



***Problemáticas contemporáneas en  
torno a la educación de los jóvenes***

**Lisandro David Hormaeche  
José Eduardo Sierra Nieto  
Compiladores**

***Serie Cuadernos para la Formación Docente***

**Esta publicación cuenta con el aval de:**

**Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España**

**Instituto de Historia Americana de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina**

Problemáticas contemporáneas en torno a la educación de los jóvenes / Víctor M. Martín Solbes ... [et al.]; compilado por Lisandro David Hormaeche; José Eduardo Sierra Nieto. - 1a ed. - San Salvador de Jujuy : Purmamarka Ediciones, 2015. Libro digital, PDF  
Archivo Digital: descarga - ISBN 978-987-3792-19-9

1. Ciencias de la Educación. 2. Jóvenes. I. Solbes, Víctor M. Martín II. Hormaeche, Lisandro David, comp. III. Sierra Nieto, José Eduardo, comp.  
CDD 370

*Serie Cuadernos para la Formación Docente*

---



*Dirección de Educación Superior*

*Área de Formación e Investigación*

*Serie Cuadernos para la Formación Docente*



**Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (Argentina)**

Jacqueline M. Evangelista  
Ministro de Cultura y Educación de La Pampa

Mónica E. Dell'acqua  
Subsecretaria de Educación

Marcela C. Feuerschvenger  
Directora General de Educación Secundaria y Superior

Lisandro D. Hormaeche  
Director de Educación Superior

**Dirección de Educación Superior**

Referente del Área de Desarrollo Institucional: Prof. Stella Maris Maidana

Referente del Área de Desarrollo Curricular: Prof. Norberto Aníbal Sánchez

Referente del Área de Formación e Investigación: Prof. Carmen Elisa Carripi

Referente del Área de Políticas Estudiantiles: Prof. Emanuel Garayo

Referente del Área de Tecnicaturas Socio-Humanísticas: Prof. Lorena Edith Velasco

Referente del Programa Nacional de Formación Permanente: Prof. María Marcela Domínguez

**Referato Externo**

Ignacio Rivas Flores  
Universidad de Málaga, España

Silvia T. Vermeulen  
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Adriana R. Allori  
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Índice

Índice.....	5
Introducción.....	6
<b>Primera Parte: Jóvenes, educación y participación</b>	
La educación como referente en la construcción ciudadana de los jóvenes ante las desigualdades y exclusiones. <i>Víctor M. Martín Solbes. Universidad de Málaga (España)</i> .....	8
Malestares escolares y pedagogía. <i>José Eduardo Sierra Nieto. Universidad de Málaga (España)</i> .....	18
De parques y callejones. Experiencia sobre el trabajo educativo con adolescentes en la prevención y actuación contra la drogadicción. <i>Pablo Cortés González. Universidad de Málaga (España)</i> .....	32
Jóvenes, educación e interculturalidad: desafíos para una nueva ciudadanía. <i>Eduardo S. Vila Merino. Universidad de Málaga (España)</i> .....	42
De la intención participativa a la organización estudiantil institucionalizada. <i>Emanuel Garayo. Dirección de Educación Superior de la Provincia de La Pampa (Argentina)</i> .....	52
<b>Segunda Parte: Formar y educar a las nuevas juventudes</b>	
Saber pedagógico y prácticas docentes en el Instituto Superior de Bellas Artes Municipalidad de Gral. Pico". <i>Silvia Crogniglione y Yamila Minetti. Instituto Superior de Bellas Artes 'Municipalidad de General Pico' (Argentina)</i> .....	62
El Programa Nacional de Formación Permanente 'Nuestra Escuela' en la lógica del desarrollo profesional. <i>María del Carmen Gaviot y Viviana Nunes Laranjeira. Instituto Superior de Formación Docente "Juan Bautista Alberdi" de Guatraché (Argentina)</i> .....	72
La formación y la pedagogía desde el "ser". Pensar-nos en relación a la infancia y la juventud en riesgo. <i>Ester Caparrós Martín. Universidad de Almería (España)</i> .....	79
Políticas educativas, territorio y articulación en la educación pampeana: de 'la escuela secundaria a la carrera en superior'. <i>Lisandro David Hormaeche y Federico Toso. Dirección de Educación Superior de La Pampa. (Argentina)</i> .....	91

## **Introducción**

El contexto educativo actual en diversos espacios y realidades permite complejizar y enriquecer miradas a partir del ejercicio conjunto de producción de conocimiento. El estudio de los escenarios educativos, las diversas maneras y formatos de enseñanza, los ámbitos de formación del profesorado y las realidades que cruzan estos diversos aspectos, es lo que pretende reunir y ofrecer esta publicación.

Los capítulos que se presentan en este libro reúnen producciones de contextos educativos y realidades escolares distantes pero que convergen en problemáticas y desafíos comunes en torno a la educación de los jóvenes. Los autores representan a equipos de trabajo e investigación de diversos ámbitos de formación y procedencia del contexto argentino y español, en un esfuerzo de acercar al lector a construir problemáticas con aportes enriquecedores desde las distintas experiencias e investigaciones reunidas.

Asimismo, inauguramos esta *Serie Cuadernos para la Formación Docente* con el abordaje de problemáticas propias de las instituciones formadoras de formadores, anclando los desafíos y las proyecciones propias del nivel de formación superior complementando aportes teóricos con experiencias cotidianas, articulando políticas educativas, análisis institucionales y pendientes en torno a la educación de los jóvenes.

Lo producido no es un cierre ni un punto de llegada, es una propuesta de apertura a la discusión, la reflexión y el desafío de seguir pensando en la mejora de nuestras prácticas de enseñanza para mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Lisandro D. Hormaeche  
J. Eduardo Sierra Niero  
Compiladores



**Primera Parte**  
**Jóvenes, educación y participación**



**La educación como referente en la construcción ciudadana de los jóvenes ante las desigualdades y exclusiones**

Víctor M. Martín Solbes, Universidad de Málaga (España)

*"La neutralidad no es posible en el arte educativo y en el acto educativo. Mi punto de vista –yo diría mi opción– es, el de los excluidos, el de los condenados de la tierra".*

*Pedagogía del oprimido*

Paulo Freire

**Introducción**

Vivimos en tiempos en los que nuestras sociedades globales hacen extensivos todos los aspectos de la vida salvo la equidad y la redistribución de bienes, lo que afecta muy directamente al desarrollo de los jóvenes y a la construcción de una ciudadanía responsable; nuestras sociedades abogan por un modelo despolitizado en el que ocupa una posición relevante el "todo vale", donde las ideologías son desprestigiadas y las cuestiones éticas han pasado a un segundo plano, ya que lo que importa es la eficacia, la excelencia y la rentabilidad de nuestras acciones. En esta cartografía, los jóvenes de nuestras sociedades se desarrollan y tratan de redescubrir el camino correcto que guíe los pasos de sus vidas, siendo, por un lado, influidos por discursos en los que se les incita a la despreocupación, la despolitización, la insolidaridad, la defensa de unos valores inamovibles y el desarrollo de un pensamiento único e individual; mientras que, por otro, vislumbran la necesidad de la solidaridad, la equidad, las relaciones de justicia y el pensamiento crítico. Además, muchos de estos jóvenes, son sometidos a procesos de exclusión como resultado del desarrollo de nuestras sociedades. Ante esta encrucijada, creemos que la reflexión en torno a los procesos educativos puede aportar puntos de vista que ayuden al desarrollo personal y colectivo de los jóvenes en nuestras sociedades, contribuyendo a la formación de una ciudadanía crítica y responsable que lidere cambios desde el análisis educativo y social; a través de la adquisición de unas competencias basadas en la convivencia, la participación, la responsabilidad democrática, el reconocimiento de la pluralidad y la identidad, y la valoración de las diferencias, enmarcadas, todas ellas, en el referente de los derechos humanos.

En este sentido, Jelin (1997) nos recuerda tres formas en los que se estructuran los debates sobre ciudadanía. En primer lugar, un debate ideológico en el que se intenta definir la naturaleza de las personas consideradas como ciudadanas, a través de una visión liberal e individualista; el segundo debate, examina los derechos ciudadanos y los compara con la universalidad de los derechos humanos, políticos, civiles, sociales y económicos; el tercer debate trata de reflexionar sobre las responsabilidades y compromisos políticos que conlleva la ciudadanía.

A continuación realizamos algunas aportaciones que invitan a la reflexión acerca de nuestros jóvenes, la participación ciudadana y, las desigualdades y exclusiones globales que deben dar pie a una ciudadanía crítica y responsable.

**1. Algunas miradas globales a las desigualdades y exclusiones**

Para algunos autores, el concepto globalización aparece en la década de los ochenta del siglo XX, inspirado en algunas escuelas de administración de empresas norteamericanas (Delgado, 1998); aunque para otros, como Giddens, (1997), el término es una consecuencia de la

modernidad. Sea como sea, el concepto intenta definir la construcción de un entramado sociopolítico en el que el sistema económico dicta su ley a la sociedad. En cualquier caso, establecer relaciones entre la globalización, los procesos de exclusión y la educación, nos parece fundamental para afrontar desde una posición pedagógica, la realidad en la que nos desenvolvemos, ya que concebimos esta posición, como una acción sociopedagógica que pretende intencionadamente la implicación de las personas en procesos de participación social y cultural que les guíen a través de un modelo de desarrollo. No podemos olvidar que la globalización y sus características económicas y culturales, provocan la normalidad de la exclusión, que se convierte en invisibilidad de los excluidos, que sólo sale a la luz, cuando se les criminaliza (Martín y Vila, 2007), impidiendo la promoción y las posibilidades de crecimiento de las personas, acontecimientos estos fundamentales en los procesos educativos.

La capacidad de normalización de este proceso globalizador nos ha empujado a aceptar lo considerado inevitable y asumir una ideología hecha ley que se formula en una serie de principios, como son: no resistirse a la mundialización, no retrasarse en la carrera de las innovaciones tecnológicas, liberalizar totalmente todos los mercados, desregularizar el funcionamiento de las economías y de la sociedad, privatizar todo lo que pueda ser privatizable, despolitizar la vida social, reducir la capacidad de intervención social del Estado y asumir, a nivel individual, que lo importante es ganar y eso implica ser altamente competitivo, ser siempre el mejor (Martín y Valderrama, 2009).

De este modo, la globalización se ampara en un modelo de desarrollo centrado en la eficiencia de los mercados y en sus resultados, alejándose de los procesos de "*la razón comunicativa*" que Habermas (1987) fundamenta en el carácter intersubjetivo y consensual de todo saber, que devuelva a la sociedad el control crítico y la orientación consciente de fines y valores respecto a sus propios procesos. De este modo, frente a la rentabilidad de los mercados, Habermas plantea "*la ética discursiva*" sostenida en la ética de los procesos y de legitimidad (Martín y Vila, 2007).

Así pues, parece evidente que la exclusión en nuestras sociedades viene marcada por la no participación, la no producción y el no consumo, ejes vitales para el mantenimiento de las visiones mercantilistas en nuestras sociedades, y todo ello aprovechando la despolitización y la carencia de participación de las personas y los grupos en el devenir social, subyugando a la población a unos procesos económicos que les son ajenos y que, frecuentemente, ponen el objetivo en el acceso y conservación de un puesto en el ámbito laboral; cosa casi imposible para nuestros jóvenes en la actual cartografía social en la que nos movemos. Del mismo modo, es necesario reflexionar acerca de los procesos de exclusión que son cada vez más extendidos, influyendo en un mayor número de personas y grupos sociales, privándolos de la dignidad y derechos que, como seres humanos, deben tener; entre estos grupos sociales se encuentran los adolescentes y jóvenes que, alejados cada vez más de los circuitos educativos e impedidos para el acceso laboral, constituyen un colectivo en una situación de la que es difícil salir.

Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre la instrumentalización que se realiza del concepto de educación, muchas veces usado en aras de la seguridad, la disciplina, el control social y el orden establecido, ignorando el desarrollo de las personas y sus capacidades de reflexión y de toma de decisiones, confundiendo las naturales diferencias humanas con las desigualdades, fruto de una ineficaz construcción social. En este sentido, Arendt (1996), nos recuerda las formas en las que los totalitarismos se abren paso a través de los procesos sociales; de este modo, podemos vislumbrar cómo el totalitarismo representado por las posiciones neoliberales amenazan las políticas sociales y el derecho a la educación pública, a través de prácticas que excluyen a los jóvenes.

Siguiendo este argumento, hay que recordar que desde el último tercio del siglo XX hasta nuestros días, gran parte del colectivo denominado "joven" ha sido sometido a una suerte de "control social", por ser objetivo de intervenciones sociales preventivas y también sancionadoras, bajo el pretexto de educarlos o reeducarlos, que en definitiva tratan de intervenir con una juventud minorizada, que nunca constituirán un mercado rentable, ya que su exclusión social irá en aumento (Núñez, 2007). Porque en definitiva, se trata de educar al pobre, al excluido, a través de instrumentos que pretenden que el joven excluido interiorice rutinas para que sepa vivir desde su pobreza y su exclusión, no pretendiendo cambiar nada.

Estos planteamientos ideológicos han ido calando en nuestras sociedades de manera constante a través, entre otros, de los medios de comunicación y de los denominados procesos educativos reproductores, de manera que han llegado a convertir en valores fundamentales los que Pérez (1997), identifica como:

- La primacía del pensamiento único, amorfo y débil, dónde tras la versión mercantilista se impone el "todo vale" y con ello la ética del producto, de los resultados y se olvida la ética de los procesos. Bajo este valor hoy se están justificando las reformas laborales, los recortes en prestaciones sociales, la falta de atención a la diversidad, el desahucio de las ideologías, imponiéndose criterios de rentabilidad comercial, incluso en los sistemas educativos.
- El individualismo y el debilitamiento de la autoridad, que supone la individualización de los sujetos, considerándolos aislados del grupo social. Esta es una estrategia para evitar la resistencia al sistema y para hacer a los sujetos más gobernables. Pretende confundir autoridad con autoritarismo y ello conlleva las claras apuestas por el debilitamiento de las estructuras de los Estados, pero también, en general, de toda figura que pueda ser educativa desde el liderazgo moral.
- Entender la información como fuente de riqueza y poder, algo que nos encierra en un bucle, donde encontrar el sentido último de las cosas resulta difícil y donde son, precisamente, los centros de poder quienes construyen y seleccionan esa información.
- Someter el conocimiento científico al utilitarismo del saber-hacer, a la vez que utiliza el conocimiento como estandarte para hacer vendible todo lo que interesa vender. Es frecuente encontrar en prensa, artículos que tras el etiquetado de investigación realizada en una universidad, pretende publicitar e introducir un producto determinado en el mercado.
- Promover de forma paradójica el individualismo como elemento de competitividad extrema y, a la vez, extender el conformismo social con formas y estilos de vida que nos reducen a meros consumidores y/o espectadores pasivos de los procesos sociales.
- La obsesión por la eficacia, que como objetivo económico ha impuesto su perspectiva a todas las facetas sociales y ha asociado el término calidad a la relación rentabilidad-productividad, obviando cualquier otra dimensión. Tras este planteamiento ético se están justificando los recortes en recursos públicos y las propuestas, de la externalización y privatización de la educación o de la sanidad.
- La promoción de la cultura de la apariencia, del parecer frente al ser, del valor del momento frente a los procesos, de lo novedoso y del cambio por el cambio, frente a la perspectiva histórica, a la cultura del esfuerzo, etc. Estas dinámicas nos hacen vivir en un mundo en el que se ha instalado la insatisfacción, la ansiedad y la depresión, pese a estar consumiendo constantemente y en este sentido, disponer de todo.

- La mitificación del culto al cuerpo, al placer inmediato y al impulso como conducta dominante. Lo que nos conduce a la búsqueda de trivialidades y el menosprecio del saber de la experiencia y la vejez.

Con estos planteamientos, existe una imposible equidad en una educación obligada a servir a los mercados que, sin duda, conduce a una doble polaridad: una polarización social y una polarización académica, ya que cuanto más se organizan los sistemas de educativos según el modelo de mercado, más fuerte e injusta es la relación entre estos rendimientos educativos y el origen social (Hirtt, 2011). De este modo, la educación se pone al servicio de la empresa, centrando los procesos educativos en preparar para el mercado de trabajo, dejando de ser la educación un contexto donde crear buenos y competentes ciudadanos, para convertirse en un escenario donde entrenar a nuestros jóvenes para que sirvan adecuadamente las necesidades del mercado laboral; así, no se trata de educar en cultura de paz, en solidaridad, empáticamente y en defensa de los derechos humanos, sino más bien, se propone educar para conseguir un trabajador polivalente, flexible, capaz de adaptarse a las necesidades de la empresa y darlo todo por ella, pasando, la educación, de ser un derecho social, a un bien que se debe adecuar a las prácticas y a las exigencias de los mercados (Martín y Valderrama, 2009). Y es evidente que la educación debe tener conexión con los mercados de trabajo, lo que no compartimos es la idea de que el mercado sea quien establezca las metas educativas y evalúe, convirtiéndose la educación, en una labor meramente técnica, despojándola de su carácter social y ético. De este modo, el discurso de la equidad es sustituido por el discurso de la eficacia; no se trata ya de ser buenos ciudadanos, sino de ser competitivos y aprovechar las oportunidades, sustituyéndose el bien común por la libre competencia, el interés individual y la rentabilidad. La educación ya no se considera una manera de ampliar las oportunidades educativas, desarrollar programas interculturales, mejorar las oportunidades de vida de las mujeres, de las minorías, de la clase trabajadora o de los más necesitados, sino, más bien, se trata de organizar la educación con el fin de aumentar la competitividad internacional, de ser rentable en la formación de los futuros recursos humanos (Díez, 2012).

## **2. Construyendo ciudadanía en el mundo global**

Creemos que para ser ciudadanos es imprescindible ser consciente de que la estructura y el orden social no son, ni pueden ser, inamovibles, sino que el orden social en una creación realizada por las personas que componen un grupo social y si percibimos que ese orden va contra la dignidad de las personas, es obligación ciudadana transformarla y colaborar en la creación de una nueva estructura.

En este sentido Toro (1992), señala siete aprendizajes básicos que posibilitan la convivencia social y ciudadana:

- Aprender a no agredir al congénere, como fundamento de todo modelo de convivencia social. La agresividad puede convertirse en amor o en hostilidad hacia el otro. Es necesario aprender a dejar el combate sin perder la competitividad, a ser fuerte sin perder la ternura y la compasión por el otro, quien, por ser diferente, puede ser mi complemento o quizá mi opositor, pero nunca mi enemigo.
- Aprender a comunicarse, como base de la autoestima personal y grupal. Toda comunicación busca transmitir un sentido que espera sea reconocido por otros. Yo me afirmo cuando el otro me reconoce y el otro se afirma con mi reconocimiento. Una sociedad que aprende a comunicarse de muchas maneras, siempre encuentra formas para solucionar sus conflictos pacíficamente.

- Aprender a interactuar, como base de los modelos de relación social. Aprender a percibirme y a percibir a los otros como personas que evolucionamos y cambiamos en las relaciones intersubjetivas, pero guiados por unas reglas básicas universales, los derechos humanos.
- Aprender a decidir en grupo, como fundamento de la política y de la economía. El grado de convivencia de una sociedad depende de su capacidad de concertar intereses y futuros, de forma participada, a todos los niveles. Aprendiendo a concertar en grupo se puede aprender el máximo nivel de concertación del interés común.
- Aprender a cuidarse, como base de los modelos de salud y seguridad social. La convivencia supone aprender a cuidar el "bien estar" físico y psicológico de sí mismo y de los otros; esta es una forma de expresar el amor por la vida. Aprender a cuidarse significa también aprender a crear condiciones de vida adecuadas para todos.
- Aprender a cuidar el entorno, como fundamento de la supervivencia. Aprender a vivir socialmente es, ante todo, aprender a estar en el mundo; es aceptar que somos parte de la naturaleza y del universo y que no es posible herir al planeta tierra sin herirnos a nosotros mismos. Una ética de la convivencia social supone el cuidado del lugar donde todos habitamos.
- Aprender a valorar el saber social, como base de la evolución social y cultural. El conocimiento y contacto con los mejores saberes culturales y académicos de una sociedad, produce hombres y mujeres más racionales, más vinculados a la historia y a la vida cotidiana de la sociedad y más capaces de comprender los beneficios y posibilidades de la convivencia social.

Es evidente que en la base de todo grupo social que aspire a conformar una sociedad para el bien común, existe la necesidad de unirse a los otros de manera organizada porque esto produce reconocimiento, protección y autorregulación de derechos y libertades de los componentes del grupo, sin perder de vista una cuestión, que consideramos central, como es la pertenencia de las personas a diferentes organizaciones, ya que cuanto más se nos visibilice en distintos entornos, a más personas llegarán nuestras aportaciones y más fácil será la cohesión del tejido social; así pues, es imprescindible organizarnos ya que a más organización, más redistribución equitativa de bienes y derechos.

Partiendo de lo anterior y siguiendo a Villarini (2004) podemos destacar como competencias para el desarrollo humano, la capacidad para procesar la información e interpretar críticamente la realidad, la capacidad de comunicación, la capacidad de controlar y expresar las emociones, la capacidad de tener valores morales y actuar conforme a ellos, la capacidad para la interpretación de la realidad social y cultural, la capacidad reflexiva y crítica capaz de generar un conocimiento creativo. De este modo, las competencias pueden considerarse como aquellas características de la persona que se manifiestan como parte de su forma de ser y hacer, que suelen coincidir con las características de actuación que nuestras sociedades consideran válidas, lo que podemos denominar homogeneización hegemónica, frente a otras opciones culturales.

Sin embargo, ser competente requiere tener capacidades para interpretar críticamente la realidad posibilitando la realización de reflexiones creativas sobre la misma; y así, para ser ciudadanos es necesario ser una persona activa, reflexiva, crítica, competente y responsable, sin renunciar por ello a tener una visión utópica de transformación social a través de procesos educativos, ya que la persona competente no nace, sino que se construye a través de procesos educativos y culturales, sin perder de vista estos horizontes utópicos. Las competencias no sólo son destrezas básicas para el desarrollo personal y colectivo, sino también la manera de conducir el presente y planificar el devenir, imbricándose en estas relaciones los aspectos educativos, ya que

como nos indica Delors (1996) la educación se presenta como un medio indispensable para la consecución de la paz, la libertad y la justicia social.

De este modo, en el desarrollo de las competencias ciudadanas se adivina la necesidad y la posibilidad de decidir con autonomía sobre la propia vida, respetando el desarrollo de la identidad y de los proyectos de vida de los otros, ya que consideramos las competencias ciudadanas, no sólo como el conjunto de destrezas básicas para el desarrollo personal y/o colectivo, sino que se trata de conducirse por itinerarios presentes, preparando y planificando los futuros. Así pues, podemos definir las competencias humanas como las habilidades generales, producto de la integración de conceptos, destrezas y actitudes, que dota al ser humano de una capacidad de entendimiento, acción y transformación de sus relaciones con el mundo, incluyéndose él mismo en él, como ser humano. Así, ser competente implica saber lo que se hace, tener la capacidad intelectual y motora de ejecución y tener actitud para producir el acontecimiento.

Del mismo modo, las competencias ciudadanas están constituidas por aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, los conocimientos y las actitudes que, moduladas entre sí, producen que las personas, los ciudadanos y ciudadanas, actúen de forma constructiva, que contribuyan, activamente a la convivencia pacífica, a través de la participación responsable, en la construcción de los procesos democráticos que permitan la pluralidad social; por lo que podemos considerar que las competencias ciudadanas se traducen en el trabajo que realizamos en la construcción de la convivencia y la paz, la participación, la responsabilidad democrática y la pluralidad, respetando la identidad y poniendo en valor las diferencias, ya que estos aspectos contribuyen a la defensa de la ciudadanía, a través del respeto y la promoción y defensa de los derechos humanos.

En definitiva, y retomando las reflexiones de Bárcena (1994), es necesario realizar una reflexión educativa que nos lleve al abandono de ideologías dominantes y del control hegemónico, generando así una ética crítica que capacite y dé voz a los sujetos excluidos, que tradicionalmente han sido desprovistos de ella, para participar así, en el logro de la liberación, emancipación y a su vez inclusión de las personas, sin dejar de lado la resistencia crítica frente al control globalizado y hegemónico, por lo que debemos iniciar acciones encaminadas a avanzar por itinerarios que propicien actuaciones arriesgadas en la lucha contra las desigualdades, la exclusión social y la pobreza que las generan; por lo que no debemos posicionarnos desde enfoques moderados, para evitar así encuentros sociales justificados por un falso concepto de paz social, sino que son necesarios planteamientos y comportamientos arriesgados y comprometidos que propicien respuestas efectivas, desde la paz y la convivencia, a las situaciones sociales de exclusión que mantenemos en la actualidad.

En esta encrucijada de ideas juegan un papel importante, los procesos educativos, como derecho universal y como exigencia social, ya que a través de estos procesos educativos, la persona puede emerger de los abismos de la exclusión, pero también de la ignorancia, de la pobreza, y todo ello de manera autónoma y crítica, preservando la propia identidad, respetando los puntos de vista ajenos, pero exigiendo, desde esa posición de respeto, que los demás también respeten su propia opción de vida y la propia autonomía.

Así pues, debemos optar por la inclusión crítica de todas las personas en nuestra sociedad. Y decimos inclusión crítica, porque quizás desde la exclusión no se pueden tomar decisiones que ayuden al cambio social, pero desde la inclusión y con una postura, no de homogeneización planetaria, como la que asumimos muy a menudo, sino desde posturas críticas de ciudadanos, sí podemos posibilitar cambios en nuestras estructuras sociales y de manera firme y decidida contribuir a la apertura de itinerarios reflexivos, responsables y libres, porque la responsabilidad y la libertad se presentan como características inseparables y esenciales del ser humano (Camps y

Giner, 2001), que no sólo es responsable de lo que hace, sino también de lo que no hace, porque la omisión y la inhibición auguran unos problemas sociales, no sólo vislumbrados desde la insolidaridad, sino y sobre todo, desde la injusticia social.

Y para conseguir estos fines, nos parece fundamental la opción educativa, en su forma más extendida, en aquella que requiere una visión pedagógica y dialéctica de la realidad, desde posiciones reflexivas, distanciándonos de los puntos de vista etnocéntricos de nuestras sociedades globalizadas; aunque, no podemos perder la perspectiva real que tienen nuestras sociedades, autoproclamadas inclusoras, si bien no hacen otra cosa que reproducir esquemas excluyentes, concibiendo como normal los procesos de exclusión que perpetúan las desigualdades.

### **3. Procesos educativos y ciudadanía crítica como posibilidades reflexivas y de acción**

En la cartografía descrita, tenemos dos maneras de abordar los procesos educativos; el primero de ellos consiste en transmitir los saberes de manera conservadora, sin planteamientos de cambio, de manera acrítica; modelo que Freire (1990) denominó *educación bancaria*. La otra posibilidad, es abordar los procesos educativos de manera crítica, a través de procesos de análisis y reflexión respecto a los contenidos, creencias, valores, en torno a los que se producen los procesos educativos. Pensamos que la educación no es neutral, no puede ser neutral, por lo que nos dedicamos a ella, tampoco podemos serlo, sino que requiere un compromiso social, personal y político, que exige una práctica pedagógica que ayude a conformar seres participativos y críticos, buscando una educación para todas las personas en condiciones de equidad teniendo en cuenta la diversidad. Así pues, desde nuestra perspectiva, no existe una práctica educativa neutra, sino que desde la implementación de los procesos educativos debemos preguntarnos a favor de qué y a favor de quién realizamos nuestra práctica educativa. Esta manera de entender los procesos educativos supone entender la educación como un proceso político y comprometedor del saber. Creemos que mantener procesos educativos críticos y comprometidos ayudan a los jóvenes a ser críticos en su entorno social, posibilitando la transformación de estos y propiciando uno más equitativo y justo; esta manera de entender los procesos educativos tiene mucho que ver con el compromiso social y político de nuestras actuaciones.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que la educación, debido al carácter economicista y mercantilista, que posee en casi todas las ocasiones, excluye al otro, inhibiendo las posibilidades de crecimiento que deben ser consustanciales a todo proceso educativo, por lo que vincular la educación con una idea corporativa de normalidad, por definición excluyente, nos debe hacer profundizar en los mecanismos que generan los procesos de exclusión, discriminación y renuncia de valores ciudadanos, porque las personas que se sienten incluidas legitiman, por su mayoría y desde su individualismo, la actual estructura social, mientras que los excluidos, los que no se sienten ni son sentidos como ciudadanos, no luchan por un cambio social, sino, si acaso, por su propia e individual incorporación a esa sociedad excluyente, en un intento de pasar de ser excluido a ser excluyente (Martín y Vila, 2007).

La idea de ciudadanía se corresponde con una continua reflexión, que viene propiciada, en parte, por la globalización mundial y por la generalización del discurso social y político que homogeniza a las sociedades intentando y consiguiendo realizar procesos hegemónicos, donde unos valen más que otros y donde es defendido vehementemente el lema "tanto tienes, tanto vales", que produce relaciones competitivas e injustas. De este modo, al hablar de ciudadanía no se trata sólo de hacer referencia a unas personas que viven en un determinado espacio, que tienen unos derechos y unas obligaciones, sino que, es imperativo, al hablar de ciudadanía, cuestionarnos sobre el concepto de democracia y participación, debido al valor que adquieren las personas al hablar de estos procesos. Además, la pluralidad cultural, la crisis del Estado de

Bienestar, la necesidad de un desarrollo sostenible, el incremento de los procesos migratorios, reivindican comportamientos cívicos responsables, basados en el fortalecimiento de la ética política y social, la necesidad de mantener una ciudadanía articulada, a través de redes sociales, la salvaguarda de los derechos humanos; el fortalecimiento, en definitiva, de los procesos de democratización social y del desarrollo de la ciudadanía.

A partir de estos planteamientos, vamos a intentar profundizar en el concepto de ciudadanía crítica, concebida como un proceso de construcción permanente de derechos y responsabilidades personales para la consecución del bien común; esta construcción se realiza a partir de una adecuada gestión de los conflictos y teniendo muy en cuenta las diferencias naturales de los seres humanos, que no las desigualdades, construidas social y artificialmente. Esta perspectiva de ciudadanía crítica aboga por la defensa de los derechos humanos, no como estatus jurídico y legal de las personas, sino como un espacio humanizado y humanístico para las personas y colectivos, al que aspiramos. Asimismo, esta defensa de los derechos humanos, exigen un posicionamiento de compromiso y responsabilidad social que aspire a la transformación de la realidad.

Así pues, la ciudadanía crítica mucho tiene que ver con la puesta en valor de la participación ciudadana que, por definición, debe ser inclusiva y que vela por asegurar la distribución de los bienes y, por tanto, de la equidad, por lo que, parece importante, abogar por el valor político de los procesos pedagógicos que ayuden a comprender la sociedad en la que nos desarrollamos, para así buscar su transformación, superando la identificación de ciudadanos con personas consumidoras, que defienden con vehemencia los actuales principios neoliberales, aunque quizás debamos preguntarnos por qué vincular la educación con la idea de ciudadanía; creemos que el concepto de educación asume la idea de que la educación puede contribuir a la transformación social, si se vive dinámicamente, desbordando los aprendizajes escolares, para vincularse a la realidad social y política con una intención transformadora. De este modo, la ciudadanía precisa de un proceso de construcción y reconstrucción permanente que va más allá del reconocimiento de unos derechos y unas obligaciones, y en este proceso de reconstrucción ciudadana, la educación tiene mucho que decir, ya que debemos vincular esta reconstrucción con la idea y la acción de mantener un compromiso para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, que ponga en valor la diversidad, la responsabilidad, la equidad, a través de un compromiso y una responsabilidad social que abogue por el respeto a los derechos individuales y colectivos, superando los prejuicios sociales heredados y vinculados a nuestro acervo cultural, que luche contra la exclusión, por un desarrollo sostenible, los derechos humanos, la solidaridad y el respeto, no supeditado a nociones de homogeneidad social. En este sentido, podemos hablar de una ética ciudadana fundamentada en la tolerancia, la valentía cívica, la solidaridad, la cooperación, la justicia, la búsqueda del bien común; encontramos, de este modo, a una persona autónoma capaz de actuar con libertad, responsablemente y con justicia.

Por su parte, Cortina (1998), distingue dos componentes de la ética vinculados a los procesos educativos y a la ciudadanía, como son, la formación de un carácter en la persona que le permita la toma de decisiones y el respeto a los derechos humanos desde una moral crítica. La puesta en práctica de estos principios debe propiciar y garantizar la libertad, la participación y los derechos básicos representados por la salud, vivienda, educación, trabajo, etc. Siguiendo esta argumentación, parece evidente que tiene sentido defender la idea de que cada persona, o grupo, debe hacerse cargo de los intereses de los demás de manera desinteresada, poniendo en valor la igualdad, la libertad, la solidaridad, el respeto activo, el diálogo, la justicia social y la autonomía. Indudablemente, es preciso prestar atención a los movimientos sociales, que hoy están emergiendo y extendiéndose, consiguiendo aglutinar diferentes entornos sociales que consisten

en una forma de resistencia pacífica ante la indignación de medidas neoliberales que han trasgredido el límite de una ética mínimamente aceptable:

*"El pensamiento productivista, sostenido por occidente, ha metido al mundo en una crisis de la que hay que salir rompiendo radicalmente con la huida hacia adelante del "siempre más", tanto en el dominio financiero como en el dominio de las ciencias y de la técnica. Ya es hora de que la preocupación por la ética, la justicia y la estabilidad duradera sea lo que prevalezca. Pues nos amenazan los riesgos más graves; riesgos que pueden poner fin a la aventura humana sobre el planeta que puede volverse inhabitable"*

(Hessel, 2011, pág. 10)

Sin duda lo sorprendente es que estos movimientos no apareciesen antes, sobre todo, al ver cómo de forma impune los mercados especuladores que han generado la crisis económica se reinventan a sí mismos y se dotan, con la connivencia de los poderes políticos, de fondos económicos públicos para compensar sus pérdidas y ello precipitando la caída del Estado de Bienestar y condenando a pueblos enteros a situaciones de alta vulnerabilidad social.

Creemos que existen muchos caminos para instalar la idea de cambio social en nuestras sociedades, pero todas pasan por un proceso de educación social; un proceso que no sólo asigna a la escuela el deber de educar, sino que es la sociedad misma, sus ciudades, sus instituciones, sus grupos culturales o deportivos, quienes asumen que son agentes educativos, se trata de construir un espacio común de ciudadanía en la que la responsabilidad cívica y el sentido de identidad común, son el soporte de los derechos universales, asumiendo como modelo de intervención, la necesidad del autogobierno y la autonomía política, ya que creemos que, una sociedad civil sólo puede sobrevivir si hace de la construcción social su referente universal. Así pues, la generalización, en la cultura colectiva, de que han existido hitos socio-históricos donde de forma gradual y progresiva se han conquistado las distintas generaciones de derechos (civiles, políticos y sociales), ha ocasionado, por un lado, la instrumentalización del concepto de ciudadanía como estrategia política, subyugando esta identidad a otras, que permiten manejar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías y, por otro lado, ha generado un conformismo social que, hoy podemos ver, está alcanzando sus propios límites y se está transformando en indignación social (Martín y Valderrama, 2009). La reconstrucción del concepto de ciudadanía que los emergentes movimientos sociales están planteando, supone no aceptar cualquier concepción instrumentalizada del *status* de ciudadanía, sino la concientización de que éste sólo se adquiere a través de complejos procesos activos de socialización que lleven a los jóvenes a interiorizar el sentido de reconstrucción de la sociedad. Como podemos apreciar, tenemos un gran reto en los planteamientos de futuro que exige el compromiso de todas las personas, sobre todo, de las que trabajamos con las nuevas generaciones.

### **Referencias bibliográficas**

- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.
- Bárcena, F. (1994). La práctica reflexiva en educación. Madrid: Complutense.
- Camps, V. y Giner, S. (2001). Manual de civismo. Barcelona: Ariel.
- Cortina, A. (1998). Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad. Madrid: Taurus.
- Delgado, M. (1998). La globalización, ¿nuevo orden o crisis del viejo? *Desde el Sur. Cuadernos de Economía y Sociedad*, nº. 1. Málaga.
- Delors, J. y otros (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-Unesco.
- Díez, E.J. (2012). Educación intercultural. Málaga: Aljibe.

- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1997). Consecuencias de la Modernidad. Madrid: Alianza.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus.
- Hessel, S. (2011). ¡Indignaos! Barcelona: Destino.
- Hirtt, N. (2011). Competencias y competición: dos formas de la desregulación de la enseñanza en Europa. Disponible en: <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=4141>  
Consultado: 3 julio de 2014
- Jelin, E. (1997). Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina. *Ágora. Cuadernos de estudios políticos*. Año 3, Nº. 7: Ciudadanía en el debate contemporáneo. Pp. 189-214.
- Martín, V. M. y Valderrama, P. A. (2009). La impronta de la ciudadanía frente a estados de crisis socioeconómica. En: Úcar, X. y Llana, A. (Edit.). Servicios sociales y comunidad, respuestas frente a la crisis socioeconómica. Barcelona. Departament d'Acció Social i ciutadania. Generalitat de Catalunya.
- Martín, V.M. y Vila, E. (2007). Mapas de exclusión, animación sociocultural y espacios interculturales en la globalización. En: Cid, M. y Peres, A. (Eds.). Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario. Vigo. Universidade de Vigo y Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro.
- Núñez, V. (2007). Pedagogía social. Un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Abril de 2007. Disponible en: [http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta\\_N\\_Pedagogia\\_Social.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf)
- Pérez, A. I. (1997). Socialización y educación en la Época Postmoderna. En: AA.VV: Ensayos de Pedagogía Crítica. Madrid. Popular.
- Toro, J. B. (1992). Siete aprendizajes básicos para la educación en la convivencia social. Educando para hacer posibles la vida y la felicidad. Bogotá: Fundación Social.
- Villarini, A. R. (2004). El desarrollo humano integral a base de competencias. San Juan de Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

## **Malestares escolares y pedagogía**

José Eduardo Sierra Nieto, Universidad de Málaga (España)

### **Introducción**

Este capítulo nace de un estudio reciente centrado en las experiencias de fracaso escolar de tres estudiantes adolescentes en la enseñanza secundaria obligatoria (Sierra, 2013). En él se proponía una indagación narrativa acerca de la conformación de sus subjetividades en términos de relaciones con el saber, como consecuencia de haber sido designados como *'fracasados escolares'*. Tomando este estudio como referente, en el capítulo trato de poner en cuestión ciertas visiones dominantes sobre la educación de la gente joven, problematizando el lugar privilegiado que el tópico del fracaso escolar viene ocupando en la cultura social. A su vez, pretendo suscitar la reflexión en torno la atención pedagógica por las nuevas generaciones. Entiendo que es importante proponer formas de mediación discursiva que arrojen luz sobre los malestares que habitan las instituciones educativas contemporáneas; todo ello como un intento por revisar nuestras formas de contemplar *-nos en-* los escenarios educativos.

#### **1. Nuevas/Viejas Preguntas<sup>1</sup>**

¿Para qué queremos la escuela hoy? ¿Para qué llevamos a nuestras hijas e hijos allí? ¿Qué aspiramos que vivan y aprenden en los espacios escolares? ¿Qué experiencias apreciamos que se les proponen? ¿Qué mediaciones y qué acompañamientos reciben?

¿Nos parece que está respondiendo la escuela a nuestras demandas? ¿Nos parecen acaso claras y razonables "nuestras demandas"? ¿Cuánto tiempo dedicamos a reparar en ellas? ¿Cuánto las estrujamos y retorremos? ¿Cuánto las cuestionamos?

¿Son las anteriores preguntas reconocibles como *titulares de prensa* de nuestro tiempo en relación al mundo de la educación, o sólo ocupan *las esquinas de la portada*? ¿Estaríamos dispuestos a planteárnoslas con seriedad, realismo y responsabilidad?

#### **2. El Fracaso Escolar: Una visión Personal**

Las anteriores no son preguntas sencillas de abordar, pues atacan la línea de flotación de nuestras preocupaciones -y representaciones- respecto de la clase de vida y de educación que deseamos y procuramos para la gente joven. En cierto modo son preguntas que eludimos en el día a día debido a que hemos asumido la educación obligatoria como rasgo antropológico de nuestras sociedades (Gimeno, 2000). Así que nos parece razonable y deseable que las nuevas generaciones se incorporen al sistema educativo, dado que es un bien individual con repercusiones positivas para la vida en común. Una cuestión distinta sería preguntarnos por la naturaleza de las experiencias de aprendizaje -y de vida- que las instituciones educativas proporcionan, así como por *lo que les hace la escuela a las niñas y a los niños*; sería ahí donde las inquietudes y el desasosiego nos alcanzarían, siendo sus posibles respuestas las que habitualmente esquivamos.

Ser niño o ser niña hoy es ejercer el *oficio de alumno* (Perrenoud, 2006; Meirieu, 2010); desempeño que forma parte del estatus de la infancia, el cual se inscribe dentro de la división del trabajo y del ciclo de vida de los países occidentales. En esto países se ha extendido la

---

<sup>1</sup> Una estimulante reflexión acerca de estas *viejas-nuevas preguntas*, la encontramos en la obra de Philippe Meirieu (2004, 2010).

escolarización obligatoria, consolidándose históricamente un pacto social que compromete a las familias a ocuparse de sus descendientes mientras estén estudiando; un compromiso sostenido por la convicción de que ese es el camino idóneo para alcanzar la vida adulta con ciertas garantías de bienestar. Así es como la infancia y la adolescencia se configuran alrededor de la escolaridad, consagrando durante años lo mejor de sí a la tarea de ser *buenos alumnos* (Prévôt y Chamboredon, 1973, citados por Perrenoud, *ibídem*). Y nadie desea quedarse atrás.

Esta aspiración (*llegar a ser buenos alumnos*) suele acabar funcionando como la vara con que medimos el presente y el futuro de niñas, niños y jóvenes. Y claro que nos parece razonable esforzarnos en que las nuevas generaciones se comprometan con el trabajo escolar; pero lo que quisiera comenzar a señalar, sin buscar entrar en contradicción con lo anterior, es que esta sensata aspiración parece haberse desbocado hasta el punto de representárenos como un fantasma que alimenta nuestras peores pesadillas: aquellas en las que vemos un futuro sin formación, alejado de cualquier viso de bienestar y riqueza, personal y material (Cordié, 2000). Terribles sueños que nos inquietan ya desde que nuestros hijos son pequeños y se adentran en el sistema escolar, y que a menudo cobra forma discursiva bajo el epígrafe del *fracaso escolar*.

Es esta inquietud, situada en el meridiano entre lo razonable y lo desmedido, lo que planteo como asunto sobre el que reflexionar; pues considero que, en términos pedagógicos, se trata de un sentimiento de miedo que continúa atosigándonos pese a la incapacidad del *fracaso escolar* para decirnos casi nada de las riquezas y miserias de la vida en escuelas e institutos. Un miedo por tanto etéreo, inasible, que descansa en las fabulaciones que promueve un tiempo como el actual, incierto y difícil.

La cuestión, así expresada, no es si el fracaso escolar existe (Gimeno, 2004) o no (Charlot, 2006), sino la urgencia de reconocer como reales tanto las dificultades de muchos estudiantes para acabar la enseñanza obligatoria a la edad esperada, como las representaciones sobre el éxito y el fracaso que operan en las culturas docentes e institucionales, y que se canalizan en vivencias y relaciones particulares. Según lo anterior, me interesa interrogarme acerca del *miedo al fracaso escolar* como narrativa social que afecta a los modos en que pensamos y encarnamos la educación; todo ello pese a que, como digo, se trata de una categoría profundamente ambigua y elusiva del debate pedagógico. Así, al igual que madres y padres experimentan el miedo por el fracaso, los educadores lo convierten en una representación de su encargo profesional; de lo que han de evitar, frente a lo que han de luchar<sup>2</sup>. Una representación que encuentra su correlato en una preocupación porque los estudiantes se *integren cuanto antes y no se queden atrás*, aunque esto implique que en algún momento deban renunciar a una parte de sí mismos ante nuestras promesas de futuro. Nuestra preocupación por la clase de mujeres y hombres que llegarán a ser y el tipo de vida que les espera, alimentan ese fantasmagórico miedo al fracaso (escolar y vital); y en muchas ocasiones acaba por convencernos de que el artificio que a menudo les proponemos en las instituciones escolares, así como la clase de mediaciones que disponemos en casa, resultan ser un justo peaje para poder transitar hacia futuros de bienestar.

Puede que de la lectura hasta este punto se desprenda la sensación de que continuar hablando del fracaso sea, por consiguiente, caer es su propia trampa; y, por tanto, lo que necesitemos es proponer un lenguaje nuevo con el que interrogarnos en relación a lo que no va

---

<sup>2</sup> Un ejemplo de este sentido beligerante que contribuye a consolidar el fracaso escolar como fenómeno objetivo, es el lenguaje que empleamos a la hora de referirnos al modo de afrontarlo. Así, nos encontramos con expresiones tales como: *combatir el fracaso escolar*, o *la lucha frente al fracaso escolar*. Como digo, se trata de un lenguaje que contribuya a que se fortalezca la idea de que sabemos a qué nos referimos cuando hablamos de fracaso escolar y, por consiguiente, se refuercen determinadas miradas y prácticas frente a las dificultades de muchos estudiantes en/con la escuela.

bien en la vida escolar, pasando a hablar no ya del fracaso sino de las dificultades en la escuela y con ella; pues todos hemos tenido las nuestras. Una forma esta entiendo que más sensata de afirmar que en efecto hay criaturas que lo pasan mal allí, y que lo que necesitan, como así lo llevan a cabo muchas maestras y muchos maestros, es un acompañamiento que les ayude a seguir adelante, respetando quienes son y lo que traen consigo. Esto que propongo es una actitud de *vigilancia pedagógica* sobre nuestras buenas intenciones (Novara, 2003; Rivera, 2005), que corren el peligro de borrar a las niñas y a los niños, también a adolescentes y jóvenes, de la deliberación acerca de sus vidas (Gil y Jover, 2000; Larrosa, s/f). Pese a la base real del fracaso y el abandono, lo que preocupa es tratar de ir más allá de esto mismo, como una forma de revisar esas buenas intenciones, aprendiendo a escuchar lo que sucede en escuelas e institutos; especialmente, aprendiendo a escuchar lo que los estudiantes tengan que decir acerca de sí.

De acuerdo con lo anterior, lo que está en la base de mi interés originario por el fracaso escolar es la distancia que parece existir entre las instituciones y el profesorado, y los estudiantes. Distancia que se concreta en parte en la desafección y apatía con la que muchos jóvenes transitan por los institutos (Mena, Fernández y Riviére, 2010), y que para muchos de ellos acaba significando abandonar los estudios (o abandonar-se en los estudios) ante la dificultad de encontrar allí algo relevante para sus vidas.

#### *Algunos apuntes más acerca del fracaso escolar*

La preocupación por el fracaso escolar constituye, según lo planteado hasta ahora, un foco recurrente en educación; casi podríamos hablar de un *mantra* que concentra muchas de las preocupaciones políticas y sociales alrededor de la educación de los jóvenes. Una narrativa social acerca de asuntos tan controvertidos como *el nivel educativo*, o *las diferencias entre generaciones* en cuanto a actitudes y compromisos hacia la escuela y los estudios. Todo ello a menudo embarrado en una función retórica de los discursos *-de los-* políticos que hablan sobre lo que les conviene a las niñas, a los niños y a los jóvenes, dejando sin tocar, en la mayoría de las ocasiones, argumentos de naturaleza pedagógica sobre este particular.

Así es como vamos asumiendo que sabemos a qué nos referimos con *fracaso escolar*; pero, en todo caso, lo único que sabemos -y es de lo que tenemos datos- es que hay estudiantes, chicas y chicos, que terminan teniendo problemas para acabar la enseñanza obligatoria a la edad esperada y llegan a abandonarla; o, en su caso, una vez finalizada, no encuentran caminos de continuidad. Digamos que tras la aparente objetividad del fenómeno, se ocultan las experiencias de quienes abandonan, así como los mecanismos y disposiciones institucionales que conforman la cultura escolar, y que de algún modo fuerzan el fracaso (Escudero, 2005; Escudero, González y Martínez, 2009).

Ya la definición del par éxito/fracaso en términos de indicadores finales resulta profundamente controvertida. Primero porque, como ha señalado Gimeno (2004), los procesos educativos reclaman una atención sosegada y profunda que nos permita evaluar con detalle el calado de las experiencias vividas en los contextos de enseñanza y aprendizaje. Segundo, porque al asumir esta clase de indicadores estamos mirando a los estudiantes bajo la estrechez de la escuela graduada<sup>3</sup>. Tercero, porque finalizar exitosamente la etapa obligatoria tampoco nos ofrece información relevante respecto de lo que significa para alguien en términos profundos *tener éxito* (Blanco et al, 2014).

---

<sup>3</sup> Asumimos que: (i) todos los jóvenes han de acabar cada etapa escolar a la misma edad y, supuestamente, sabiendo lo mismo; (ii) que todo cuanto necesitan saber (y saben) queda circunscrito al marco de lo escolar y sus posibilidades instructivas.

Atendiendo a esto, lo que me planteo es la necesidad de desplazar nuestro interés desde los discursos que oficializan el fracaso amparándose en determinados indicadores estadísticos, hacia preocupaciones más cercanas a la vida de los estudiantes: a lo que sienten y experimentan, a las subjetividad que van configurando en sus relaciones con las instituciones escolares (Bolívar y Gijón, 2008). Esta puede ser una lectura más pedagógica del fracaso, si entendemos por pedagógica una lectura comprometida con la vida de niñas, niños y jóvenes, desde nuestro lugar como adultos educadores (Van Manen, 1998).

Pese a que como he dicho, la propia crítica que planteo al fracaso escolar nos obligaría a renunciar a continuar pensando desde los surcos discursivos en que ésta se ubica, creo importante no abandonar del todo dicha reflexión por las siguientes razones:

- porque considero que la descarga neoliberal de discursos y políticas que descansan sobre la categoría más amplia de *rendimiento escolar*, necesita que continuemos señalando su falaz entidad como fenómeno socioeducativo. Una postura de rechazo ante esa mirada economicista de las problemáticas educativas contemporáneas (Torres, 2001; Hirtt, 2003; Laval, 2004);
- porque tanto familias como educadores nos relacionemos con cierta representación del fracaso que opera en las formas de mediación intergeneracional y, por tanto, en cómo miramos a los jóvenes y cómo nos relacionamos con ellos;
- porque tras las cifras del fracaso están los sujetos que son nombrados como fracasados; y la pregunta por la identidad de quienes fracasan es una pregunta que debe interpelarnos en tanto que educadores. Una pregunta que de algún modo aleja la preocupación por *cómo se fabrica el fracaso* (Perrenoud, 1991), y se centra en lo que supone crecer arrastrando esa imagen de sí en términos de relaciones con el saber (Charlot, 2006). Esta postura pedagógica que trato de restituir, en cuanto que orientación epistemológica, busca transitar por senderos distintos a los de la sociología de la educación<sup>4</sup> a la hora de preguntarnos por las experiencias escolares de fracaso.

### **3. A Propósito Del Comienzo Del Curso**

Es claro que ya desde pequeños comenzamos a enfrentarnos en el marco de lo escolar a tareas<sup>5</sup> en relación a las cuales nos miden, comparan y ordenan; nuestro progreso en el sistema va dependiendo de nuestros resultados y de qué papel representamos en el juego teatral de la escuela. Alcanzar los *objetivos de etapa*; aprender a *poner nuestro nombre*; *colorear sin salirnos*; permanecer *sentados y en silencio*,... son aprendizajes reconocibles en la cultura escolar que constituyen los primeros pasos en el aprendizaje del oficio de alumno. Pasos que irán marcando una historia propia en la que cada quien va configurando su subjetividad en el seno de las instituciones escolares (Hernández, 2004, 2007; Hernández y Rifà, 2010).

Que duda cabe que el sentido propedéutico de la enseñanza está impreso tanto en la estructura burocrático-administrativa de la escuela, como en la cultura docente. Esto es algo que voy pudiendo experimentar como padre de una criatura pequeña que habiendo entrado con cuatro años al sistema educativo<sup>6</sup>, ha comenzado a verse las caras con una estructura parapetada en su propia conservación. Lo que viene contándonos (y contándose) en sus primeros días de

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, los trabajos de Dubet y Martucelli (1998), y de Charlot, Bauthier y Rochex (1992), como exponentes de aquello que deseo referir.

<sup>5</sup> Es reconocible que solemos referirnos a las tareas y actividades que los estudiantes afrontan en las escuelas como *trabajo escolar*, continuando la analogía de *aprender* en cuanto que *oficio*.

<sup>6</sup> Hacer notar que en España la etapa de Educación Infantil no es obligatoria aunque sí gratuita, y contempla tres cursos entre los 3 y 6 años de edad.

clase es un *material* interesantísimo para la reflexión pedagógica, pues parte de una mirada inocente que muestra muchos de los sinsentidos en que se sostiene la vida escolar.

El tercer o cuarto día de clase, contaba lo que su maestra le respondía cada vez que trataba de conversar con ella: "*Mi maestra siempre me dice: Vale, vale, vale; ¡y eso no es una respuesta!*". Lo que él le cuenta es que tiene un nuevo disco de música que hemos sacado de la biblioteca, o que nos hemos estado preguntando por qué la luna sigue en el cielo por la mañana, como apreciamos de camino a la escuela. Yo le invito a que comparta esto con su maestra, y él me dice que sí, pero que esa es la respuesta con la que se encuentra: un "vale" opaco y refractario, que parece llegarle como una negativa a hacerse eco de sus preguntas. Él reclama sentirse reconocido, y espera una respuesta que de continuidad a lo que lleva al aula; y lo que parece encontrar, como digo, es una fijación por tratar de no crearle razones para pensar que esto tiene pueda suceder.

Soy consciente de que me faltan datos (*¡evidencias!*) para interpretar las interacciones que mantienen y la clase de relación que van fraguando; así que me esfuerzo en no ser prejuicioso, y confío -verdaderamente- en que ella trata de hacer lo mejor posible su trabajo, ajustándose a sus marcos de rigor y de responsabilidad. Sin embargo, las palabras de mi hijo me dan pistas para componerme una imagen de la situación. Él, que es muy observador y reflexivo<sup>7</sup>, habla de lo que le parece evidente e importante en relación a lo que vive y experimenta; y resulta que su maestra *le oye pero no le escucha*. Así va aprendiendo, aun con cuatro años, que en la escuela "de mayores" es esto lo que hay (y lo que le espera).

Para continuar reflexionando sobre los primeros encuentros entre las criaturas y la escuela, recupero un texto de M<sup>a</sup> Milagros Montoya (2008), en el que la autora narra precisamente cómo acogemos los docentes las oportunidades que cada nuevo curso nos brinda. El primer día de clase, nos dice la autora, todo está por estrenar (pp. 117 y ss.); y aunque precisamente las posibilidades de vivir el curso como una aventura están ahí, los sentimientos del profesorado ante ello resultan encontrados. Es posible que nos acechen el *hartazgo* por la repetición de rutinas y contenidos, y la sensación -aun incipiente- de que las chicas y los chicos llegan poco preparados. Montoya, que ha sido profesora en todas las etapas del sistema educativo, se inquieta ante la posibilidad de que esa tensión acabe por caer del lado de la pesadumbre; lo que sin duda acabaría significando la negación de las posibilidades de reconocer a las alumnas y los alumnos por quienes son y lo que verdaderamente traen al aula.

Si las presiones que sentimos se nos agolpan (la inspección, los niveles, el silencio, el orden...), suele ocurrir que nuestro sentido de la responsabilidad, movido por el desasosiego ante lo que creemos se espera de nosotros, nos apremia, cerrando de algún modo nuestra creatividad y nuestra sensibilidad pedagógicas; y esto dificulta enormemente que entremos al aula y comencemos el curso con el ánimo de vivir con alegría las oportunidades que se nos presentan. En este sentido, Montoya (Opus cit. p. 21) nos recuerda la importancia de procurar que la realidad cambie en la medida que cambie nuestra relación con ella, y nos propone trabajar-nos esto mismo: la transformación interior que se hace necesaria para acoger la radical novedad de cada criatura. *Apreciar lo nuevo que trae cada alumna y cada alumno*, nos dirá Montoya (Opus cit. p. 20),

---

<sup>7</sup> Precisamente mientras pienso en estos asuntos, andaba consultando la obra de Wilfred Carr, *Una teoría para la educación*, publicada hace 18 años. En la Introducción (pp. 41-42), el autor recupera unas palabras de Terry Eagleton en las que éste señala que: "*los niños son los mejores teóricos, pues aun no han sido educados para considerar 'naturales' nuestras prácticas sociales rutinarias e insisten en plantear las preguntas más embarazosamente generales y fundamentales respecto de esas prácticas, contemplándolas las desde una asombrada lejanía que los adultos hemos olvidado hace mucho tiempo*". Quizá, porque son los mejores teóricos, sus preguntas nos incomodan; y esto abre precisamente la cuestión de la clase de mediaciones y acompañamientos que los educadores deberíamos procurar.

*requiere un cambio de mirada que nos descentre del objeto de estudio -la lección, el libro de texto, el programa-.*

Resulta significativo pensar en estos asuntos a partir de las primeras experiencias escolares de mi hijo, conectándolo con las indagaciones que tuve ocasión de realizar para mi trabajo de tesis (Sierra, 2013). Al entrevistarme con chicos de entre 17 y 18 años cuyas trayectorias escolares habían devenido en fracaso<sup>8</sup>, uno de los asuntos que aparecía al hilo de nuestras conversaciones tenía que ver con cómo experimentaban los vínculos (su intensidad o su fragilidad) en relación al profesorado. Ellos me expresaban la fuerte convicción de que la mayor parte del profesorado con el que se habían encontrado no parecía interesado en establecer una relación con sus estudiantes que fuera más allá de lo estrictamente definido por el marco *profesor-alumno*. Me hablaban de un muro que los docentes se esforzaban por edificar y mantener; algo que de algún modo les había ido llevando a asumir en tanto que estudiantes, que ese era un rasgo consustancial a la escolaridad, y que esta era la forma propia -y apropiada- de relación.

Estas son escenas que me permiten avanzar en las consideraciones acerca de cuanto puede suceder (y suceder-nos) en la vida escolar. Escenas que hablan de lo que experimentamos, de las tensiones que atraviesan el encargo institucional movido en cada maestra, en cada maestro; de los sentidos que las y los estudiantes hacen de sí ahí en medio. Hilos de los que poder tirar para continuar pensando.

#### **4. Reavivar El Sentido Político Y Cultural De La Escuela**

No señalo nada nuevo al decir que cuanto experimentan, pequeños y grandes, en las escuelas e institutos, trasciende con mucho los aprendizajes que alcanzamos a certificar los adultos. Y no sólo en términos de aprendizajes académicos sino, en un sentido más amplio, respecto de la *cultura escolar* (Pérez-Gómez, 1998) en su conjunto y de lo que conocemos como *currículum oculto* (Torres, 1991). En relación a esto mismo, mi mirada, como padre y como educador, me habla no sólo de las emociones que se agolpan en el estómago de mi hijo (y en el mío) en estos primeros días de curso, sino de la profunda distancia que aprecio entre las posibilidades que manifiestan las criaturas, y lo que encuentran (o no encuentran) como espacios de aprendizaje y de relación.

Ya desde los inicios de la vida escolar, como he narrado, comienzan a darse configuraciones subjetivas respecto de quién se es como estudiante y, por extensión, de quién se es, pues en nuestra sociedad ser niño y joven son dos caras de la misma moneda. Unas configuraciones que irán hilvanándose -en ocasiones anudándose- en la historia de vida de cada quien, sobre la urdimbre de los contextos sociales y familiares.

En el seno de estos entramados, como sugería al inicio del capítulo, sobresale el fracaso escolar como temido horizonte; palpable ya desde la más tierna infancia, y que crece como esa sombra que nos deja ateridos a la hora de vivir la educación. Nos preocupa que las niñas y los niños aprendan, pero parece preocuparnos aun más que *se adapten y estén a la altura*, que *no den y no tengan problemas*, y que *no les caigan mal a su maestra*. Una perversión de los términos, entiendo, pues la escuela habría de ser pensada como un espacio de acogida e intercambio, donde reconocer lo que cada criatura trae como suyo y contribuir a que florezca. Sin embargo, lo que podemos constatar es que demasiado a menudo, y como decía antes tanto para mi hijo como

---

<sup>8</sup> Señalar que se trataba de estudiantes que no habían alcanzado a graduarse en la ESO a la edad esperada, fruto de lo cual son identificados como "fracasados escolares" desde la óptica del discurso burocrático-escolar.

para los chicos que protagonizaron mi trabajo de tesis, el asunto es al contrario: urge adaptarse para no tener problemas<sup>9</sup>.

Aprendemos a obviar cuanto experimentan los estudiantes, y dejamos que los análisis *resultadistas* promuevan su estrecha manera de ver la educación. Análisis que nos apremian a señalar como importantes los efectos visibles de los aprendizajes<sup>10</sup> (o de la acomodación a la cultura escolar, podríamos decir). Y así disminuyen las energías para hacer de la escuela un lugar de vida pública con fuerza civilizadora y de relación fecunda con la tradición (Blanco, 2006; Piusi, 2010).

Quizá nuestra sociedad esté exagerando, y haga falta decir que la escuela y lo que las niñas y los niños necesitan sea dejar de prestar atención a los mercados para dejar de sentir que la escuela y que nosotros mismos les debemos algo (Zanfrá, 2010). Y quizá debamos aprender a sostener la escuela, la educación, desde las prácticas y saberes también reales de maestras y maestros que trabajan con un marcado sentido de responsabilidad y dedicación, y también con entusiasmo (Gómez, 2007; Nieto, 2008).

### **5. Epílogo: Acompañar El Malestar En La Escuela**

En cierta manera, el conjunto de este capítulo es un intento por adoptar una postura crítica frente a las fuerzas hegemónicas y sus poderosos discursos, que increpan a los agentes políticos e impregnan el sentido común sobre el mundo de la educación. Al mismo tiempo, el capítulo constituye un intento por desembarazarme de la tentación bienintencionada a la que esa misma perspectiva crítica nos (me) puede abocar<sup>11</sup>. Es en este sentido que planteaba, casi al inicio, la duda razonable de abandonar o no la discusión acerca del epígrafe del fracaso escolar. Al expresar que se trata no sólo de cuestionar los discursos dominantes sino, también, de reconocer las injerencias de los discursos críticos, trato de abrir una *tercera vía* de discusión que toma su centro en el interés pedagógico por la vida escolar. En esto he centrado mi posición.

Si bien considero que hemos de ser capaces de analizar de manera reflexiva las inercias y presiones que restan valor democrático a la educación (Gimeno, 1998), al mismo tiempo considero que debemos ver en los intersticios de la crítica; ya que ésta nos presenta un mundo muy polarizado que, para la educación, resulta difícil de manejar.

Las *pedagogías críticas* impulsan nuestro sentido del bien, llevándonos a coquetear con el olvido de las tensiones inherentes a cada vida humana, y corriendo con ello el riesgo de usurpar espacios que no habrían de pertenecernos. No creo al sostener esto que se trate de restar

---

<sup>9</sup>Un ejemplo paradigmático de esto lo encontramos en cómo las prácticas de *atención a la diversidad* están constituidas sobre una lectura de la carencia y la falta (Contreras, 2002); esto es, como si fuese posible dictar un ideal de alumno en virtud del cual el resto ha de ser medido, dando lugar así a la perversa *pedagogía de Procusto* (Santos-Guerra, 2005). Bajo esa estricta vara de medir se hace costoso sentirse reconocido como quien se es, lo que estimula una relación francamente frágil entre los deseos de saber y el trabajo al que ha de hacerse frente. A menudo esto desemboca en experimentar la escuela como un espacio donde las emociones no encuentran vías por las que discurrir, y acaban por ser aplazadas, cuando no reprimidas. Aprender esto es parte del aprendizaje de lo que antes anuncié con Perrenoud como el oficio de alumno; y cuanto mejor es el ajuste menos posibilidades de ser señalados como alumnos con dificultades.

<sup>10</sup>Creo importante utilizar la imagen de un iceberg, tal y como propone Contreras (2010), para representar el aprendizaje profundo y lo que únicamente alcanzamos a identificar los adultos. Así, nos dice el autor que "lo que se capta, lo que llega, lo que queda, lo que nutre, lo que marca, lo que de verdad se aprende y desde dónde se hace [...], en el fondo, si lo sabemos, sólo es retrospectivamente, y como mucho, sólo veremos la punta del iceberg" (p. 242).

<sup>11</sup>Aquí me refiero por *perspectiva crítica*, tanto a los clásicos trabajos en sociología de la educación desde las *teorías de la reproducción* (Bernstein, 1971; Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1976) y de la *resistencia* (Giroux, 2003); como a referentes más recientes que, en el caso español, podemos encontrar en trabajos como los desarrollados por el profesor Juan Manuel Escudero y su equipo (Equidad e Inclusión en Educación, Universidad de Murcia: [http://www.um.es/grupoeie/EIE\\_proyectos.html](http://www.um.es/grupoeie/EIE_proyectos.html)).

relevancia a esta clase de análisis, sino de aprender a atemperarlo. Si en las relaciones educativas lo que necesitamos es aprender a poner cuidado para reconocer al otro, a la otra, nuestras aspiraciones de justicia, de igualdad, han de poder convivir con la atención a la singularidad (Rivera, 2000; Contreras, 2002). Dice Anna Maria Piussi (2008) al respecto que *aprender a soportar las contradicciones y dejarlas vivir también dentro de nosotros sin posicionarnos inmediatamente en el movimiento dialéctico[...] permite abrirse a lo real en su complejidad contradictoria, incluida esa parte de lo real que somos nosotros mismos y nuestro mundo interior*. En ese texto, donde la profesora italiana aborda precisamente las tensiones ligadas a convivir con las pedagogías críticas, lo que se reclama es aligerarlas para así hacer hueco a la pedagogía como disposición para la relación dispar y el reconocimiento de las diferencias.

Precisamente la atención al malestar en la escuela, enfocada en este capítulo desde la óptica del fracaso escolar, necesita formas de aproximación que cuiden esa justa distancia entre lo que nos inquieta -por injusto-, y lo que está en juego en la vida del otro como propiamente suyo. No porque se trate de una cosa o la otra, sino porque la complejidad de la vida educativa requiere, como digo, de esa atención sensible a las diferencias en la construcción del sentido respecto de lo que nos afecta y nos hace marca.

Al hilo de esta reflexión, y a la hora de enfocar el estudio del fracaso escolar en tanto que experiencia vivida, lo que procuré en el trabajo de tesis fue respetar una lectura que contemplase las trayectorias de los estudiantes en sus marcos sociohistóricos, al tiempo que reconociese el sentido de lo vivido para cada uno (Molina, 2011). Esta atención sensible al mundo de la vida me fue permitiendo abordar el fracaso escolar como síntoma de ciertos malestares en la escuela. Y es ahí por donde deseo finalizar este capítulo.

La palabra *malestar* es muy evocadora respecto de lo que trato de expresar. Dice el DRAE que *malestar* es *desazón, incomodidad indefinible*. En un sentido prosaico, el *malestar* alude a *estar-mal*, a esa *desazón* que induce una *incomodidad* a la que no encontramos origen, que no podemos *definir*. En la escuela, *estar-mal* cobra diversas formas, y no necesariamente ligadas a formas explícitas de violencia sino a formas sutiles e imprecisas de sufrimiento (Ellsworth, 2005, pp. 12-16).

En el estudio realizado, el proceso metodológico nos fue desvelando (a los estudiantes y a mi, en el intercambio dialógico que constituyeron las entrevistas) las marcas que para cada estudiante había ido dejando el camino del fracaso. Pero marcas que no aluden únicamente a su lugar como víctimas frente a una institución *perversa*, sino a señales que forman parte de un intercambio; de una relación si se quiere desigual, pero en la que en todo caso ellos, los estudiantes, también toman parte<sup>12</sup>.

Tal y como ha planteado Javier V. Manavella (2010), son reconocibles en la actualidad dos formas de expresión de los malestares adolescentes, también referidos a las vivencias escolares, a través de las cuales se canalizan los sentimientos de desorientación vital y de desasosiego existencial contemporáneos; a saber:

- (i) la *acción agresiva contra otros* (conductas violentas y/o delictivas) o *contra sí mismos* (conductas adictivas, trastornos de la alimentación, manifestaciones depresivas).
- (ii) la *inhibición*, que vemos como pobreza de intereses, desgana, conductas evitativas del aprendizaje, rechazo a prácticamente toda clase de influencia adulta.

---

<sup>12</sup> Este fue precisamente uno de los aprendizajes en las relaciones de investigación: conocer cómo los estudiantes son capaces de afirmar honestamente en qué puntos creen haber encontrado rechazo por parte de la institución y el profesorado, casi como una forma de violencia institucional y simbólica; y, también, en qué puntos han sido sus propias decisiones las que les han llevado por la vereda del fracaso.

Estas tribulaciones que parecen experimentar adolescentes y jóvenes, son reconocidas por el profesorado y las familias en el momento de conversar acerca de cómo ven a la gente joven dentro y fuera de las instituciones escolares<sup>13</sup>. De ahí que no sea casual que, además de los estudios preocupados por la *cultura de paz en educación* y la *convivencia escolar* (Castilla, Martín y Vila, 2012; Castilla, Vila, Martín y Sánchez, 2013), estén proliferando aquellos trabajos que se interesan bien por el fenómeno de la *desafección* (Fernández-Enguita, 2011) o justamente por su reverso, el *enganche* (Blanco, Molina, García y Sierra, 2013) y el *disfrute* (Gorard y See, 2011).

Ya no es sólo que existen problemas en las formas de convivencia, sino que también parece habitar los institutos un sentimiento de abulia que no terminamos de poder entender. Un desconexión que parece multicausal, ligada de un lado al descreimiento de los jóvenes hacia las instituciones modernas (Maffesoli, 2002); de otro lado vinculada a esa colocación sostenida en la *bulimia intelectual* (Cordié, 2000), y también afectada por la falta de competencia simbólica de muchos adultos para mediar. Preocupa entonces, y no sólo para los estudiantes que fracasan y abandonan aunque especialmente para ellos, la actitud de renunciar a sacar de la escuela algo para sí (Longobardi, 2002, p. 52); ya que pareciera, como ha dicho Francesca Graziani (2010), como si a los estudiantes *cada vez les costase más aprender*. Sin duda, la dificultad para entender qué puede estarles ocurriendo necesita de una mirada adulta menos angustiada (Funes, 2005), más proclive al encuentro y al intercambio.

#### *Restituir los vínculos con la escuela a través de la escucha y la palabra*

Algo que han destacado investigaciones recientes, como el estudio dirigido en Canadá por Jean-Clandinin (2010), o en España los trabajos llevados a cabo por el grupo ESBRINA (Hernández, 2011), es que *los jóvenes parecen tener historias por contar*. Desde una lectura pedagógica, este deseo latente de narrar-se bien puede ayudarnos a reinterpretar la *inhibición escolar* como posibilidad para el desarrollo personal. Lo que parecen indicarnos esta clase de estudios es que no se trata tanto de una ausencia de intereses por parte de los jóvenes, sino de: (i) nuestra dificultad para escuchar-les; (ii) una asincronía entre lo que parece preocuparles a ellos y lo que nos preocupa a los adultos. Estas claves analíticas, si las ubicamos en el terreno de la escuela secundaria, habrían de darnos pistas para resituar el papel de ésta y, sobre todo, el lugar del conocimiento para apoyar el progreso tanto académico como personal de las y los jóvenes (Beane, 2005; López, 2013).

