Polifonías
Revista de Educación

Año II - Nº 2 // Abril - Mayo 2013

ISSN: 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

Email: revistapolifonias@yahoo.com.ar

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

COPYRIGHT: **Departamento de Educación - Universidad Nacional de Luján -**
ISSN: 2314-0488
ISSN: 2314-0496 (electrónico)

Autoridades del Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Directora Decana: María Eugenia Cabrera

Vice Directora Decana: Rosana Pasquale

Secretaria Académica: Juana Erramuspe

Secretaria de Investigación y Post-Grado:
María Ignacia Dorronzoro

Secretaria Administrativa: Mónica Rodríguez

Editora y co-editora: Silvia Brusilovsky y Alicia Itatí Palermo

Consejo editorial: María Eugenia Cabrera - Patricia Digilio - Mónica Insaurralde - María del Carmen Maimone - María Rosa Misuraca - Liliana Trigo - Brisa Varela

Secretaria de redacción: Gabriela Vilariño

Diseño de tapa: Mariano Ricardes y Pablo Lulic

Diagramación: Pablo Lulic

Fotos: archivo de imágenes del museo de las escuelas, UNLU - secretaría de educación de la ciudad de Bs As; grupo memoria histórica del MoCaSE - VC

Consejo Académico

Juan Azcoaga
Ricardo Baquero
Dora Barrancos
Francisco Beltrán Llavador
Pilar Benejam Arguimbau
Jean Paul Bronkart
Alicia Camilloni
José Antonio Castorina
Susana Celman
Nora Elichiry
Gaudencio Frigotto
Begoña Gros Salvat
Estela Klett
Guillermo Orozco Gómez
Marcela Pronko
Jorge Rodríguez Guerra
María Teresa Sirvent
Miguel Somoza
Hugo Zemelman Merino

Evaluadores de este número:

Silvia Barco, Mario Camaly, Jorge Casas, Susana Celman, Liliana Cubo de Severino, Beatriz Gualdieri, Raúl Menghini, Adriana Migliavacca, Marcela Pronko, Carmen Reybet, Mónica Tarducci, Magdalena Viramonte de Avalos, Fabian Yausaz

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.

DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA REVISTA:

Polifonías, Revista del Departamento de Educación de la UNLu. publica trabajos inéditos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes del pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Se propone como objetivos:

1) Conformar un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación y los de las demás unidades académicas de la UNLu., así como de otras instituciones del país y del extranjero.
2) Promover debates sobre problemáticas educacionales.
3) Constituir un medio de actualización académica.
4) Contribuir a la difusión de la producción académica del Departamento de Educación.
5) Favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN
ISSN: 2314-0488
AÑO II / Nº 2 **(2013)**

INDICE

Editorial

ARTÍCULOS

"La política de evaluación de los aprendizajes como estrategia para la inclusión".
María Rosa Misuraca y Sonia Szilak..... 11

"La constitución de los sindicatos de la enseñanza en la transición en España: el caso de FETE-UGT".
Marta Jiménez Jaén..... 33

"La formación docente en lengua extrajera a la luz de los nuevos lineamientos oficiales"
Estela Klett y Rosana Pasquale..... 53

"Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana".
Eduardo Langer y Mercedes Machado..... 69

"Diseñar lineamientos de política educacional y hacer docencia en tiempos del gerenciamiento. Notas sobre mundos desencontrados".
Gabriela Orlando..... 97

"'Yo soy', posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela".
Jesica Baez..... 114

"Interpretación lectora de una crónica policial y reformulación en escritura: la labor sobre el verosímil como estrategia metacognitiva"
María del Rosario Fernández..... 127

COMENTARIOS DE LIBROS

Stella Maris Más Rocha; Jorge Gorostiaga; César Tello; Mónica Pini (comp.) (2012): "La educación secundaria como derecho"
Marcelo Hernández..... 153

Silvia Alderoqui, María Cristina Linares, Dina Fisman, Constanza Pedersoli, Mercedes Pugliese, Adriana Holstein, Silvia Paz, Graciela Galindon, Marcela Betelu, Josefina Caride (2012): "Los visitantes como patrimonio. El museo de las escuelas; primeros diez años"
Juan Ignacio García..... 156

Florencia Finnegan (comp.) (2012): "Educación de jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas"
Noelia Bargas y Ana Clara De Mingo..... 159

José Tamarit (2012): "Clase Media: cultura, mito y educación ¿quién educa al educador?"
Karina Barrera y Andrés Flouch..... 162

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos..... 167

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación..... 170

V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso a la Universidad Pública..... 178

Posgradosde la UNLu. de interés para educadores..... 180

Editorial

En nuestro primer número manifestábamos que una publicación del Departamento de Educación de la Universidad implicaba el compromiso de fortalecer los canales de circulación, intercambio y debate sobre lo que se produce hoy en educación. También decíamos que, en tanto sujetos con opciones ético-políticas, nos comprometíamos con el conocimiento educacional crítico y con la democratización de la sociedad.

Cuando hablamos de formación crítica nos referimos a avanzar en la construcción de un pensamiento con capacidad de desnaturalizar los discursos dominantes, de reconocer la existencia de concepciones diversas para la interpretación de la realidad, de analizar las consecuencias que cada una de estas visiones producen sobre la sociedad, sobre las políticas, sobre los sujetos individuales y colectivos. Se trata, en síntesis, de hacer visible el vínculo entre conocimiento y poder. La democratización de nuestra sociedad es otra de nuestras preocupaciones permanentes.

