organización en lo pedagógico didáctico, institucional, administrativo y comunitario de la escuela (Res. 188/18).

También se explicita que, en tanto instrumento de gestión, debe poder crear las condiciones para renovar el compromiso de docentes, estudiantes y sus familias.
Dicha definición se realiza desde la consideración de que el Régimen Académico es un instrumento fundamental para asegurar "todos los medios necesarios para que el derecho a la educación secundaria obligatoria, no sólo se limite al ingreso sino a la permanencia y egreso de los estudiantes con trayectorias escolares relevantes y con aprendizajes y contenidos fundamentales" (Res. 188/18). Como se puede apreciar en estas regulaciones y normativas, el régimen académico comienza a ser objeto de las políticas educativas y por tanto a ser "intervenido" y gestionado en pos de ampliar los procesos de inclusión escolar. Tal como señalan Sburlatti y Toscano, pasa de ser ese elusivo constructo teórico de las investigaciones educativas que analizan el formato pedagógico organizativo de la escuela secundaria, sus naturalizaciones y necesarias renovaciones, para pasar a formar parte de la agenda educativa estatal, como uno de los caminos privilegiados que posibilitarán modificar la tradicional escuela secundaria.

EL CASO DE CÓRDOBA… VIEJAS Y NUEVAS REGULACIONES SOBRE LA ASISTENCIA

Actualmente en la provincia de Córdoba conviven dos tipos de regulaciones en relación a las asistencias e inasistencias de los estudiantes en la escuela secundaria. Se trata de dos normativas representativas de dos modelos de escuela que siguen tensionándose: el de la vieja, selectiva y meritocrática escuela secundaria, y el de la nueva perspectiva de derechos e inclusión. La vieja regulación es la Resolución 979 del año 1963 dispuesta en el Reglamento General de

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Escuelas a través de la Resolución de D.E.M.E.S 979/63 y sus modificatorias. Cabe aclarar que la sigla D.E.M.E.S significa Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior.

La nueva refiere a la Resolución 188 del 2018 y se inscribe en lo que se define como Nuevo Régimen Académico de la escuela secundaria (NRA). Mientras en la vieja normativa la Asistencia a clases formaba parte de los Derechos y deberes de los alumnos, establecidos reglamentariamente, en la nueva regulación, la cuestión forma parte de lo que se nomina como Régimen Académico. Por un lado el estudiante es definido como sujeto del derecho a la educación y se reconoce la trayectoria escolar como "diferentes formas de estar, participar, aprender y transitar la escolaridad obligatoria, diferenciando entre trayectorias teóricas y reales". Mientras que en la Res. 979/63 se responsabiliza al alumno como un sujeto que debe comprender que su ingreso y permanencia en la escuelas obedece a la necesidad de elevar su nivel espiritual y ubicarse en la sociedad, que el cumplimiento de las obligaciones que conducen y hacen reales los fines de la educación, es un deber, una necesidad y una alegría, porque sólo así, en ese empeño se engrandece la patria (art 98).

Un aspecto novedoso del NRA es que en ningún caso se pierde la condición de estudiante. Se introduce así la figura de estudiante en trayectoria escolar asistida junto a la figura de estudiante regular. Se señala que la discontinuidad en la trayectoria no es una opción. Para este estudiante, la acreditación se establece para el período de coloquio y se nombra la posibilidad de una presencialidad asistida con recursos virtuales y/o apoyo a distancia.

A diferencia de la Res. 979/63 que establece que un estudiante podía quedar en condición de libre luego de haber acumulado 30 inasistencias, el NRA establece que esta condición se da solo en el caso de aquellos estudiantes que desarrollan su trayectoria de forma autónoma, cumpliendo con las instancias de acreditación y promoción sin asistir sistemáticamente a clases. De hecho en esta última resolución se explicita que "no existe el estudiante en condición de libre por inasistencias o faltas al acuerdo escolar de convivencia" (Res. 188, Cap. I) Mientras en el primer caso, la condición de alumno libre, se obtiene a través de la pérdida de la condición de alumno regular, en el segundo caso, se trata de una decisión autónoma y excepcional. La regularidad en este caso no se pierde, sino que a través de la nueva forma de presencialidad -la TEA- se la sostiene institucional y pedagógicamente.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

A diferencia de la viaje regulación del sesenta, la NRA define tres modos de ser estudiante en la escuela secundaria: Estudiante regular, estudiante en Trayectoria Escolar asistida, y estudiante libre. Como se puede observar, se trata de una regulación que amplía a través de una nueva condición, las formas de estar presentes de los estudiantes, desde el reconocimiento de la pluralidad de presencias en la escuela secundaria.