He hablado de la dificultad para escuchar-les, para *conectar* con los jóvenes. *Conectar* en el sentido de ser capaces de captar lo que verdaderamente les mueve, les inquieta, les preocupa; cuando no una dificultad anterior por ser sensibles siquiera a que *haya algo* que les mueva, les inquiete o les preocupe. Quizá justo en esta última idea descansa el verdadero reto educativo: ser capaces de reconocer, especialmente para adolescentes y jóvenes, la naturaleza y el calado de los asuntos que les preocupan sobre sí y sus vidas (algo bien distinto a “motivarles” o buscar que “sus intereses sean contenidos de aprendizaje”), y que esto tenga alguna cabida en los proyectos educativos que les planteamos. Un verdadero reto dada la perplejidad a la que a menudo nos someten las colocaciones vitales de muchos jóvenes.

---

<sup>13</sup> Por ejemplo, Fernando, orientador escolar del centro donde realicé el estudio, tenía claro que los sentimientos y las conductas de apatía y desafección trascendían lo puramente escolar. Para él se trataba de un conjunto de causas asociadas al tiempo histórico actual, que afectaban en mayor o menor medida a quienes fracasaban y a quienes no, y que aludían a: una crisis de valores y de cambios en las relaciones paternofiliales; a los cambios propios del sistema productivo y a los cambios que las tecnologías de la información y la comunicación están introduciendo en las formas de vida de los jóvenes.

A la luz de lo anterior, resulta preocupante comprobar como la necesidad de reconocimiento y de intercambio de los jóvenes, no parece encontrar en la escuela vías por las que discurrir. Como ya he señalado, los adolescentes con quienes me entrevisté sostenían que el instituto no parecía ser un lugar donde encontrarse con adultos que se ofreciesen como referentes confiables a la hora de explorarse a sí mismos y sus relaciones con el mundo. Algo quizá relacionado, como voy conociendo junto a mi hijo, con crecer en un sistema educativo en el que uno de los primeros aprendizajes que se pide es el de *no esperar ser escuchados*.

Si la escuela trasmite a los estudiantes la idea de que han de aprender a valerse por *sí solos* (algo distinto a valerse por *sí mismos*), esto se refuerza para quienes fracasan. Así se desprende de los relatos de los estudiantes, en los cuales es posible identificar cómo a lo largo del proceso biográfico de construcción de las trayectorias de fracaso, la idea de la autosuficiencia se va solidificando en una narrativa que deviene en una *individuación del fracaso*. Narrativa que expresa: (i) por un lado, la presión institucional que acaba convenciendo a los estudiantes de que el origen de sus dificultades se encuentra en ellos mismos (o en sus familias, o en sus contextos... en todo caso, fuera de la escuela y sus responsabilidades<sup>14</sup>); (ii) el hecho de que los estudiantes expresan en sus decisiones de abandonar los estudios (y de *abandonar-se* en los estudios), una decisión personal. Esta última idea es especialmente interesante para profundizar en los sentidos que los estudiantes denominados fracasados construyen en sus relaciones con la escuela y el aprendizaje. Interesante porque da cuenta de la búsqueda de un espacio de autodefinición que escape, en cierto modo, de las influencias adultas. Así que frente a la insistencia de verles únicamente como *malos alumnos*, consolidan esta misma identidad como parte sustantiva de quienes son; como un ejercicio de autoría sobre sus propias vidas que, por paradójico que nos parezca, sostienen y mantienen pese a ser muy conscientes de sus repercusiones.

Para tratar de enfocar estas tensiones en términos pedagógicos, trato de expresarlas como *desencuentros*; una forma de trasgredir el lenguaje de *las culpas*, proponiendo una mediación discursiva que dibuje un escenario de relaciones y de vínculos que necesitan ser cuidados y atendidos. Trato con ello de comprender (y de proponer) que tan real resultan los mensajes que la cultura escolar trasmite a los estudiantes, como los renuncias de estos; de ahí que hable de *desencuentros entre nuestras necesidades y las suyas*. Así que mientras que muchos estudiantes parecen embarrados en sus malestares (bien enfrentados con *uñas y dientes*, bien *desertando*, bien convencidos de que *no parecen importarles mucho a nadie*), los adultos parecemos caer en las redes de la imposibilidad (*¡con esta clase no se puede enseñar!*). Habrá entonces que trazar vías de aproximación, propiciando que *la escucha y la palabra formen parte del enseñar y del aprender*. El reto, pues, continúa pasando por la formación de educadoras y educadores, centrándonos en el cultivo de nuestra apertura y nuestra capacidad de escucha y de relación pedagógica.

#### **Bibliografía:**

- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Madrid: Siglo XXI.  
Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.  
Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control I*. London: Routledge & Kegan-Paul Ltd.

---

<sup>14</sup>Aquí es preciso señalar que, como ha argumentado Hebe Tizio (2007), las presiones y los encargos a los que se ven sometidas las instituciones escolares y el profesorado, resulta desproporcionado y, por eso mismo, asfixiante. Así que no resulta extraña cierta respuesta "defensiva" ante la señalización de que pueda estar contribuyendo a que se re-creen las dificultades de algunos estudiantes.

- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En Mañeru, A. y Piusi, A. M. (Coords.). Educación, nombre común femenino. Barcelona: Octaedro. Pp. 158-180.
- Blanco, N; Molina, D., García, S y Sierra, J. E. (2013). El compromiso con la escuela desde la perspectiva de estudiantes de enseñanza secundaria de éxito escolar. I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponible en: [http://conf.cieae.ie.ul.pt/modules/request.php?module=oc\\_proceedings&action=summary.php&a=Accept&id=116](http://conf.cieae.ie.ul.pt/modules/request.php?module=oc_proceedings&action=summary.php&a=Accept&id=116)
- Blanco, N. et al (Coord.) (2014). Factores Pedagógicos que Favorecen el Éxito Escolar en Estudiantes de Enseñanza Postobligatoria. Informe de Investigación. Centro de Estudios Andaluces. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/8035>
- Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*, 382. Pp. 56-59.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo. Barcelona: Anagrama.
- Carr, W. (1995). Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- Castilla, M<sup>a</sup> T.; Martín, V. y Vila, E. (Coords.) (2012). Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos. Granada: GEU.
- Castilla, M<sup>a</sup> T.; Vila, E.; Martín, V. y Sánchez, A. (Coords.) (2013). Cultura de paz para la educación. Granada: GEU.
- Charlot, B., Bauthier, E. y Rochex, J. Y. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs. París: Armand Colin.
- Charlot, B. (2006). La relación con el saber. Apuntes para una teoría. Buenos Aires: del Zorzal editorial.
- Clandinin, J. et al (2010). Composing lives: a narrative account into the experiences of youth who left school early. Disponible en: <http://www.learninglandscapes.ca/component/content/article/27>
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, nº 311, pp. 61-65.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Cordié, A. (2000). Los retrasados no existen. Psicoanálisis del fracaso escolar. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cortés, P; Sierra, J. E. y Caparrós, E. (2013). La acción socioeducativa con menores como vía para el fortalecimiento del tejido social. Aportes desde un aproximación biográfico-narrativa. En: Castilla, T.; Martín, V.; Vila, E. y Sánchez, A. (2013). Educación y cultura de paz en contextos educativos. Granada: GEU.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Barcelona: Losada.
- Ellsworth, E. (2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: AKAL.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Revista de currículum y formación del profesorado, vol.9, n.º 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M., González, B. y Martínez, T. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 50 pp. 41-64. Disponible en:

- <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>  
Fernández-Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 35. Año 20 – Jun 2011, Vol. 1. Pp. 85-94. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/25.pdf>
- Funes, J. (2005). El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender. *Revista de Educación social*, nº 29. Pp. 79-100. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/179107>
- Gil, F. y Jover, G. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. *Enrahonar* 31. Pp. 107-122.
- Gimeno, J. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2004). ¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar? Ponencia ofrecida en el Congreso Anual sobre fracaso escolar. Palma de Mallorca. Disponible en: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/gimeno.pdf>
- Giroux, H. (2003). Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *Revista de intervención socioeducativa Barbecho*, nº 2. Pp. 17-24. Disponible en: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A4B2.PDF>
- Graziani, F. (2010). Cada vez les cuesta más aprender. En: Lelario, A., Cosentino, V. y Armellini, G. (Coord.). Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma. Madrid: Sabina Editorial. Pp. 256-262.
- Gómez, I. et al (2007). La ilusión de vivir y crecer en compañía. Un proyecto en construcción. *Cuadernos de pedagogía*, 368. Pp. 58-61.
- Gorard, S. y See, B. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal*, vol. 37, 4, pp. 671-690.
- Hernández, F. (2004). Culturas juveniles, prácticas de subjetivización y educación escolar. *Andalucía Educativa*, nº 46. Pp. 22-24.
- Hernández, F. (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. *Perspectiva Florianópolis, Santa Catarina (Brasil)*. V. 25, nº 1. Pp. 171-206.
- Hernández, F. y Rifà, M. (2010). Aprender a ser en la escuela Primaria. Barcelona: OCTAEDRO.
- Hernández, F. (Coord.) (2011). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria. Esbrina-Recerca. Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- Hirtt, N. (2003). Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza. Madrid: Minor Network.
- Larrosa, J. (s/f). La experiencia y sus lenguajes. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Laval, Ch. (2004). La escuela no es una empresa. Barcelona: Paidós.
- Longobardi, G. (2002). Una cuestión de gracia. En: DIOTIMA: El perfume de la maestra. Barcelona: Icaria. Pp. 51-59.
- López, A. (2013). Aprender cosas para la vida. *Cuadernos de pedagogía*, 430. Pp. 69-71.
- Maffesoli, M. (2002). Nomadismos juveniles. En: Feixa, C., Costa, C. y Pallarés, J. (Eds.). *Movimientos juveniles en la península ibérica: graffitis, grifotas, okupas*. Madrid: Ariel.
- Manavella, J. V. (2010). Los desafíos adolescentes. *Topía*, Abril-2010. Disponible en: <http://www.topia.com.ar/articulos/desafios-adolescentes>
- Meirieu, Ph. (2004). Referencias para un mundo sin referencias. Barcelona: Graó.

- Meirieu, Ph. (2010). Una llamada de atención. Carta a los mayores de los niños de hoy. Barcelona: Ariel.
- Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. Revista de Educación, nº extraordinario. Pp. 119-145. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_05.pdf)
- Molina, Mª D. (2011). Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historia de vida. En: Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas, I. (Coords.): Historias de vida en educación. Biografías en contexto (90-98). Barcelona: Dipòsit Digital UB - REUNI+D. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Montoya, Mª M. (2008). Necesidad y deseo: cambiar la relación educativa. En: Montoya Ramos, Mª M.: Enseñar: una experiencia amorosa. Madrid: Sabina Editorial. Pp. 17-44.
- Nieto, S. (2008). Razones del profesorado para seguir con entusiasmo. Barcelona: Octaedro.
- Novara, D. (2003). Pedagogía del saber escuchar. Madrid: Narcea.
- Pérez-Gómez, Á. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Popular.
- Perrenoud, Ph. (1991). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.
- Piussi, A. (2008). La sabiduría de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad. *Rizoma freireano*, Vol. 1-2. Disponible en: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/esquivar>
- Piussi, A. (2010). Un pensamiento político del educar. En: Lelario, A., Cosentino, V. y Armellini, G. (Coord.). Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma. Madrid: Sabina Editorial. Pp. 42-52.
- Rivera, Mª M. (2000). La atención a lo singular en la relación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 293. Pp. 10-13.
- Rivera, Mª M. (2005). Colloqui amb Asunción López Carretero sobre: "La política de 10s vincules" i amb Maria-Milagros Rivera Garretas sobre, "La cólera masculina ante lo otro", en el Seminari La violencia contra les dones: una realitat política del Centre de Recerca en Estudis de les Dones Duoda de la Universitat de Barcelona.' Duoda, revista d'Estudis Feministes, nº 29. Pp. 223-243. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/view/63158>
- Santos-Guerra, M. A. (2005). El lecho de Procusto. Disponible en: <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2005/10/01/el-lecho-de-procusto/>
- Sierra, J. E. (2013). La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/6739>
- Tizio, H. (2007). Síntomas actuales en la educación de los niños y adolescentes. Conferência pronunciada na PUC Minas, dia 30 de março de 2007, promovida pelo Programa de Mestrado em Psicologia da PUC Minas e Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. Disponible en: [http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI2008060515094\\_1.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI2008060515094_1.pdf)
- Torres, J. (1991). El curriculum oculto. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea-Books.

Zanfrá, A. (2010). Pasión y conocimiento, o mejor dicho, padecimiento y aprendizaje. En: Lelario, A., Cosentino, V. y Armellini, G. (Coords.). Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma. Madrid: Sabina Editorial. Pp. 251-255.

## **De parques y callejones. Experiencia sobre el trabajo educativo con adolescentes en la prevención y actuación contra la drogadicción**

Pablo Cortés González, Universidad de Málaga (España)

### **1. Introducción**

Este capítulo nace de la reflexión sobre al trabajo socioeducativo con adolescentes en el barrio de Palma Palmilla de Málaga, realizado por los mediadores y mediadoras de *La Casa de la Buena Vida* junto a las escuelas y servicios sociales del distrito. La importancia del desarrollo de este tipo de actuaciones, que reconocemos como emancipadoras de cara a la construcción de una sociedad más justa, es el sentido que mueve a intentar trasladar en estas páginas la mencionada experiencia.

Las escenas que en este capítulo se relatan vienen avaladas por la tesis doctoral del autor (Cortés, 2013) y de su implicación con el colectivo de la Casa de la Buena Vida<sup>15</sup>. Esta investigación se centra en estudiar los procesos educativos por los que las personas en situaciones de fuerte desventaja social, cultural y/o jurídica se enfrentan para dar un cambio a sus vidas y luchar, por lo tanto, por una existencia digna y más feliz. Concretamente, me centro en conocer las vidas a través de los relatos de diferentes sujetos embarcados en situaciones de vulnerabilidad, como se verá más adelante; y, al mismo tiempo, busco rescatar otras miradas que provoquen una profundización en un conocimiento aún *marginal* pero necesario para la educación, este es, el referido a las identidades resilientes en contextos de exclusión.

En este capítulo me centraré en una experiencia que no se recoge directamente en la mencionada tesis, pero que se desarrolló de manera paralela y con muchas de las personas que dan vida al proyecto de investigación. La decisión de no incluirla en el trabajo investigador se debe a dos cuestiones. En primer lugar, dado el intento por separar aquellas acciones más relacionadas con el activismo solidario y conjugado desde el seno de las acciones de los colectivos, de lo que significaba el proceso de investigador. En segundo lugar, por la decisión de no incluir en ella el trabajo realizado con niños/as y jóvenes, enfocándola solo en adultos.

Aun así, el contenido y material desarrollado en este capítulo viene de los acuerdos manifestados junto a los protagonistas (que ya son mayores de edad) para poder dar a conocer el proyecto que los embarca. Es necesario apoyar desde este tipo de obras el trabajo que se realiza en contextos donde difícilmente tienen visibilidad, social y mediática, que pueda ofrecerles credibilidad.

### **2. Un guiño metodológico**

La base de la experiencia que aquí se narra, dentro del *modus operandi* como agente educativo, consiste en realzar el papel de los relatos (GettaLudhra y AnneChappel, 2011) como vehículo para conocer y actuar en un contexto complejo; en este caso las vivencias en torno a las drogas: qué experiencias tienen los adolescentes, cómo se relacionan y cómo gestionan -si corresponde- su uso. Dar respuesta a estos interrogantes para, así mismo, poder actuar educativamente, es esencial para una práctica educativa en profundidad y con compromiso, que inevitablemente nos lleva a hacer un intento por visibilizar la voz de las personas protagonistas.

---

<sup>15</sup>Más info. [www.aicgpp.es](http://www.aicgpp.es)

También se puede rescatar este fotorrelato realizado por el periódico de tirada Nacional e Internacional [www.elpais.com](http://www.elpais.com):

[http://elpais.com/elpais/2014/04/02/fotorrelato/1396434174\\_843151.html#1396434174\\_843151\\_1396434385](http://elpais.com/elpais/2014/04/02/fotorrelato/1396434174_843151.html#1396434174_843151_1396434385)

La importancia que se otorga a la narratividad para la comprensión y la acción de y en la realidad es una forma de situarme y situar esta experiencia en un paradigma donde el conocimiento parte desde los actos humanos. No se puede entender un contexto o un fenómeno si no se comprende y aprende qué tipo de relaciones se han generado entre contexto e individuo y viceversa.

En este sentido, la práctica educativa que se planteaba desde la pedagogía crítica (Giroux, Henry y Simon, Roger, 1998) propone un giro importante, ya que no sólo se basa en los agentes *excluidos o marginados*, sino que la transformación (entendida como acto de conocimiento) se sitúa como un proceso que repercute en cada uno/a de nosotros/as de manera indispensable para su construcción. O sea, se pasa de una lógica de la '*capacitación a*', hacia una lógica del '*diálogo y la cooperación mutua*' para el desarrollo social. De este modo, las verdaderas transformaciones ideológicas y materiales se basan en procesos colectivos de construcción; y son revolucionarios porque incentivan una nueva realidad. Por lo tanto, y de acuerdo con estos planteamientos, es mi intención recrear en las prácticas educativas donde me veo sumergido espacios de diálogos, de análisis, de reflexión y de interpretación desde distintas dimensiones, perspectivas, reconociendo su eminente carácter complejo.

Estas interacciones y posiciones de escucha, de observación y de narración van tornando un sentido como práctica de investigación y de acción educativa. Daniel Suárez (2007, p. 82) en una obra compartida sobre investigación educativa, expresa que:

"las prácticas narrativas de los actores sociales refieren así a una categoría abierta de prácticas discursivas que casi siempre conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, que incluyen los estados de la conciencia de los que la llevan adelante, en un orden o secuencia que los coloca de tal manera que implique cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido."

Por lo tanto, siguiendo la tesis de Suárez (op. cit.), la experiencia que aquí presento se centra en recoger los relatos de jóvenes en situaciones críticas de vulnerabilidad ante las drogas; este nuevo escenario genera experiencias sociales compartidas que a su vez forjan conocimiento y preguntas emergentes que se focalizan en actuaciones coherentes, profundas y relevantes para los sujetos inmersos. Todo ello se entiende desde un enfoque colaborativo, esto es, en clave de construcción compartida de la realidad (Rivas, 2007; Van Manen, 2003; Cortés, 2011; Flick, 2009).

### **3. Contextos de acción**

Es importante mencionar y explicar brevemente algunas cuestiones en torno los contextos que acogen esta experiencia. Por un lado, el distrito Palma-Palmilla, que se caracteriza, entre otras muchas cosas, por componerse de barriadas azotadas fuertemente por las consecuencias de la marginación y la exclusión social, generando situaciones de fuerte desventaja social y cultural, así como altos índices de paro, tráfico de drogas, prostitución, absentismo escolar, venta ambulante, etc. No obstante, no se trata de parcelar una realidad a dichos fenómenos, ya que las barriadas mencionadas tienen un potencial pedagógico enorme por las situaciones de muchos hombres y mujeres que diariamente luchan por el desarrollo digno de las personas que componen las realidades del barrio. Por otro lado es preciso referirme con más detalle a la *Casa de la Buena Vida*<sup>16</sup>; colectivo auto gestionado para la erradicación de la exclusión social, ubicado en el mencionado distrito.

---

<sup>16</sup> Más información en Cortés y Villanueva, 2011.

El colectivo de la Casa de la Buena Vida tiene sus inicios a partir de la conformación de la Asociación por la Integración de la Comunidad Gitana Palma Palmilla<sup>17</sup>, colectivo formado por personas de barriadas del mencionado distrito, y que nace con el objetivo de mejorar el contexto de marginación en el que se encuentran cientos de personas. La clave de esta asociación es que los promotores y las promotoras son gente del barrio (muchos de ellos/as tienen un pasado relacionado con la delincuencia y la drogadicción que han conseguido superar) que han decidido dar un giro a la realidad que les acontece. Esta asociación comenzó con actividades dirigidas a niños y niñas (a través de programas contra el absentismo escolar), a adolescentes (a través de proyectos interculturales) y a adultos (en la mediación de conflictos); poco a poco muchas personas del barrio, y de fuera del barrio, con distintas problemáticas, se fueron uniendo a esta iniciativa de manera solidaria, asumiendo como principio de acción que el problema de uno/a es el problema del resto.

De este modo, se fue conformando la Casa de la Buena Vida. A finales de 2008, miembros de la asociación y otras personas del barrio entraron a un caserón abandonado para comenzar con una iniciativa donde personas en situación de exclusión o con problemas sociales podían intentar dar salida y apoyarse mutuamente ante las necesidades tan imperantes y no solventadas por organismos locales, autonómicos y/o estatales. Es un proyecto ciudadano para la creación de un espacio destinado a la convivencia colectiva, el empoderamiento personal y el desarrollo digno y feliz. En este sentido, *La Casa de la Buena Vida* se convierte en un dispositivo y un movimiento social comunitario de prevención y acción frente a la exclusión e indigencia social y de los riesgos análogos que estas situaciones pueden conllevar. Se llevan a cabo acciones de proximidad, donde las personas que han estado en estas situaciones mencionadas tienen el objetivo de atender a otras personas en situación de grave riesgo social y generen, mediante la responsabilidad colectiva, instrumentos y estrategias para potenciar sus capacidades e ir abandonando estos itinerarios de exclusión social. Es una forma creativa, desde el punto de vista de Villasante (2006), de abordar problemas individuales que conforman necesidades colectivas bajo el principio de la solidaridad. En otras palabras, *La Casa de la Buena Vida* es un lugar donde se forman a mediadores y mediadoras sociales, es una cantera de talentos.

Este movimiento se materializa en un hogar de acogida al marginado donde habitan actualmente alrededor de 80 personas que, a su vez, genera proyectos que lideran los miembros de la casa junto a personal voluntario para atender las necesidades del barrio. Desde esta iniciativa, con la colaboración de distintos organismos, se desarrollan las tareas antes mencionadas, saliendo en equipos a las barriadas de la Palma Palmilla a través de programas como: *reparto de alimentos, programa contra el absentismo escolar, talleres socio-culturales, proyectos interculturales, atención a ancianos/as y un largo etcétera*. Por lo tanto, además de ser un dispositivo de atención primaria, se convierte en un dispositivo de acción social y educativo útil para tratar de erradicar las necesidades de las personas que conviven allí. Según miembros de la organización y de la AICGPP (donde se enmarca este dispositivo), se atiende a más de 4.000 personas anualmente.

La gestión y coordinación de la Casa de la Buena Vida se basa en la participación activa de las personas que viven allí, donde los más veteranos van asumiendo distintas líneas de responsabilidad y de acción. Se trabaja, se reflexiona y se teoriza desde la cotidianeidad, pasando “de una lógica que consiste en convencer a la gente sobre la existencia de un problema y de cómo evitarlo, a una lógica según la cual, a partir de un hecho reconocido e identificado como un problema por los mismos usuarios, se puede

---

<sup>17</sup> Más información: [www.aicgpp.es](http://www.aicgpp.es)

construir una acción conjunta. Se trata de un proceso complejo que hay que volver a lanzar continuamente, sin que llegue a ser repetitivo sino plausible.” (Cortés y Villanueva, 2011:127)

En este sentido, *La Casa de la Buena Vida* aporta la necesidad de pensar en global desde lo particular, es decir, actuar desde la cotidianeidad con un objetivo común y compartido como es la mejora y la justicia social (en planos personales y colectivos). Algo especialmente relevante en un contexto como el de la Palma Palmilla, donde no es la falta de recursos comunitarios lo que hace a las personas estar en exclusión, sino la desvinculación con dichos recursos.

#### **4. En torno a los contextos en desventaja**

Es interesante hacer un breve repaso histórico-conceptual a la exclusión, la pobreza o la marginación como fenómenos arraigados en las situaciones de desigualdad social que caracterizan el contexto mencionado. Las relaciones sociales se han ido conformando a través de la lógica de la dominación<sup>18</sup>, donde las estructuras se forman a través de una constitución jerárquica de posicionamientos; en ese entramado, básicamente, hay un reparto de recursos, ya sea alimentarios, materiales o culturales, y donde tradicionalmente el peso de la balanza, aunque con características peculiares, ha estado por un lado de una minoría poderosa y controladora. Es el caso de contextos como la Palma Palmilla. Entonces, ¿por qué se habla de exclusión y no de pobreza o desigualdad?

En el siglo XVI se observa cómo el concepto de *pobreza* emerge en un vaivén de cambios sociales, históricos y económicos (sociedad pre industrial), donde nace una de las primeras corrientes filosóficas de consideración de la desigualdad como elemento de precariedad humana, aunque desde un punto de vista muy individualista y criminalizador (Félix Santolaria, 1997). Paulatinamente surge desde la sociología contemporánea intentos de acercarse a una conceptualización crítica del pauperismo, por lo que adentrados en la Modernidad y en la constitución de los Estados del Bienestar surge el concepto de *marginación*, que según el DRAE, en su primera acepción, significa: “acción y efecto de marginar a una persona o a un conjunto de personas de un asunto o actividad o de un medio social”. Como se puede entender, la marginación se entiende como un concepto unidireccional, sobre una persona o estructura que oprime a alguien.

Posteriormente, a lo largo de la historia se van conformando otras perspectivas en torno a la comprensión de la desigualdad, entendiéndolo desde una mirada más compleja y amplia. En este sentido, se alude a la idea de exclusión, como concepto, que transita de una consideración encorsetada y unidireccional a una consideración más amplia y contextual (Lenoir, citado en Vera y Ávila, 2000: 46). Este hecho abre puertas a la hora de entender los procesos de desigualdad social, cultural y jurídica en las sociedades modernas, por lo que a finales del siglo XX se genera toda una perspectiva pedagógica donde la educación se entiende como un derecho clave para la construcción de una sociedad justa y en la búsqueda de la erradicación de situaciones relacionadas con la exclusión de manera dialógica (Marina y de la Válgoma, 2005).

En definitiva, cuando aludo a la idea de contextos en desventaja socio cultural, me refiero tanto a espacios físicos como a elementos socioculturales que por sus características innatas o casuales, se encuentran inmersos en situación de exclusión; la desventaja en este sentido no es el antónimo a la igualdad, sino más bien a la posibilidad o equidad. En este sentido, la concepción de

---

<sup>18</sup>Puede resultar especialmente relevante rescatar la concepción del pensamiento freireano donde se plasma esa relación entre oprimido-opresor (Cortés, 2005) y sus posicionamientos específicos (Freire, 1985).

una sociedad solidaria y con un buen funcionamiento en cuanto a reparto de riquezas me parece la vía por la que construir una sociedad realmente democrática.

### **5. La experiencia con adolescentes. En parques y callejones**

La experiencia con adolescentes se enmarca en sendos contextos antes descritos y como eje vivencial de todos los chicos la situación de exclusión en la que se encuentran. Es verdaderamente difícil aspirar a realizar actividades, trabajos o formas de vida más allá de lo que oferta la barriada; los estudios y la formación se suelen reconocer como una obligación social, y en pocos casos como una manera de desarrollo y promoción social. Es por lo que entiendo que se establecen estas relaciones en desventaja con el sistema. Son parte del sistema, pero a su vez quedan relegados y limitados a vivir de una manera determinada. Es decir, son las relaciones que se establecen en la sociedad actual –neoliberal–, las que a través de transiciones históricas, van generando las situaciones en las que se desarrolla el ser humano en sociedad, y así mismo, las formas en cómo se tejen, consideran y gestionan las cuotas de poder (Foucault, 1995). En territorios excluidos, se establecen formas vivenciales acordes a la regla del funcionamiento del sistema (sea para acatarlo o infringirlo), pero con una situación de vulnerabilidad acentuada que impide poder desenvolverse, promocionar y/o desarrollarse en el mismo; se quedan relegados, en muchos de los casos, a las exigencias de las relaciones territoriales (micro sistema).

Dentro de las actividades y programas llevados a cabo desde La Casa de la Buena Vida, encontramos el Proyecto Nómada, al que me referiré a continuación de manera detallada. La idea de este proyecto es llevar a cabo acciones de proximidad en plazas y espacios compartidos de la barriada con jóvenes y adolescentes para la prevención y acción contra la drogadicción. Hay un refrán muy citado en España que dice *Si la montaña no va a Mahoma, Mahoma va la montaña*. Esto significa en el tema que compete, no esperar a que los chicos demandan un apoyo y esperar a que vengan a los centros cívicos, asociaciones...sino, sabiendo las diversas problemáticas, salir a buscarlos y poder trabajar con ellos. De acuerdo con lo anterior, podemos hablar de un dispositivo ágil que busca necesidades y no las espera. Por ejemplo, si se alude a la comunidad gitana (tanto en *La Casa de la Buena Vida* como en la barriada Palma-Palmilla hay un porcentaje alto de población gitana), se ha caracterizado hasta mediados de siglo XX por ser una comunidad obligada a ser errante; se les expulsaba continuamente de los espacios donde el resto de la sociedad podía vivir. Era una cuestión que transitaba a una dimensión más allá de la pobreza, era una cuestión de hostilidad. Pero esta característica, se ha empapado de la cultura gitana, que durante siglos han sido perseguidos y aún la vida en la calle es una seña de identidad que les obligó a la deambulación.

Pues bien, hay que salir a la calle que es donde se encuentra la realidad de cada muchacho y cada muchacha. Es en *parques y callejones* donde se puede identificar los diversos problemas, en el camino por ir siendo reconocidos como agentes de confianza para las y los jóvenes.

#### **5.1 Estrategias de alcance**

Las estrategias que se suelen seguir para, primero, la detección y, posteriormente, la acción se circunscribe en los siguientes valores: proximidad, reconocimiento y empatía. Es por lo que se refuerza la idea de que sean los/las mediadores socio culturales (agentes sociales que emanan de la Casa de la Buena Vida, familiares de los menores, amigos, etc.) los que tomen el protagonismo en la fase de detección. Las estrategias que están resultando efectivas son diversas, entre las que se destacan:

- *Contactar con poblaciones en situación de vulnerabilidad social*. Trabajar con mediadores sociales es un método muy eficaz para dirigir información específica a colectivos con

necesidades especiales y difíciles de contactar por los técnicos. Quienes mejor conocen a los jóvenes son las personas que están en su entorno o bien que han tenido trayectorias similares; en este sentido, muchos y muchas de los mediadores sociales de *La Casa de la Buena Vida* son personas que han sufrido las consecuencias y azotes de vivir en situaciones de profundas adicciones.

- *Transmitir eficazmente información concreta entre colectivos específicos en situación de grave riesgo social.* Es importante que los/as mediadores sociales "se apropien" de la información, la hagan suya, si pretendemos que la transmitan con credibilidad a sus iguales. La información se traduce en un conocimiento de la situación, una experiencia vivida y alternativas-apoyos para prevenir o actuar en situaciones concretas. Me refiero a básicamente dos tipos de información: de recursos y funcionamientos de estructuras y sobre, en este caso, causas, consecuencias y experiencias en torno a las adicciones.
- *Promocionar recursos sanitarios y sociales entre los adolescentes.* Así como los recursos comunitarios (por ejemplo, Servicios Sociales Comunitarios) deben hacer también un esfuerzo por acoger a los usuarios de forma adecuada y por entender sus necesidades. Es importante realizar una labor de sensibilización comunitaria en la que la población conozca y reconozca la importancia de la salud, la educación, el ocio, etc.
- *Mejorar la autoestima y la calidad de vida de los propios Mediadores Sociales que a su vez revierte en su contexto.* Es fácil que se produzca una mejora en la autoestima, por cuanto se participa en un proyecto que se vive como propio, donde se respeta y se potencia la participación y aportaciones de todos, donde se da y se recibe información significativa y donde se pueden desarrollar acciones concretas de apoyo entre iguales. Se produce un proceso de refracción (Cortés y Villa, 2011) que repercute en la comunidad. Si un joven ve a su vecino, a su padre, a su amigo... que antes tenía relaciones profundas con la droga y ha podido cambiar, se planteará con mayor facilidad ¿y por qué yo no?

A partir de aquí, se debe entender que el proyecto se orienta a la formación, desarrollo y potenciación de los/as jóvenes como elemento clave en la prevención y transformación de hábitos relacionados con la droga, que a su vez conlleva a situaciones de profunda marginación. La idea es generar mediante su puesta en marcha una cultura participativa, reflexiva y creativa para abordar las situaciones en la que cada uno/a se encuentra.

Se ha elaborado un cuerpo básico de conceptos generales sobre los que se cimienta el proyecto: creatividad, transformación e innovación, competencias humanas, problematización creadora, persona reflexiva-creativa, autodirección de proyectos de vida, perspectiva profesional y desarrollo integral, entre otros. Estos conceptos se instrumentan en la acción transformadora reflexiva-creativa en la práctica educativa-social y se resumen en:

- El criterio de la **interacción y el diálogo** como condiciones favorecedoras del aprendizaje desarrollador.
- El criterio del **co-protagonismo** de los que aprenden y enseñan (participación responsable y aportadora).
- El criterio del **aprendizaje de conceptos y procedimientos claves** (relación objetivo-contenido) en lugar de cobertura extensa de información (cobertura necesidades básicas).
- El criterio de la **significación del aprendizaje** (conexiones relevantes y movilización de la experiencia vital) para el desarrollo integral humano.
- El criterio de la **creatividad como acción transformativa** del que aprende para así poder generar lo nuevo.
- El criterio de la **autonomía para la autodirección y proyección social** de la persona y la autogestión social.

## 5.2 Qué está pasando

A continuación, pasaré a describir algunas cuestiones que pude *experienciar* en el tiempo que colaboré con el Proyecto Nómada; normalmente se aprovechaban otros recursos, como por ejemplo un programa contra el absentismo escolar, para detectar familias y jóvenes en situaciones más vulnerables. A partir de las 8 de la mañana, íbamos casa por casa recogiendo a niños y niñas para acompañarlos a la escuela. En ese momento de recogida, que en muchas ocasiones teníamos que vestir a los pequeños, podíamos hacer un diagnóstico de muchas familias y más concretamente jóvenes; es el caso de César<sup>19</sup>.<sup>20</sup>

*César cada mañana estaba solo en casa con su hermano de ocho años. Él tiene apenas 13 años y lidiaba cada día en su cuidado. Su padre estaba en prisión y la madre tenía serios problemas de adicción. Era carne de cañón<sup>21</sup>.*

Otra manera de captar la atención y de detectar las necesidades de este colectivo para la prevención y actuación contra la drogadicción, era la organización de actividades deportivas y salidas sociales (al campo, a un partido de fútbol, a la playa...). Era una manera de poder conectar con ellos e ir paulatinamente rompiendo fronteras invisibles que los separan de la sociedad.

*Fue la primera vez que estuve en el campo de fútbol. Era un partidillo amistoso, pero para mí como la Champions. Conseguimos llevarnos un balón de fútbol y hacernos fotos con algunos jugadores (...) ahora vuelvo al barrio, a mi casa y vuelta a empezar (Elías)*

Y por último, salir a los *parques y callejones* a buscar a jóvenes, normalmente junto a mediadores u otros jóvenes. El perfil de estos chicos, era ya de tener algún tipo de adicción y ronda entre los 14 y 17 años, además de tener las primeras experiencias de internamiento. Son el perfil más complejo de poder trabajar y acceder desde las barriadas.

*En verdad me gustaría tener mi parienta y mi casita y mi trabajo, pero es complicado. Siempre pienso en cosas buenas pero cuando estoy en la calle hago lo contrario. Pienso cuando me detienen, pero luego es salir y no poder parar (...) el tema de las drogas no es algo que me importa; controlo el tema. Algún porrillo, y algún festival, pero eso no hace daño a nadie (Logan)*

Una vez que íbamos consolidando un grupo de muchachos<sup>22</sup>, se trata de hacer reuniones y actividades con los mediadores sin el objetivo aparente de la prevención o la actuación, sino con la sutileza de normalizar un grupo de personas que quedan para hacer otras actividades. Ahí es donde está la parte más poderosa de este proyecto, que nadie se siente atrapado o inmerso en un proceso de ayuda o transformación, sino que se consigue reponer una necesidad humana que es tener un grupo de referencia.

A veces hacemos reuniones, cuando la confianza es más profunda, donde nos contamos o escribimos lo que nos preocupa y ahí es donde trabajamos desde un punto de vista más técnico; es decir, valoramos cuestiones o buscamos profesionales que puedan atender cuestiones particulares de cada muchacho.