Resulta necesario, desde esta perspectiva, abrir espacios de debate y propuesta sobre múltiples cuestiones relacionadas con las políticas públicas que involucran tanto el aparato del Estado como a diferentes actores y movimientos sociales, organizaciones e individuos. Esto supone atender a las condiciones de organización institucional, en especial del sistema de educación, a la formación y creatividad de los educadores, a los presupuestos de educación, a las características de los estudiantes, a su evaluación, a las condiciones para crear prácticas cooperativas y participativas de los docentes destinadas a retener y a lograr el desarrollo de la autonomía y formación crítica de todos los estudiantes, a las prácticas de educación social, popular, a la igualdad en todos sus dimensiones (de clase, de género, de etnia), a los diversos tipos de experiencias de educación que se construyeron y construyen.

Si bien en los discursos político-educacionales actuales se define la educación como un derecho social de carácter universal, en la actualidad este derecho está lejos de ser satisfecho. Las medidas que se van tomando, si bien en algunos casos implican un avance, en muchos otros siguen respondiendo a una lógica compensatoria que puede expandir cuantitativamente el sistema pero que no siempre implica el logro de aprendizajes equivalentes para todos los sectores sociales. Sin duda, resulta necesario pensar la problemática de la inclusión socio-educativa, ya que es absolutamente necesario recuperar para la educación a aquellos sujetos –niños, jóvenes, adultos- que fueron expulsados por una escuela que no supo retenerlos. Pero la retención con una organización escolar y curricular que enfatiza la contención asistencial por sobre la formación de sujetos críticos no produce efecto igualador.

Los artículos que publicamos en este número si bien no pueden atender a todas las cuestiones antes señaladas, representan conocimientos producidos sobre políticas públicas y prácticas institucionales que permiten abrir la reflexión sobre algunos de los problemas que se

relacionan con la igualdad y el derecho a la educación. El análisis crítico de temas vinculados con la actualidad político-educacional nacional e internacional, tales como las normativas para evaluación de los aprendizajes, las distancia entre las normativas producidas en el nivel administrativo y su ejecución en las escuelas, pueden dar información y criterios teóricos para meditar sobre las condiciones de la producción y ejecución de las políticas públicas. Las referencias a los actores del sistema no pueden obviarse. Algunas características de los estudiantes –tales como la pobreza o la identidad de género- pueden dar lugar a estigmatizaciones y a efectos expulsores, que dejan encubierta la valorización que los adolescentes hacen de la escuela. La consideración de los docentes, hoy en frecuente conflicto con el estado, da actualidad al estudio de experiencias históricas de organización de su sindicalismo.

Y si queremos que la permanencia sea con aprendizaje, temas tales como la enseñanza de la comprensión lectora y la escritura -que resulta preocupante hoy en todos los niveles del sistema de educación- también adquieren relevancia para mejorar la calidad de la educación.

Es obvio que un número de la revista no puede considerar la totalidad de los problemas, pero pensamos que esta selección es un aporte más –entre los de otras publicaciones y de las restantes actividades del Departamento de Educación- que puede contribuir al objetivo de hacer efectivo el derecho a la educación.

María Eugenia Cabrera
Directora Decana Depto. de Educación

Alicia Itatí Palermo
Coeditora

Silvia Brusilovsky
Editora

Artículos

La política de evaluación de los aprendizajes como estrategia para la inclusión

María Rosa Misuraca
Sonia Szilak
Aceptado Febrero 2013

Resumen

La obligatoriedad de la educación secundaria a partir de la Ley de Educación Nacional, en 2006, presenta el desafío político de extender la escuela hacia sectores que tradicionalmente no accedían, la habían abandonado o estaban muy alejados social, económica y culturalmente de la posibilidad de transitar y completar el nivel.
En ese contexto, el cuestionamiento a los formatos rígidos de la escuela secundaria propone diversas estrategias, entre ellas, la evaluación de los aprendizajes desde orientaciones hacia la flexibilización, que parecerían más adecuadas a la heterogeneidad del estudiantado.
En este trabajo presentamos algunos avances de la investigación en curso sobre la política para la evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. A partir del análisis de documentos desde una perspectiva histórica, identificamos continuidades y diferencias de las normativas recientes respecto de las políticas de los ’90 así como las posibilidades de concreción de esa normativa en las condiciones vigentes en las instituciones.

Palabras claves: política educacional- evaluación- educación secundaria- inclusión- trabajo del docente.

Abstract

Compulsory High School Education from the National Education Act, in 2006, presents the political challenge of extending the school into sectors that did not traditionally access to, had abandoned it or were socially, economically and culturally away from the possibility of transitting and completing the level.
In this context, the questioning of the rigid formats of the school proposes various strategies,

including the evaluation of the learning from orientations towards flexibility, which would seem most appropriate to the heterogeneity of students.
In this work we present some progress related to the research underway on the policy for the evaluation of learning at High School in the province of Buenos Aires.
From the documents review from a historical perspective we identify continuities and differences of the current normatives as regards politics in the '90 as well as the possibilities of concretion of the rules in the current conditions of institutions.