En ambas resoluciones se realizan especificaciones acerca de la puntualidad y la asistencia. Respecto a la puntualidad, ambas normativas la señalan como una responsabilidad y un deber de los estudiantes; sin embargo es en la Resolución 188 donde se especifica que la puntualidad es un contenido a ser enseñado, y por tanto deja de ser concebido como una normativa sujeta a punición, para pasar a ser contenido pedagógico en la formación institucional.

En la resolución 979/63 se establece que es un inasistencia y los plazos para su justificacion y ante quiénes se debe hacerlo. También se define lo que se entiende por llegada tarde, por media falta y se establece la cantidad de inasistencias que dejan libre al alumno, así como la cantidad de reincorporaciones para mantener la condición de alumno regular (se puede tener hasta tres reincorporaciones) y la figura de alumno libre.

Un estudiante, bajo esta normativa, puede acumular 30 inasistencias como máximo a lo largo del ciclo lectivo. Si sobrepasa este límite, pierde su regularidad, y ello significa que debe rendir en calidad de libre todas las asignaturas del curso en que se encuentre inscripto, y si no, debe repetir. Antes de la condición de libre, se establecen dos reincorporaciones y una tercera por vía de excepción. A las primeras 15 faltas hay una primera reincorporación, luego otra a las 25 y la tercera se realiza con permiso de inspección para otorgar cinco inasistencias más. Un aspecto interesante en esta regulación refiere a que dichas reincorporaciones estaban sujetas a que las faltas estuviesen justificadas por las familias. De hecho en la primera reincorporación se plantea que las ¾ partes del total deben estar justificadas, mientras que en las dos reincorporaciones todas deben estar justificadas. A continuación se transcribe parte de este articulado:

Art. 106: El alumno que durante el curso lectivo incurriera en quince inasistencias, justificadas o no, perderá el curso.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Art. 107: El alumno comprendido en el artículo anterior podrá ser reincoporado siempre que las tres cuartas partes de sus inasistencias sean justificadas. La reincorporación será otorgada por la dirección juntamente con el voto positivo de la mayoría absoluta de los profesores pertenecientes al curso y división al cual concurre el alumno afectado. (…) Art. 108: El alumno reincorporado por primera vez que incurriera en diez nuevas inasistencias, justificadas o no, perderá nuevamente su condición de regular, si se tratara de inasistencias justificadas y de un alumno de buena conducta y aplicación, el director juntamente con el voto positivo de la mayoría absoluta de los profesores pertenecientes al curso y división al cual concurre el alumno afectado, podrá otorgarle una segunda reincorporación.
Art. 109: el alumno reincorporado por segunda vez, que incurra en cinco nuevas inasistencias, justificadas o no, pasará a condición de libre. En todos los casos en que este reglamento exige mayoría de profesores para el tratamiento y resolución de reincoporaciones y sanciones deberá computarse en las mismas el voto del preceptor a cargo del curso y división del alumno afectado.
Art. 110: Todas las resoluciones sobre estos casos, serán inapelables. (Véanse artículos 101 a 109, Debanne, 2003).
En la Res. 188 se define la asistencia "como la concurrencia diaria a clases y a actividades convocadas por las autoridades escolares". Se define la cantidad de 25 inasistencias como tope para no perder la condición de alumno regular. También se regula de qué modo se computarán las inasistencias en el marco de jornadas escolares que se dividen en Jornada común y extensión de la jornada. A diferencia de la Resolución vieja, en la actual se establecen los procedimientos institucionales que se deben aplicar ante las inasistencias injustificadas de los estudiantes (a las tres primeras ya se inician acciones para conocer sus causas, prevenirlas y generar una comunicación con la familia) desde una perspectiva que desplaza desde los individuos a la escala del sistema, la responsabilidad institucional[19] en relación a las inasistencias de los estudiantes.
Como se puede apreciar, la vieja normativa establece una serie de procedimientos sumamente formalizados de acuerdo a una tipología de inasistencias en las que la cuestión de la justificación es un asunto crítico para permanecer en la escuela. No hay preguntas acerca de las razones o las condiciones vitales de los estudiantes.