*Me alegro de haberos conocido y estar aquí. Me siento como mi nueva familia y esto nunca lo he dicho a nadie. Tengo muchos problemas, pero ahora me siento con mi gente con más fuerza. Aunque no es fácil (Damián, conversación)*

---

<sup>19</sup>A lo largo de este epígrafe, se irán intercalando cuentos y micro relatos autobiográficos que hicimos con algunos jóvenes; este recurso, es una manera de contemplar y aprender de las voces de ellos.

<sup>20</sup>Todos los nombres que aparecen son pseudónimos.

<sup>21</sup>Expresión que se usa en España para expresar la vulnerabilidad de una persona hacia contextos desfavorables.

<sup>22</sup>En la experiencia que viví hablo en masculino porque trabajamos con un grupo de chicos. En la actualidad, se ha podido trabajar con grupos mixtos y separados.

Ahora bien, una de las preocupaciones como agentes socio educativos es poder mantener este dispositivo a lo largo del tiempo y sobre todo, conseguir captar y mantener a los muchachos en estos círculos. Aún hay un porcentaje bastante alto, alrededor del 65%, de chicos que dejan de participar. A veces van y vuelven varias veces a lo largo del año. Pero sin duda, esta cuestión es una meta que debemos valorar y re-pensar para mejorar.

*Yo aquí estoy muy bien, pero tengo mis necesidades. No me conformo con cualquier cosa y me tengo que buscar la vida. A lo mejor no es la manera, pero es lo que sé hacer*  
(Carlos, conversación en torno a la venta de droga)

Este último relato, el de Carlos, es devastador. Es una realidad que nos encontramos diariamente en muchos muchachos y frente a la que es verdaderamente difícil luchar sino se cuenta con el apoyo de otros organismos y sistemas de formación y de acceso al trabajo alternativo. El índice de desempleo de este contexto supera el 70%, y en los jóvenes la ratio incluso es mayor.

## **6. Últimos comentarios**

El carácter educativo integral e interdisciplinario ocupa un lugar privilegiado en el desarrollo metodológico y procedimental de la experiencia presentada en esta obra. Se ofrece a los participantes estímulos para mejorar su situación actual de vulnerabilidad social. Dicha concepción permite comprender, explicar y orientar lo que ocurre en la práctica de las actividades en relación con lo que pasa en el entorno social al que pertenece la población a la que va dirigida el proyecto.

Como apuntaba anteriormente, el concepto metodológico que se propone obliga a pensar en una estructura o modelo que contenga no solo las formas de aprendizaje y métodos de enseñanza, sino también la naturaleza del conocimiento que se aprende, el conocimiento previo del participante y la función social que cumple. Se trata de entender los códigos por los cuales se manejan tanto en la comunidad de llegada y la comunidad de acogida, para paliar discriminación y fomentar una cultura abierta, solidaria y comprensiva. En este sentido, no se trata de erradicar patrones culturales positivos de las culturas que interaccionan, sino que sepan convivir en el mismo espacio.

Se alude en este trabajo, a un proyecto que alberga un sentido profundo de promoción de la resiliencia en jóvenes en situaciones de exclusión social. La Resiliencia en estos contextos es un fenómeno cada vez más necesario en la complejidad del entramado social actual. La resiliencia se podría situar, de acuerdo con Edith Grotberg (2006), como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e, inclusive, ser transformado por éstas. Esta capacidad es un recurso psicológico que puede desarrollar todas las personas (Luthar, 2006). La resiliencia, sitúa al individuo en un plano donde equilibra y sostiene formas de vida dignas y en busca de la felicidad.

En relación a ello, y como proyecto de sociedad, las políticas sociales de la Europa del Estado de Bienestar han incidido en cuatro ejes básicos y necesarios, de acuerdo con Alemán y Fernández (2006): Seguridad Social, Empleo, Educación y Salud; pero eso sí, desde una visión asistencialista (Susín, 2000), olvidando al mismo tiempo otras esferas de la cotidianidad que hacen forjar el día a día las realidades sociales y el impacto directo en la ciudadanía. Este último aspecto debe llevarnos a continuar trabajando en el fortalecimiento de la acción socioeducativa.

Las instituciones y distintas organizaciones, así como la ciudadanía, deben adaptarse a generar otras prácticas cotidianas que permitan un trabajo más profundo con las necesidades sociales, cada vez más particulares. En este sentido, la promoción de la Resiliencia, como proceso de aprendizaje y cambio para una vida digna y feliz, juega un papel fundamental en contextos de

exclusión, ya que las estructuras de una sociedad en muchas ocasiones oculta o no deja visualizar las subjetividades y las realidades complejas en las relaciones humanas. Personas que luchan por una vida mejor, con historias de gran calado social y humano que narran las dificultades de poder salir adelante, caracterizan la vida de miles de personas con las que diariamente vivimos, y en el mejor de los casos con-vivimos. Estos deben ser ejemplos clave para poder abordar dichos (nuevos) fenómenos y casos de exclusión.

En este sentido, he podido observar que en la experiencia y en la trayectoria de muchas personas que intentan cambiar su vida, por motivos tales como la drogodependencia, la indigencia, etc..., quedan en expectativas adormecidas y anuladas por la confrontación con las distintas culturas sociales, estructurales y culturales. La cuestión reside en pasar de una visión fatalista de las experiencias particulares para tomar, de este modo, una postura afirmativa para afrontar las distintas peculiaridades. Por lo tanto, cuanto más poder se derive a los colectivos sociales, escuelas, comunidades...para decidir y conformar las acciones sociales, se estaría dotando de ejercicio democrático a las estructuras de la sociedad; de otro modo, es seguir insistiendo en un modelo encorsetado, en un modelo ya caduco. Paulo Freire (2002:31) en su obra *"La educación como práctica de la realidad"* ya expresaba algo parecido,

*La integración en su contexto – que resulta de estar no solo con él, sino con él, y no de la simple adaptación, acomodamiento o ajuste, comportamiento propio de la esfera de los contactos, síntoma de su deshumanización- implica que tanto la visión de sí mismo como la del mundo no pueden hacerse absolutas y al mismo tiempo hacerlo sentir desamparado o inadaptado. Su integración lo arraiga.*

En definitiva la implementación del proyecto 'Nómada' se fundamenta en una concepción metodológica que posibilita el desarrollo y logro de una persona capaz de actuar en un mundo en constante transformación. Se va a trabajar desde la integridad, interacción social, autonomía, preocupándonos por las actitudes y capacidades antes que por la especialización en el buen desarrollo de tareas. El desarrollo de las actividades parte de las experiencias vividas por los jóvenes y como formas más concretas de trabajo recurre al trabajo colectivo donde la convivencia y la búsqueda de posibilidades dignas sean la característica notoria.

### **Bibliografía**

- Alemán, C. y Fernández, T. (2006). *Política Social y Estado de Bienestar*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Cortés González, P. (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica. En Hernández, F., Sancho, J.M. y Rivas Flores, J.I. *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina. (<http://hdl.handle.net/2445/15323>)
- Cortés González, P. y Villanueva Martín, A. (2011). Reflexiones sobre un plan de acción socio-educativo para la integración y convivencia en un barrio marginado social y culturalmente. *Revista Interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, núm. 5 (2) (125-138).
- Cortés González, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica*. Universidad de Málaga, Servicio de publicaciones.
- Cortés González, P. y Villa, J.M. (2011). Pedagogía de la Reafirmación I. La confianza, la responsabilidad y la refracción como elementos pedagógicos de la Resiliencia. *Diálogos*, 67-68.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Foucault, M. (1995). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

- Giroux, H. y Simon, R. (1998). Pedagogía crítica y políticas de cultura popular. En Giroux, H.A. y McLaren, P., *Sociedad, cultura y educación* (pp. 171-213). Madrid: Miño y Dávila.
- Grotberg, E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades. Barcelona: Gedisa.
- Ludhra, G. y Chappel, A. (2011). 'You were quiet – I did all the marching': research processes involved in hearing the voices of South Asian girls. En *International Journal of Adolescence and Youth*, Volume 16, pp. 101–118.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades.
- Marina, J.J. y de la Válgoma, M. (2005). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Compactos Anagrama.
- Rivas Flores, José Ignacio (2007). Vida, Experiencia y Educación: La Biografía como Estrategia de Conocimiento. En SVERDLICK, I.: *La Investigación Educativa. Una Herramienta de Conocimiento y de Acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Santolaria, F. (1997): *Marginación y educación: historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Suárez, D. (2007): *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires y Laboratorio de Políticas Públicas.
- Susín, R. (2000). *La regulación de la pobreza. El tratamiento jurídico- político de la pobreza: los ingresos mínimos de inserción*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Van Manen, M. (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.
- Vera Jiménez, J.y Ávila Guerrero, M. E. (2011). Globalización y exclusión en Latinoamérica: las comunidades indígenas. En Amador Muñoz, Luis y Musito Ochoa, Gonzalo: *Exclusión social y diversidad*. México: Trillas.
- Villasante, T. R. (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Catarata.
- [www.aicgpp.es](http://www.aicgpp.es)
- [www.elpais.com](http://www.elpais.com)
- [http://elpais.com/elpais/2014/04/02/fotorrelato/1396434174\\_843151.html#1396434174\\_843151\\_1396434385](http://elpais.com/elpais/2014/04/02/fotorrelato/1396434174_843151.html#1396434174_843151_1396434385)

## **Jóvenes, educación e interculturalidad: desafíos para una nueva ciudadanía**

Eduardo S. Vila Merino, Universidad de Málaga (España)

Este capítulo pretende abordar cómo la interculturalidad como valor debe formar parte de las competencias esenciales de la ciudadanía del siglo XXI, entendiéndola desde el referente ético y de derechos humanos y apelando a cómo la educación debe contribuir a desarrollar esa competencia intercultural en un referente clave de la juventud y su construcción identitaria en el marco de un mundo globalizado, mestizo, pero a la vez homogeneizador y fagocitador de culturas.

### **1. Volver a pensar la interculturalidad**

Dentro de la teoría de la educación una de las dimensiones que más fuerza ha obrado en los últimos años es la vinculada con lo intercultural, entendiendo este término desde una enorme polisemia conceptual. Polisemia que es fruto de la propia complejidad de los procesos de análisis de la realidad multicultural y, también, de una más o menos intencionada desvirtuación e incluso apropiación indebida del discurso intercultural por parte de otros que, precisamente, atacan en su semántica y su praxis la esencia de la interculturalidad como espacio para la comprensión e intervención en la realidad social y cultural.

Con esto quiero decir que una primera distinción necesaria tiene que ver con señalar que no toda concepción teórica ni práctica que se ha realizado en el marco de la educación sustantivada o adjetivada desde lo intercultural, hace referencia prístina a lo mismo. Esto lo planteo al margen de la diversidad de matices que, evidentemente, existen legítimamente en la conceptualización de tan rico término y sus derivaciones, ya que como digo es sana esa divergencia que provoca avances en nuestra manera de entender, atender y teorizar en torno a la interculturalidad. El problema viene, insisto, cuando se utiliza esta palabra para legitimar concepciones, investigaciones, acciones o políticas que nada tienen que ver con los aspectos consustanciales a la misma. Algo que está provocando una confusión generalizada que resulta una rémora para el trabajo con jóvenes en materia del desarrollo de la competencia intercultural, entendiéndola como algo fundamental para el ejercicio de una ciudadanía activa, responsable y crítica.

Pensar la interculturalidad como proceso para repensar la realidad nos puede ayudar a conceptualizarlo, a partir de ahí, poder establecer dinámicas y prácticas educativas coherentes con dicha concepción; alejando no de los clichés que están manejándose en los últimos años, bajo los que se definen como 'interculturales' pensamientos y acciones que, como mucho, entrarían en el ámbito del reconocimiento de la realidad multicultural de nuestro contexto social y educativo. Esto es fundamental para la juventud de hoy en día, que vive en un mundo hibridado, homogeneizador en algunos aspectos culturales, diferenciador en otros, desigualador en muchos, y donde el desafío de la presencia del Otro/a está más presente que nunca.

En este sentido es necesario apostar por la interculturalidad como un valor, yendo más allá de las medidas de compensación educativa al alumnado de origen inmigrante e insertándose como todo un paradigma que debe impregnar la vida en los centros educativos. Y para ello debemos estar convencidos de la necesidad de construir ciudadanía desde una valoración de la diversidad cultural que no la convierta en diferenciación cultural ni desigualdad social, a la manera que plantea Bhabha:

“La idea de que la diversidad cultural constituye un problema porque ya hay muchas culturas diferentes no es la razón por la que existe la diferencia cultural.

La diferencia cultural es un discurso elaborado en un momento en el que se están desafiando elementos del poder o la autoridad (...) La diferencia cultural no resulta difícil, si se quiere, por el hecho de que haya diferentes culturas, sino porque existe una cuestión particular sobre la redistribución de los bienes entre las culturas, o los fondos de las culturas, o el surgimiento de minorías o inmigrantes en una situación de recursos –a dónde deben dirigirse estos- o la construcción de escuelas y la decisión sobre si la escuela será bilingüe, trilingüe o lo que deba ser. Es en este punto en el que se produce el problema de la diferencia cultural. De este modo, constituye verdaderamente un argumento contra la naturalización de la idea de cultura.” (Bhabha, cit. Giroux, 2001, p. 71)

Esto nos debe hacer sentar las bases para una concepción de la interculturalidad que dé respuestas a nuestras realidades multiculturales y los desafíos de la globalización, escapando de su definición neoliberal. Se trata de avanzar hacia una comprensión de la multiculturalidad como interpretación ampliada de la democracia, trascendiendo el multiculturalismo liberal y tolerante que habla retóricamente de lo Otro pero sin su Otredad (MartínezdeBringas, 2007).

La interculturalidad aquí, lejos de verse como una categoría abstracta, racional y homogénea, remite más a la confrontación y el entrelazamiento polémico de diferentes grupos, comunidades e identidades, que entran en conexión e intercambio. Así, mientras que la multiculturalidad liberal supone la aceptación teórica de lo heterogéneo, la interculturalidad, en un buceo más profundo y delicado, evidencia que las diferencias son lo que son y se afirman identitariamente a partir de intensas relaciones de negociación y de dialécticas conflictivas; relaciones desde las cuales podemos intentar desarrollar préstamos recíprocos de significados para la construcción intercultural.

Con esto es necesario aclarar también que la interculturalidad tampoco es un tránsito de las diferencias a las fusiones que las diluyen, puesto que los flujos presentes en las realidades multiculturales son conflictivos y hay que saber ubicarse en ellos reconociendo las diferencias desde la lógica de los procesos de producción de condiciones de igualdad/desigualdad, conexión/desconexión, inclusión/exclusión (García Canclini, 2005), como referentes claros a la hora de abordar la construcción intercultural.

Desde el ámbito educativo, por tanto, el proceso intercultural está íntimamente ligado a la perspectiva de los derechos humanos y nos plantea como exigencia ética la búsqueda de códigos y puentes de conexión comunes y recíprocos a todas las identidades y cosmovisiones en interacción y/o conflicto; de manera que éstos nos sirvan para el contraste y crítica de los mecanismos culturales presentes y, a partir de ahí, para establecer pautas de traducción plausibles desde las distintas ópticas culturales implicadas como condición de posibilidad para la convivencia. De esta forma, la presencia y la relación con el otro u otra y su otredad nos puede ayudar a transformar el 'choque de civilizaciones' en un 'encuentro de vecinos' (Bauman, 2007). Pero eso sí, la propia interculturalidad debe aquí asumir la condición inconmensurable de ciertos enunciados culturales, los cuales no es posible codificar en un lenguaje de mediación intercultural en determinados contextos. Se trata entonces de contrastar la gramática de la interculturalidad asumiendo la dificultad y las limitaciones del propio proceso intercultural cuando las condiciones del conflicto cultural lo hacen insensible a la traducción.

Ahí es donde la interculturalidad debe resituarse como elemento fundamental para el acceso aún posible pacto cultural que recree las condiciones para la convivencia. Por eso se hace necesario para la interculturalidad el llevar a cabo análisis de los procesos de las diferencias y las causas estructurales que generan dinámicas de desigualdad en recursos y capacidades en

contextos concretos, de falta de reconocimiento para determinadas identidades personales y/o colectivas, de desconexión selectiva de posibilidades comunicacionales y de bienestar que lleva a la exclusión. Ello exige evitar una construcción meramente victimista de los/las excluidos/as-oprimidos/as, perversión tan propia del multiculturalismo liberal, y superar una comprensión esencialista y dogmática de la alteridad que la aleja del sujeto (Martínez de Bringas, 2007).

## **2. El enfoque de la traducción entre culturas**

Aquí entraría en escena la traducción entre culturas como eje referencial para la mejora de los procesos educativos con vocación intercultural; y para ello, se va a considerar eje vertebrador la conceptualización realizada por Santos (2005) al respecto. Para este autor, la traducción es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, sin atribuir a ninguna de ellas ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el estatuto de parte homogénea. En este sentido, las experiencias del mundo son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan en esas totalidades o partes. Esta cuestión, aplicada a los procesos educativos, nos permite vislumbrar el papel mediador de los mismos si somos capaces de realizar un permanente trabajo de traducción entre las experiencias de todas las personas y agentes implicados en los mismos, tanto desde la perspectiva de los saberes como de las prácticas. Porque según indica este autor, la traducción incide sobre ambos, permitiendo también des-dogmatizar los posicionamientos hegemónicos y dar voz a los silenciados.

### *A) La traducción entre saberes*

En el caso de la traducción entre saberes, Santos invita a que ésta asuma la forma de lo que denomina una hermenéutica diatópica, que consiste en “un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (Santos, 2005, pp. 175-176). Esta hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y la confrontación. Supone pues un avance hacia una comprensión de lo multicultural como interpretación ampliada de la democracia, trascendiendo la concepción teórica del multiculturalismo liberal que habla retóricamente de lo Otro pero sin él. De esta manera, la hermenéutica diatópica dentro del trabajo de traducción de saberes debe remitir a la confrontación y entrelazamiento polémico de diferentes grupos, comunidades e identidades que entran en conexión e intercambio. Así, mientras que multiculturalidad liberal supone la aceptación teórica de lo heterogéneo, la interculturalidad, en un buceo más profundo y delicado, evidencia que las diferencias son lo que son y se afirman identitariamente a partir de intensas relaciones de negociación y de dialécticas conflictivas desde los cuales se pueden desarrollar préstamos recíprocos de significados (Martínez de Bringas, 2007). De ahí la importancia de estas cuestiones para definir en la práctica los procesos educativos como realidades a construir, y donde la incompletud de las culturas y el cruce de motivaciones y voluntades hace que sea posible el trabajo de traducción. Por todo esto resulta recomendable tener presente lo planteado por Gil Cantero (2011, p. 28):

“Consideramos que la teoría de la educación debe aspirar a mejorar, desde algún punto de vista, el orden de lo culturalmente sabido y valorado. Si la epistemología pedagógica pretende tener cierto carácter científico ha de seguir caracterizándose por mantener, dentro de sus propias posibilidades y límites, cierta aspiración metacultural.”

*B) La traducción entre prácticas sociales*

Respecto al trabajo de traducción que tiene lugar entre prácticas sociales y sus agentes, hay que partir de la premisa que comenta Santos (2005, p. 178):

“Es evidente que todas las prácticas sociales se basan en conocimientos y, en ese sentido, son también prácticas de saber. Sin embargo, al incidir sobre las prácticas, el trabajo de traducción intenta crear inteligibilidad recíproca entre formas de organización y entre objetivos de acción”.

Esta concepción tiene un enorme potencial contextualizada en los procesos educativos, porque nos permite; (i) dejar identificar la idea de igualdad epistémica y la legitimidad de partida de todos los saberes previos inscritos en prácticas sociales y culturales diversas al entrar en interacción; (ii) la posibilidad de que los procesos de traducción intercultural permitan esa ansiada reciprocidad en la mutua comprensión de lo organizativo e institucional entre personas con marcos referenciales distintos, y en muchos casos ajenos a los que dotan de sentido las prácticas en los contextos educativos. Por eso no podemos olvidar que el trabajo de traducción es tanto intelectual como político y emocional, teniendo, más allá de sus componentes técnicos, un papel fundamental en dar respuesta a situaciones y sensaciones que parten de desigualdades en las condiciones de acceso al posible pacto cultural que suponen los encuentros y diálogos interculturales. Constatación ésta que debe llevarnos a generar estrategias para fomentar las confluencias y recoger las divergencias, estableciendo la necesidad de promover una pedagogía de la presencia (Bárcena Orbe, 2012) que dé cuenta del establecimiento de una cierta distancia en la que el sujeto (que aprende) produce su propia presencia en la experiencia de su aprender. De esta manera, dicho trabajo de traducción “es, básicamente, un trabajo argumentativo, basado en la emoción cosmopolita de compartir el mundo con quien no comparte nuestro saber o nuestra experiencia” (Santos, 2005, p.184).

En síntesis, cabe decir de nuevo de la mano de Santos (2005, p. 187) que:

“El trabajo de traducción permite crear sentidos y direcciones precarios pero concretos, de corto o medio alcance pero radicales en sus objetivos, inciertos pero compartidos. El objetivo de la traducción entre saberes es crear justicia cognitiva a partir de la imaginación epistemológica. El objetivo de la traducción entre prácticas y sus agentes implica crear las condiciones para una justicia global a partir de la imaginación democrática.”

Por ello, el objetivo de la traducción entre culturas en el ámbito educativo debe responder al objetivo de crear justicia social a partir de la imaginación pedagógica. En relación a esto, una concepción de interculturalidad como la que aquí defendemos debe llevar aparejada la inclinación hacia lo que podríamos denominar una actitud interculturalista (Gómez Lara, 2004:93) como componente ineludible de las competencias cívicas en clave intercultural.

### **3. Hacia el desarrollo de competencias interculturales**

Al hablar de competencias interculturales y para la convivencia debemos referirnos a un conjunto de actitudes del ciudadano a partir de desplegar ante la realidad del multiculturalismo social, basadas en valores éticos (igualdad, libertad, solidaridad, tolerancia, justicia, ...) y otras competencias basadas en los derechos humanos; de ahí que podamos justificar el interculturalismo y sus competencias como parte intrínseca a la formación de un ciudadano crítico.

En todo caso, antes de seguir profundizando en las especificidades de la perspectiva intercultural desde la conceptualización anterior del trabajo de traducción, quisiera ofrecer cuatro reflexiones generales en torno a las aportaciones desde la interculturalidad para comprender la realidad social y cultural vinculada a los procesos educativos. (Vila, 2013)

*a) Combatir la artificialidad de la realidad*

La teoría de la educación parte de la necesaria complejidad de su propio objeto de estudio, lo cual sin embargo es distinto a entender la realidad educativa como un objeto en sí. Esto pudiera parecer muy obvio, pero a veces es necesario recordar las cosas evidentes para que no dejen de serlo. Por eso no debemos confundir la magnitud ni la complejidad de nuestro campo, su ingente diversidad morfosintáctica, contextual y de significados, con el tratamiento que se dé en las reflexiones teóricas a toda esa diversidad, 'objetivándola', simplificándola, compartimentalizándola, artificializándola, haciendo lo que Larrosa (2010, p. 109) denomina "La desrealización de lo real." Y esto es así porque, como nos indica Santos (2005, p. 174): "La multiplicación y diversificación de las experiencias disponibles y posibles plantean dos problemas complejos: el problema de la extrema fragmentación o atomización de lo real y el problema, derivado, del primero, de la imposibilidad de conferir sentido a la transformación social." Por contra, la praxis de los procesos de traducción intercultural exige esfuerzos de inclusión, análisis globales y que atiendan las particularidades culturales.

*b) Evitar la problematización de la realidad*

Entender que lo que se pretende conocer a través de los procesos educativos parte de experiencias y símbolos en contextos nos puede ayudar a no ver, por un lado, situaciones problemáticas o deficitarias donde no las hay, o al menos donde la interpretación-traducción de significados nos puede ayudar a entenderlas de otro modo; y por otro, a no circunscribir todo el análisis situacional de la convivencia a la situación problemática, pues si el epicentro gira exclusivamente ahí nos podemos perder otros muchos retazos de realidad tan o más significativos. Haciendo una analogía, en el marco de la procesos educativos, podríamos decir parafraseando la famosa cita de Aldoux Huxley que la investigación de las enfermedades ha avanzado tanto que cada vez es más difícil encontrar a alguien que esté completamente sano. En el ámbito intercultural es necesario entender la consustancialidad del conflicto para la convivencia, sin demonizarlo, ignorarlo, ocultarlo o hacerlo eje primordial per sé, para lo cual resultan imprescindibles los mecanismos y estrategias de traducción.

*c) Vigilar la representación de la realidad desde el deseo*

Hay muchas formas de mirar, muchas lentes y también anteojeras. La manera en que representamos la realidad también tiene que ver con nuestra propia experiencia sobre ésta y es fundamental estar alerta para no confundir lo que pasa con lo que consideramos que debería pasar, lo que es con lo que aspiramos que sea, porque eso nos puede llevar a un desconocimiento tácito que al final es el que deshumaniza desde la acción del prejuicio. De hecho, esto implica tácitamente la asunción de los procesos de traducción entre culturas como un reconocimiento de cuestiones tan importantes como la necesidad de que todas las personas en una situación educativa sean percibidas como interlocutores, en un plano de igualdad epistémica o al menos que no conlleve un desarraigo epistémico, así como un canto a la responsabilidad, el impacto y las devoluciones que deben conllevar las acciones educativas atendidas desde un marco intercultural. Desde la educación intercultural es fundamental, por tanto, preguntarnos éticamente si somos "académicos (que) contribuyen mediante sus investigaciones tanto a la construcción de los problemas sociales (cómo son percibidos) como a sus soluciones" (Favell, 2003, p. 20).

*d) Pensar los procesos educativos como espacios de confluencia de realidades*

Desde la perspectiva teórica se puede dar en la praxis distintas finalidades para las reflexiones en torno a lo multicultural, muchas veces contradictorias, que pasan desde el control al olvido, desde el recuerdo al reconocimiento, desde la dignidad a la dependencia, desde el elitismo a la justicia social, desde el intercambio a la exclusión, desde la crítica social a la redistribución, desde lo emocional a lo cognitivo, etc. Por eso es importante tener claro que de lo que se trata es de

construir espacios semilla, fértiles e inclusores, y no espacios yermos, o como mucho en barbecho. Resulta fundamental aludir nuevamente a las aportaciones que la traducción intercultural puede ofrecer a la coherencia y consistencia epistemológica de los discursos, de manera que no impliquen la ausencia de una axiología que nos lleve a dificultades derivadas de la descontextualización de las reflexiones, el escaso rigor metodológico, las carencias interdisciplinarias, las asimetrías en las relaciones dentro de las investigaciones, la insuficiente incidencia en la práctica y la falta a menudo de planificación sobre prioridades reales (Pozo y Gallardo, 2011).

Todo lo anterior, indudablemente, supone un desafío para la educación, el cual es magníficamente reflejado por Bruner (1997) en el prólogo a la edición española de su libro 'La educación, puerta de la cultura':

“La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como *ciudadanos del mundo* y, simultáneamente, conservar nuestra identidad *local* como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia.”

Esta responsabilidad implica que educativamente debemos tener muy presente de qué hablamos cuando lo hacemos de ciudadanía y educación cívica, así como de la necesidad de replantearnos permanentemente nuestra concepción de diversidad cultural y el tratamiento que hacemos de las diferencias desde un punto de vista social, político y pedagógico. Y para su puesta en práctica resulta imprescindible no caer en simplificaciones caducas o segregadoras, pues a veces podemos caer en el error de tratar la cuestión intercultural como algo homogéneo, descontextualizado y con pocas complejidades semánticas, y la realidad se empeña en mostrarnos lo contrario, ya hablemos desde las reivindicaciones de las minorías étnicas, la revitalización de culturas después de procesos de descolonización, las migraciones sean por motivos políticos, económicos, sociales o personales, los flujos informativos que transportan los medios de comunicación, la diversidad física o sensorial, el intercambio cultural, etc.

En todo caso, la construcción de una sociedad intercultural conlleva para la ciudadanía articular una serie de procesos de cambio que lleven a una definición de la misma al margen de limitaciones de corte nacionalista o excluyente, ajena al etnocentrismo y que facilite el intercambio, el mestizaje y la toma de referencia del estilo de vida cívico desde una perspectiva de derechos. La capacitación de la ciudadanía desde el ámbito intercultural debe suponer tanto la implicación política y social en orden a realizar aquellas transformaciones que acaben con las desigualdades enajenadas injustamente desde la diferencia, como una sensibilización y toma de conciencia con respecto a la sustantividad de que todos y todas seamos educados en la diversidad desde la equidad. La educación adquiere así un papel relevante, vinculado por esa finalidad básica de formación ciudadana del sistema educativo con un sentido de responsabilidad política pública.

Desde esta perspectiva, resulta imprescindible detener nuestra mirada desde la dimensión educativa intercultural, desgranando los aspectos teóricos que nos deben hacer replantearnos permanentemente nuestra concepción sobre la diversidad cultural y el tratamiento que hacemos de las diferencias desde un punto de vista social, político y pedagógico. Para su puesta en práctica resulta imprescindible no entrar en simplificaciones caducas o segregadoras, pues a veces podemos caer en el error de tratar la cuestión intercultural como algo homogéneo,

descontextualizado y con pocas complejidades semánticas, y la realidad se empeña en mostrarnos lo contrario, ya hablemos desde las reivindicaciones de las minorías étnicas, la revitalización de culturas después de procesos de descolonización, las migraciones (sean por motivos políticos, económicos, sociales o personales), los flujos informativos que transportan los medios de comunicación, la diversidad física o sensorial, el intercambio cultural, etc.

Por estas razones resulta fundamental, sobre la base de algunos aspectos resaltados en un trabajo anterior (Vila, 2012), revisar algunas cuestiones sobre la interculturalidad como concepto más vinculadas a las implicaciones de ésta con el trabajo de traducción y la formación para la ciudadanía crítica en jóvenes:

- La Interculturalidad supone un tratamiento normativo de la Multiculturalidad, lo cual vincula su construcción y relación a la necesaria gestión de la convivencia que va inserta por definición en los procesos educativos.
- Representa una construcción histórica desde la cual se ha conformado una manera de concebir el mundo y las relaciones basado en la convivencia y la justicia social, presididas por los principios de equidad y reconocimiento como ejes de las estrategias educativas derivadas de las mismas. O sea, que la Interculturalidad bebe de históricas demandas y reivindicaciones de derechos que se han ido conceptualizando aportando una cosmovisión propia que articula derechos individuales, sociales y culturales desde los principios aludidos.
- Si el derecho humano a la convivencia es un derecho síntesis, la interculturalidad supone una manera de abordar la construcción del derecho a la diferencia que dé respuesta a los desafíos de nuestras sociedades multiculturales y la cultura de la violencia hegemónica en su seno.
- La interculturalidad tiene un carácter multidimensional y transversal que requiere un tratamiento interdisciplinar, lo cual tiene unas consecuencias muy claras para la investigación. Como conceptualización mediadora y procesual, en el sentido de que realiza aportaciones fundamentales para comprender y gestionar los conflictos, posee un carácter amplio y transversal que hace necesario ese abordaje interdisciplinar.
- La educación para la ciudadanía es vocación y fin de la misma, en la medida en que no podemos seguir ignorando el papel de este concepto para la formación cívica, máxime en las circunstancias actuales de exclusión social y cultural de gran parte de los habitantes de este planeta. Esta apuesta por la asunción de nuestro papel social, a la vez intercultural y pacífica, plena de dignidad y derechos irrenunciables, es fundamental para el aprendizaje de una teoría de la educación de corte intercultural donde la esencia de la civilidad es "la capacidad de interactuar con extraños sin atacarlos por eso y sin presionarlos para que dejen de serlo, para que renuncien a algunos de los rasgos que los convierten en extraños" (Bauman, 2002, p. 113).

Debemos entender por tanto lo intercultural como un proceso para comprender, aprehender y transformar la realidad educativa que requiere del trabajo de traducción entre culturas para su articulación. Por ello resulta fundamental considerar que esa realidad multicultural tiene unas connotaciones tanto como eje de los conflictos como en cuanto a punta de lanza del cambio social, que en todo caso las más de las veces se encuentran vinculados a interpretaciones sobre los hechos que tergiversan o enmascaran otros intereses en el desarrollo de esos conflictos. Es decir, que la mayoría de los conflictos que pretenden justificarse desde determinadas posiciones teóricas sobre la realidad multicultural tienen su génesis en las desigualdades socioeconómicas, en construcciones identitarias colonizadoras y en la necesidad de repensar la categoría clase social como grupo cultural. Por eso en este escenario la

interculturalidad debe suponer un referente y un desafío para focalizar los derechos humanos en torno a la gestión del pluralismo cultural y su interrelación.

Además, desde el ámbito teórico educativo, hay que decir también que, igual que en educación comparada, como plantea Green (2007), es necesario establecer la tendencia a repensar el concepto de sistema educativo nacional como categoría de análisis en la globalización, considero que la educación intercultural no puede girar en torno a una concepción encorsetadora de identidad y ciudadanía vinculada esencialmente a la pertenencia o adscripción nacional. Por tanto, desde esta óptica, el proceso vinculado a la interculturalidad debe estar íntimamente ligado a la perspectiva de los derechos, donde resulta más importante que nunca también introducir procesos de traducción de éstos desde la exigencia ética de la búsqueda de códigos y puentes de conexión comunes y recíprocos a todas las identidades y cosmovisiones en interacción y/o conflicto, de manera que éstos nos sirvan para el contraste y crítica de los mecanismos culturales presentes y, a partir de ahí, para establecer pautas de traducción plausibles desde las distintas ópticas culturales implicadas como condición de posibilidad para la convivencia.

#### **4. Algunas posiciones para vertebrar la educación intercultural de los jóvenes**

Finalmente vamos a desarrollar una serie de puntos a modo de prioridades para su consecución en el marco específico del desarrollo de la acción necesaria para transitar hacia una educación intercultural, que son ejes para la educación en valores de la ciudadanía en general y de los y las más jóvenes (Vila, 2012 y 2013):

- Identificar las representaciones de la alteridad presente y ausente que todos y todas construimos, de manera que los procesos educativos cívicos interculturales favorezcan la concientización, que diría Freire (1997), de esas representaciones del otro o la otra diferente, las cuales nos hacen situarnos en nuestro contexto concreto y nuestra forma de ver el mundo desde nuestras percepciones y comprensión de la diversidad.
- Profundizar en la configuración de los prejuicios y discriminaciones presentes en nuestras sociedades, evitando su naturalización y reivindicando la lucha contra los mismos en tanto que simplificaciones segregadoras de la realidad con fuertes cargas cognitivas, culturales y emocionales a las que desde la educación debe darse respuesta a través del análisis crítico de situaciones y hechos concretos desde una perspectiva dialógica.
- Cuestionar el status quo de ciudadanía basada en una perspectiva monocultural o etnocéntrica. Esto nos debe llevar a la visibilización de la pluralidad cultural para abrir espacios de construcción de nuevos desarrollos de la ciudadanía desde el referente de la interculturalidad, así como reconocer nuestra propia identidad cultural desde una óptica inclusiva y siendo conscientes de que vivimos permanentemente en un cruce de culturas desde el que reinventamos nuestras identidades.
- Visualizar la alteridad presente en nosotros y nosotras, es decir, ser capaces de mirarnos siendo conscientes de que lo que somos y nuestra historia lo es desde la interrelación con la de los y las demás, por lo que la educación cívica intercultural debe ayudarnos a observarnos a nosotros y a nuestras relaciones de otra manera, más plural y dialéctica, y un buen instrumento para ello son las historias de vida concretas o las aportaciones de los medios de comunicación y las TIC en este sentido.
- Conjugar la promoción de políticas de igualdad (equidad) y políticas de identidad (reconocimiento) tanto a nivel macro como en la micropolítica de la acción educativa, fomentando así una ciudadanía activa, el empoderamiento de las culturas no hegemónicas y unas prácticas educativas sustantivas vinculadas con la propia praxis de

los derechos humanos de primera, segunda y tercera generación.