Keywords: educational policy - evaluation - High School Education - inclusion - teacher work

Introducción

La obligatoriedad de la educación secundaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, en 2006, presenta el desafío político de extender la escuela hacia sectores que tradicionalmente no accedían, la habían abandonado o estaban alejados social, económica y culturalmente de la posibilidad de transitar y completar ese nivel.
El potencial incremento en el acceso debería correr paralelo a la preocupación por mejorar y actualizar los aprendizajes y la relevancia cultural de la escuela. En algunos casos se interpreta el desafío de la obligatoriedad reduciéndolo a la mera definición política de la estrategia más adecuada para la inclusión y retención de esos sectores. Estos enfoques dejan de lado las dificultades derivadas de los diferentes y heterogéneos puntos de partida de la población que se pretende incluir. Diversos trabajos plantean críticas a las dificultades de extender la escuela manteniendo el formato tradicional que se definió para las clases medias. Centran el foco en la necesidad de diversificar y flexibilizar la organización de la escuela secundaria, en la llamada "gramática" escolar y analizan la posibilidad de acelerar trayectorias y hacer otra administración pedagógica del tiempo escolar para adecuar la escuela a las características socio-culturales de los adolescentes y jóvenes que se incorporan. Entre estas propuestas identificamos que la política para la evaluación de los aprendizajes adquiere un lugar destacado dentro de las prioridades tendientes al logro de la inclusión socio-educativa.
La política para la "evaluación, promoción y acreditación de los aprendizajes" en la provincia de Buenos Aires fue pasando de propuestas como *"instancias de compensación"*, "*desempeño*" y "*desempeño global"* a otras como *"períodos de orientación y apoyo", "comisiones evaluadoras",* la llamada *"tercera oportunidad", "cómputo de inasistencia por materias"*, etc. La extensión en el tiempo de las oportunidades para aprobar y la fragmentación de contenidos a ser evaluados son algunos rasgos que adquiere la evaluación en las escuelas. Ellos permiten cuestionar si las acreditaciones evidencian aprendizajes reales en las condiciones vigentes o si la permanencia de las dificultades termina por reducir los

niveles de exigencia y, en última instancia, por crear una nueva desigualdad. En suma, nos preguntamos si la inclusión a través de estrategias centradas en la retención puede resultar en nuevas diferenciaciones al interior de la escuela secundaria.

Entendemos las políticas[1] como "procesos y resultados […] procesos en cursos, interactivos e inestables" que están atravesados por diferentes contextos, dentro de los cuales las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas" (Ball en Miranda, 2012: 109).

Desde ese enfoque, y conscientes de la complejidad del objeto, nos proponemos acercar una caracterización de la política de evaluación de los aprendizajes entre la década de los '90 y las políticas actualmente vigentes, a partir del análisis de la normativa, las influencias de los organismos internacionales y su traducción en la práctica concreta.

Las recomendaciones de esos organismos forman parte del llamado "contexto de influencia" que repercute durante todo el período en estudio sobre el diseño de las políticas educativas. Podemos identificar las "huellas" de esas recomendaciones en las reformas educativas tanto en el nivel nacional como en el provincial y en normativas de menor jerarquía jurídica, como circulares y recomendaciones dirigidas a directivos y docentes.

Repensar la política de evaluación de los aprendizajes cobra vital importancia y permite visualizarla como instrumento estratégico para hacer frente a la retención frente al enorme desafío de contribuir a la enseñanza.

A la vez, nos preguntamos por algunos de sus efectos sobre las prácticas en el nivel secundario en la provincia, como por ejemplo las mediaciones que los profesores deben hacer de la normativa para evaluar, en condiciones laborales signadas por la precariedad y la desprofesionalización. En ese marco presentamos algunas continuidades y rupturas con las políticas de la década de los '90. Es en el contexto de la práctica donde el texto político es recreado, reinterpretado, traducido por los actores que allí intervienen. "El contexto de la práctica es el lugar de múltiples políticas, en el que las contradicciones deben ser manejadas porque las políticas se acumulan, solapan, y sedimentan en capas de modo que las nuevas políticas deben administrarse con las viejas" (Miranda, 2012: 116).

De la rigidez tecnicista a la evaluación "flexible"

La década del '70 se caracterizó por el predominio de enfoques tecnicistas en evaluación, en los que la objetividad y la confiabilidad del instrumento ocupaban un lugar central. Se asoció la evaluación al uso de técnicas, como el examen, cuyo objeto era comprobar el alcance de los objetivos previstos. Se enfocaba el tema de la evaluación:

1- Sthepen Ball (1997; 2002) plantea diferencias entre *Política* "formal y legislativa" y *políticas* "anunciadas a través de la legislación, reelaboradas, formuladas, reproducidas y re-trabajadas en múltiples instancias y diferentes formatos como informes, discursos, agendas en diferentes niveles de gobierno, etc.". En este trabajo nos referiremos tanto a la primera como a la segunda acepción.

> exclusivamente desde el punto de vista de su aplicación y de las técnicas que más se ajustan para los mismos fines […] es una interpretación funcionalista de la educación, en la que ni los sujetos singulares, ni los intereses de las personas concretas tienen cabida (Álvarez Méndez, 2003: 36).