19 No es mi intención aquí valorar si este tipo de intervenciones son las más pertinentes o no. Lo que se busca señalar es el desplazamiento de la responsabilidad por las trayectorias escolares, desde las familias y los estudiantes hacia las instituciones y el sistema educativo.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Solo pueden quedar en la escuela aquellos alumnos que demuestran que sus ausencias no han sido "moralmente" punibles, es decir, pueden justificarlas a través de una familia que responde por ese estudiante. La asistencia a clases de manera contínua y sin faltas se consideraba un valor en sí mismo, que se aprendía a fuerza de premios (hasta no hace mucho en los actos de egreso se otorgaba un reconocimiento o premio a aquel estudiante que hubiera tenido asistencia perfecta a lo largo del ciclo lectivo), reincorporaciones y de exclusiones, y que no contemplaba la compleja trama social, institucional y subjetiva en la que se configura la relación del sujeto con la escuela y la escolarización.

La NRA sostiene también la importancia de la asistencia a clases, y mantiene la tipología de inasistencias, pero los procedimientos son diferentes: apenas el estudiante comienza a faltar (3 inasistencias injustificadas), el preceptor debe comunicarse con la familia para informarlas y conocer sus causas. Desde esta primera acción se va realizando un escalonamiento de procedimientos a aplicar según la cantidad de inasistencias injustificadas:

> Si el estudiante registra 3 inasistencias injustificadas, el Preceptor deberá comunicarse con la familia para informar las mismas y conocer las causas que las generaron.
>
> Si el estudiante registra 5 inasistencias injustificadas el Preceptor deberá informar al Coordinador de curso para iniciar acciones preventivas y citar a los adultos responsables.
>
> Si el estudiante registra 10 inasistencias justificadas o no, el preceptor y el coordinador de curso comunicarán al Equipo Directivo y se citará al adulto responsable y al estudiante para realizar un acta compromiso con el objetivo de garantizar la asistencia del estudiante a clase.
>
> Si el estudiante registra 20 inasistencias justificadas o no, el equipo directivo, preceptor y coordinador de curso, citarán al adulto responsable a fin de notificarlo sobre la situación de riesgo en que se encuentra el estudiante. Se labrará un acta donde se definirán las acciones pedagógicas institucionales que el estudiante deberá realizar y que le permitirán trabajar sobre los aprendizajes pendientes.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

El estudiante que exceda el límite de inasistencias previstas en este Régimen, ingresará a la condición de Estudiante en Trayectoria Escolar Asistida, previa notificación fehaciente por parte de la institución al estudiante y al adulto responsable (Véase Resolución N.º 188, Anexo II, pág. 6). Sin duda, ambas regulaciones mantienen diferencias en relación a los procedimientos cuyos efectos son claramente opuestos: en un caso hay un camino a la exclusión por la vía de una acumulación de inasistencias en torno de las cuales no había razones justificables -por lo menos para la escuela en ese momento histórico-. La inasistencia era eso: un dato duro, un número que se contabilizaba en relación a la no presencia física del estudiante en una jornada escolar. Las razones o motivos por los cuales se podía faltar, sin que el brillo de esa inasistencia sea reprochable, eran bastante reducidas por lo cual eran más las causas por las cuales se faltaba a la escuela sin posibilidad de justificación alguna que aquellas pasibles de ser justificadas. A su vez, quienes hemos vivido como estudiantes y profesores la vieja escuela secundaria en las décadas anteriores a las primeras extensiones de las obligatoriedad, podemos recordar que en general, quienes quedaban libres por acumulación de inasistencias injustificadas, solían ser aquellos estudiantes que mantenían relaciones problemáticas con la escuela, lo cual se solía poner de manifiesto a través de la disciplina y las sanciones. Si además de ello, ese estudiante faltaba mucho, la condición de alumno libre, era una condición mucho más fácil de conseguir que el sostenimiento en la regularidad.