- Buscar la cooperación entre los diversos ámbitos educativos, formales y no formales, en beneficio de una educación pública de calidad que dé respuestas a los desafíos cívicos de nuestras sociedades multiculturales. Para ello no son suficientes didácticamente momentos puntuales o específicos de tratamiento más o menos artificial de las alteridades culturales, sino que se requiere además de la promoción de experiencias de diálogo en profundidad con el otro cultural y de asunción de su papel social igualitario desde las diferencias que nos legitiman para la convivencia.

En definitiva, la educación intercultural no deja de ser un proceso complejo y fascinante de construcción de otra manera de ver y poner en práctica la educación para la ciudadanía que parta de la problematización de la hegemonía excluyente para promover así el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales y nuestras relaciones con el otro/a de manera que, con el referente de los derechos humanos, nos permita el diálogo para generar un proyecto común de convivencia donde todas y todos seamos partícipes y protagonistas.

#### **Bibliografía:**

- BÁRCENA ORBE, F. (2012) Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24.2, 25-57.
- BAUMAN, Z. (2002) Modernidad líquida. Buenos Aires, FCE.
- BAUMAN, Z. (2007) Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros. Barcelona, Arcadia.
- BILBENY, N. (2002). Por una causa común. Ética para la diversidad. Barcelona, Gedisa.
- BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid, Visor.
- FREIRE, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona, El Roure.
- GARCÍACANCLINI, N. (2005) Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona, Gedisa.
- GIROUX, H. (2001) Cultura, política y práctica educativa. Barcelona, Graó.
- GÓMEZLARA, J. (Ed.) (2004) La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Madrid, La Catarata.
- MARTÍNEZDEBRINGAS, A. (2007). "Interculturalidad en tiempos globales: el reto de los derechos de las mujeres migrantes", en Vila Merino, E. S. (coord.), Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad, género y educación. Madrid, Popular. Pp. 27-42.
- FAVELL, A. (2003) Integration nations: the Nation-State and research on immigrants in Western Europe. *Comparative Social Research*, 22, 13-42.
- GIL CANTERO, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23.1, 19-43.
- GREEN, A. (2007). Educación, globalización y el papel de la investigación comparada, en BONAL, X., TARABINI, A. y VERGER, A. (Comps.) Globalización y educación. Textos fundamentales. Madrid, Miño y Dávila, .
- LARROSA, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia, en CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (Comps.) Investigar la experiencia educativa. Madrid, Morata.
- POZO, M<sup>a</sup> T. y GALLARDO, M.A. (2011). Las técnicas biográfico-narrativas y de consulta e la investigación en educación intercultural: casos prácticos, en AMADOR, L. y MUSITU, G. (Coords.) Exclusión social y diversidad. México, Trillas.
- SANTOS, B. de S. (2003). Crítica de la razón indolente. Bilbao, Desclée de Brower.
- SANTOS, B. de S. (2005). El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. Madrid, Trotta.

VILA, E.S. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XX1*, 15.2, 119-135.

VILA, E.S. (2013). Cartografías interculturales: procesos educativos y traducción entre culturas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25.2, 69-87.

**De la intención participativa a la organización estudiantil institucionalizada**

Emanuel Garayo, Área de Políticas Estudiantiles de la Dirección de Educación Superior (Argentina)

*"No es menos importante enseñarles a los niños a examinar todas las personificaciones, todas las metáforas, todas las abstracciones que encontrasen en los artículos que leyesen o en los discursos que escuchasen. Deben aprender a traducir todas esas palabras desprovistas de contenido en términos que se refieran a la realidad concreta contemporánea."*

Aldous Huxley, *El fin y los medios*.

El relato que se presenta a continuación pretende realizar un recorrido por la historia de las políticas estudiantiles y su impacto en la Provincia de La Pampa (Argentina). Se organiza sobre el criterio cronológico desde el año de creación del Institución Nacional de Formación Docente hasta la actualidad, haciendo foco en la jurisdicción.

En abril de 2007, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente –INFD– (LEN N°26.206), comenzó un proceso de desarrollo y resignificación de la formación docente en Argentina. En efecto, con el propósito de diseñar políticas para el sistema de educación superior, se buscó construir un sistema federal integrado que posibilite la articulación entre las instituciones, las jurisdicciones y el Estado Nacional, en pos de lograr un trabajo colaborativo.

De esta manera, el Estado Nacional destinó la tarea de implementación de políticas de formación docente a un área exclusiva del Ministerio de Educación, la cual contempla la articulación de las veinticuatro jurisdicciones.

En la provincia de La Pampa, se desarrollaron *Elegir la Docencia y Aprender Enseñando*, dos programas que funcionaron en el Instituto Superior de Formación Docente Normal, de General Acha y en el Instituto Normal, de la capital pampeana. El primer programa tuvo como objetivo brindarles a los jóvenes la posibilidad de asumir el desafío de enseñar y ofrecerles mejores condiciones para su formación. Para ello, se les otorgó una batería de opciones dirigida a fortalecer su trayectoria formativa. Algunas estrategias y acciones implementadas fueron: propiciar una formación profesional sólida en un ambiente institucional enriquecido, ofrecer tutorías, posibilitar la participación en proyectos comunitarios y viajes de intercambio, entre otros.

El segundo, *Aprender Enseñando*, apuntó a la implementación de tutorías a través de las cuales los estudiantes avanzados ofrecieron apoyo escolar a adolescentes que se encontraban en riesgo pedagógico, social y económico. El objetivo consistía en tratar de evitar situaciones de repitencia y deserción. Alcanzaron a trabajar en esta línea cerca de mil tutores en todo el país y, en la provincia de La Pampa, fueron tres los que se encargaron del seguimiento y acompañamiento de los estudiantes.

Un año después de la creación del INFD, comenzó a funcionar el área de *Políticas Estudiantiles*, cuyo propósito consistió en promover e implementar líneas de acción y participación institucional centradas en los estudiantes y desarrolladas junto a ellos.

Con este objetivo, el programa promovió la creación de espacios e instancias institucionales que generen la posibilidad de trabajar en diversos proyectos educativos, culturales

y sociales en colaboración con directivos y docentes. De esta manera, los estudiantes pueden ser protagonistas activos de su trayectoria y formación académica.

En su Documento Marco se establece que:

*-La definición de políticas para el sistema de formación docente debe otorgar centralidad a los estudiantes en su condición de sujetos de derecho, a la vez que se debe promover la integración y la participación estudiantil (Estrategia 5, Res. CFE N° 23/07).*

*-Los institutos de educación superior tendrán una gestión democrática, a través de organismos colegiados, que favorezcan la participación de los/las docentes y de los/las estudiantes en el gobierno de la institución y mayores grados de decisión en el diseño e implementación de su proyecto institucional (Art. 124 de la Ley N° 26.206).*

*-Los diseños organizacionales deberán garantizar la participación de docentes, estudiantes, graduados y personal de apoyo a la actividad académica, según corresponda a los asuntos tratados, en la información, consulta, toma de decisiones e instancias de control, que aseguren el carácter público de las acciones. Además, se deberá garantizar la legitimidad en el acceso y ejercicio de los roles y funciones de los integrantes de las instituciones, de las instancias de representación previstas y de las decisiones que se adopten (Res. CFE N° 72/08).*

*-Los/las estudiantes jóvenes o adultos y, en muchos casos trabajadores, portan saberes, experiencias de vida y recorridos institucionales que definen las condiciones y modalidades en que transitarán su tiempo de formación (Res. CFE N° 72/08).*

*-Los/las alumnos/as tienen derecho a participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje (Art. 126 inciso "i" de la Ley N° 26.206).*

Durante el año 2008, además, se realizó la primera convocatoria a *Becas de Formación Docente para Estudiantes Indígenas* dirigida a descendientes de Pueblos Originarios. En la provincia de La Pampa, la convocatoria se abrió en el Instituto Superior de Educación Física (*ISEF*), de la ciudad de General Pico; el Centro Regional de Educación Artística (*CREAr*), de Santa Rosa; y el Instituto *Normal*, de General Acha. El beneficio llegó a un total de treinta y cinco becarios.

Asimismo, continuaron las becas del programa *Elegir la Docencia*, que fueron destinadas a la Universidad Nacional de La Pampa (*UNLPam*) y al Instituto *CREAr*, con un total de once beneficiarios, y las becas *Aprender Enseñando*, destinadas a los institutos *Normal* de Santa Rosa y *Normal* de General Acha, que se otorgaron a treinta y cinco estudiantes. En ambos institutos, además, se desempeñaron tres tutores institucionales: dos en el *ISFD Normal*, de Santa Rosa y uno en el *ISFD Normal*, de General Acha, respectivamente.

En la implementación de estas propuestas, el Estado Nacional realizó durante ese año una inversión total de, aproximadamente, \$40.000.

En el año 2009, el área de *Políticas Estudiantiles* reforzó dos grandes campos para seguir creciendo: por un lado, la línea de *Estímulos Económicos* y por el otro, la figura del tutor institucional. En lo concerniente al primer campo, se trató de una de las acciones más importantes dentro de *Políticas Estudiantiles*. Consiste en una ayuda económica cuya finalidad es acompañar la

trayectoria académica de estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorables, para promover la formación de docentes. A su vez, esta línea contempló, a partir de este año, la formación de docentes indígenas, integrando la beca destinada a estudiantes descendientes de Pueblos Originarios.

De esta manera, los estímulos económicos continuaron aumentando su llegada a los estudiantes y extendiéndose a más comunidades del territorio nacional. En consecuencia, durante el año 2009 en la provincia de La Pampa, se registraron ciento diecisiete becarios, que percibieron un monto de \$1500 cada uno, lo que constituyó una inversión anual de \$175.500.

En relación con la figura del tutor institucional, se designaron siete tutores, cuyas funciones principales consistieron en: acompañar la trayectoria de los alumnos, con el objetivo de favorecer su permanencia y egreso; diseñar políticas institucionales orientadas a los estudiantes; promover la construcción de espacios institucionales de participación estudiantil, entre otras.

En la provincia, la remuneración mensual percibida por los tutores fue de \$866, dando como resultado una inversión total de \$54.500 anual.

En cuanto a la participación estudiantil, durante este año se desarrolló en la ciudad de Santa Rosa el *Primer Encuentro Provincial de Políticas Estudiantiles*, cuyo eje convocante fue la intervención de los alumnos en tanto actores activos en sus comunidades educativas. Asimismo, y en consonancia con la participación estudiantil, en el instituto *Bellas Artes*, de General Pico, los alumnos desarrollaron junto a docentes el Concurso "*Nos-otros y la participación*". Se trata de una propuesta nacional destinada a los estudiantes de carreras de formación docente del país, que apunta a trabajar sobre la participación estudiantil mediante proyectos de construcción colectiva realizados a través de diversos lenguajes alternativos.

El año 2010 comenzó con el aumento en la participación de convocatorias a becas para estudiantes en las instituciones de Formación Docente. A los Institutos *Normal* y *CREAr* de la ciudad de Santa Rosa y *Normal* de General Acha, se sumaron el *Instituto Tecnológico de Educación Superior* (ITES), de Victorica y el *Instituto de Bellas Artes*, de General Pico. Además, creció el número de beneficiarios de becas: setenta y un nuevos estudiantes ingresantes accedieron a *Estímulos Económicos* y treinta y siete ingresantes de Pueblos Originarios se incorporaron en la línea. De esta manera, aumentó el monto total asignado a *Estímulos Económicos*, que se amplió en 2010 a \$288.000.

Por otro lado, en lo que respecta a la figura del tutor institucional, se completó la designación de los diez cupos destinados para La Pampa, al incorporar a tres nuevos tutores. La distribución resultó de la siguiente manera: tres en el ISFD *Normal de Santa Rosa*, uno en *Normal de General Acha*, tres en el *CREAr*, dos en el *ITES* Victorica y uno en *Bellas Artes* de General Pico.

El monto económico percibido por los tutores continuó siendo de \$866 mensuales y el período de contratación comprendió desde el mes de marzo a diciembre, invirtiéndose aproximadamente \$77.000 anuales.

En cuanto a la participación estudiantil, siguió ampliándose en los institutos. En efecto, se realizaron distintas convocatorias para que los estudiantes formen parte del debate en la formulación del Régimen Académico Marco (RAM), en la elaboración e implementación de los Diseños Curriculares, en los *Proyectos de Investigación Institucionales*, en el *Programa de Relevamiento de Información* y en la *Jornada de Encuentro de Estudiantes* de ISFD, cuyo propósito consistió en incentivar la participación estudiantil, entre otros.

Asimismo, los estudiantes del ISFD *Bellas Artes* de General Pico participaron por segundo año consecutivo del concurso "*Nos-otros y la Participación*". En esta oportunidad, presentaron un

proyecto que recibió \$1000 para ser implementado y, posteriormente, le fue otorgado un primer premio a nivel nacional de \$5.000, destinado a su difusión.

A su vez, en el marco de la promoción de la participación estudiantil, se llevaron a cabo dos encuentros provinciales con estudiantes pertenecientes a institutos estatales y privados. El primero se realizó en mayo con la presencia de cien alumnos y los diez tutores institucionales. Se trabajó sobre la presentación del Documento Marco de *Políticas Estudiantiles* y la exposición, para un primer análisis, del documento del RAM. El segundo encuentro se llevó a cabo en el mes de octubre, con la presencia de integrantes del equipo nacional, la Coordinadora Nacional del Área de Políticas Estudiantiles, Mariana Sanguinetti y el Referente Nacional de la región sur, Gustavo Verde. Nuevamente, se reunió un centenar de estudiantes de los ISFD estatales y los diez tutores institucionales. Los temas fueron el intercambio y evaluación de los diferentes modos de participación en los institutos de formación docente a los cuales pertenecían los convocados. Para la realización de ambos encuentros, el Estado destinó aproximadamente \$18.000.

En 2011 se llevaron a cabo ciertas acciones que dan cuenta de la relevancia que a lo largo de estos años fue adquiriendo el Nivel de Educación Superior. En el mes de marzo, se realizó un encuentro que contó con la participación de Gustavo Verde, en representación del Área de Políticas Estudiantiles del INFD. Esta reunión se llevó a cabo para socializar el documento que redefinió las funciones del tutor institucional. La necesidad de darle un nuevo sentido a la labor desarrollada por los tutores surgió como consecuencia del recorrido efectuado hasta el momento. A su vez, fue necesario revisar su denominación con el objetivo de distanciar la función de las significaciones que tiene la palabra "tutor" en el Nivel Medio del sistema educativo. Nació así la nueva denominación: *Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles (C.I.P.E.)*. Lo que se buscó con estos cambios fue rescatar la dimensión político-pedagógica de las acciones que debe promover en las instituciones.

En lo concerniente a esta figura, en la provincia de La Pampa se realizó la designación de un nuevo cargo de C.I.P.E. para el ISFD *Macachín*, sumando ahora once cargos en toda la jurisdicción. La remuneración percibida a partir de este año fue de \$1.200 mensuales, llevando la inversión anual a \$118.000, aproximadamente.

Al mismo tiempo, continuó la convocatoria de estudiantes a *Estímulos Económicos* y de descendientes de *Pueblos Originarios*. Es importante resaltar que a partir de este año la convocatoria a becas se realizó de manera online. Hubo doscientos sesenta postulaciones a inscripción y resultaron beneficiados ciento treinta alumnos, lo que determina que a la fecha se alcance un total de trescientos diez becados distribuidos entre las dos líneas: *Ingresantes* y *Pueblos Originarios*. La suma que recibieron los estudiantes fue de \$ 1.500 por año, invirtiéndose, aproximadamente, \$465.000 anuales.

En cuanto a la convocatoria al concurso "*Nos-otros y la Participación*", se realizó la difusión y el acompañamiento en la formulación de los proyectos, lo que posibilitó un incremento considerable de estos. En efecto, mientras en el año 2010 se presentó sólo uno, en el 2011, se registraron ocho proyectos.

Por otro lado, un acontecimiento relevante sucedido en el mes de Junio fue la creación de la *Dirección de Educación Superior (DES)* en la provincia. Surgió con la intención de dar respuestas a las diferentes necesidades del Nivel, tales como: fortalecer a los institutos de Formación Docente; profundizar la articulación entre los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y con otros organismos nacionales y provinciales del ámbito público y privado; crear estrategias de acción en las Áreas de Formación Docente y Educación Técnico Profesional, en el marco de las políticas educativas nacionales y las políticas jurisdiccionales; promover ofertas para

la formación de grado, la formación continua, y el desarrollo profesional docente y técnico; entre otras.

En el mes de diciembre asumió como directora ejecutiva del INFD Verónica Piovani, en lugar de Graciela Lombardi. Entre los objetivos de la nueva gestión, se destacaron la necesidad de trabajar en la integración del sistema educativo y en la evaluación como una herramienta de valoración de los procesos.

En el año 2012, la Dirección de Educación Superior continuó desarrollando el área de *Políticas estudiantiles*. Se establecieron dos líneas de acción prioritarias, centradas en el fortalecimiento de las políticas estudiantiles en el nivel Jurisdiccional y en las trayectorias formativas de los estudiantes en el ámbito institucional.

En el marco de la primera, se elaboró una propuesta integral cuyo propósito fue generar las condiciones necesarias para el surgimiento de los centros de estudiantes. Para ello, se realizaron dos jornadas con la participación de alumnos, CIPEs, docentes y representantes de todos los institutos, tanto estatales como privados. En ambas reuniones, se abordó la importancia de la participación estudiantil y la necesidad de elaborar una propuesta que posibilite comenzar a desarrollar centros de estudiantes. Estos encuentros permitieron la organización de los alumnos en los distintos institutos de la provincia. En efecto, al mes de octubre, se registró el funcionamiento de agrupaciones estudiantiles con representación de delegados de curso en el Instituto *ITES* de Victorica, *Normal* de Santa Rosa y de Macachín. El *Instituto de Bellas Artes*, de General Pico, fue el único que logró conformar un centro de estudiantes formalizado con estatuto vigente. En el resto de los Institutos de la provincia, se llevaron a cabo reuniones para comenzar el proceso de organización estudiantil.

Además, se promovió la intervención de los alumnos en espacios de trabajo institucional para debatir el Régimen Académico Institucional (RAI), el Reglamento Institucional de Prácticas y Residencias docentes, entre otras temáticas. También, se promovió la inclusión estudiantil en programas nacionales y jurisdiccionales de acompañamiento a las primeras inserciones laborales de los egresados.

En cuanto a la participación en las diferentes propuestas del INFD, un grupo de veintiún estudiantes y tres profesores participaron de la jornada "Memoria: un desafío educativo", convocatoria realizada en el marco del programa *DDHH y Pedagogía de la memoria*. El encuentro se llevó a cabo en el *Espacio Cultural Nuestros Hijos* (ex ESMA) y participaron quinientos estudiantes y profesores de Institutos de Formación Docente de Santa Fe, La Pampa, Entre Ríos y Buenos Aires.

En lo concerniente a *Estímulos Económicos*, se optimizó la gestión administrativa y la asistencia técnica a los estudiantes de los ISFD respecto a su inscripción y certificación, dando como resultado un total de trescientos treinta alumnos beneficiarios de la beca, que percibieron un estímulo de \$2500. La inversión estatal alcanzó los \$825.000.

En relación con el espacio de *Coordinación Institucional de Políticas Estudiantiles*, la remuneración aumentó a \$1200 mensuales para cada uno de los nueve CIPEs que se desempeñaron en la provincia desde marzo a diciembre y para los dos nuevos cargos que se designaron a partir de abril. El Estado destinó \$132.900 anuales.

Respecto a la segunda línea de acción, referida al fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en el ámbito institucional, se desarrollaron diversas actividades. Entre ellas, se destacó la labor llevada a cabo por los CIPEs junto a los equipos directivos en lo referido a la recepción y acompañamiento de los estudiantes. Además, fue relevante la promoción para

establecer en los ISFD espacios físicos, denominados *Área de estudiantes*, destinados al desarrollo de reuniones, de atención al alumno, entre otros.

En el año 2013, la Dirección hizo hincapié en tres ejes: el fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes; la construcción del rol social, político y cultural de los futuros docentes y el desarrollo de estrategias de acompañamiento al ingreso, permanencia y egreso. En relación con el primer eje, las acciones desarrolladas fueron: la creación de condiciones para que los consejos institucionales se implementaran y el acompañamiento a los centros de estudiantes y a otras formas de organización. El propósito fue lograr la participación estudiantil.

Respecto al segundo eje, se llevaron a cabo acciones tales como encuentros provinciales de estudiantes para la socialización de experiencias y convocatorias organizadas por programas nacionales y provinciales. Entre ellas, se destacó la participación de estudiantes pampeanos en los encuentros de "Memoria: un desafío educativo", organizados por el espacio de *Memoria y Derechos Humanos* de INFD, con la colaboración de *Políticas Estudiantiles*, y la producción de trabajos escritos y audiovisuales acerca del abordaje de temáticas vinculadas con Malvinas, en el marco de la convocatoria al Seminario "Memoria, soberanía y democracia", por el 180° aniversario de la usurpación de las Islas.

En lo referido al tercer eje, es decir, el desarrollo de estrategias de acompañamiento al ingreso, permanencia y egreso de alumnos, se establecieron acuerdos interinstitucionales acerca de estrategias de acompañamiento a los ingresantes y se socializaron experiencias respecto al seguimiento de las trayectorias académicas. El objetivo fue realizar una sistematización que posibilite crear documentos orientadores para las instituciones, a fin de enriquecer el acompañamiento a los estudiantes.

En cuanto a *Estímulos Económicos*, resultaron beneficiados ciento treinta y dos estudiantes, de los cuales cuarenta y uno pertenecen a la línea de *Pueblos Originarios*. La suma total de becarios a la fecha es de trescientos ochenta y nueve y el monto recibido por cada uno de ellos fue de \$ 3.200. La inversión total aproximada trepó a \$1.244.800 anuales

Durante 2014 se continuó trabajando sobre las líneas de acción anteriormente establecidas, es decir: el fortalecimiento de la gestión democrática; la construcción del rol social, político y cultural de los futuros docentes y el desarrollo de estrategias de acompañamiento al ingreso, permanencia y egreso de los alumnos. Las actividades implementadas fueron: encuentros con estudiantes de los institutos; acompañamiento y asesoramiento a los CIPEs para la conformación de Centros de Estudiantes o elección de delegados; acciones formativas sobre temáticas de democratización, vida institucional, entre otras; incentivo a la participación de los estudiantes en los distintos proyectos y acciones propuestas por la jurisdicción y el INFD.

Por otro lado, a partir de este año, la línea de *Estímulos Económicos* se complementó con el programa nacional *Progresar*, el cual se constituyó como un nuevo derecho que tienen los jóvenes entre los 18 y 24 años de edad, que no trabajan, o lo hacen informalmente y su ingreso es inferior al salario mínimo, vital y móvil. El objetivo de este programa es que logren iniciar o completar sus estudios en cualquier nivel educativo. El número de estudiantes alcanzado por el beneficio fue de trescientos cincuenta, percibiendo cada uno de ellos, \$7200, repartidos en dos cuotas anuales. La inversión estatal fue de \$2.520.000

En relación con la figura del *Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles*, durante este año, se convocó a cubrir dos nuevos cargos en el mes de abril, para el ISFD *CREAr* y *Normal* de Santa Rosa. Estos contratos continúan siendo anuales y sólo se renuevan al año

siguiente si existiere conformidad del director del instituto y el director de la Dirección de Educación Superior. El monto mensual percibido fue de \$3000, con una carga horaria de trabajo semanal de doce horas reloj.

En lo que respecta al rol del CIPE, en el mes de abril se realizó una Jornada de trabajo cuyo propósito fue abordar las estrategias que pueden desarrollar los Coordinadores para promover la participación de los estudiantes en las jornadas institucionales. El encuentro contó con la presencia de la Coordinadora del Área de Políticas Estudiantiles del INFD, Mariana Sanguinetti; el Referente del Área de Políticas Estudiantiles de la zona sur del INFD, Andrés Acosta; el Director de Educación Superior, integrantes de su equipo técnico y CIPEs de los ISFD de La Pampa.

En cuanto a la participación estudiantil en propuestas del INFD, un grupo de docentes y estudiantes del *Instituto Normal* de Santa Rosa asistió a la Jornada de cierre de la convocatoria de proyectos en el marco del Programa *Educación y Memoria*, "*Malvinas: Memoria, Soberanía y Democracia*", realizada en el mes de abril en la ciudad de Buenos Aires. En este encuentro, presentaron dos trabajos seleccionados como resultado de la convocatoria del año 2013: "*Como hablar de ciertas cosas. Malvinas y su abordaje desde diferentes áreas*" y, "*Mejor hablar de ciertas cosas. Malvinas y su abordaje en las escuelas pampeanas.*"

Asimismo, en el mes de agosto, docentes y alumnos de institutos de la provincia asistieron al encuentro sobre "Memoria: un desafío educativo", organizado por el programa de *Memoria y Derechos Humanos* de INFD y realizado en el *Espacio Memoria y Derechos Humanos (Ex ESMA)* y en el *Hotel Bauen* de la ciudad de Buenos Aires.

En el marco de esta misma temática, en el mes de septiembre, se realizó en La Pampa, el *Encuentro Jurisdiccional Memoria y Derechos Humanos en la formación docente*. En este participaron el Director de Educación Superior y equipo técnico; el responsable del área de *Memoria y Derechos Humanos* del INFD; profesores y estudiantes junto a los CIPEs de los Institutos estatales y privados.

Por otro lado, durante el *V Encuentro Nacional de Equipos Técnicos Jurisdiccionales*, se planteó la necesidad de comenzar a desarrollar estrategias de trabajo que posibiliten la participación de los estudiantes en las jornadas institucionales convocadas por el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP).

En el año 2015, la propuesta de trabajo de la DES se redefinió en función de la necesidad de abordar ciertos aspectos que constituyen las demandas actuales del Nivel. De esta manera, se establecieron las siguientes líneas de acción: el fortalecimiento de la gestión democrática; el acompañamiento y asesoramiento a los CIPEs para la conformación de espacios de participación en articulación con el PNFP; el seguimiento de los estudiantes en el marco de la formación docente inicial; la promoción de la participación de los alumnos en los distintos proyectos institucionales y en las acciones propuestas por la jurisdicción y el INFD.

En febrero, se renovaron los contratos de los CIPEs de *Normal* de Santa Rosa, *ITES* de Victorica, *Normal* de General Acha y Macachín para que continúen como coordinadores institucionales de políticas estudiantiles. Al mes siguiente, se realizó en la provincia la *Primera Jornada de Políticas Estudiantiles*. Fueron convocados los directores de los ISFD, los referentes nacionales del área, los CIPEs y el equipo técnico de la Dirección de Educación Superior. Se presentó la línea de trabajo, se planificaron las acciones y estrategias para este año, se expusieron las novedades y cambios en el área de becas y se seleccionó el nuevo referente jurisdiccional de *Políticas Estudiantiles* de la provincia. También se eligieron dos nuevos CIPEs para el instituto *Crear* de Santa Rosa, uno para *Bellas Artes* de General Pico, uno para *ITES* de Victorica y dos para *Normal* de Santa Rosa.

En abril, se realizó el *Segundo Encuentro Jurisdiccional de Cipes: "Socializando experiencias y construyendo espacios que habiliten nuevos caminos para los CIPEs y los estudiantes"*. La convocatoria giró en torno a las nociones y sentidos más importantes que definen el rol del *Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles*: promover la participación estudiantil en los ISFD dentro de un marco democrático, desarrollar y propiciar la construcción y puesta en marcha de proyectos colectivos que enriquezcan y transformen la experiencia educativa de los estudiantes, participar de los variados eventos colectivos de sus institutos, entre otros. También se definieron los alcances del programa *Nuestra Escuela* y se dialogó con los CIPEs sobre la posibilidad de que estén presentes en las jornadas institucionales de sus ISFD. Por último, se les presentó el *Proyecto del Centro de Estudiantes y Delegados de Curso*, cuyo objetivo principal consiste en habilitar a los alumnos de cada ISFD a generar una propuesta de participación estudiantil que se enmarque en el ámbito institucional y se oriente hacia problemáticas relacionadas con las siguientes áreas: "la comunicación", "la participación" y "la articulación con la comunidad".

En cuanto a las líneas de becas, el Estado Nacional actualizó el monto de la percepción que cada estudiante cobra, elevando la suma a \$9900 anuales. Fueron beneficiados cien ingresantes para la línea de *Estímulos Económicos* y veintitrés para *Pueblos Originarios*, dando un total de 291 estudiantes. La inversión total fue de \$2.880.900.

En relación con la figura del *Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles*, la remuneración aumentó a \$4300 para cada uno de los doce CIPEs.

Respecto a la participación estudiantil, se llevaron adelante en la ciudad de Buenos Aires las *Jornadas "La violencia contra las mujeres; las escuelas como escenarios de protección de derechos"* en las cuales participaron miembros del equipo técnico provincial de la Dirección de Educación Superior junto a estudiantes de distintos niveles del sistema. La convocatoria giró en torno a la necesidad de fortalecer e incrementar las acciones que las escuelas desarrollan en el marco de la implementación de la ESI para promover la equidad de género y trabajar acerca de los vínculos violentos en parejas adolescentes. Con este objetivo se buscó promover el intercambio entre docentes, estudiantes y equipos de las jurisdicciones del país, difundiendo las políticas públicas que se desarrollan en relación con la violencia de género. Durante esos días, en la provincia de La Pampa, se invitó a los CIPEs a sumar acciones que acompañen los espacios de debate y reflexión en sus institutos y se les envió material con la propuesta de trabajo, las actividades sugeridas y los recursos disponibles en el aula virtual.

Por último, ya se pautó el *1º Encuentro Jurisdiccional de estudiantes de ISFD "Construyendo participación estudiantil"*, a realizarse el 21 de agosto. El objetivo de la convocatoria consiste en poder trabajar y exponer el desarrollo de los proyectos de *Centros de estudiantes y Delegados de cursos* que cada instituto ha ido elaborando en base a sus necesidades. De esta manera, en el presente continúa el compromiso y la tarea que se viene desarrollando de manera conjunta entre el INFD y la Dirección de Educación Superior junto a los institutos de formación docente, en pos de lograr que los estudiantes se constituyan como actores políticos, capaces de transformar los contextos en los que se involucran.

## **Bibliografía**

Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/infd/>. Fecha de consulta: 20 de julio de 2015

### *Serie Cuadernos para la Formación Docente*

---

Ministerio de Educación de la Nación. Plan Nacional de Formación Docente. Disponible en: [http://www.infoleg.gov.ar/basehome/actos\\_gobierno/actosdegobierno10-11-2008-2.htm](http://www.infoleg.gov.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno10-11-2008-2.htm). Fecha de consulta: 16 de julio de 2015

Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Políticas Estudiantiles. Documento Marco. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/infd/files/2011/07/documento-marco-de-PE.pdf>. Fecha de consulta: 13 de julio de 2015

Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Estimulos Económicos. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/infd/estimulos-economicos/>. Fecha de consulta: 3 de julio de 2015

Ministerio de Educación de la Nación. Revista El Monitor. Número 2. Disponible en: <http://www.crytic.mcy.gov.ar/monitor/nro2/programas.htm>. Fecha de consulta: 6 de julio de 2015

Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Noticias. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/infd/noticias/asumio-veronica-piovani-como-directora-ejecutiva-del-infd/>. Fecha de consulta: 16 de julio de 2015



## **Segunda Parte**

### **Formarse para educar a las nuevas juventudes**



## **Saber pedagógico y prácticas docentes en el Instituto Superior de Bellas Artes Municipalidad de Gral. Pico**

Silvia M. Corniglione y Yamila S. Minetti, Instituto Superior de Bellas Artes Municipalidad de General Pico (Argentina)

### **Introducción**

Hablar de las prácticas en la formación docente inicial, en primer lugar implica pensar en un saber pedagógico que se construye bajo la mirada del paradigma de la complejidad<sup>23</sup>, el cual explica las relaciones entre campos de saberes y conocimientos que son objeto de una mirada Inter, pluri y transdisciplinaria.

La segunda dimensión de estudio que trae necesariamente aparejado el análisis de las relaciones entre el saber pedagógico y la formación docente inicial, nos pone de frente a la investigación educativa. Estas dos dimensiones confluyen en la necesaria producción de conocimientos en el ámbito educativo.

Nuestra reflexión, se enmarca en una propuesta institucional que se encuentra en instancia de formulación de acuerdos referidos a estrategias de apropiación, circulación y construcción del conocimiento a partir de los espacios de Prácticas y Didácticas que interactúan a lo largo de los cuatro años de formación docente inicial, en los profesorados de Artes Visuales y Música.

Los objetivos que acompañan la escritura del presente trabajo se orientan a brindar un acceso masivo y democrático del conocimiento producido; a retroalimentar el Sistema educativo con la información y producción que desde los ámbitos de investigación se generan; y a recuperar, sistematizar y difundir la información y producción en investigación educativa que se realiza en la formación docente del Instituto Superior de Bellas Artes<sup>24</sup>.

La aparición dentro del campo científico de lo incierto, de lo confuso, caracteriza según Ilya Prigogine y Edgar Morin, el desarrollo de la ciencia del siglo XX. El mundo ordenado, seguro y evidente del paradigma cartesiano no sólo ya no existe sino que además nos ha demostrado su incapacidad para concebir la praxis social. Desde hace décadas se está viviendo una verdadera revolución que concierne a todo el paradigma de la ciencia occidental en el que las fallas, las fisuras, se multiplican. "Lo que afecta a un paradigma, es decir, la clave de todo un sistema de pensamiento, afecta a la vez a la Ontología, a la Metodología, a la Epistemología, a la Lógica y en consecuencia, a la práctica, a la sociedad, a la política"<sup>25</sup>.

Una auténtica "metamorfosis de la ciencia"<sup>26</sup> se produce, en donde ya no tienen lugar la sustancia, la causalidad, el sujeto, el objeto, la identidad, como entidades cerradas en la ontología occidental.

De tal modo, presenciamos ahora una epistemología del conocimiento en donde la creación, la imaginación, la exploración ya no contradicen los resultados cuantificables y la identificación de la racionalidad, sino que apoyan, explican, dan cuenta de las condiciones de producción en que el pensamiento se hace visible, tangible y permanece. Una "alianza de los saberes"<sup>27</sup> que integra a las diversas disciplinas en una mirada complementaria, más amplia, sin caer en reduccionismos. Entonces, la educación aparece como un campo de saber que da cuenta de procesos complejos:

---

<sup>23</sup> Morin E. "Introducción al pensamiento Complejo" 1994 ED. Alianza.P. 62

<sup>24</sup> En adelante, ISBA.

<sup>25</sup> Edgar Morin. Ver Morin (2002) "La cabeza bien puesta". Nueva Visión ediciones, Buenos Aires.

<sup>26</sup> Expresión que pertenece al Nóbel Ilya Prigogine. Ver la obra: Prigogine – Stengers (1990) "La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia". Alianza Universidad, Madrid

<sup>27</sup> Expresión que pertenece al Nóbel Ilya Prigogine. Ver la obra: Prigogine – Stengers (1990) "La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia". Alianza Universidad, Madrid.

“La constitución de un objeto simultáneamente Inter.-disciplinario, pluri-disciplinario y trans-disciplinario”<sup>28</sup>.

El espacio educativo es parte de un complejo proceso social que intenta dar cuenta y está atravesado por una multiplicidad de escenarios, operaciones, relaciones subjetivas, etc.<sup>29</sup>.

De tal modo que la educación, la escuela y la formación docente trabajan con un conocimiento que no le es propio. Un conocimiento que en tanto proceso, remite a formas de producción, circulación y apropiación de saberes que son legitimados socialmente en virtud de su pertenencia a la esfera de lo público. Es en este sentido, que el epistemólogo Gastón Bachelard nos habla del “racionalismo enseñante”<sup>30</sup>

El campo de saber, es un espacio conformado por regímenes discursivos, por prácticas visibles e invisibles, por registros, normas de regulación, estrategias de aproximación al objeto, etc. Componentes todos que van configurando algo así como regiones que en cada caso se hace necesario develar y dar cuenta de su conformación. Este saber pedagógico es el que nos interroga en sus formas de circulación especialmente en lo que concierne a la Formación Docente como el espacio privilegiado de la enseñanza. Como una forma de aproximarnos a su conformación se hace necesario entonces conocer su historicidad como así también su ontología, dimensiones que nos conducirán a concepciones de la pedagogía como un espacio no dogmático, productor de subjetividades que intervienen en la realidad de las prácticas<sup>31</sup> para su efectiva transformación. Cobra interés entonces, la relación del sujeto con el conocimiento como proceso de construcción que pone en el centro del debate a la práctica docente y a sus actores como sujetos de conocimiento<sup>32</sup>.