Para el autor, las prácticas de evaluación que se ejercen sólo por medio de exámenes, ocultan la ideología conservadora que pretende mantener las "estructuras institucionales existentes". Este tipo de evaluación hace énfasis en el estudiante como objeto de enseñanza, prescindiendo del análisis de sus condicionamientos como sujeto de aprendizaje, así "…los problemas de orden social: posibilidad de acceso a la educación, justicia social, estratos de empleo […] son trasladados a problemas de orden técnico: objetividad, validez, confiabilidad" (Díaz Barriga, 1990: 39).

Esta concepción de evaluación encuentra sus fundamentos teóricos en la ideología tecnocrática, donde las relaciones efectivas de poder obedecen a "una lógica del control de las estructuras….", (Bobbio, 1983) a la vez que la competencia y la eficiencia se transforman en sus pilares.

Hacia la década de los '80, en el marco del proyecto de democratización política y social en Argentina, se introducen modificaciones en la política de evaluación de los aprendizajes guiadas por ese mismo proyecto democratizador y en el contexto de las críticas a la concepción de examen como único instrumento. Se propone la introducción de nuevos aspectos a evaluar, -como el desenvolvimiento del alumno y cambios en la escala de evaluación-, que tienen en cuenta tanto lo numérico como lo conceptual. Durante la vigencia de esos lineamientos, la nota conceptual estuvo al servicio de la numérica, que era la que efectivamente tenía valor para aprobar la asignatura. Coincidimos con Camilloni (1998) en que los cambios en los sistemas de calificación influyen sobre las estrategias de enseñanza de los docentes y de los aprendizajes de los alumnos. En este caso la introducción de "otra escala" posiblemente haya colaborado en el desarrollo de estrategias para ajustarse a la nota numérica, aunque algunos testimonios recogidos en la investigación señalan que finalmente se tradujo en un mero cambio de denominación para las prácticas tradicionales[2] .

Desde la década de los '90, en el contexto de políticas restrictivas en el orden político, social, económico y cultural se visualizan cambios que, paradójicamente, interpretamos como un avance pedagógico en la concepción de evaluación. Pasó a ser considerada como parte del proceso de "enseñanza-aprendizaje" y a presentar un carácter integral. Junto con la reforma de la estructura del sistema, se introdujeron nuevos criterios para calificar el desempeño del alumno y se extendieron los períodos de compensación[3] . Sin embargo es posible inferir, a

2 - Por razones de espacio no desarrollamos aquí las referencias que podrían validar esta afirmación.

3 - La Res. 7574/98 de la Dirección de Cultura y Educación (DGCyE) refiere a la existencia de estos períodos pero no específica en qué consisten. En un documento posterior se define la compensación como:

partir del contexto neoliberal dominante en ese período, que estas medidas fueron funcionales para el proyecto político de Nueva Derecha, donde la escuela debía dar prioridad a la contención frente a la disgregación social. De esta manera se inicia una tendencia que contribuiría a la "flexibilización" de la evaluación que sería funcional para la mejora de los indicadores de repitencia y abandono.

La normativa de esa década se caracterizó, en diversas áreas, por la introducción de términos propios del campo progresista pero sin explicitar sus fundamentos, con el consiguiente vaciamiento conceptual de su sentido. Así, el *desempeño* como variable para evaluar al estudiante puede interpretarse en el sentido con que Álvarez Méndez (op. cit) se refiere a las reformas de los '90: se conciben como alternativa a lo anterior, pero en realidad lo que predomina sigue siendo la nota aunque utilizando denominaciones más integrales.

Identificamos continuidad en el uso del concepto de "desempeño" hasta inicios de los 2000 en que fue adjetivado como "global"[4] y definido como un criterio a tener en cuenta al calificar. Los profesores entrevistados en el marco de esta investigación, perciben que la evaluación basada en el desempeño podría prestarse a arbitrariedades o a falta de rigurosidad: *"lleva al facilismo, se puede no haber tomado nunca una prueba y calificar a todo el mundo con siete. Además lleva a juicios de valor"* (Prof. de Prácticas del Lenguaje). Para Freitas (2008) los juicios de valor regulan las relaciones entre docentes y alumnos, influyendo sobre los resultados que arrojan las evaluaciones. Para la docente, estos juicios se asocian solo a la evaluación informal, pero también se hacen presentes en las evaluaciones formales, es decir en los trabajos y pruebas que conducen a las notas. Coincidiendo con el autor, estos juicios que parecen invisibles, repercuten en las evaluaciones finales incidiendo en el fracaso o el éxito de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que, desde fines de los '80, surge una preocupación recurrente por el fracaso, la repitencia y el abandono escolar, podríamos pensar que el empleo del "desempeño" a partir de los '90, habría obedecido a la necesidad de mayor "flexibilización" de la evaluación y a la disminución de las situaciones de fracaso escolar. La implementación de nuevos mecanismos para disminuir el índice de desaprobados y repitentes fue funcional para reflejar la "eficacia" de la nueva estructura del sistema, desde la sanción de la Ley Federal de Educación, en 1993.

Otra de las medidas de esa década orientada a flexibilizar la evaluación fue la instalación de períodos de compensación de los aprendizajes, reemplazando "los programas de recuperación y las jornadas evaluativas", característicos de los '80. Estas últimas consistían en propuestas

"un proceso en el cual se propone al alumno un camino diferente del que ya se ha empleado para promover el logro de las expectativas. Es decir que el proceso de compensación no debe interpretarse como más de lo mismo, sino como caminos alternativos para lograr el aprendizaje esperado" (Dirección de Información y Estadística de la provincia de Buenos Aires, 2002, "El sistema de Evaluación, acreditación, promoción y compensación", pág. 13/14.)