En el otro extremo, el de la reciente Resolución 188, se busca sostener al estudiante en la escuela, a partir de la identificación de inasistencias no justificadas desde la acumulación temprana. En los procedimientos a aplicar aparecen los actores institucionales, preceptores, coordinadores de curso, directivos, a cargo de distintas acciones tendientes a prevenir el aumento de inasistencias. A diferencia de la anterior resolución, en esta nueva, son las ausencias sin justificación las que activan las primeras iniciativas de estos actores. Si bien en ambas regulaciones se mantiene la tipología de inasistencias justificadas y no justificadas, lo que las diferencia es el tratamiento que se asume sobre las inasistencias no justificadas. En el primer caso, el de la regulación del 63, no asistir a clases sin que mediaran las razones que la propia normativa del sistema educativo definía como lo justificable, era objeto de punición. De hecho, en la clasificación misma de lo justificable y no justificable de una inasistencia, se mantenía una escala de valor sobre lo bueno y lo malo para cada una.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Todo lo que no podía ser justificable para la escuela y el sistema educativo, quedaba irremediablemente afuera: las vidas y las condiciones sociales y culturales de muchos jovencitos y jovencitas no pudieron justificarse, pasando a engrosar los porcentajes de abandono y de exclusión que la escuela secundaria argentina durante décadas produjo.

En el segundo caso, son las inasistencias que no se justifican las que se constituyen en un alerta para las primeras acciones desde la escuela. Subyace aquí una concepción de ausentismo que lejos de responsabilizar al individuo y su esfuerzo meritorio por asistir a clases, reconoce que el sentido y el vínculo con la escuela no están dados de antemano en muchos estudiantes, y que hay que producirlos o en algunos casos, suturarlos.

¿Nos encontraríamos así, ante un pasaje de la culpabilización hacia la figura de un estudiante que "falta" sin justificación alguna, a la responsabilización institucional por su trayectoria?. Si esto es así, será necesario investigar de qué modo se viene tramitando y produciendo este pasaje en los contextos cotidianos de las escuelas secundarias singulares.

¿AMPLIACIÓN DE LAS FRONTERAS DE LO JUSTIFICABLE?

Entre la trayectoria asistida de la Resolución 188 y la figura del alumno libre por acumulación de inasistencias de la Resolución 979/63, median varias décadas, pero también, un lento y largo proceso en el que a través de distintas modificaciones, la regulación de la ausencia a clases de los estudiantes se fue jugando a través de aquello que se consideraba justificable o no, lo cual tenía efectos en las reincorporaciones y en el modo en cómo la escuela ofrecía alternativas educativas para que estos estudiantes no quedasen libres y repitiesen el año escolar o abandonasen.

Según lo establece la normativa del año 63, hay tres tipos de inasistencias que suponen condiciones y posibilidades distintas para los estudiantes en relación a su regularidad y permanencia en la institución: las justificadas, las injustificadas y las no computables. Es en relación a lo que se incluye como contenido de lo justificable o no lo que se fue modificando, abriendo un poco más el abanico de situaciones y condiciones a contemplar mientras se era estudiante.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Y es aquí en torno a este punto, en el que quiero detenerme. ¿En tiempos de educación obligatoria, qué es lo justificable de una ausencia en estudiantes cuyas vidas acontecen en contextos críticamente vulnerables? ¿Y qué es lo injustificable? ¿Cómo se regulan las razones o motivos para definir qué se justifica o no? ¿Y qué efectos sobre la percepción institucional de las ausencias produce una justificación o injustificación? La NRA no avanza ni realiza precisiones sobre este punto. Vale la pena sostener estas preguntas porque es en los contextos escolares concretos donde las redefiniciones y recontextualizaciones de lo que se justifica o no se justifica forman parte de una construcción institucional singular en la que el régimen académico instituido y en estado práctico, junto a su cultura institucional, tiene la capacidad de ampliar o restringir derechos.

Si bien en este artículo no abordo la escala de las instituciones concretas, en el trabajo de campo realizado, en una de las escuelas, este aspecto de la normativa era pasado por alto explícitamente ya que hacerlo hubiera implicado, según palabras de sus directivos y preceptores, “dejar a más de la mitad de los alumnos fuera de la escuela”.

En la otra, en cambio, había un posicionamiento más normativista que en general solía aplicarse con aquellos estudiantes problemáticos, principalmente. Si el estudiante tenía inasistencias justificadas para la escuela, entonces se daban oportunidades para mantenerse como estudiante regular; en caso contrario, no.