El modelo complejo, cual dispositivo de análisis, se encuentra atravesado por ejes de abordaje que lo complementan y explican, tales como la relación teoría-práctica, el esclarecimiento del estatuto de la vida cotidiana y las relaciones de poder-saber. Hay entonces en este proceso una instancia en donde la producción del conocimiento que forma parte del saber pedagógico se origina y aparece como nuevo, es el espacio de la investigación educativa, componente clave de un sistema de circulación de ideas que son reflexionadas y/o transformadas. Nuestra opción epistemológica es la de considerar la investigación de la práctica docente a partir de la realidad del aula<sup>33</sup> llevada adelante por sucesivas estrategias de intervención pedagógica en las diferentes dimensiones institucionales.

La investigación del hecho educativo se da en relación con los procesos de enseñanza que se generan y transcurren en las aulas de formación. Las prácticas de intervención aportan luz sobre ellas y juntas confluyen en la producción de conocimientos que mejoran la calidad de la

---

<sup>28</sup> Edgar Morin. Ver Morin (2002) “La cabeza bien puesta”. Nueva Visión ediciones, Buenos Aires.

<sup>29</sup> Ver al respecto el desarrollo del capítulo “Epistemología, educación y prácticas sociales” pgs. 13 a 21, en Guyot y otros (1992) “Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes”. Lugar editorial, Buenos Aires.

<sup>30</sup> Bachelard, Gastón (1997) “La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo”. Siglo XXI editores, México, XXI edición

<sup>31</sup> Esta concepción expresada ha venido constituyendo una de las hipótesis de trabajo del grupo de investigación que dirige la Prof. Violeta Guyot en la Universidad Nacional de San Luis. Véase al respecto el artículo de Guyot, Fiezzi y Vitarelli (1995) titulado “La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico”, editado en la Revista Enfoques Pedagógicos, N°3 (2), SantaFe de Bogotá, D.C., Colombia.

<sup>32</sup> Guyot, V; Giordano, M (1997) “Los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento”, en Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año 1, N° 4. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

<sup>33</sup> Vitarelli, M (2003) “Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina”. En Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año 8 N° 32. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina, pgs 125-136

enseñanza. La práctica docente se constituye así en objeto de "vigilancia epistemológica" en el sentido que Gaston Bachelard nos propone, esta vigilancia que el sujeto realiza sobre el objeto de conocimiento permite la construcción de un ámbito de exterioridad. Del mismo modo que la comunidad científica, la "comunidad pedagógica", constituye un ámbito de develación de las prácticas educativas.

Retomamos los conceptos de Práctica Docente y Formación Docente como aquellos espacios de práctica y reflexión que profesores y estudiantes practicantes concretan en sus clases y cuya característica es la búsqueda de respuestas nuevas a problemas que se presentan en el desarrollo de la práctica. Pueden, por tanto, tener como característica la creatividad, la imaginación, o simplemente la flexibilidad y la reflexión. Es en este sentido que Blanco y Angulo Rasco (1994)<sup>34</sup> expresan que toda innovación responde a intereses, necesidades, que busca dar respuesta a ciertos motivos y significados que le otorgan sentido. Las concepciones y enfoques que subyacen y sustentan las innovaciones, así como los significados e interpretaciones que se pretenden modificar, constituyen el entramado simbólico de toda innovación. Ubicamos las Innovaciones como un tipo particular de práctica, al interior de la Práctica Docente, a la que definimos como una práctica social "que se construye desde el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en esta perspectiva, la práctica". Esto es lo que podríamos llamar, el Curriculum de la Formación Docente. En esta perspectiva retomamos el concepto de Curriculum de Stenhouse (1984) quien reconoce en el mismo al menos dos niveles: el de las intenciones que conforma el Plan, y el curriculum en acción a partir del papel creativo del docente.

En relación con este punto, coincidimos con Zabalza (1998) en cuyas palabras las Prácticas deberían convertirse en una pieza importante dentro de la formación inicial, toda vez que ellas inician el proceso de acercamiento a situaciones reales de enseñanza y de aprendizaje desde varios propósitos a la vez: como punto de referencia y contraste, aplicación y revisión de conocimientos teóricos ofrecidos en las distintas disciplinas del plan de estudio y para reflexionar sobre los mismos. Otra posición es la de Schön (1995, p. 8) quien considera que la Práctica Profesional es la

"competencia de una unidad de prácticos que comparten [...] las tradiciones de una profesión, es decir, convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistema de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción."

Por su parte, Liston y Zeichner (1997), asignan a las Prácticas una función de aprendizaje constante en la enseñanza, exceden la demostración y aplicación de conocimientos y técnicas adquiridos por el estudiante de educación durante el trayecto de formación. En esta concepción, se trata de priorizar la autorreflexión y valoración por las acciones realizadas en ambientes de respeto mutuo y establecimiento de relaciones de colaboración entre profesores de las escuelas (coformadores) y los practicantes. En definitiva, son experiencias estimuladoras hacia el conocimiento de sí mismo y la capacidad para aprender permanentemente de cada participante. En nuestros diseños curriculares<sup>35</sup>, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional está conformado por las siguientes Unidades curriculares, con sus respectivas cargas horarias:

---

<sup>34</sup> Angulo Rasco y Blanco, N. (1994): "Teoría y desarrollo del curriculum". Granada, Aljibe

<sup>35</sup> MCyE. (2012) Diseño Curricular Jurisdiccional – Profesorado de Artes Visuales

MCyE. (2012) Diseño Curricular Jurisdiccional – Profesorado de Música

*Serie Cuadernos para la Formación Docente*

	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
Práctica Profesional Docente	Práctica y Reflexión Docente I: Instituciones y Contextos	Práctica y Reflexión Docente II: Currículum y Enseñanza	Práctica y Reflexión Docente III: Práctica Docente y Residencia Pedagógica	Práctica y Reflexión Docente IV: Práctica Docente y Residencia Pedagógica.
Carga horaria prescripta (horas cátedra)	144	144	240	240
Ámbito de intervención	Prácticas (observaciones) en instituciones de educación no formal	Prácticas (observaciones y ayudantías) en instituciones de Educación Primaria	Residencia en instituciones de Educación Primaria y de Educación Inicial (sólo Prof. de Música)	Residencia en instituciones de Educación Secundaria.

El mencionado campo se focaliza en el desarrollo de experiencias para la actuación docente en diversos contextos educativos, abarcando educación formal y no formal. Se privilegia una práctica reflexiva que busca favorecer la relación dialéctica entre sujeto, acción y contexto, orientada hacia una argumentación fundada, consciente, que desnaturalice la intencionalidad educativa.

La reflexión crítica acerca de las producciones propias y las ajenas promueve el desarrollo de posibilidades interpretativas que permiten elaborar un posicionamiento profesional crítico y constructivo que supere tendencias reproductivas de modelos pedagógicos. En este sentido, existe una relación dialéctica entre las formas o estilos de aprendizajes y los objetos de conocimiento; estas experiencias dejan una huella que nos predispone en relación a la realidad, con nosotros mismos y los otros. Así "aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos" (Quiroga: 1992, 34) ligados a nuestra identidad porque son peculiares a nuestra vida pero también sociales.

Por ello, la Formación en la Práctica Profesional se configura como un eje integrador desde el primer año de las carreras, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos (Formación General y Formación Específica), con una puesta en acción progresiva de distintas actividades curriculares a lo largo del espacio de Prácticas, aumentando progresivamente su presencia.

La formación del profesorado se orienta hacia una práctica profesional específica en Artes Visuales y Música, que no es otra que la de asumir la responsabilidad docente de enseñar. Entendemos la enseñanza como práctica humana y social (Contreras: 1994). Como práctica humana que involucra un compromiso ético en tanto nos coloca ante la disyuntiva de hacernos responsables de las decisiones que se toman respecto de lo que se enseña – y cómo -, de las

relaciones interpersonales que se alientan y de la posición respecto del conocimiento. Como práctica social, en tanto la enseñanza adquiere sentido en relación a los contextos socio históricos que están más allá de las intenciones individuales.

La enseñanza como práctica social y humana, preserva y transmite el acervo cultural de la sociedad a la vez que se acrecienta sus posibilidades transformativas. De ahí la importancia fundamental que asume el campo de la Práctica Profesional Docente en esta propuesta, concebido como un espacio específico de producción de conocimiento que articula con los otros dos campos formativos. La práctica, entonces, no sólo se concibe como destino, sino como fuente de información y de construcción de conocimiento.

La "práctica docente", se constituye por una "práctica de enseñanza" y la "apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse, y/o actualizarse en la práctica de enseñar". (Aschill, 2004, p.23). En este enfoque, la reflexión en y sobre la acción aparece como el detonante que permite revisar alternativas con una mirada transformadora.

La teoría se vuelve importante porque resignifica la práctica y ésta se revaloriza como espacio situado acerca del cual es necesario deliberar para comprenderlo e interpretarlo, sopesar posibilidades y tomar decisiones fundadas. Se recupera así el campo de la práctica como espacio de deliberación y producción de conocimientos. Aquí se piensa en un practicante que no sólo diseña y desarrolle una propuesta de enseñanza, sino también que pueda desarrollar la capacidad de reflexionar de manera crítica el proceso desarrollado para transformar su práctica y enriquecerla continuamente.

Esto implica también, desde una visión epistemológica, una forma de concebir la construcción del conocimiento docente que apunta a redimensionar las posibilidades del aprender a enseñar en los complejos escenarios sociales y culturales de nuestro tiempo. Revalorizar la enseñanza situada, reconocer los entrecruzamientos institucionales y contextuales posicionan al estudiante en interacciones reales que expresan el aspecto vincular de la enseñanza. En este sentido, la formación del futuro docente contempla tanto su paso por un tramo de nivel superior como sus experiencias previas y futuras en las instituciones escolares y los diferentes ámbitos de socialización laboral (Barbier, 1999 p. 43). Constituye así, un "proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes".

Para ello, es particularmente útil la reflexión y el análisis sobre el propio recorrido formativo, a fin de dar visibilidad a la experiencia personal y a la reconstrucción de los modelos naturalizados en esa trayectoria.

En los profesorados resulta fundamental habilitar a los estudiantes para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en ambientes educativos formales y no.

La formación docente constituye un proceso complejo a partir del cual el sujeto va construyendo su identidad profesional en relación a los otros sujetos que forman parte de su contexto de formación; implica no sólo el proceso de formación superior también las experiencias previas y futuras en las instituciones educativas y los diferentes ámbitos de socialización laboral. Es un proceso complejo y continuo donde interactúan sentidos y significados que influyen en el sujeto de una manera singular dejando huellas que constituyen su identidad profesional del rol docente.

Particularmente en el ISBA, durante el año 2014, observamos en las Prácticas una fragmentación en los contenidos que se abordaban, una insuficiente interrelación entre las diferentes prácticas de cada año, desconexión entre otras áreas del conocimiento implicadas, etc. La fragmentación impedía encontrar puntos de conexión, lo cual produce efectos desencadenantes. Uno de ellos,

desde el punto de vista conceptual, lo constituye la imprecisión del constructo Práctica Profesional.

Esa imprecisión conceptual crea cierta ambigüedad en los estudiantes a la hora de comprender algunos aspectos particularmente significativos en el trayecto de la formación docente, entre ellos: la globalidad del concepto y la acción práctico-reflexiva.

Fue necesario articular las diferentes unidades curriculares, escindiendo la separación de las actividades en teóricas y prácticas, el establecimiento de una lógica que confiere a la teoría un papel especulativo separado de la realidad, y a la práctica se le otorga más peso por cuanto le atribuyen el privilegio de la ejercitación. En este planteamiento, subyace un sesgo practicista y otro teorista; cuando realmente de lo que se trata, es de incorporar un corpus teórico en las Prácticas, facilitando la comprensión de la realidad educativa y colaborando en la construcción de la actuación y reflexión de los futuros docentes frente a las múltiples manifestaciones del acontecer educativo.

Concibiendo a las Prácticas como campo de investigación, estas exigen incorporar a los estudiantes en procesos de investigación para identificar, comprender la multidimensionalidad de la enseñanza y la necesidad de convertirse en investigadores de su propia práctica a fin de desarrollarse profesionalmente.

En ese orden de ideas, es necesario impulsar la investigación como soporte en la creación de Prácticas contextualizadas conducentes a la consolidación de competencias en los practicantes, lo cual implica el desarrollo de capacidades de observación, descripción e interpretación de su propio contexto.

Ese espíritu de indagación crítica lleva a impulsar en y desde las Prácticas, procesos de investigación, reflexión y acción en los espacios escolares, para establecer una relación dialéctica desde la práctica, teoría, práctica. En este caso, la investigación acción en palabras de Elliott (1991, pp. 70-71):

“perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de personas en su ejercicio profesional”.

En otras palabras, las Prácticas se constituyen en una herramienta valiosa, motivadora de procesos de deliberación sobre la acción docente, son estímulo en la investigación de la enseñanza, base de la problematización y demandan la participación de los sujetos practicantes, docentes de práctica, y co-formadores, lo cual permite agregar un elemento importante en ese proceso: las escuelas pasan a constituirse en espacios de desarrollo profesional.

En este sentido, es necesaria la figura del co-formador para conformar redes colaborativas permanentes de comunicación y trabajo escolar, establecer contactos, comunicación y privilegiar la convivencia en un clima de participación y respeto que implica trabajar por un proyecto común. (Tedesco, 1995).

Desde luego estas redes no se pueden establecer a expensas de los directivos de ambas instituciones, por ello se requiere del establecimiento de contratos de cooperación mutua. Estos contratos además de disposición personal, son una invitación a una nueva forma de consideración y tratamiento para los estudiantes en su condición de practicantes; a los profesores de las escuelas se les compromete a valorizar el trabajo del instituto y a los profesores del instituto, se les abre un abanico de posibilidades para emprender desarrollos teóricos al calor de lo que sucede en la vida de la escuela como un espacio de formación.

Es relevante la conformación de equipos de trabajo donde se precisen las demandas formativas de los docentes colaboradores, quienes una vez satisfechas sus aspiraciones pueden convertirse

en agentes de cambio de su práctica de aula cotidiana así como la de los estudiantes. Del mismo modo, a través de esos equipos se facilita el acompañamiento adecuado y coordinado de las Prácticas. Es oportuno admitir la existencia de relaciones de consonancia y disonancia en las interacciones que hasta ahora se han dado entre el instituto y las escuelas asociadas, y construir los fundamentos esenciales para avanzar hacia relaciones de resonancia colaboradora que potencien el surgimiento de vínculos con cuotas de participación definidas. (Cochram-Smith, 1999. P. 16-17)

En relación a lo mencionado hasta el momento, en sucesivas jornadas y reuniones entre los docentes de los espacios de las Prácticas y las Didácticas de los profesorados en Artes visuales y Música, se arribó a diversos acuerdos que se pueden resumir en los siguientes ejes de trabajo:

-necesidad de abordar en Didáctica General los Modelos de Investigación de la vida en el aula y los Enfoques de la Enseñanza desde el autor Pérez Gómez<sup>36</sup>; así como también de la autora Chapato, que aborda los modelos didácticos desde la formación específica de artes.

-revisión de las correlatividades en el Profesorado de Música, dado que se puede cursar Práctica III sin haber cursado Didáctica General, lo cual es preocupante porque los estudiantes que se encuentran en esa situación no tienen los conocimientos necesarios y requeridos.

-se acuerda utilizar la Guía de observación de la didacta Marta Souto para el trabajo de investigación "in situ" del siguiente modo: en primer año haciendo el registro de los datos, en segundo año registro y detección de componentes didácticos, en tercer año registro y armado de hipótesis a partir de la detección de los componentes; en cuarto año se profundiza la tarea de análisis con la formulación de hipótesis.

-Una profesora propone la Guía de observación de la autora Mónica Coronado desde los espacios de segundo año en adelante en forma paralela a la observación con la guía de Souto; realizando las modificaciones que se consideren adecuadas en la Guía de Coronado para adecuarla a la realidad a ser observada.

-Se organiza un "Acuerdo interno de prácticas" (para tener criterios sólidos que se deberían aclarar con los estudiantes al comenzar la cursada).

-se debate la necesidad de incorporar en Didáctica de la Música II contenidos de Educación Especial y No Formal para que los estudiantes tengan la experiencia de trabajo en otras modalidades.

-se acuerda la concepción de los siguientes términos (planificación, proyecto, secuencia didáctica, plan de aula) utilizados por cada espacio curricular con respecto a la temática Diseño de la enseñanza, aclarando el material bibliográfico utilizado.

Y los componentes que solicitamos en cada uno.

-Se acordaron criterios para la entrega del informe final de las Prácticas:

- en parejas (explicitando acuerdos y desacuerdos internos),
- articulando teoría y práctica,
- retomando sus biografías y las observaciones,
- realizando un análisis escrito con sugerencia de categorías teóricas
- con posibilidad de promoción de acuerdo a criterios de la cátedra explicitados en el programa. (Nota mínima de promoción: 8 - ocho).
- En el caso de no acceder a la promoción, se pasa a la instancia de examen final, defendiendo el trabajo y la reflexión realizada.

---

<sup>36</sup> GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): *Comprender y Transformar la enseñanza*. Edit. Morata. Madrid. Cap IV

En este orden de ideas, parece acertado tomar en cuenta los planteamientos del modelo hermenéutico-reflexivo. (Pérez, 1999). También se le conoce como enfoque del profesor orientado a la indagación. Ferrández (2000 p. 28) hace una división en términos didácticos del modelo, atribuyéndole una orientación práctica (modelo reflexivo sobre la práctica) y una social-reconstruccionista dentro del cual introduce el modelo contextual crítico con sus elementos fundamentales: a) ámbito de la formación inicial, b) ámbito de la formación permanente, c) proceso permanente de innovación y d) contexto referencial. Cuando este modelo se encuentra referido como enfoque del profesor orientado a la indagación, aparece vinculado a la perspectiva naturalista en sus principales vertientes, investigación-acción, formación del profesorado en centros y pensamiento del profesor. Pero, cuando se le relaciona con la orientación social-reconstruccionista, se defiende la escuela, el aula y el contexto social como espacios donde se concretizan valores de justicia, igualdad y emancipación.

En esta línea, según Liston y Zeichner (1997) se registran propuestas encaminadas a consolidar programas de formación cuya base fundamental sea la enseñanza reflexiva con la intención de impulsar en los estudiantes actitudes de flexibilidad, apertura mental, compromiso y mayor capacidad de observación y problematización de la enseñanza.

Bajo estas premisas, las autoras del presente trabajo, se inscriben en este enfoque porque sugiere cambios en las Prácticas, necesarios para revertir su concepción meramente instrumental y priorizarlas como producción de conocimientos, o sea construcción de saberes prácticos y actitudinales respecto al quehacer docente. De acuerdo con Ferrández (2000, p. 56), desde este enfoque, las Prácticas "no se conciben como una actividad asistemática, acrítica, de aplicación de principios teóricos sino... como una ocasión para adquirir conocimiento... un elemento vertebrador, principal punto de partida por medio del cual se organizan los programas de formación".

### **Consideraciones finales**

La implementación del plan de estudios de ambos profesorados, es muy reciente, dado que la primera cohorte se inició en el año 2012 y actualmente en el 2015, nos encontramos implementando el 4to año. Se advierte, la necesidad de reformular acuerdos constantemente con las áreas/espacios de manera tal, de poder establecer puentes entre las intencionalidades del diseño curricular y la puesta en práctica de ese diseño. De la misma manera, al interior de los espacios es necesario realizar una "vigilancia epistemológica" en el sentido en que es pensada por Bachelard y poder establecer una dialéctica entre la teoría, práctica, teoría.

Consideramos que el presente trabajo, constituye una mirada superadora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y puede aportar elementos significativos para el seguimiento del plan de estudios y de los pasos de implementación llevados a cabo hasta este momento, contribuyendo a la transformación curricular de la formación docente en el ISBA.

En concordancia con los planteamientos anteriores, se propone redimensionar las Prácticas Profesionales de ambos profesorados como el elemento medular del proceso de formación docente, en el cual se centra el análisis de las problemáticas educativas, apoyado en la transdisciplinariedad con el propósito de encontrar respuestas para comprender la complejidad de las Prácticas Profesionales. A su vez, es pertinente mantener la estructura de Eje por cuanto la tendencia curricular actual así lo establece, además, dicha estructura facilita la incorporación de estrategias como resolución de problemas y estudios de caso, propias de la enseñanza reflexiva. (Camperos: 2004).

En definitiva y desde las ideas presentadas anteriormente, es congruente establecer líneas de acción dirigidas a la transformación de las Prácticas Profesionales con la aspiración de fortalecer

las bases para una cultura de investigación, acción, reflexión enfocada hacia la producción de conocimientos y no simplemente hacia su aplicación. Ello apunta a un trabajo sistemático de reconstrucción de teorías, validación y contraste con experiencias prácticas orientadas a favorecer la formación profesional docente; se trata de concretar nuevas rutas hacia la vinculación práctica –teoría- práctica

### **Bibliografía**

- Bachelard, G (1997) La formación del espíritu científico. Contribuciones a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI editores
- Camperos, M. (2004) *El currículum: sus componentes*. II Jornadas Andinas de Currículum. Mérida, julio 2004. Universidad de Los Andes.
- Campillo Díaz, M. (1999). El papel del prácticum en la formación de los futuros educadores sociales. En: *Revista Pedagogía Social*, 35, 129-137
- Carr, W. y Kemis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.
- Cochran-Smith, M. (1999) Reinventar las prácticas de magisterio. En: J. Angulo, J. Barquín y A. Pérez Gómez (comps.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (533-551) Madrid: Akal
- Chacón, M. (2002). Las pasantías de la carrera de Educación Básica Integral: Un espacio para la reflexión en la Práctica. *Acción Pedagógica*, 11, (2), 58-
- Chacón, M. (2003) *La reflexión y la crítica en los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral*. Trabajo no publicado para optar al diploma de estudios avanzados (DEA). Universidad Rovira y Virgili- Tarragona: España.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Elboj C., Puigdel, I., Soler, M. y Valls, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (1991) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ferrández, A. (2000) *El Formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Colección Recursos Nº 37. Octaedro: Barcelona.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Lipman, M. (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Segunda edición. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación (1996) *Resolución 01*. Sobre la política para la Formación Docente.
- Caracas Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral
- Pérez, A. (1993). La Interacción teoría-práctica en la formación docente. En: L. Montero y J. Vélez (Editores), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. (24-51). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Pérez, A. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En J. Angulo, J. Barquín. A. Pérez Gómez (comps.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*(pp. 636-659) Madrid: Akal

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó

Sayago, Z. (2003) *El Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente (Un estudio de caso)*. Tesis de grado de doctora no publicada. Universidad Rovira y Virgili- Tarragona. España.

Schön, D. (1995) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya

Torres, S. (1991). *La Práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas*. En: Jackson, Ph. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Zabalza, M. (1998). *El prácticum en la formación de maestros*. En *La formación de maestros en los países de la Unión Europea*. (322-337). Madrid: Narcea.

## **El Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” en la lógica del desarrollo profesional.**

María del Carmen Gaviot y Viviana Nunes Laranjeira, Instituto Superior de Formación Docente “Juan Bautista Alberdi” (Argentina)

### **Introducción**

La educación nos habla sobre el futuro y la esperanza, sin duda educar es una tarea esencial en la construcción de una sociedad mejor. Quienes enfrentan esa tarea en forma cotidiana saben la enorme responsabilidad que implica enseñar y especialmente formar a quienes serán los docentes del mañana y que tendrán en sus manos el futuro de las nuevas generaciones.

La capacitación permanente o “desarrollo profesional” brinda especialmente, un tiempo de encuentro y reflexión. Hay mucho para aportar desde la experiencia y la práctica cotidiana; mucho por recorrer en cuanto a la construcción de caminos colaborativos, mucho para preguntar y compartir a través de lecturas que interpelan desde la actualidad del pensamiento contemporáneo y obligan a contrastar aquellas acciones que se llevan adelante con marcos teóricos actualizados.

La realidad de las instituciones educativas, en sus diferentes niveles, muestran un complejo entramado en el que se encuentran inmersos todos los integrantes de la comunidad educativa. Desde este marco, la tarea docente en sus múltiples rasgos, invita a un debate pedagógico profundo que no puede caer en reduccionismos o visiones sesgadas. Por el contrario debe captar la multiplicidad, la inmediatez, la indeterminación, la variedad de situaciones, la implicación personal y ética del educador entre muchos otros aspectos que conforman los filamentos de ese complejo entramado al que se hizo referencia. Descubrir el derecho y el revés de la trama no es una tarea simple, pero es la acción que convoca, que permite superar posiciones pesimistas y construir caminos de transformación, que colocan a la educación en el lugar de lo posible, de lo realizable en un pacto genuino y responsable con un futuro alentador.

### **1. El Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (PNFP) como oportunidad para la construcción de procesos de mejora**

Avanzar hacia procesos de mejora en el ámbito educativo implica la concurrencia de muchos aspectos y condiciones, siendo un punto central la formación y el perfeccionamiento docente. Ciertamente dicha área resulta estratégica, como lo expresa el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria en la Prov. de La Pampa, es necesario

Concebir a la formación docente como promotora de una educación que vuelva a ocupar un lugar estratégico en relación con la distribución de conocimientos, es uno de los modos más democratizadores para garantizar un acceso equitativo a los bienes culturales. Esto implica promover un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque problematizar más que normalizar y la posibilidad de desplegar diferentes áreas y lenguajes desde los cuales abordarlos...”<sup>37</sup> (Ministerio de Educación, 2015, p.6)

Desde la mirada precedente resulta central la formulación permanente de preguntas sobre las características, aspectos y condiciones que debe adquirir la formación docente respondiendo a las demandas históricas de las sociedades contemporáneas. Indudablemente el

---

<sup>37</sup> Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa. Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria. Santa Rosa. 2015. Pag.6

perfeccionamiento en ejercicio resulta una herramienta válida para llevar adelante ese proceso constante de problematización que invita a una reflexión genuina sobre la práctica docente.

El perfeccionamiento es innegablemente un punto significativo, que no se puede soslayar; Diker y Terigi plantean varias problemáticas entorno de dicho proceso. Una de ellas merece especial atención, pues las autoras expresan como una dificultad a tener en cuenta, la focalización de la capacitación del docente como individuo aislado, al respecto afirman "...Por tradición, las acciones de capacitación se planifican y definen tomando como destinatario privilegiado el docente individualmente considerado. Sin embargo, (...) la mayor eficacia de la capacitación está estrechamente ligada a la apelación al cuerpo docente, al colectivo profesional de una escuela determinada..."<sup>38</sup> (Diker, 2008, p.162) Un impacto real en la práctica docente en la institución educativa implica un proceso de perfeccionamiento que atienda no solamente lo individual sino que también se dirija al conjunto de docentes en su contexto particular. Como dice Davini "Los programas de formación y de perfeccionamiento de los docentes deberían priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido..."<sup>39</sup> (Davini, 2010, p.130) Evidentemente apelar a la riqueza del encuentro con el grupo profesional docente, habilita el camino hacia la posibilidad de desentrañar problemas y dificultades cotidianas en la escuela, contrastar prácticas diversas con teorías y cuestionarlas desde la experiencia individual y colectiva, así como reflexionar y encontrar caminos alternativos que permitan superar las dificultades halladas.

Al focalizar la mirada en las cuestiones del perfeccionamiento, Davini también expresa "...muchos esfuerzos y recursos se diluyen en este sentido, sea por la tradicional visión de que "hay que dar cursos", sea porque se desarrollan procesos de capacitación que pretenden atender a demandas inexploradas de los propios docentes o directores..."<sup>40</sup> (Davini, 2010, p.149) Obviamente, el hecho de asistir a una capacitación no siempre produce un mejoramiento de la práctica docente en el aula. Incluso las capacitaciones que consideran las demandas de los docentes no suelen impactar en forma positiva y acabada en dichas prácticas. La autora mencionada explica "...la demanda inicial puede (y en general lo hace) encubrir necesidades más profundas que deben ser trabajadas en el perfeccionamiento. La demanda se constituiría entonces en la "punta de un iceberg" mientras las bases del problema permanecen debajo de la superficie..."<sup>41</sup> (Davini, 2010, p.150)

Como se expuso inicialmente, resulta importante la problematización continua de la tarea educativa, una de las formas de llevar adelante esa discusión es a partir de la formación permanente de los docentes, conformando un proceso, mucho más rico si no se apunta exclusivamente a lo individual y se interpela al colectivo docente en un contexto situado. Siguiendo la línea de lo expuesto, también es significativo considerar las demandas de los docentes y profundizar sobre ellas, de tal forma que la discusión no se desarrolle en una superficialidad que puede llegar a banalizar el análisis sino que, por el contrario, permita profundizar, alcanzando las raíces que originan las problemáticas o dificultades detectadas.

Ahora bien, todo lo planteado cobra especial significado en el ámbito de los Institutos Superiores de Formación Docente pues precisamente son uno de los lugares centrales para sostener esa discusión. Allí se encuentran implicados los profesores en su rol de formadores y los estudiantes como futuros docentes. Ciertamente en la Resolución del CFE N°30/07 al plantearse los

---

<sup>38</sup> Diker, Gabriela "La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta". Buenos Aires. Paidós. 2008. Pág 162

<sup>39</sup> Davini, María Cristina "La formación Docente en cuestión: política y pedagogía". Buenos Aires: Paidós. 2010. Pág 130

<sup>40</sup> Davini, María Cristina. Op. Cit. Pág. 149

<sup>41</sup> Davini, María Cristina. Op. Cit. Pág. 150

lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional, se expresa claramente la importancia de la formación *continua* "...La expresión "desarrollo profesional" pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes".<sup>42</sup>(Ministerio de Educación,2007,p.6) Consecuentemente, desarrollar en este contexto jornadas de formación permanente en las cuales, donde todos participen detectando dificultades y problemáticas educativas, reflexionando en forma conjunta con la incorporación de marcos teóricos actualizados, es precisamente lo que la autora Cristina Davini identifica como "buena enseñanza". Al respecto dice

...un enfoque configurador de la buena enseñanza a través de la estimulación permanente del trabajo en equipo, del fortalecimiento de los lazos cooperativos en la acción profesional y en el aceptar los propios límites en "mi" explicación que pueden ser iluminados por la explicación del "otro" (...) Ello no se constituirá en una única estrategia de formación o perfeccionamiento, habrá otros momentos en los cuales se requiera, básicamente, el trabajo individual. Pero el trabajo reflexivo grupal sistemático en situaciones en las que hay que poner en juego el juicio y la decisión es la base indispensable para fortalecer la acción futura o presente de los docentes...<sup>43</sup>.(Davini, 2010, p.131)

En el marco de lo expuesto el Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela" permite precisamente llevar adelante todas las cuestiones propuestas como una herramienta de singular importancia en la concreción de procesos de mejora educativa. Es importante recuperar las palabras expuestas en la presentación del programa

Cada directivo como cada equipo docente, formarán parte de un proceso colectivo de conocimiento de los sentidos de la política educativa y de las formas de convertir las normas en herramientas de transformación efectiva de las instituciones. A su vez, la discusión sobre las prácticas pedagógicas e institucionales y los problemas detectados en el cotidiano, constituirán insumos para la elaboración de proyectos propios que contemplen la singularidad de cada establecimiento. Ese conocimiento fáctico, experiencial e histórico que circula por las escuelas y los ISFD es la mayor potencia del Programa; confirmará hipótesis existentes o bien propondrá modificaciones sobre ellas, desde la voz autorizada de los docentes, como actores de su desarrollo profesional y partícipes necesarios en la mejora continua de la institución a la que pertenecen....<sup>44</sup>(Ministerio de Educación, 2014, p.1)

Claramente la propuesta es superadora. Al mirar hacia atrás, especialmente hacia la década de los 90", se puede advertir que una de las dificultades que se presentó para cambiar el sistema educativo y avanzar hacia procesos de mejora genuinos, consistió en dejar prácticamente sin voz a muchos de los actores involucrados en la educación. Las capacitaciones planteadas como objetivos a conseguir desde la única mirada del especialista, sin tener en cuenta la riqueza que emerge desde el ejercicio de la profesión docente, limitan la posibilidad de implicancia en dichos

---

<sup>42</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente .Resolución N°30/07. Anexo II. Buenos Aires.2007. Pág.6

<sup>43</sup>Davini, María Cristina. Op. Cit.Pag.131

<sup>44</sup> Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela". Orientaciones para equipos directivos de institutos superiores de formación docente. Buenos Aires. 2014. Pág. 1

procesos. De esta forma, capacitaciones y práctica parecen haber ido por caminos paralelos sin entrecruzarse, sin conformar un puente hacia el empoderamiento del educador, ni tomar la experiencia como sustento de procesos innovadores en el ámbito educativo. En este contexto, la propuesta del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela", resulta un importante avance. Combina la formación individual con procesos de capacitación dirigidos al colectivo docente a quienes están en ejercicio y a quienes se están formando. Habilita una mirada profunda hacia el interior de la institución educativa y hacia la posibilidad de construir una mejor educación, que es el pilar para la conformación de una ciudadanía activa, democrática y comprometida que se constituirá en la base de una sociedad más justa y equitativa.

## **2. El PNFP como herramienta para avanzar hacia la construcción de comunidades de aprendizaje**

Uno de los problemas nodales que presentan las instituciones educativas se vincula con la comunicación. En un sentido más profundo, se puede afirmar que estamos en el problema de los encuentros, "tenemos la impresión de que las cuestiones que toman la preocupación de los maestros y directivos son aquellos que hacen a la búsqueda de posibles encuentros. Encuentros con los otros, con campos de conocimiento, con la literatura, etc..."<sup>45</sup>. (Duschatzky, 2013, p.29) Desde esta mirada resulta necesario construir caminos que permitan sostener la posibilidad del encuentro y de romper con el aislamiento de los docentes en sus prácticas en el aula. En este punto interesa recuperar la propuesta de Imbernon; quien según España, Ana E. "afirma que quizás debemos introducirnos en la teoría y la práctica desde nuevas perspectivas, como las emociones y actitudes, la comunicación y la formación en comunidad".<sup>46</sup> (España, 2009, p.160) Precisamente las jornadas desarrolladas desde el PNFP permiten planificar y sostener momentos y espacios para el encuentro, el diálogo, la reflexión compartida, la evaluación y el desarrollo de tareas colaborativas. Todos ellos son elementos que nos permiten avanzar hacia la construcción de verdaderas comunidades que según el autor mencionado son

... grupos de docentes que se constituyen como tales en función de reflexionar sobre sus experiencias a través de la participación en un espacio prefigurado de un grupo experimentado en la tarea de enseñar. Se establecen relaciones de participación mutua en función de intercambiar, aprender y reflexionar sobre la práctica docente. Este compromiso se traduce en interés por recrear y compartir sus saberes, enriquecerlos y transformarlos en nuevos conocimientos...."<sup>47</sup> (España, 2009, p.161)

El concepto de "comunidades de aprendizaje" es desarrollado por varios autores e indudablemente es visto como una posibilidad para los educadores de desarrollar competencias en su trayecto formativo, para aprender en forma cooperativa y mejorar sus prácticas docentes. Como se expresó anteriormente, los objetivos mismos del PNFP se vinculan con esa construcción, por ejemplo se propone "... instalar una cultura de la formación permanente y de la evaluación participativa como instancia formativa y necesaria para la producción de estrategias de mejora en las instituciones educativas", o también "impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los profesores y alumnos en su rol de futuros docentes, que implique reflexión y transformación de

---

<sup>45</sup>DuschatzkySilvia y Aguirre, Elina. "Des-armando escuelas". Buenos Aires: Paidós, 2013 Pág.29

<sup>46</sup> España, Ana Elena "Los ateneos didácticos como dispositivos de formación y de socialización de las prácticas en Sanjurjo, Liliana "Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales" .Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. Pag.160

<sup>47</sup>España, Ana Elena. Op.Cit.Pág. 161

prácticas institucionales y de enseñanza."<sup>48</sup>(Ministerio de Educación,2014, p.3) entre muchos otros objetivos.