4 - "Se define como desempeño global de un alumno a la evaluación de todas las actividades desarrolladas por él a solicitud del docente, a lo largo del trimestre y/o año escolar" (Res. 823/03 de la DGCyE).

a cargo del docente, para orientar a los estudiantes que no lograran los requisitos de aprobación, mediante un Programa de Recuperación que comprendía objetivos promocionales, de conocimientos, habilidades y destrezas. En cambio, los periodos de compensación proponían que: *"... no se trata de aumentar la dosis de una propuesta que ya se ha demostrado inadecuada sino de ofrecer una alternativa distinta por la que se procure atender más ajustadamente el estilo de aprendizaje del alumno"* (Ibidem). La propuesta de que los profesores ofrezcan alternativas pedagógicas diversas para adecuarse a las dificultades no fue acompañada por cambios sustanciales en las condiciones organizacionales para que ello pudiera ser logrado.

En documentos posteriores[5], la *compensación* se asocia a la igualdad de oportunidades, lo que implica que el docente lleve a cabo en este período acciones y estrategias particulares para la promoción de los alumnos, es decir, "…caminos alternativos para lograr el aprendizaje esperado"[6].

Resulta indiscutible que mantener a los estudiantes en las escuelas es uno de los aspectos que la democratización requiere. Sin embargo, el desplazamiento de la evaluación formal (el examen) hacia nuevos criterios para definir la promoción asociados a la evaluación informal (desempeño del alumno), en el marco del incremento de las instancias de compensación, podrían funcionar como nuevas formas de exclusión. Efectivamente, si bien parece necesario implementar medidas facilitadoras de la retención de los estudiantes en las escuelas, y de esta manera sostener su presencia, como primer paso hacia la inclusión, es necesario alertar acerca de los riesgos de nuevas diferenciaciones si no se logran aprendizajes equivalentes. La tendencia a una evaluación que se presenta como flexible, adecuada a la heterogeneidad del estudiantado, en el marco de las condiciones de trabajo de la escuela secundaria actual puede instalar, al mismo tiempo, los riesgos de generar nuevas desigualdades en el interior de las escuelas. Para Freitas (op. cit.) "van surgiendo senderos de progreso diferenciado" en el interior de las aulas, en la misma escuela y entre escuelas. Al mismo tiempo no puede dejar de admitirse que ello repercute positivamente en las estadísticas y que esto sigue siendo un objetivo perseguido en cualquiera de los períodos de gobierno.

Las políticas vigentes: ¿Incluir, retener o acreditar?

La etapa que se inicia en 2003 plantea la necesidad de la inclusión social y educativa. La Ley de Educación Nacional 26206/06 establece la necesidad de "asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades…" (Art. 80). Luego de tres

5 - Dirección de Información y Estadística de la provincia de Buenos Aires, 2002, "El sistema de Evaluación, acreditación, promoción y compensación", pág. 13-14.

6 - Dirección de Información y Estadística de la provincia de Buenos Aires, 2002, "El sistema de Evaluación, acreditación, promoción y compensación", pág. 13-14.

años de sancionada la ley, la obligatoriedad del secundario se ve reforzada con una decisión de política social que involucra directamente el trabajo en las escuelas: el pago de una Asignación Universal por Hijo[7] que comenzó a regir a partir del 1 de noviembre de 2009 ligada al cumplimiento de la escolaridad y del calendario de vacunación obligatorio[8] .

A partir de lo establecido en la Ley de Educación Nacional, el Consejo Federal de Educación aprueba el Plan de Acción de Evaluación de la Calidad Educativa 2010- 2020 (Res. N° 99/10). Este documento define la calidad de la educación como "una construcción colectiva y una responsabilidad compartida por todos los involucrados en el hecho educativo". Se establece que el proceso de evaluación deberá ser de carácter formativo y promover la interpretación y comprensión de los resultados, evitando la estigmatización de sujetos e instituciones a través de *rankings*. Se sostiene la necesidad de producir "análisis, recomendaciones y pautas de acción destinadas a promover la planificación y ejecución de mejoras no sólo en los resultados sino también en la racionalidad y la 'justicia' de las prácticas educativas" (Anexo, p.1).

Siguiendo las pautas federales, la Ley de Educación Provincial N° 13688/07 establece que el Estado provee, garantiza y supervisa una "educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa" (Art. 5).

Esa preocupación iría más allá de la ampliación del acceso y avanzaría hacia la regulación de la permanencia y acreditación de los estudiantes en la escuela. Estas medidas están acompañadas por diversos de programas federales y provinciales tendientes a promover la finalización del secundario a través de múltiples ofertas[9] . El objetivo común de todos ellos alude a la necesidad de implementar estrategias para la inclusión o a la búsqueda de instrumentos que impidan el abandono escolar. Remiten a que la expansión de la escuela hacia nuevos sectores supone la necesidad de atender las características de la oferta educativa, "…no se trata de ofrecer todo lo mismo que se ofrecía antes a unos pocos, sino [de] desplegar toda la capacidad de innovación […] para adecuar la oferta educativa a las diversas condiciones de

7 - Decreto 1602/09.