En lo que sigue, me interesa realizar un breve recorrido histórico sobre cómo se fueron ampliando las razones para la justificación de una ausencia escolar, aunque en el marco de una concepción restringida y selectiva respecto a lo justificable. En este breve recorrido histórico que he realizado sobre la normativa cordobesa, el sistema educativo a lo largo de las últimas décadas, fue re-definiendo las razones de lo justificable en relación a lo religioso, lo deportivo, los trastornos alimentarios y las maternidades/paternidades adolescentes.

En 1998, a través de la Res. 2777, se realizan modificatorias a la Res. 63. Entre otras cuestiones se contempla el embarazo de las estudiantes: se plantea que no se compute inasistencias entre un lapso comprendido entre los cinco días hábiles anteriores al parto y quince días posteriores al mismo. También se otorgan 2 días de inasistencia justificada a los estudiantes varones. Se contemplan también justificaciones por matrimonios entre estudiantes, fallecimiento de cónyugues, hijos o padres, hermanos o abuelos (Debanne, 2003: 383).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Respecto al no cómputo de inasistencias, a lo largo de los años se han ido incluyendo principalmente razones de índole deportiva y/o religiosa. Así tenemos una resolución del año 81 que establece el no cómputo para estudiantes que integren delegaciones oficiales deportivas de carácter provincial, nacional o internacional.

En 1986, a través de un decreto se incorpora a esta forma de inasistencia, las razones religiosas como la Celebración del Año Nuevo Judío y del Día del Perdón (Decreto N.º 5644/86 Comunicado por circular DEMES 18/86, punto 1). En 1998 se amplía el no cómputo de inasistencias para todas las Congregaciones Religiosas. (Dcto 620/98). En el 2000 a través de la Comunicación 3725 el Senado de la provincia de Córdoba comunica al Poder Ejecutivo la necesidad de que "los estudiantes puedan seguir siendo alumnos regulares aquellos afectados por patologías como trastornos alimentarios (bulimia y anorexia) y/o adicciones asociadas a las salud y que por disposición médica fehacientemnte comprobada merezcan o requieran un tratamiento prolongado que impida la asistencia regular a clases" (Debanne, 2003: 386-387).

De todas estas razones de justificación que se fueron habilitando, quizás es de las maternidades y paternidades, la que más interpelaba, por aquellos años, el ideal de alumno normado y esperado por la escuela secundaria elitista.

A diferencia de los estudiantes de la vieja escuela secundaria, hoy, los estudiantes "tienen a su favor" la obligatoriedad jurídica de su presencia en la escuela. Es su derecho. Sin embargo las situaciones y condiciones sociales, familiares y subjetivas en las que transcurre su escolarización, también son históricamente distintas. En las aulas nos encontramos, por suerte, con alumnos y alumnas madres y padres, con estudiantes trabajadores, responsables del cuidado de hermanos menores o adultos mayores, colaborando en el sustento del hogar e incluso a cargo de las pocas pertenencias que se poseen ante los constantes robos. Las escuelas y las políticas educativas vienen regulando sobre estas situaciones, contemplando y protegiendo lo educativo-escolar en contextos de intemperie. Que un alumno trabaje o se quede a cuidar a sus hermanos porque sus papás salieron a trabajar, porque la casa donde viven no tiene llaves o solo hay una para todo el grupo familiar y por tanto alguien siempre tiene que quedarse, son razones que las escuelas suelen justificar (es esto lo que va apareciendo en el trabajo de campo realizado hasta el momento).

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Sin embargo, aquellos que no "demuestran" explícitamente una razón suficiente, siguen siendo denostados por su falta de interés en la escuela, por su apatía, por su desconsideración hacia el trabajo de docentes y preceptores. Sobre estos estudiantes, pesan las inasistencias injustificadas y la valoración reprochable que ello supone. Lo que aún no logra justificar la escuela con estos estudiantes, es la criticidad de un vínculo o la interpelación de un sentido que no se ha podido producir. Es esta, quizás, la nueva frontera a ampliar acerca de qué es lo justificable o no es una ausencia.

COMENTARIOS PARA CERRAR

Como se puede visualizar, las formas de concebir y regular las ausencias en las normativas educativas, ha ido virando desde una responsabilidad individual de los estudiantes y sus familias, a un abordaje institucional desde la perspectiva de las trayectorias educativas y los desarrollos sobre la interpelación del cristalizado modelo organizacional de la escuela secundaria. El breve recorrido histórico realizado sobre las normativas y sus modificaciones permite comprender cómo las regulaciones sobre el embarazo, los trastornos alimentarios, o los motivos religiosos, van reconociendo que la presencialidad opera sobre condiciones sociales y atravesamientos subjetivos y vitales de distinto tipo. Las interpelaciones a una única forma de concebir la escolaridad en la escuela secundaria y al sujeto social que ocupaba la posición de alumno, también nutrieron los cambios en la normativa. El brillo de estas ausencias comenzó a declinar, en la medida en que comienza a ser incorporado como aquellas razones que necesitan ser justificadas para mantenerse como alumno regular.