Ahora bien, cómo iniciar ese camino para lograr una verdadera conformación comunitaria que habilite procesos de mejora. Una de las tareas iniciales que se planteó al comenzar con el desarrollo de las jornadas del PNFP, fue precisamente dar a conocer los objetivos de dicho plan y sus contenidos, a todos los integrantes de la comunidad educativa, como una forma de apropiación de esos contenidos y de validación de sus aportes como miembros comprometido con la educación de niños y jóvenes. La construcción de esa implicación se inició con la lectura de material bibliográfico y observación de videos, sugeridos por el propio programa, también se profundizó, en mayor medida, al proponer el relato de las propias experiencias vividas, en el paso por las instituciones educativas en el rol de alumnos o estudiantes. Desde la emoción, propuesta por Imbernón y la memoria se habilitó un camino distinto en la reflexión sobre la teoría y la práctica. Dos preguntas guiaron la actividad: ¿Por qué se eligió la docencia? ¿Cómo se logró el cumplimiento del derecho a la educación en la etapa de alumnos o estudiantes?

Ambas preguntas permitieron repensar la historia vivida, recurrir a la memoria, poner en juego sentimientos, significaciones y valores, pensar en la vida pasada, presente y futura, sus circunstancias, ilusiones y proyectos. La reflexión en el marco de las autobiografías escolares facilitó la emergencia de conceptos como trayectorias escolares, diferentes cronologías de aprendizaje, enseñanza y currículum, currículum oculto, relaciones de baja intensidad, construcción de vínculos en el entorno escolar, formatos escolares, educación y cuestiones de género, construcción de la autoridad docente, igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio del derecho a la educación. Cada experiencia remitió al debate y la discusión en torno a los conceptos mencionados. Volviendo entonces al planteo de Cristina Davini, que se expuso inicialmente, recurrir a las autobiografías escolares permitió profundizar sobre las inquietudes de docentes y futuros docentes en el proceso de perfeccionamiento y no quedarse solo en la punta del iceberg. En jornadas siguientes, esas problemáticas recuperadas a partir de lo vivido, se contrastaron con material bibliográfico y la teoría enriqueció el análisis. Consecuentemente se logró evitar la banalidad de una reflexión superflua. Como expresa Gabriela Diker

...la revisión de las experiencia formativa previa y de las propias matrices de aprendizaje se constituye en una línea formativa clave a fin de tematizar aspectos concretos de la construcción y el ejercicio del rol docente (...) es necesario definir formas de organización institucional y curricular de la formación que viabilicen la ruptura con la conservación acrítica, impulsen la producción de conocimientos alternativos, fortalezca la profesionalidad del futuro docente y establezcan canales dinámicos de articulación con las escuelas..."<sup>49</sup>(Diker, 2008, p.230)

La actividad compartida con docentes y estudiantes, resultó enriquecedora y profunda, permitió recuperar historias inscriptas en un pasado común que concierne a todos los integrantes de la comunidad educativa. Habilitó miradas transversales en las que docentes que se formaron en una misma época aunque en espacios muy distintos expusieron experiencias similares. También facilitó el análisis a lo largo del tiempo, pues docentes y estudiantes que se formaron en distintas épocas desde la década de 1970 hasta tiempos recientes, pudieron reflexionar sobre la evolución del cumplimiento del derecho a la educación en los últimos cuarenta años. Esa mirada involucra a todos los participantes y origina un debate legítimo que

---

<sup>48</sup>Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela". Orientaciones para equipos directivos de institutos superiores de formación docente. Buenos Aires.2014. Pág.3

<sup>49</sup>Diker, Gabriela "La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta". Buenos Aires. Paidós, 2008. Pág.230

permite pensar en otros horizontes educativos. Una vez más, las palabras de Silvia Duschatzky, resultan enriquecedoras

Aprender es primero sentir, pero no registrar un sentimiento personal, sino corporizar alteraciones, en los modos de ver, de significar de recibir los afectos, de vincularse, de preguntarse. Lo otro es ilustración, recuerdo, información, uso de saberes, pericia, competencia. Nada desdeñable. Solo que parece que todo esto obsesiona. Aprender es hacerse problema, ser problema...<sup>50</sup>(Duschatzky, 2013, p.47)

Incorporar el análisis de las autobiografías escolares, invita a problematizar el significado del ser docente en los contextos actuales, a la luz de lo vivido, rompiendo con esquemas anquilosados y prácticas cristalizadas. Aprender es sentir, pero no desde una visión anecdótica o nostálgica del pasado vivido, sino desde aquello que produce rupturas, como dice la autora que "corporiza alteraciones" que permite contrastar la propia experiencia, el propio conocimiento con las nuevas informaciones que nos llegan, para construir nuevos saberes y nuevas propuestas.

Como se puede apreciar, el camino recorrido hasta el presente, reconoce en la propuesta del PNFP, una herramienta poderosa para el análisis y reflexión sobre las prácticas educativas. Partiendo entonces de las autobiografías escolares de los participantes en las jornadas, se intentó alcanzar un verdadero compromiso, una verdadera implicancia que permita avanzar en la construcción de una valiosa comunidad de aprendizaje, entendida ahora, en una acepción más amplia, como comunidad humana y territorial. En los términos de Rosa María Torres es una comunidad " que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no solo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias..."<sup>51</sup>(Torres, 2014, p.1)

### **3. Seguir construyendo desde el Programa**

En próximas jornadas la reflexión y el debate habilitarán el camino para desarrollar propuestas de acción que permitan superar las dificultades detectadas. Esas propuestas se concretarán en el ámbito del Instituto Superior de Formación Docente, en las escuelas asociadas e incluso en el espacio de inserción local de las instituciones mencionadas. Se concretarán propuestas educativas en las instituciones escolares y también acciones culturales abiertas a toda la comunidad. Como se puede apreciar se ha recorrido un camino, se han analizado las tramas escolares desde sus pequeños filamentos; pero es necesario continuar la tarea iniciada, continuar caminando, hilando, tejiendo proyectos vinculados al derecho a recibir una educación mejor para construir una sociedad mejor.

Las acciones desarrolladas en las distintas Jornadas del PNFP, permiten concluir que el encuentro educativo debe ser pensado esencialmente como espacio de democracia y libertad, donde todos pueden expresar sus temores, sueños y proyectos, donde se construye en forma cotidiana un potente vínculo entre los integrantes de la comunidad educativa y donde la memoria

---

<sup>50</sup>Duschatzky, Silvia y Aguirre, Elina "Des – armando escuelas". Buenos Aires. Paidós 2013 Pág. 47

<sup>51</sup>Torres, María Rosa. Comunidades de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y el aprendizaje. Disponible en <http://nuestraescuela.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloqueo2/actuar-sugeridos01.pdf>

autobiográfica da lugar a la creatividad y no a la repetición anquilosada de viejas tradiciones, donde se logre cuestionar y buscar líneas de fuga que permitan concebir otros mundos posibles, esencialmente más justos y equitativos.

### **Bibliografía**

Davini, María Cristina "La formación Docente en cuestión: política y pedagogía" .Buenos Aires.Paidós.2010.

Diker, Gabriela "La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta" .Buenos Aires. Paidós.2008.

Duschatzky Silvia y Aguirre, Elina "Des – armando escuelas". Buenos Aires. Paidós. 2013

Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa .Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria. Santa Rosa. 2015.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de La Nación. Instituto Nacional de Formación Docente .Resolución N°30/07. Anexo II. Buenos Aires.2007.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela". Orientaciones para equipos directivos de institutos superiores de formación docente. Buenos Aires.2014.

Sanjurjo, Liliana "Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales" .Rosario. Homo Sapiens Ediciones. 2009.

Torres, María Rosa. Comunidades de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y el aprendizaje. Disponible en

<http://nuestraescuela.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloqueo2/actuar-sugeridoso1.pdf>

## **La formación y la pedagogía desde el “ser”. Pensar-nos en relación a la infancia y la juventud en riesgo<sup>52</sup>**

Ester Caparrós Martín, Universidad de Almería (España)

### **Introducción**

Las siguientes páginas tratan de ser una muestra reflexiva de mi quehacer como docente en torno a la formación inicial de educadoras y educadores sociales; concretamente, en el espacio de una asignatura relacionada con la atención educativa a niños y jóvenes en ambientes de protección y reforma<sup>53</sup>. La idea clave desde la que parto para enseñar en esta asignatura se dirige a ayudar a las y los estudiantes a que reflexionen sobre el tipo de *actuaciones o intervenciones* que deben llevar a cabo con menores en estos ambientes; buscando impulsar en ellas y ellos el desarrollo de un pensar(se) en *el lugar desde el que nos colocamos* para acompañar las dificultades y el malestar de las niñas y de los niños (Funes, 2008; Cortés, Sierra y Caparrós, 2013). Es desde ese lugar, que vincula inextricablemente pedagogía y formación, que me sitúo para hacer pensamiento acerca del sentido de mi labor como docente, cuestionando ciertos presupuestos y tendencias, y explorando otros caminos posibles.

Parto de un paradigma emergente sobre la formación inicial (Contreras, 2010; Contreras, 2011) que trata de salirse del escenario hegemónico donde se reproduce insistentemente el debate entre la técnica y la crítica (Larrosa, s/f; Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006), y cuya salida habitual pasa por poner más práctica en juego (en el sentido de involucrar a los estudiantes, esto es, tenerlos “haciendo cosas” en las que deban “poner a funcionar” la teoría que yo les facilito). Más bien, a lo que aspiro es a vivir la formación como un intento por crear un espacio en el que las y los estudiantes vivan y experimenten la posibilidad de pensar-se como educadoras y educadores; esto es, de vivirse en *primera persona* como una manera de cultivar una actitud solícita por la vida de las niñas, los niños y los jóvenes. Es desde este lugar que la formación no puede entenderse sino como auto-formación, o como trans-formación (Masschelein, 2008).

A la vez, todo lo que sucede en el aula de formación no me es ajeno, sino que va moviendo en mi inquietudes que hacen que me piense en relación a mis estudiantes y los saberes que vamos construyendo. En este sentido, *la relación reflexiva con mi práctica*, en el triángulo formado por la relación conmigo misma, la relación con los estudiantes y la relación con el conocimiento con el que enseño, constituye un contexto de experimentación de la misma complejidad a la que habrán de enfrentarse como educadores, y para lo que se están preparando.

En lo dicho hasta aquí, hay implícitas varias tensiones que me interrogan como docente. La principal tiene que ver con una doble preocupación, epistemológica y didáctica. Digamos que la pregunta que anida en el corazón de esta reflexión es aquella por la clase de propuestas de aprendizaje que alcanzo a proponerles, en el camino por dar forma a saberes pedagógicos

---

<sup>52</sup> Este texto forma parte del proyecto de investigación financiado por la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana (GV/2014/058): “Prácticas y saberes de la relación educativa y su implicación en la formación inicial del profesorado. Estudio narrativo sobre experiencias docentes en Educación Primaria”, dirigido por la Dra. M<sup>a</sup> Dolores Molina Galvañ (Universitat de València).

<sup>53</sup> La asignatura se denomina: *Acción educativa en contextos de Protección y Reforma*, y forma parte del plan de estudios del Grado de Educación Social impartido en la Universidad de Almería (España); una titulación académica que comenzó en el año 2011/2012 y cuya primera promoción egresará en el curso 2014/15. Esta asignatura es la primera vez que se imparte en el Grado pues está dirigida a los estudiantes de 4º curso; esto hace que vivamos con incertidumbre y también con pasión su diseño y desarrollo. El hecho de que *esté por hacer*, resulta un desafío y también una posibilidad enormemente rica para la creación pedagógica y didáctica.

propios. Así, me pregunto acerca de los contextos, las relaciones, las herramientas y los procesos de enseñanza y aprendizaje que pongo a disposición de las y los estudiantes para re-crear sus propios saberes (Blanco y Sierra, 2013). Como sostiene Contreras (2011, p. 60) al referirse a la formación del profesorado, se trata de procurar la conformación de saberes que han de ir *ligados a la vida y a la propia experiencia, una experiencia reconocida y re-elaborada*. De manera que la formación inicial se entienda como oportunidad para facilitar procesos en los que pueda darse esa reelaboración, hilando el sentido de la pedagogía desde sí; y no tanto dedicada al ofrecimiento de teorías y proposiciones “sobre” la tarea de ser educador o educadora. Esta circularidad toma como centro de idas y venidas mi implicación como educadora, mis propias preguntas acerca del sentido (de los posibles sentidos) respecto de la pedagogía y las relaciones con las niñas, los niños y los jóvenes; ya que, en el fondo, enseñamos con nosotros mismos y a través de nuestras relaciones con el saber (Blanco, 2006).

### **1. Las fronteras de la formación inicial**

Como docente que forma a futuros educadores sociales, me preocupa mucho la cuestión de la calidad de la formación que reciban desde lo que mueve la pregunta por lo educativo en su oficio. En este sentido planteo el trabajo que han de realizar como algo que necesariamente ha de poder trascender el formato de la capacitación profesional, incorporando el desarrollo personal (Fernández-Domínguez, 2005) y el trabajo sobre el sí mismo (Novara, 2003). Parte de esa preocupación por la pregunta educativa radica en las tendencias y los contextos profesionales en los que habrán de trabajar y a los que, incierto modo, habrán de sobrevivir en el sentido de no dejarse aplastar por sus inercias. Brevemente, podemos citar tres aspectos de estos contextos, que ensombrecen el sentido de lo educativo. El primero tiene que ver con un marcado carácter asistencialista y bienintencionado, del que es costoso desprenderse en una profesión orientada a procurar el bienestar. El segundo alude al carácter técnico de las intervenciones, que ya desde el propio lenguaje (intervención, usuarios, destinatarios, colectivos, etc.) nos coloca en una lógica representacional de “actuar sobre el otro” y que, por tanto, desbarata el empeño por desarrollar propuestas educativas desde la idea de acompañamiento social (Alonso y Funes, 2009) donde realmente el otro se haga protagonista del análisis de su realidad y del avance y la mejora. El tercer aspecto alude al carácter ecléctico del campo de trabajo socioeducativo que hace aun más complejo pensar estrictamente en términos educativos. En este sentido, nos encontramos con que, por un lado, profesionales provenientes de diferentes campos del saber se dedican a un mismo encargo (psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y otros profesionales de campos afines, que se dedican profesionalmente a una misma labor); por otro lado, observamos el marcado carácter multidisciplinar (no necesariamente inter-disciplinar) de los equipos de trabajo, y la existencia de jerarquías epistemológicas que sitúan a determinados discursos y determinadas prácticas, como la psicológica (no toda ella, sólo la hegemónica; en España, la cognitivo-conductual), por encima de lo pedagógico a la hora de mirar, interpretar y actuar en relación con la infancia y la adolescencia.

Trato de tener presente este escenario a la hora de enfocar la formación inicial, de cara a incidir en el desarrollo de la capacidad de las y los estudiantes para mirar, pensar y actuar sin despreciar los saberes de otros campos, pero sin dejarse fagocitar por ellos. Y ahí resulta relevante pensar la formación como cultivo de la *pedagogía desde el ser*.

Para avanzar en la definición de mi planteamiento, creo preciso poner en cuestión los presupuestos de la visión más hegemónica de la formación que, durante años, se ha estado ofreciendo al profesorado; visión encuadrada bajo una racionalidad técnica (Schön, 1983). Una formación que, como bien sostiene Korthagen (2011), ha estado tradicionalmente anclada en un

modelo de conocimiento teórico que era manejado y aportado por la Universidad a fin de que hicieran uso de él los futuros docentes y educadores en sus prácticas; un conocimiento y una Teoría (con mayúsculas) que se proponía para ser “puesta en práctica” indistintamente por quienes aprenden el oficio docente desde este lugar. Lo que ha dado como resultado, continúa explicando el autor, miles de programas de formación convertidos en *cursillos* aislados en los que se presentaba la teoría sin ninguna conexión con las realidades prácticas. Frente a este modelo se sitúa otro, que aboga por la necesidad de salvar la distancia que separa la teoría de la práctica, y que pone en cuestión la imposibilidad de imitar y aplicar los principios de las ciencias más técnicas en el desarrollo de las ciencias humanas. Así, son muchos los trabajos (Gimeno y Pérez-Gómez, 1983; Imbernon, 1989; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf y Wubbels, 2001; Cochran-Smith y Lytle, 2002) que respaldan este paradigma sostenido sobre la idea de la formación como proceso teórico-práctico, donde destaca que el conocimiento docente sólo se aprende *haciendo y pensando en y sobre* la propia práctica. Entre ellos, es de destacar los realizados por Stenhouse (1987) los cuales han sido y son un referente desde hace décadas para pensar en la tarea docente como un acto de investigar y reflexionar sobre la propia práctica. Asimismo, Salgueiro (1998) quien también reflexiona sobre el saber docente y la práctica cotidiana se hace eco de la idea de Gimeno (1990, citado por Salgueiro, 1998, p. 17) resaltando cómo el autor expone que la práctica docente

No es una acción derivada de un conocimiento previo, como puede ocurrir con ciertas ingenierías modernas, sino una actividad que genera cultura intelectual paralelamente a su existencia, como ha ocurrido con otros oficios. Esto es importante, porque con cierta proclividad, desde la perspectiva de los especialistas en el conocimiento sobre la educación, se olvida este dato a la hora de aclarar la relación entre práctica y teoría.

A pesar de ser este un tema bastante explorado en los últimos años, la tarea de formar a futuros educadores (en un sentido amplio) sigue siendo un tema controvertido y complejo. Principalmente ante el dilema de aspirar a prepararles a través del desarrollo de competencias y de un pensamiento práctico (Pérez-Gómez 2011, p. 55), al tiempo que su formación continúa siendo estática y academicista. Este desencuentro entre los propósitos formativos y las prácticas, es palpable en los discursos de los estudiantes, sobre todo respecto de la insistencia de una formación sostenida en la presentación discursiva de conocimientos teóricos cuya aspiración es una aplicación técnica que les permita resolver situaciones prácticas. Este modelo, aun queriendo transgredir los límites de la racionalidad técnica, continúa afianzando en el pensamiento pedagógico de los docentes en formación la idea de que es posible disponer de unos conocimientos cuya relación con los contextos prácticos sea aplicativa. Sin embargo, la realidad es que los procesos educativos y los verdaderos retos pedagógicos responden a un carácter imprevisible, lo que demanda para la formación del desarrollo de un tipo de saberes bien distintos.

## **2. Enseñar a “ser” educadoras y educadores**

Entre mi experiencia como educadora<sup>54</sup> y mi quehacer docente se sitúan algunas preguntas a través de las cuales trato de impulsar la formación: ¿qué de lo que fui como

---

<sup>54</sup>Durante varios años me he dedicado al acompañamiento y la atención educativa de niños y niñas en Protección en diferentes lugares de trabajo: un centro de Atención Inmediata (también conocido como Centros de Primera Acogida) y un Piso de Acogida (dentro del programa Residencial Básico para niños y niñas menores de 18 años). También he desarrollado mi labor en distintos programas socio-educativos, uno de ellos dirigido a la prevención del absentismo escolar en un CEIP de Málaga que acogía a alumnado procedente de un contexto socio-económico desfavorecido (población mayoritariamente de etnia gitana e inmigrante).

educadora y de lo que soy ahora como docente me ayuda en mi trabajo de enseñar a ser educadoras y educadores sociales? ¿Qué vínculos hay entre lo uno y lo otro? ¿Son acaso dimensiones independientes o, por el contrario, expresan dimensiones de una misma faceta, la educativa?

Esta siendo todo un reto compartir aquellas experiencias que tuve hace ya algunos años trabajando como educadora social con niños y niñas de centros de protección. Y digo un reto, pues para hacer de esa experiencia vivida un *saber* que poder compartir en la formación de educadores, he necesitado de horas de reflexión, de pensamiento, de escritura y de búsqueda de palabras adecuadas con que nombrarla. Pero también de momentos de pensamiento y disposición antela tarea de la docencia y la formación, ambas sostenidas desde la idea de posibilitar lugares para la exploración y la re-creación de saberes experienciales.

Si como dice Contreras (2011, p. 61), *prepararse para el oficio docente es prepararse para la experiencia*, voy necesitando prepararme en este oficio antes de ofrecer aquellos saberes y recrearlos en la práctica educativa con las y los estudiantes de Educación Social. Esto es, pensarme como docente, disponerme con apertura ante lo que, sin duda, es imprevisible: el acontecer de las clases, las relaciones con mis estudiantes, también la relación con los saberes pedagógicos que se manejan. Y esto simboliza, como sostienen diversos autores (Mortari, 2002; van Manen, 1998) una necesidad de colocarse a experimentar lo que ocurre y nos ocurre en el acontecer de la vida en cuanto que apertura a lo nuevo, a lo desconocido; y también significa establecer *una relación pensante con lo que se vive, con la pregunta siempre abierta por el sentido y por lo adecuado* (Contreras 2011, p. 61).

Encarnar esto me ayuda, como digo, a no perderme en la pregunta pedagógica por el sentido de la formación, tratando de ofrecerles la posibilidad de que sean ellas y ellos quienes piensen en su oficio desde sus experiencias y, también, con las que vamos teniendo a la luz del trabajo en clase (lecturas, actividades, debates, visionados de películas, etc.). Asimismo, intento acompañar ese espacio de formación, de las reflexiones sobre lo que allí ocurre, lo que me ocurre. Y es que a la vez que soy docente de una asignatura que se plantea para pensar en la atención educativa con menores, experimento la naturaleza del propio oficio de ser educadora, reflexionando y pensando sobre el sentido educativo de esa atención.

Es así, como la naturaleza del saber que enseño se muestra vinculada con el sentido que sostengo sobre la formación de educadores: encarnando el saber de mi experiencia como educadora y re-creándolo en los espacios de formación, ofreciendo caminos que les den seguridad para mirar, para actuar, pero abriéndoles siempre la pregunta para que cada quién pueda inventar un modo propio de ser educador y educadora.

De lo que puedo hablar ahora que el curso acaba de comenzar, es de lo que llevo a clase y de cómo trato de ofrecerme; también de cómo trato de acoger lo que ellas y ellos, mis estudiantes, traen: sus preguntas, sus tensiones, sus inquietudes, sus certezas, sus deseos de involucrarse socialmente y de vincularse en tareas de cuidado de la vida social. Habrá tiempo para ir recabando información respecto de cómo esas posiciones que voy adoptando se mueven, se corrigen, se afianzan. Pues si planteo como centro de la educación la relación, también en clase lo que experimento es esa apertura a la relación entre lo que yo pongo y lo que está por poner y por suceder.

### **3. Pensar el lugar que me ocupa (como docente)**

*“No descubro nada nuevo si digo que el oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un*

*saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia". (Contreras, 2010 p. 64).*

Esta cita de Contreras expresa bien que la educación y la formación inicial de educadores, es una tarea que no nos deja al margen sino que nos implica. Nos implica como enseñantes, del mismo modo que a ellas y a ellos les implicará en su labor como educadores; así que la formación inicial no puede renunciar a evidenciar esto, sosteniéndolo y propiciándolo.

El mismo Contreras (2010), haciéndose eco del pensamiento de Larrosa (1996, 2008), expresa como la necesidad de re-pensar la formación inicial tal y como la conocemos y la experimentamos, a fin de que nos planteemos cómo nos relacionamos con el conocimiento y cómo nos colocamos respecto a él para enseñarlo (o para enseñar *con él*). Se trata de un doble y necesario ejercicio dentro-fuera, o como bien sostenía María Zambrano, *un recogerse para luego volcarse*. Plantearnos esto hace que nos mantengamos conectados con el propio acto de enseñar, pues resulta imposible separar ser y saber.

Esta clase de planteamientos proponen un desplazamiento epistemológico distinto del par teoría-práctica hacia el par experiencia/saber (Contreras y Pérez de Lara, 2010), como sugería más atrás. Este *otro lugar* para idear y desarrollar la formación, en línea con lo que vengo planteando, significa ofrecer espacios y experiencias de formación donde los estudiantes se pongan en juego en primera persona (Van Manen, 2003; Novara, 2003; Contreras, 2010): reconociendo sus tensiones, explorando las emociones que les impulsa o que les dejan pasmados, visualizando sus prejuicios, ilustrando biográficamente su pensamiento pedagógico declarado. De lo que hablo, por tanto, es de aspirar a que la formación sea un espacio de posibilidad para que procesos de esta naturaleza puedan desencadenarse.

El oficio educativo, no solo requiere de la adquisición de destrezas o habilidades, esto es, del aprendizaje de un saber acerca de qué hacer y cómo hacerlo. Requiere de la puesta en marcha en primera persona y en relación con la otra, con el otro. Es la presencia de esa "otra u otro" la que nos dará medida de la realidad respecto de cómo ir guiando y acompañando el proceso, para tratar de hacerlo educativo (Arbiol, 2013). Necesitamos, por tanto, posibilitar que la formación ofrezca un saber de sí y un saber acerca de la relación con el otro (frente a un *saber del otro* y de *cómo actuar sobre el otro*). Como sostienen Blanco y Sierra (2013, p. 3), la tarea de formar a educadoras y educadores necesita pensar en las cualidades propias de su trabajo, en lo que lo caracteriza y lo envuelve.

[...] la naturaleza de la acción socioeducativa requiere que la formación esté articulada en un diálogo vivo entre las tradiciones de pensamiento (las teorías) y la experiencia vivida de las y los estudiantes (Van Manen, 2003; Contreras y Pérez de Lara, 2010). Las situaciones y los problemas a los que habrán de enfrentarse como educadoras y educadores, los saberes relacionales que habrán de desplegar, no son un asunto técnico que se resuelva aplicando un conocimiento.

En este sentido, aceptar que la educación no es una acción que podamos controlar, puesto que se trata de una relación abierta, llena de improbabilidades, incertidumbres, acciones y tensiones no resueltas, lleva a pensar en la formación de los educadores y educadoras no sólo desde el ofrecimiento de un conjunto de conocimientos, teorías y proposiciones "sobre" las funciones y tareas que han de desarrollar una vez estén situados en los contextos de la práctica; ya que ese es un conocimiento que, facilitado desde ese lugar, solo ofrece explicaciones previas a la acción. El reto parece estar en el aprendizaje de un saber paradójico e incierto como es el saber pedagógico.

#### **4. Aprender a acompañar las preguntas**

Una vez inmersos en el día a día de las clases, el *ponerse en juego en primera persona* es algo que empieza a desvelarse como necesario. Se trata de que para vivir la asignatura tanto mis estudiantes como yo, vamos necesitando ciertas disposiciones a estar presentes y, en mi caso, aspirar a tener presencia (Rodgers y Raider-Roth, 2006; Molina, Blanco y García, 2013). Y mientras esto se va abriendo camino, las clases transcurren.

Mis estudiantes se hacen preguntas por su futuro profesional, por cómo conectarlo con la asignatura. Yo me planteo cómo hacer para acoger sus inquietudes, cómo hacer para que sus preguntas tengan eco, para que podamos experimentarlas: respirarlas, olerlas, degustarlas y sentirlas en cada una, cada uno, y en compañía.

Es, inevitablemente, un trascorrir vivo este de la enseñanza y el aprendizaje de saberes experienciales; pues tal y como plantean Blanco y Sierra (2013) los saberes prácticos o experienciales son aquellos que desarrollan quienes se dedican a actividades educativas, que son necesarios para el ejercicio de su oficio y que se originan en la práctica cotidiana, en diálogo con la realidad que viven. Se trata, por tanto, de un saber propio y singular, que toma cuerpo (se encarna) en el educador, lo implica completamente, y es fruto de la experiencia vivida y de la reflexión sobre ella.

En este sentido, para estimular su gestación y su desarrollo desde la formación inicial, es decir, para que esos saberes experienciales cobren cuerpo tanto en mí como en mis estudiantes, va siendo necesario proponer espacios en el que compartir y participar cada cual desde su lugar; diseñar y desarrollar recursos didácticos apropiados que nos sitúen en el aquí y ahora de la profesión de educador y ayuden a reflexionar; cultivar tiempos para la palabra, pensando-haciendo, haciendo-pensando; y acompañar las preguntas que van surgiendo con nuevas preguntas, en ese hacer que plantean los autores, el de mantener siempre un diálogo con la realidad que se vive.

En ese diálogo vivo que se produce en las clases voy descubriendo algunas tensiones, sobre todo respecto de lo que ellos piden y demandan y lo que les ofrezco a través de este tipo de espacios de formación. Es decir, las tensiones producidas entre lo que considero o les propongo que deben realizar y el lugar en el que han de colocarse para trabajar la asignatura y lo que ellos y ellas tienen como inquietud para con su futura profesión.

Una de esas tensiones, que muestra bien el conflicto entre paradigmas para la formación, la experimenté al comienzo de curso cuando les planteé la manera en la que había pensando organizar el trabajo. Les pedí que me dijeran qué esperaban de la asignatura, no solo para saber qué querían, sino como una forma de acoger lo que traían, antes de exponer mi planteamiento en torno a las actividades, tareas y metodologías. Pude observar como la mayoría manifestaba un deseo por conocer qué son los contextos de Protección y Reforma y cómo se trabaja con los menores que están en ellos. A estos deseos se le unía su descontento -muy generalizado- por la formación que habían recibido hasta el momento, por lo que su demanda no era cualquier petición; sino que aquello que me pedían para que les ofreciera en las clases -y concretamente en la asignatura- debía tener que ver con ellos y ellas en relación a su profesión en dichos contextos socioeducativos y también con quienes trabajaban (niños y niñas y jóvenes en protección y reforma). Ese era su deseo-casi una exigencia, diría yo-, que vinculaban estrechamente con poder disfrutar de metodologías más dinámicas, así como, de más tiempo para realizar actividades prácticas a través de las cuales pudieran aprender cómo actuar.

Atendiendo sus peticiones, y no sin experimentar una tendencia muy generalizada a establecer una relación clientelar con la formación, les planteé cómo comenzaríamos a trabajar. Les expuse que partiríamos de relatos de educadores, como una manera de generar pensamiento partiendo de lo que les evocaba entrar en relación con la experiencia de otras y otros; como una

forma de pensar en los contenidos de la asignatura sin tener que decirles que han de hacer y decir, incluso qué han de pensar y cómo, en torno a un tema.

Así comenzamos: entre lo que piden y desean y entre lo que yo les propongo; y pronto aparece la tensión. Sucede, como voy pudiendo identificar, que primero piden menos teoría y más práctica para luego pedir más teoría y menos práctica. Para deshacer esta aparente contradicción, es preciso ahondar en: qué se entiende por teoría y qué por práctica, qué clase de teoría les ofrecemos y qué práctica; qué entienden ellos por teoría y qué por práctica. Para los estudiantes, a menudo, la teoría coincide con un tipo de enseñanza transmisiva, donde el conocimiento es presentado como información parcelada en contextos de enseñanza que piden poca implicación por su parte. Frente a esto, que entienden no les capacita para ejercer (para actuar), demanda más prácticas, entendidas como más espacio de acción directa, de *vis a vis*. Los marcos institucionales hacen difícil disponer de más horas de prácticas profesionales que las que designa el plan de estudios, entonces les proponemos actividades más prácticas en el sentido de que estén involucrados en tareas donde, además de *hacer cosas* (leer, reflexionar, buscar información, analizar) deban *ponerse en juego*. Es entonces cuando, al desaparecer del aula el conocimiento como referente asible (o al cobrar otro papel), el desconcierto ante la exigencia de pensar por sí mismos les lleva a demandar lo que primero desechaban; como una manera de tener más claro lo que hay que hacer antes de sentir el desborde de tomar decisiones que les impliquen. En este sentido, es imposible obviar como dichas resistencias aluden tanto a lo que está en juego (aprobar la asignatura), como a lo que ellas y ellos ponen en juego (lo vivencial, lo que les involucra).

Este es un ejemplo reciente que refleja a las claras la clase de tensiones a las que hago frente. Tensiones que guardan relación con afrontar la formación como ese espacio de vida que discurre entre quienes somos y quienes deseamos llegar a ser como educadoras, como educadores. Este aprendizaje de hilar fino entre sus demandas y mi sentido de responsabilidad, que trato de vivir no como un enfrentamiento sino como un acampamiento, ejemplifica la clase de saberes relacionales a los que me vengo refiriendo a lo largo del capítulo. Saberes de la misma naturaleza de aquellos que han de poder desplegar mis estudiantes.

## **5. A modo de cierre**

Este es el relato de un proceso inacabado, de algo que aún late. Un punto y seguido que he tratado de alargar para poder narrar algunas de las vicisitudes que me acompañan, que nos acompañan, en este inicio de curso. En este sentido, y para finalizar, quisiera tratar de organizar en unas pocas líneas lo que constituyen los ejes de sentido de mi práctica, dejando abiertas sus resonancias y sus evocaciones. Un modo de tratar de respetar el planteamiento para la formación que he presentado, y que como señalan Acaso, Ellsworth y Padró (2011), tiene que ver con entender la enseñanza aceptando la incertidumbre, y vivir este carácter inacabado como espacio de posibilidad.

- **Hacer de las clases un lugar para la experiencia.** Pensar y practicar las clases como oportunidad para la vida, genera posibilidades para que, de tal modo, se pueda vivir el tránsito de la vivencia a la experiencia y a la generación de un saber vinculado a ella (Contreras, 2013). Poner de manifiesto lo vivo, lo que nos pasa en el espacio de formación dentro de ese triángulo (yo- yo con la otra y el otro- yo con el conocimiento con el que enseño) y recrearlo, pensándolo, sintiéndolo, reflexionándolo, convierte esa experiencia en *saber de la experiencia* (Mortari, 2002). La tarea es en este caso y, como bien nos dice Contreras (2013:132), *partir de lo vivido para ir más allá; hacer saber a partir de la*

*experiencia significa interrogarse por lo vivido*, como una manera de buscar nuevas significaciones. Asimismo, nuestro aula es un lugar vivo, y como no sólo es un espacio físico que rellenamos sin más, está siendo necesario dotarlo de situaciones, de retos y de oportunidades que nos permitan ser protagonistas de lo que allí ocurre, pensando sobre ello y compartiéndolo para que ello nos toque, nos trans-forme. En este sentido, Blanco y Sierra (2013, p. 10) hablan de hacer del aula

un lugar donde haya oportunidades para ponerse en juego, para dialogar con la experiencia de otras y de otros, para vivir situaciones a partir de las que pensar y pensar-se; para ofrecer-se y, también, para dejar-se dar. En el aula hay que crear un contexto que permita que esos saberes de la experiencia nos afecten, que nos dejemos tocar por ellos, que sintamos con ellos, experimentando que lo que sabemos y lo que somos está imbricado, que pasa por nosotras y nosotros, que nos transforma.