8 - Las consecuencias escolares de esta política merecerían un cuidadoso estudio ya que representa una respuesta política adoptada con el fin de superar la fragmentación social y a partir de un reclamo permanente formulado desde los sectores más progresistas de la sociedad.

9 - Ejemplo de ello son: - Programa Nacional de Inclusión educativa del Ministerio de Educación (ME), para incluir a niños y jóvenes que están fuera de la escuela. Consiste en becas y apoyo financiero a escuelas y organizaciones. - Plan nacional de Becas Estudiantiles del ME, destinado a jóvenes de entre 13 y 19 años que ven amenazada la finalización de los estudios por problemas socio-económicos. - Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela, articula el funcionamiento del Plan Nacional FinEs con el desarrollo de los Centros de Orientación y Apoyo de la DGCyE, para facilitar la inclusión de quienes no han resuelto su escolarización en los tiempos previstos por el sistema educativo. - Todos a estudiar, del ME, destinado a adolescentes que no han ingresado al sistema educativo o lo abandonaron. - Patios abiertos, DGCyE, para la retención y posible recuperación de alumnos a la escuela mediante actividades no formales. - Programa Conectar Igualdad, entre otros.

entrada y de vida de los estudiantes…" (Tenti Fanfani, 2003: 22).
En este mismo sentido, se fundamentan las reformas en el nivel curricular y organizativo. Los Diseños curriculares aprobados en 2009 definen:

> una escuela secundaria inclusiva que apele a una visión afirmativa de la juventud y la adolescencia, no como idealización, visión romántica o negación de las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad […] se piensa para todos los estudiantes que la están transitando, los que la abandonaron y es necesario que regresen, estudien y finalicen sus estudios, aquellos otros […] que nunca fueron a la escuela secundaria y pensaban que ese no era un lugar para ser ocupado por ellos (Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Pcia. de Bs. As. 2009).

El concepto de inclusión ocupa un lugar destacado en la normativa en la primera década del siglo XXI, así como también en los documentos producidos por organismos internacionales. Tanto el Banco Mundial, como la CEPAL–OCDE, UNESCO y UNICEF han emitido recomendaciones relacionadas con la inclusión educacional. Se la define como:

> el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as (UNESCO, 2007: 1).

Esas definiciones elaboradas por la UNESCO son retomadas en las resoluciones federales y provinciales del periodo. Las Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional para la educación secundaria obligatoria (Res. 93/09 CFE) plantean la necesidad de:

> ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes. Implica redefinir la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria. Resulta indispensable, por tanto, revisar las regulaciones que determinan la inclusión o la exclusión, la continuidad o la discontinuidad de los adolescentes y jóvenes en las escuelas.

En el mismo documento, la UNESCO diferencia entre la "política de inclusión" de los '90 y la iniciada en 2003 en nuestro país[10]. Mientras que el primer periodo se centró en políticas focalizadas a través del Plan Social Educativo, orientado a la mejora de infraestructura escolar y a becas a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, a partir de 2003 las acciones focalizadas continuaron pero no constituyen el único plan de acción.

> El estado se constituye como responsable y garante de la inclusión. […] No obstante, pueden hacerse varias observaciones que distinguen a las políticas focalizadas del período actual respecto del anterior. En primer lugar, la intervención no se dirige únicamente a la escuela, se incluye a la comunidad. En segundo lugar, puede observarse una mayor preponderancia del componente pedagógico, además de los aspectos materiales (p. 24).

Esa mayor preponderancia del componente pedagógico nos permite considerar que las intervenciones sobre la evaluación de los aprendizajes constituyen una política del Estado (nacional y provincial) dirigida al logro de la permanencia en la escuela. Sin embargo, al no haber resuelto aspectos centrales del puesto de trabajo de los docentes ni de la organización de la escuela secundaria, recae en los profesores la ejecución de esa garantía.
La CEPAL y la OCDE (2011) sostienen que en América Latina, "la tarea primordial para la región consiste en aprovechar el potencial de la educación como instrumento de igualdad de oportunidades, inclusión social y conformación de capital humano capacitado". También el Banco Mundial (2011) se pronuncia, en su "Estrategia 2020 para el sector educativo", por atender al "desafío de mejorar la calidad de la educación y acelerar el aprendizaje", al tiempo que revaloriza "lo que aprendan las personas dentro y fuera de la escuela desde el preescolar hasta el mercado laboral". Promueve "incrementar su apoyo para la expansión y la democratización de la educación secundaria de alta calidad, junto con el apoyo continuado a la prestación universal de una educación primaria y básica de alta calidad" (Banco Mundial, 2007: 29)[11].

10 - La UNESCO junto con la OIE desarrollaron en 2007 un "Taller Regional Preparatorio Sobre Educación Inclusiva" en el que analizan la situación de inclusión educativa en el sistema público y privado, en todas las modalidades y las políticas de inclusión social en la Argentina.
11 - Estos postulados se encuentran muy alejados de las recomendaciones emitidas por el mismo organismo en la década del '90. En 1991 el Banco recomendaba que los gobiernos sostuvieran únicamente la Educación Básica por ser la que "posee la más alta tasa de retorno", lo que en Argentina se tradujo como Educación General Básica a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, ya que "… contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud" (Banco Mundial, 1991: 1). Proponía que el gasto público y la consecuente oferta de préstamos a los gobiernos nacionales se orientaran hacia este nivel, con el argumento neoliberal de que el subsidio público a la enseñanza secundaria y superior beneficiaría a los ricos.