Sin embargo, hay brillos que siguen radiantes en las distintas singularidades escolares, de acuerdo a cómo se conciba y aborden las presencias y ausencias de los estudiantes, las razones y motivos de las inasistencias, y lo que la escuela define como justificable y no justificable.

En este trabajo me he detenido en las normativas que se constituyen en la dimensión más visible y formalizable del régimen académico; éstas son por tanto, las más proclives a su comunicación, a su conocimiento y a su readecuación jurídica. Sin embargo, sabemos que entre lo establecido legalmente y lo que sucede en los contextos cotidianos de las aulas, los pasillos y los espacios escolares, hay reinterpretaciones, reconfiguraciones, recontexutalizaciones, en el seno de dinámicas micropolíticas pero también de culturas y tradiciones escolares no siempre dispuestas a su revisión.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Queda por averiguar de qué modo se han encarnado en los contextos institucionales concretos, en los espacios de las prácticas de los sujetos de carne y hueso, estas regulaciones, y de qué modo vienen operando en la gestión y en la concepción de las ausencias y presencias, así como en la intervenciones sobre la discontinuidad. Queda por reconocer cuáles son los brillos y sus estelas que aún siguen operando en nuestras escuelas, de modos camuflados, en sentido práctico, pero no por ello, menos eficaces simbólicamente en sus efectos clasificatorios y excluyentes, aún en tiempos de inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2019). *Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina*. RELAPAE, (11), pp. 13-27.

Baquero Ricardo, et.al (2009) Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* - Volumen 7, Número 4.

Camilloni Alicia (1991) *Alternativas para el régimen académico*. *Revista Iglú*, 1, Buenos Aires.

Debanne Raúl (2003) *Manual de Normativa y Legislación escolar de la Pcia de Córdoba para el nivel medio*. La Tiza Ediciones, Córdoba.

García Gracia M. (2005) Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, núm. 338 (2005), pp. 347-374.

Martino Andrea (2018) Regulaciones, prácticas y sentidos sobre las ausencias de los estudiantes en la escuela secundaria obligatoria. Análisis e interrogantes sobre el régimen académico, en *Revista Educación, Formación e Investigación*, Vol. 4, N.º 7, ISSN: 2422-5975 (en línea). Dossier de Educación Secundaria, Investigación y Formación Docente (primera parte) - Diciembre de 2018 (pp. 80 a 100). Dirección General de Educación Superior. Córdoba.

Resolución D.E.M.E.S. 979/63 *Reglamento General de Escuelas de Enseñanza Media y Especial*.

Resolución 188/2018. *Nuevo Régimen Académico*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

ISSN: 2618-1789 / Vol. °7. N° I Jun-Nov

Sburlatti S. y Toscano A. (2010) *Educación inclusiva. Regímenes académicos y trayectorias educativas. Resultados preliminares de un estudio en escuelas secundarias y escuelas de reingreso de la zona metropolitana de Buenos Aires*, trabajo presentado en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Bs As.

Terigi Flavia (2009) *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi Flavia (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*, Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa.

Terigi Flavia (2010) Las trayectorias escolares como objeto de las políticas públicas. Desafíos y perspectivas. En P*rimeras Jornadas de Intercambio federal: Experiencias de reorganización de las trayectorias escolares en el nivel primario*. Tercera Mesa Federal de Directores.

Terigi Flavia (2011) Ante la propuesta de "nuevos formatos": elucidación conceptual. En *Revista Quehacer Educativo*. Bs As.

ACERCA DE LA AUTORA

Andrea Martino: Es profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Doctoranda en Doctorado en Ciencias de la Educación (FfyH UNC), Directora: Alejandra Castro. Es docente asistente en las cátedras de Análisis Institucional de la Educación y Organización y Administración Educación en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Investigadora categorizada en el programa de incentivos y miembro de proyectos de investigación de la SECyT.