- **Cuidar la vida del aula.** Como vengo sosteniendo, el aula no solo es un espacio físico, sino que la conformamos cada una y cada uno de los que allí estamos, con nuestras historias, con nuestras inquietudes, con nuestros deseos e intereses; también la conforman todas y cada una de las distintas maneras de sentir y pensar, incluso de disentir y de oponerse; no hablamos necesariamente de un mar en calma. Para que esto vaya teniendo cabida, es necesario cuidar el día a día, propiciando un clima de confianza y apertura que no está dado a priori; una confianza que se genera en las relaciones y las impulsa. En esto, el tiempo es algo imprescindible: tiempo para el conocimiento de sí y una adecuada relación con la profesora o el profesor (amparada en la autoridad y el respeto); para madurar ideas; para poder deleitarnos con un trabajo sosegado, bien hecho; y para que pueda fructificar ese trabajo más allá de que sea para una asignatura, esto, es, trascienda en cada quien como soporte para entender-se y conocer mejor su campo de actuación.
- **Estar en primera persona.** Si el hecho de ser docente o educador no nos exime de quiénes somos, esto evidencia que para el oficio educativo necesitamos definir nuestra relación con la realidad que vivimos. Estar en primera persona requiere un *partir de sí*, esto es, un modo de implicarnos en esa realidad que vivimos y que nos envuelve; requiere asumir la responsabilidad de hacer lo que está en nuestra mano para que nuestra presencia -que no es arbitraria- deje huellas positivas; en el mismo sentido que plantea Sierra (2010) sobre cómo nuestras prácticas han de tener un sentido *civilizador* para con las personas con las que trabajamos y en los contextos en los que nos movemos. Es por ello, que en el oficio docente, el aula sea también un lugar para mostrar nuestro saber de la experiencia, la relación que tenemos con nuestro hacer, las reflexiones que nos provocan, los miedos e incertidumbres que tenemos, las seguridades provisionales, nuestros deseos y nuestras proyecciones. Ser conscientes de ello, así como atender a nuestras propias biografías, ayuda a hacernos más conscientes de los recorridos que hacemos y de lo que ponemos en juego en el acto educativo. Solo podemos sostener verdaderos procesos educativos estando presentes con honestidad.
- **Acoger lo que cada quien trae; acoger a cada quien por quien es.** Nos dice Contreras (2013) que para hacer emerger y poner en juego los saberes de la experiencia en la formación, es necesario tener en cuenta y dar importancia a  
[...] las vidas y experiencias que los estudiantes traen consigo, y que suponen un

saber incorporado con el cual se hace necesario contar como el bagaje que ya se posee, con el que es necesario cada una, cada uno, entenderse y trabajarse, y al que se debe volver y en donde tiene en definitiva que cobrar sentido subjetivo y personal todo el proceso de la formación. (p. 132).

Todo proceso formativo conlleva recorridos que son personales y subjetivos que re-significan las experiencias pasadas. Este tipo de formación que toma como base la *pedagogía desde el ser*, pone de manifiesto la importancia de que cada cual aporta algo que es único a la vez que nuevo a dicho lugar o contexto formativo. Aprender a acogerlo que nuestros estudiantes traen consigo es responsabilidad docente; no como una manera de conocer sus ideas previas, sino como una disposición a *hacer vacío*; colocarnos ante la singularidad que aporta cada estudiante al conjunto de la clase y desde la que puede ir creciendo como educador. Este aprendizaje que trato de tener, también me lo planteo como una aspiración o un propósito para mis estudiantes.

- **Experimentar la formación de *cuerpo entero* (Molina y Sendra, 2014).** Lo que es una evidencia es que somos cuerpo, y como tal necesitamos cuidar de él, de lo que nos manifiesta, para ponerlo a disposición de nuestra profesión, ya que sin el cuerpo no podemos ni ser ni actuar. ¿Qué de nuestro cuerpo necesito para trabajar como educadora o educador? ¿Cómo estar de cuerpo entero? ¿Cómo hacer para que la formación facilite un estar de cuerpo entero? Muchos de los estudiantes que me llegan vienen con una clara separación entre sus ideas, sus pensamientos, su manera de situarse en la clase y en la formación, y su cuerpo. Como si la mente fuera por un lado y el cuerpo por otro. Es una percepción de la cual solo he sido consciente cuando he sentido que mi cuerpo tenía cosas importantes que decir. Pero sobre todo, cuando eso que mi cuerpo manifestaba, lo he tomado en consideración. Algunas de las actividades que planteo para los educadores y educadoras tiene que ver con hacer presente su cuerpo, vivenciando y experimentando sentimientos y emociones que a veces no dejamos salir de manera inconsciente, pero que están ahí. Perspectiva que tomo de la terapia Gestalt, y que guarda relación con la toma de consciencia sobre el momento presente y la percepción de lo que sentimos y experimentamos. Atendiendo a esto, organizo algunos talleres a comienzo de curso que ayuden a los estudiantes a que se coloquen en el *aquí y ahora*; y esto lo hacemos a través de actividades vivenciales, centradas en la relajación y apoyadas en la música.
- **Practicar la escritura.** En la misma línea de sentido, planteo otras actividades relacionadas con la escritura, la cual no es solo un medio sino también un fin dentro de la formación. La escritura, como bien sostiene van Manen (2003) es un medio a través del cual ponemos palabras a nuestro pensamiento; además de servirnos para reflexionar, pues nada más el hecho de buscar las palabras adecuadas con las que nombrar aquello que pensamos, requiere de procesos muy ligados al meta-pensamiento. Asimismo, las actividades que están sostenidas a través de la escritura guardan relación con trabajos de naturaleza autobiográficos, a través de distintos medios narrativos de exploración y autoconocimiento (Novara, 2003); como la elaboración de relatos escolares o la escritura autorreferencial referida a las vivencias que tuvieron como educandos, sobre todo, en relación a las experiencias significativas que pudieran haber tenido con algún docente a lo largo de su vida.
- **Contar y conectar con la experiencia y los saberes de educadoras y educadores.**

Teniendo en cuenta que uno de los propósitos que planteo tiene que ver con que los estudiantes aprendan a pensarse en su oficio como educadores sociales como una manera de que se abran a las preguntas importantes que les interpelan en su profesión, he necesitado diseñar actividades y tareas dirigidas a potenciar esto. Para ello nos apoyamos en los saberes de educadoras y educadores, tanto a través de lecturas como de visitas al aula.

Como transmitir el saber de la experiencia no es fácil, resulta poco sencillo disponer de relatos que sean respetuosos con la naturaleza de los saberes experienciales, sobre todo, *que mantengan esa cualidad de estar vinculado a quien lo ha producido, de permanecer cerca de la vida, con lo que ello tiene también de irrepetible* (Blanco y Sierra, 2013, p. 6). Y ya que no es suficiente con disponer de esos relatos narrativos o vivos sin más (puesto que en la mayoría de las ocasiones se quedan en meras actividades de reproducción de lo que dicen los textos o de lo que se habla en las visitas), las tareas a realizar implican una disposición a estar atentos de manera plena, reflexiva e íntima; por ello se hace necesario organizar situaciones pedagógicas que ofrezcan la posibilidad de que cada cual pueda mantener un diálogo con la propia experiencia y siempre bajo la pregunta: ¿Qué me dice a mí este relato de experiencia?

De manera más específica, y en cuanto a la lectura de diferentes *relatos de experiencia*, ésta no se concibe como una tarea de reproducción de aquello que dice la autora o autor. Se trata, más bien, de pensar *qué me dice*, en aquello me evoca y me provoca su lectura. Y para que los relatos que usamos en clase posibiliten ese diálogo y reflexión en quienes lo leen, estos deben reunir las siguientes cualidades: han de dar cuenta del saber de la experiencia; no sólo contando en el sentido de describir, sino que incorporen una reflexión sobre lo vivido. Además, no busco que sean meros relatos de acción, sino que partan de sí (Blanco y Sierra, 2013).

A lo largo de los diferentes bloques de trabajo les voy planteando diferentes tipos de relatos con distintos propósitos. Por un lado, para que les ayuden a reflexionar sobre el propio oficio a la luz de experiencias concretas de hacer y actuar en lo socioeducativo; por otro, para pensar sobre las personas con las que tendrán que trabajar en los diferentes contextos sociales. Algunos son relatos de educadoras y educadores sociales que narran situaciones prácticas sobre las que han reflexionado; relatos que considero son necesarios atender por el valor que ofrecen acerca del trabajo educativo, además de por cómo están escritos -esto es, en primera persona- y por la potencialidad que tienen para pensar en lo importante. Suelen ser relatos nada prescriptivos, no explican qué hacer y cómo hacerlo; tampoco son manuales de "buenas prácticas", ni fórmulas. Los relatos cuentan lo que otras y otros hacen para ponerlo al servicio de quien necesita pensar en ello. Otro tipo de relatos que trabajamos son aquellos que muestran vivencias reales de niñas, niños y jóvenes que han vivido situaciones difíciles y que se encuentran amparados bajo el trabajo educativo de educadoras y educadores sociales. El propósito de este último tipo de relatos es que puedan empezar a pensar cómo situarse ante las dificultades y los riesgos que han de experimentar en el trabajo con menores, partiendo de la idea de acompañamiento desde sus historias y evitando la intervención directa y homogénea sobre los llamados "colectivos", "grupos" o "usuarios". Ambos tipos de relatos son narraciones sobre los que merece la pena analizar, por los valores educativos que reflejan y por el sentido desde el que están escritos. Tanto para la lectura de relatos, como para la escucha de la experiencia viva, se requiere que los argumentos que se expongan sean acompañados de análisis pedagógico; para ello, solicito que sean justificadas todas

aquellas elecciones o decisiones que se hacen, para que pongan de manifiesto las razones que les lleva a pensar una u otra cosa.

En cuanto al sentido de las *visitas de educadores sociales a nuestra aula*, no se trata de que vengan a darnos una charla sobre sus historias profesionales o nos cuenten miles de anécdotas de cómo actuar. Busco que la actividad se sostenga en poder entrar en relación de manera directa con alguien que sabe sobre lo que significa ser educador (porque lo está viviendo o lo ha vivido), que ha pensado sobre el sentido de su práctica, y que tiene capacidad para contarlo y de generar en la clase conversaciones reflexivas; de manera que cada cual pueda situarse en la relación y acoger lo que dicha experiencia le evoca, le provoca o le remueve.

- **Avanzar en una colocación pedagógica respecto de la infancia y la juventud.** El contenido principal en torno al que gira el trabajo en la asignatura, como he mencionado al principio del capítulo, son las niñas y los niños, las y los jóvenes que se encuentran en riesgo o que han vivido o viven situaciones de vulnerabilidad. Para poder empezar a hacernos preguntas por nuestro trabajo como educadores y educadoras sociales para con la infancia y la juventud, necesitamos conectar con la pregunta pedagógica que nos responsabiliza por su crianza, por sus vidas: ¿Qué podemos hacer nosotras y nosotros para que vivan dignamente, para que puedan crecer sanos? ¿Cómo estamos presentes en la vida de las niñas y los niños, las y los jóvenes que están a nuestro cargo? ¿Cómo les vemos? ¿Cómo nos preocupamos por ellas y ellos? ¿Desde dónde los miramos? ¿Cómo los acompañamos? Estas preguntas son fundacionales, aquellas que invitan a las y los estudiantes a pensar en el lugar que ocupan como educadoras y educadores, siempre en relación a las otras y los otros; puesto que ésta es una profesión que no puede ser sin las personas para las que trabajamos. Lo que pretendo de manera general, tanto con las dinámicas, como con las actividades, así como, con el saber educativo desde el que enseño es que aprendan a colocarse en la relación educativa del lado de las niñas y los niños: que aprendan a mirarlos como algo más que expedientes; que se sitúen de una manera cercana sin usurparles; que aprendan a acompañar el dolor ajeno, sin tender a curarlos ni sanarlos; que cultiven una mirada que vaya más allá de la conducta. Para que su trabajo no sólo se centre en la intervención y puedan ser conscientes de lo que implica la relación educativa.

En la mayoría de los casos, las y los estudiantes muestran más empatía hacia el trabajo con los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad; manifiestan tener muchas ganas y una actitud más positiva ante la tarea de cuidarlos, atenderlos y acogerlos. Un deseo que se ve ensombrecido por ciertos prejuicios y miedos hacia el trabajo que se focaliza en aquellos jóvenes en riesgo que se encuentran en conflicto con la ley. Menores que están bajo contextos de atención jurídica y reeducativa y en relación a quienes se hace más difícil pensar la relación educativa. Y es que trabajar y pensar sobre la pregunta de cómo ven a niñas, niños y jóvenes, les empujar a *re-considerar-se* desde quienes son, con todo sus bagajes. El hacerles que se pregunten continuamente por su oficio *desde sí*, nos abre a los miedos e incertidumbres, pero es desde ahí desde donde pretendo que empiecen a construir la relación con las otras y los otros; no sólo por esos prejuicios que manifiestan tener sobre las y los jóvenes (mal llamados) "infractores", sino también, por las bondades que acarrea un trabajo sobre la "acogida" de menores sin reflexión ni cuestionamiento. Y es que, como bien sostiene van Manen (2004, p. 31) "cómo y qué vemos dependen de quién y cómo somos en el mundo. Lo que vemos en el niño y cómo lo vemos dependen de la relación que tengamos con él."

- **El origen siempre presente; una experiencia a disposición de la formación.** No puedo obviar cómo fueron mis experiencias profesionales como educadora social trabajando con niños y niñas de "acogida"; experiencia que no puedo desligar de mis inicios en la investigación educativa. Fue en ese intento por hacer convivir ambas experiencias, la formativa e investigativa con la profesional, donde fui aprendiendo a movilizar mis inquietudes profesionales con los conocimientos de los seminarios, los cursos y las clases a las que acudía. Y no es que lo aprendiese sin más; el camino se fue haciendo poco a poco, incentivado por una necesidad de búsqueda continua por dar y hacer sentido a lo que experimentaba con las criaturas en los centros de acogida. Una de las preguntas que me iba planteando en el trabajo -motivadas por las relaciones que iban surgiendo de mi contacto con diversos niños y niñas y sus historias-tenía que ver con cuáles eran mis responsabilidades y mis quehaceres, y cómo debía actuar en cada momento. Sentía que necesitaba estrategias, ciertas habilidades que me ayudaran a desenvolverme en los problemas que surgían en el trabajo, e intentaba buscar las respuestas en las clases (en cierto modo, en la teoría). Sin embargo, sentía que a pesar de encontrar algunas buenas estrategias en textos y libros, en diversos autores, no llegaba a desarrollar mi labor con sentido pleno. Y es que el sentido lo había situado fuera de mí. Las preguntas que me formulaban no estaban en mí. Es por ello, que ahora cuando doy clase y mis estudiantes me plantean estas mismas inquietudes, no puedo dejarlas pasar. Sus inquietudes, que en un momento anterior fueron las mías, han de situarse dentro de la relación de enseñanza y aprendizaje si lo que pretendo es que encuentren su lugar y piensen sobre su profesión desde sí.

Fue en uno de los seminarios de doctorado que nos dio el profesor José Contreras, en el que hablaba del valor pedagógico de estar presentes en la relación con las niñas y los niños, cuando comencé a conectar con mi quehacer educativo. Esa manera de colocarme ante el trabajo de educadora y el hecho de haber reflexionado sobre ello, me ayudan ahora que enseño a otras y otros en cuanto a visibilizar lo importante para este oficio; de manera que lo que da sentido a mis clases, todo mi saber y mi ser como educadora, es puesto a disposición de mis estudiantes para que les ayude a pensar en la Educación Social también desde sus orígenes.

## **Bibliografía**

- Acaso, M.; Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). El aprendizaje de lo inesperado. Madrid: Catarata.
- Alonso, I. y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socieducativos. En *Educación Social: Revista de intervención socieducativa*. Nº 42, pp. 28-46.
- Arbiol, C. (2013). La Práctica de la relación educativa. Una recerca narrativa del saber de l'experiènciad'educadoressocials. Tesis Doctoral-Universitat de València. Inédita.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ANO 40-1, pp. 233-259.
- Blanco, N. y Sierra, J. E. (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 21 (28).
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/afuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal

- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78 (27,3). Pp. 125-136.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 417, pp. 60-63.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. En *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 24, núm. 2, pp. 61-81. Universidad de Zaragoza
- Cortés, P.; Sierra, J. E. y Caparrós, E. (2013). "La acción socioeducativa con menores como vía para el fortalecimiento del tejido social. Aportes desde una aproximación biográfico-narrativa". En: Castilla Mesa, T.; Martín Solbes, V.; Vila Merino, E. y Sánchez-Sánchez, A. (2013) *Educación y cultura de paz en contextos educativos*. Granada: GEU.
- Gimeno y Pérez-Gómez, A. I. (comp.) (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Imbernon, F. (1989). *La formación del profesorado*. Barcelona: Laia
- Korthagen, F. A. J. (2011). Principios para una formación eficaz. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 417, pp. 56-59.
- Korthagen, F. A. J. et al. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Molina, D. y Sendra, C. (2014). Hacer lugar a la *experiencia* en la formación inicial. El sentido que le damos a nuestra práctica docente en el aula universitaria. Valencia, inédito.
- Molina, D.; Blanco, N, y García, S. (2013). El profesorado y "su lugar" para estudiantes de Bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar. *Educação*, 38 (2). Pp. 265-276.
- Mortari, L. (2002). "Tras las huellas de un saber". En Diótima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- Pérez-Gómez, A. I. (2011). Aprender a educar(se): una nueva ilustración para la escuela. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 417, pp. 52-55.
- Rodgers, C. R. y Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 12, No. 3. Pp. 265-287.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. Londres: Temple Smith.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sierra, J. E. (2010). "La acogida como práctica civilizadora". En Castilla Mesa, T. y otros (Coords.) *Convivencia y resolución de conflictos en contextos socioeducativos*. Fundación ECOEM. FGUMA. Universidad de Málaga.
- Van Manen, M. (2004): *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Ideabooks.

**Políticas educativas, territorio y articulación en la educación pampeana: de 'la escuela secundaria a la carrera en superior'.**

Lisandro David Hormaeche y Federico Toso, Dirección de Educación Superior (Argentina)

## **Introducción**

El capítulo que a continuación presentamos tiene como objetivo desarrollar un avance de la investigación que se realiza en el marco del proyecto de relevamiento de las acciones existentes y posibles de articulación entre la educación secundaria y superior en la Provincia de La Pampa. Dicho proyecto están enmarcados en el Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional 2015 de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de La Pampa, y pretende convertirse en insumo para el planeamiento de acciones entre los niveles considerando realidades y desafíos en clave territorial. En el desarrollo del escrito se presentan algunos lineamientos teóricos referidos al trabajo educativo en clave territorial a partir de la ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria y las realidades heterogéneas entre las instituciones formadoras de nivel superior de la Provincia de La Pampa. Para esta primera aproximación se trabajó con encuestas a docentes de las cátedras de primer año de diversas carreras ofrecidas por los Institutos de Formación Docente dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa, y de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Pampa.

### **1. Consideraciones acerca de la articulación y el trabajo territorial**

Hoy en día se debe reconocer que existe una necesidad imperiosa de establecer una articulación entre el nivel de educación secundaria y el nivel de educación superior. Incluso considerar que debe ser objeto de una política pública. Esta situación nos invita a diseñar mecanismos que permitan alcanzar un diagnóstico compartido y un plan de trabajo como resultado del aporte y compromiso de los actores involucrados. El propósito de esta articulación no sólo arroja beneficios a los estudiantes, también concurre a generar un mecanismo que orienta a restituir la equidad social, amplía los horizontes del sistema educativo sentando los fundamentos para una educación a lo largo de toda la vida y otorga consistencia a los derechos del ciudadano en consonancia con una sociedad democrática e inclusiva. El Ministerio de Educación al impulsar la Ley de Educación Nacional N° 26.206 dio inicio a una etapa en la que se propone una política de estado con este objetivo.

La Ley plantea entre los objetivos de la educación secundaria: "Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida" (Ley 26.206 de Educación Nacional - Cap. IV Art. 30 Inc. c)". Trabajar sobre capacidades asociadas a procesos cognitivos y socioafectivos garantiza la formación integral de la persona. Se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos y constituyen una base desde la cual se construyen nuevos conocimientos. Por este carácter integral e integrador, las capacidades atraviesan de manera horizontal y vertical las propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y deben ser abordadas por distintas disciplinas, áreas o espacios curriculares para el logro de más y mejores aprendizajes para todos.

Es importante considerar también que las instituciones de educación superior requieren de sus estudiantes otros aprendizajes que los vinculados al conocimiento de las disciplinas, tales como destrezas y estilos de pensamiento de las culturas disciplinares, capacidades inherentes a la situación de "ser estudiante de nivel superior" y a las del desarrollo de una personalidad autónoma y crítica para el desempeño social.

Por otro lado, concebimos la articulación como un modo de relación en la que sus términos comparten la reflexión sobre prácticas de enseñanza de saberes y contenidos curriculares, a partir de la situación de transición que atraviesa el estudiante, en un determinado momento y de un proceso de elección en la trayectoria de formación. (Nayar, s/f).

En general, el sistema educativo está atravesado por políticas que responden a las especificidades de los niveles y modalidades que lo integran. En tal sentido, los niveles de educación obligatoria, representan un desafío 'obligado' puesto que debe asegurar el tránsito por los niveles inicial, primario y secundario en el marco de la obligatoriedad establecida en la Ley Nacional de Educación 26.206 y la Ley Provincial de Educación Nº 2.511 en el caso de la Provincia de La Pampa. Sin embargo, la complejidad del proceso de articulación se proyecta entre los niveles obligatorios (secundario) y no obligatorio (superior). Es allí donde los desafíos entre las instituciones deben encontrar un espacio de diálogo y la posibilidad de construir puentes que faciliten la continuidad de estudios superiores.

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 en su artículo 30 inc. d) establece que los estudiantes de la educación secundaria deberán, al finalizar la misma, "desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.". En un sentido más general, el concepto competencia en educación se presenta como una red conceptual amplia que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques como es el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognitiva (saber), psicomotoras (saber hacer, aptitudes) afectiva (saber ser, actitudes y valores). Las competencias generales remiten a un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios a toda persona que aspire a proseguir estudios superiores. Por otro lado, existen otras competencias como las básicas, que implican el desarrollo de saberes complejos y generales que hacen falta, en el caso de estudios superiores, para cualquier tipo de actividad intelectual. (Zalba, 2007).

En el marco de la resolución del Consejo Federal de Educación Nº 188/12, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 establece en la Matriz 1: Líneas de acción, logros y responsabilidades Nº 12 la articulación del nivel secundario con la educación superior. Dentro de los logros esperados se prioriza que las jurisdicciones puedan desarrollar propuestas de articulación con universidades, institutos de formación docentes, técnicas y otros. De allí que la provincia de La Pampa desarrolló experiencias jurisdiccionales e institucionales de articulación considerando prioritario la proyección de acciones estratégicas a mediano y largo plazo.

Uno de los planes que acompaña la implementación de la educación secundaria obligatoria es el Plan de Mejora Institucional proponiendo el desarrollo de estrategias para favorecer y acompañar el diseño de un proyecto post secundario. Fundamentalmente propone desarrollar acciones formativas que coloquen a los egresados de las escuelas secundarias en mejores condiciones para iniciar el proyecto de continuar estudios superiores, no solo favoreciendo la transición sino ampliando el horizonte de los estudiantes.

Pensar pedagógicamente el territorio implica proyectar una sociedad que multiplica las relaciones y las posibilidades sociales, la que crea condiciones para nuevas configuraciones, en lo cultural, en el consumo, en el esparcimiento, en el trabajo, en la vida cotidiana. El territorio se lo

entiende como una red de relaciones sociales, una trama cultural que sostiene personas, instituciones, historias, relatos, proyectos y vidas enredadas en una ubicación geográfica determinada.

Así, cuando entran en diálogo el espacio físico habitado y la palabra, emerge el concepto de territorio y cuando este diálogo hace emerger y delimitar problemas, nudos críticos, tensiones, aparece el concepto de acción educativa. Entonces, cuando pensamos en las relaciones entre las instituciones y su territorio, estamos haciendo referencia a una compleja articulación de mutua determinación. El territorio toma en cuenta, en el marco de la relación de los individuos al espacio, las prácticas culturales y sociales. "En el mundo de la educación, el territorio surge cuando, de manera descriptiva, un espacio se organiza bajo el impulso de sus protagonistas para responder a las necesidades de formación de sus habitantes." (Champollion, 2011:55).

Es importante considerar también que la planificación es una herramienta fundamental para pensar en clave territorial:

La falta de planificación provoca "escasez de control", "errores", decisiones que se toman por "impulso", "gastos excesivos", mucho tiempo dedicado a "imprevistos", "tiempo excesivo para corregir errores" y para "tomar decisiones", no poder "controlar su desarrollo futuro", no detectar "oportunidades importantes" ni las "posibilidades de crecimiento". (Navarro, 2010:31).

En todo esto existe, por lo general una clara definición de objetivos como así también un eje de trabajo colectivo en términos de pensar el territorio en regiones:

*La regionalización* es la estrategia de microplaneamiento que permite agrupar a las regiones, según criterios políticos, económicos, geográficos, educativos, de planificación, etc., similares o no, complementarios o no, próximos o no, dependiendo del objetivo que lleve a conformar una determinada región (Navarro, 2010:56).

## **2. Educación secundaria y superior: un recorte de análisis**

A partir de la aprobación e implementación de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 y la Ley Provincial de Educación Nº 2.511, se amplió la cantidad de años de escolaridad obligatoria. Los ex Terceros Ciclos de la Educación General Básica (7º, 8º y 9º) se transformaron en el Ciclo Básico del nuevo secundario y se sumaron a la creación de nuevos primeros años donde no existía esta estructura (ex Polimodales), transformando la estructura curricular de la provincia. En términos generales, la educación secundaria obligatoria pampeana se fue construyendo acompañada con su implementación, especialmente en la elaboración, validación e implementación de su estructura curricular. Se definió que la extensión sería 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 (hacer una nota al pie con fecha de resolución). 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 (Resolución del CFE Nº 180/12). 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.

La Educación Superior de la Provincia de La Pampa, en relación a la formación docente, tiene como objetivo principal la formación de docentes que sean capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la educación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. En este sentido, son esenciales las funciones establecidas para el subsistema formador tales como la Formación Docente Inicial, la Formación Docente Continua, el Apoyo Pedagógico a Escuelas y la Investigación. A su vez, en el marco de la Resolución CFE N 188/12, estas funciones encuentran sustento y aportes para su desarrollo en las siguientes políticas de formación docente: Planeamiento y organización del sistema nacional de formación docente; Evaluación de la formación docente; Desarrollo curricular y modalidades pedagógicas; Formación continua e investigación; Trayectorias y participación de los estudiantes; Formación pedagógica con recursos digitales. Actualmente, la jurisdicción cuenta con catorce Institutos Superiores de Formación Docente acreditados para expedir títulos de formación inicial, con una matrícula actual que supera los 7000 estudiantes. En términos de aperturas, cuenta con 17 localizaciones del Primer Año correspondientes a 10 profesorado: Educación Primaria, Educación Inicial, Música, Artes Visuales, Danzas, Tecnología, Ciencias Políticas, Psicología, Educación Especial y Educación Técnico Profesional.

Por su parte, en el ámbito de la oferta universitaria seleccionada para incluir en el proyecto de relevamiento de las acciones de articulación existentes y posibles entre la educación secundaria y superior, la carrera Medicina Veterinaria, se dicta en la Facultad de Ciencias Veterinarias perteneciente a la Universidad Nacional de La Pampa. Desde hace cinco años implementa un nuevo plan de estudios el cual tiene un desarrollo previsto en once cuatrimestres (segmento troncal) y un trimestre (segmento orientado) presente en el último cuatrimestre. La duración teórica es de seis años. El primer año está compuesto por seis materias de las cuales dos son anuales y las demás cuatrimestrales. En el primer cuatrimestre los ingresantes cursan Biología General, Anatomía Descriptiva del Bovino, Química Orgánica e Inorgánica y Física Biológica. En el segundo cuatrimestre Histología I, Anatomía Comparada y continúa la cursada de Química Orgánica e Inorgánica y Física Biológica. El perfil del Médico Veterinario dependerá del ciclo orientativo cursado, teniendo un perfil especializado en clínica de pequeños animales, clínica de grandes animales, producción animal, medicina preventiva, salud pública y bromatología. Las actividades profesionales (incumbencias) reservadas al título de Médico Veterinario son las dispuestas en la Resolución 1034/2005 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

### **3. Aquello que debe 'traer' el estudiante ingresante al nivel superior**

Para abordar la temática de esta ponencia, y considerando la etapa inicial del proyecto, se realizó una encuesta dirigida a un total de 63 docentes de primer año de las carreras de formación docente de los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de La Pampa y de las cátedras de primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Pampa.

A partir de la bibliografía es posible acordar en la necesidad de adquirir determinados saberes y habilidades para el ingreso al nivel superior que podríamos sintetizar en las que a continuación se mencionan:

- Comprensión y producción de textos orales y escritos.
- Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.
- Comprensión y explicación de la realidad social y natural empleando conceptos, teorías y modelos.
- Trabajos en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.
- Hábitos y técnicas de estudio.
- Pensamiento crítico y creativo.

Con respecto a las expectativas de los profesores del nivel superior en relación a los ingresantes, de las encuestas realizadas se obtuvieron datos que, para el desarrollo de esta ponencia, se han analizado y se presentan a continuación.

El primero de los puntos al que la encuesta refirió, fue al conocimiento (o no) de la temática de articulación entre los niveles de educación secundaria y el nivel superior. En este sentido, del total de los docentes encuestados el 75% conoce la temática y de esa cantidad el 74% participó en tareas de articulación (Gráfico N° 1). Sólo el 57% de los trabajos realizados sobre articulación pudieron ser evaluados y dieron como resultado favorable el 77%. Cabe aclarar que la encuesta realizada (por ser la primera del trabajo exploratorio y de relevamiento que se puso en marcha) solamente arroja un valor general que será profundizado a partir de entrevistas futuras.

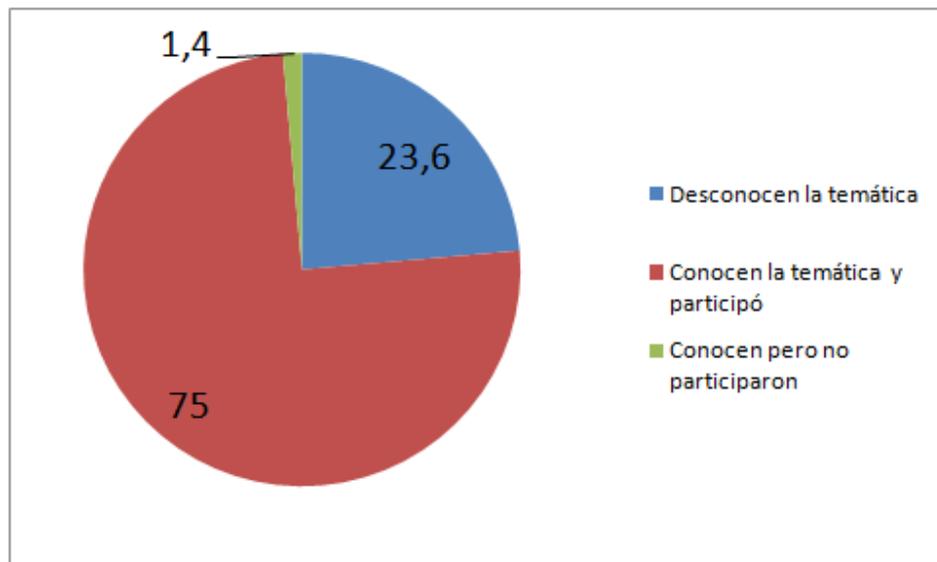


Gráfico N° 1. Elaboración propia.

Otra cuestión abordada en la encuesta fue la priorización de las capacidades y competencias que, al menos desde el cotidiano, se esperaba de los ingresantes. Se retomaron las enunciadas en párrafos anteriores y del total de las respuestas, la 'Comprensión y producción de textos orales y escritos' obtuvo el 60% de las respuestas, seguida por 'hábitos y técnicas de

estudio' con el 25%. La minoría no expresó prioridades incluyendo la totalidad de las mismas en el 15% restante (Gráfico N° 2).

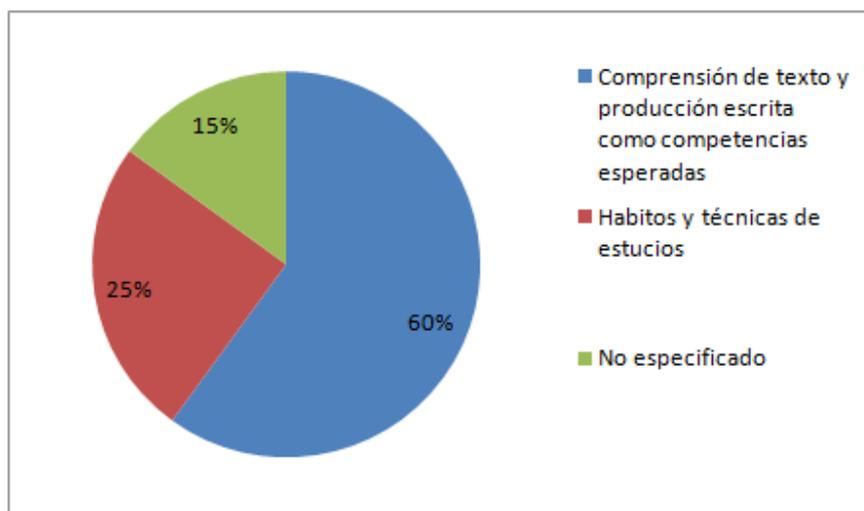


Gráfico N° 2. Elaboración propia

Los datos obtenidos evidencian que, desde la perspectiva de los docentes del nivel superior, si el ingresante 'trae' la comprensión de texto y producción escrita / hábitos y técnicas de estudio, facilita el ingreso y permanencia en el nivel superior, aún reconociendo la ausencia de otras características propias del oficio de estudiantes.

#### **4. Algunas consideraciones finales**

De lo expuesto hasta aquí podemos, de manera apresurada, realizar algunas reflexiones en el marco del proyecto. En primer lugar, si bien no todos los estudiantes que ingresan poseen la preparación académica para realizar los trabajos que exige el nivel superior, habría que repensar, en términos de una unidad de transición, el mecanismo de pasaje de un nivel a otro. En este sentido, y como segunda cuestión, el ingreso a la educación superior debería empezar a diseñarse temprano en la escuela secundaria, especialmente a través de programas que apunten a la población más vulnerable a los efectos de asegurar el derecho igualitario de acceso a la educación tal lo establece la Ley Nacional de Educación 26.206.

Las encuestas realizadas, en su mayoría, dan cuenta que las acciones desarrolladas solo son experiencias aisladas, informales o no institucionalizadas ya que dependen de voluntades individuales o grupos de personas. A un nivel macro político (jurisdiccional) podría afirmarse que es necesario entonces sistematizar para institucionalizar las acciones de articulación. Es probable que decisiones jurisdiccionales y conjuntas con instituciones de formación superior como, en este caso, la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Pampa, permitan consolidar el planeamiento y la proyección de acciones que materialicen y fortalezcan el pasaje entre niveles.

En relación al proyecto, quedan pendientes dos puntos: 1) ampliar la totalidad de los encuestados a las instituciones de nivel secundario (6º años) para completar el relevamiento de acciones de articulación presentes en la Provincia de La Pampa; y 2) una vez obtenido los datos

elaborar un mapa del estado de situación que permita la construcción de un plan de trabajo articulado en territorio. Sostenemos que la temática de articulación en términos de producción de conocimiento es un área de vacancia para la Provincia de La Pampa y, desde distintos organismos y reparticiones con responsabilidad política y de formación, deberá abordarse en lo inmediato.

### **Bibliografía**

Ley Nacional de Educación Nº 26.206.

Ley Provincial de Educación Nº 2.511. .

Ministerio de Educación. *Diseño e Implementación del plan de Mejora Institucional. Serie de documentos de apoyo para escuelas secundarias*. Segunda edición. Marzo 2011. Documento 1.

Navarro, A. M. (2004) *El planeamiento educacional en las institucionales de educación superior*, La Plata: Ediciones Al Margen / Universidad Nacional de Salta.

Nayar, A. (s/f) La articulación entre Escuela Secundaria y Universidad, disponible *on line* en <http://www.uca.edu.ar/mailling/ingreso/La-articulacion-entre-Escuela-Secundaria-y-Universidad.pdf> consultado el 30-6-2015.

Champollion, P. (2011) "El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia" en *Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, Volumen 15, Nº 2, pp.53-69.

Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional 2015. Dirección de Educación Superior. Ministerio de Cultura y Educación.

Resolución CFE Nº 214/04.

Resolución CFE Nº 180/12.

Resolución CFE Nº 188/12.

Resolución Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Nº 1043/2005. Plan de Estudio de la carrera Medicina Veterinaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Pampa.



*Serie Cuadernos para la Formación Docente  
Área de Formación e Investigación  
Dirección de Educación Superior*

*2º Piso – Centro Cívico  
Código Postal 6300  
Santa Rosa, La Pampa  
República Argentina  
[dirección.superior@mce.lapampa.gov.ar](mailto:dirección.superior@mce.lapampa.gov.ar)*