No es novedoso señalar el interés implícito de estos enfoques por abonar la inclusión socio-educativa como condición necesaria para mantener la gobernabilidad del sistema global. En este sentido Fontes (1996) sostiene que la inclusión asegura la sobrevivencia del sistema al someter y disciplinar la fuerza de trabajo. Los excluidos del proyecto se constituyen en una amenaza para éste, por lo que al ser incluidos, por ejemplo en los servicios sociales como la educación, se convierten en colaboradores de los mecanismos de consenso (Wanderley Neves, 2005).

Si bien los organismos internacionales parecen reconocer el valor de las condiciones materiales del trabajo del profesor[12] , lo hacen desde el nivel de satisfacción de los docentes con su labor y su responsabilidad con los resultados: "sin buenos docentes, apropiados de su rol, satisfechos con su labor, responsables de los resultados educativos de sus estudiantes, no será posible cumplir con las metas de Educación para Todos". (OREALC/UNESCO, 2005: 13).

En este marco, los regímenes tradicionales de evaluación, promoción y acreditación de los aprendizajes son puestos en cuestionamiento por los organismos nacionales a partir de su incidencia sobre el abandono y el fracaso escolar. Se considera que:

> repetir [de curso] no constituye verdaderamente una nueva oportunidad para aprender. Los estudiantes que re-cursan frecuentemente desaprueban incluso asignaturas que ya habían aprobado el año anterior. Es sabido que el fenómeno de la repitencia, producido en forma reiterada, conduce al abandono escolar, sobre todo en los estudiantes que pertenecen a sectores socialmente vulnerables de la población (Res. 93/09 CFE).

En la provincia de Buenos Aires se plantea la necesidad de "…generar acciones institucionales colectivas tendientes a evitar las situaciones de no promoción del estudiante, […] lo que incluye pautas para las alternativas de escolarización vinculadas a los requerimientos de los estudiantes con trayectorias discontinuas…" (Res. 587/11 DGCyE). "La escuela secundaria actual propone una única trayectoria. Quienes no la transiten 'con éxito' tienen que rehacerla, repetirla o rendir en condición de libres, lo que constituye una alternativa difícil de sostener para los alumnos y sus familias" (Res. 93/09 CFE). Ambos documentos adoptan una postura crítica hacia esos efectos de la evaluación que crean las jerarquías de excelencia que decidirán el progreso de las trayectorias educativas, su éxito o fracaso.

> El éxito y el fracaso escolar resultan del juicio diferencial que la organización escolar elabora acerca de sus alumnos, sobre la base de jerar-

12 - El documento de OREALC/UNESCO, (2005) recapitula algunos aspectos que inciden en las condiciones materiales de trabajo en Argentina: material de trabajo, infraestructura y exigencias ergonómicas en el trabajo del docente.

> quías de excelencias establecidas, en momentos de la trayectoria que ella elige y según procedimientos de evaluación que le pertenecen […] se llevan a cabo sutilmente a través de comparaciones intuitivas que adquieren un carácter dogmático e incuestionable (Perrenoud, 1997: 34).

La Circular Técnica Nº 1/06 de la DGCyE sostiene que "la escuela fabrica una realidad nueva que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación".

En la extensa producción teórica en torno de la evaluación de los aprendizajes, diversos autores coinciden en el reconocimiento de dos lógicas principales. Por un lado, aquella al servicio de la "selección", asociada a la fabricación de jerarquías que rigen el éxito o el fracaso escolar. Su función principal es certificar los conocimientos adquiridos ante terceros. Por el otro, la evaluación se encontraría al servicio de los aprendizajes brindando información sobre los conocimientos de los alumnos y aquellos elementos capaces de incidir sobre la práctica de la enseñanza. Desde el texto de la normativa, sería la segunda acepción la que se propone para llevar adelante la inclusión en la escuela secundaria.

La crítica a la lógica de la "selección" se hace presente en la normativa provincial vigente, aludiendo a la necesidad de revisar la evaluación, la arbitrariedad que encierra y cómo ésta atenta contra la igualdad de oportunidades. Se afirma que sobre la evaluación pesa la contradicción de "… sostener que todos los alumnos son considerados fundamentalmente iguales, al tiempo que deben participar de una serie de pruebas […] que los vuelven desiguales y, en algunos casos, esta asignación tiene un impacto muy alto pues se traduce en fracaso escolar" (Circular Técnica Nº 01/06 DGCyE). Por el contrario, la evaluación puede ser entendida como:

> un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación como parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje. Este encuadre tiene por finalidad una comprensión crítica de dichos procesos para orientarlos hacia su mejora. Es por lo tanto, una cuestión de orden pedagógico (Res. 93/09 CFE).

Al igual que sucedía en los '90, las políticas recientes retoman conceptos provenientes de la teoría crítica, de esta manera el fracaso escolar es concebido como resultado de diferentes variables, siendo los factores endógenos del sistema educativo los que hoy se ponen en cuestionamiento: los formatos de evaluación, promoción y acreditación de la escuela. Si bien centran el interés en las variables que involucran al sistema educativo y esto puede ser considerado un avance en relación con lo acontecido en décadas anteriores, parece insufi-

ciente responsabilizar solo al modelo homogeneizador característico de la escuela secundaria. En efecto, las propuestas de diversificación de los formatos escolares (Res. 93/09 CFE) deberían ir acompañadas con cambios en las situaciones estructurales de desigualdad socio-educativa, de lo contrario se convertirían, como sostiene Baquero (2002), en otro mecanismo de segregación que refuerza la fragmentación social.

La evaluación y el trabajo de evaluar

La normativa provincial posterior a la Ley de Educación Nacional continúa promoviendo el carácter "integral" de la evaluación, pero deja de lado el desempeño del alumno como criterio para calificar, a la vez que reduce los períodos de compensación y apoyo. Si bien esto podría significar un distanciamiento de la tendencia "flexibilizadora" de la evaluación, ésta aún parece persistir bajo otras modalidades, y adquiriendo otro carácter que afectaría varios aspectos de la organización escolar. Algunas de esas modalidades son:

✓ El reemplazo de la *compensación* por *períodos de orientación y apoyo* y la introducción de *comisiones evaluadoras.* En esos períodos se desarrollarán actividades "… en función de los acuerdos que se establezcan entre el profesor y los estudiantes para asegurar los mayores y mejores logros de los aprendizajes" (Res. 587/11 de la DGCyE). Es una semana en la que se espera que el profesor y los estudiantes puedan reunirse para aclarar dudas sobre los contenidos enseñados.

Las *comisiones evaluadoras*[13] constituyen instancias posteriores en las que los estudiantes pueden "acreditar los aprendizajes". Los docentes entrevistados plantean que estas instancias formuladas para ofrecer más oportunidades de enseñanza no se hacen efectivas: *"hay periodos de orientación y apoyo pero ni existen, los chicos no vienen"* (Prof. Cs. Económicas). La falta de concurrencia de los estudiantes debería ser un llamado de atención para pensar en las limitaciones, tanto de los sectores que requieren apoyo pedagógico, cuanto de las posibilidades que ofrece la escuela, que estarían impidiendo el aprovechamiento de estos espacios.

✓ La creación de *Comisiones Evaluadoras Adicionales*, también llamada la *"tercera oportunidad"* destinada a que: "los estudiantes que al momento del inicio del ciclo escolar, después de las Comisiones Evaluadoras correspondientes […] al segundo período adeuden materias/talleres/módulos y no hayan promovido al año inmediato superior, podrán solicitar en una sola y única de ellas, una Comisión Evaluadora adicional…" (Ibidem).

Los profesores consideran que las comisiones adicionales son *"una posibilidad de la posibilidad"*. Identifican a estos instrumentos como flexibilizadores de la evaluación *"para que aprueben y pasen* […] *para que no repitan* […] *pero no para mejorar el aprendizaje"*.

13 - "Estarán constituidas por dos profesores del cuerpo docente del respectivo establecimiento EI presidente debe ser el profesor de la asignatura y el vocal, profesor de la misma materia o de materias afines" (Ibidem).

Las consecuencias de la implementación de nuevos formatos para evaluar y el riesgo de alterar sus fines hacia una baja de la exigencia de los aprendizajes son identificados con claridad por el funcionario responsable de la evaluación de la calidad en la Provincia:

> *la política de secundaria comenzó a tocar algunas cuestiones de la gramática institucional pero hay que ver qué significa eso para las personas y si no es interpretado como una devaluación, una baja de exigencia, esas cosas también circulan y por eso creo que debe hacerse algo combinado con el trabajo en el aula y la reflexión sobre ese trabajo.* (Funcionario de la Dirección de Prospectiva e Investigación de la DGCyE).

✓ El *Cómputo de Inasistencias por materia,* establecido en el Régimen Académico de 2011, establece que si el estudiante hubiera excedido la cantidad de inasistencias institucionales permitidas, se computarán las inasistencias por materias al finalizar el ciclo lectivo. Estas no podrán exceder el 15% de las clases efectivamente dictadas en el año. El estudiante que se excediera en este porcentaje deberá rendir cada una de las materias en las que se hallare en esa situación (Ibidem).

Entendemos que estas medidas parecerían acercar las reglas de juego de la escuela secundaria a las que rigen para el nivel superior. Proponen contemplar tiempos e instancias flexibles, como las estipuladas para estudiantes adultos que reparten su tiempo entre el estudio y el trabajo. Sin embargo, los testimonios muestran que estas modalidades de evaluación pueden llevar a que la única finalidad de la inclusión sea retener a los estudiantes. Se refuerza así la potencialidad diferenciadora de la escuela porque se alivianan las exigencias en el marco del incremento del credencialismo para el acceso al mercado laboral.

A pesar de las nuevas modalidades para evaluar instaladas por la normativa, de la información recogida en las escuelas se desprende que persisten prácticas de décadas anteriores. Efectivamente, los docentes reconocen como esenciales las tareas que remiten a lo burocrático de la evaluación, como por ejemplo la cantidad de notas necesarias para calificar. La dimensión de lo administrativo sigue ocupando un lugar central al momento de evaluar de modo que, más allá de lo prescripto, las diversas lecturas e interpretaciones del texto político son recreadas en contexto de la práctica.

La referencia al carácter burocrático de la evaluación por parte de los docentes remite al papel central de lo burocrático en la escuela según el cual se requiere de pasos formales para el registro y control de los procesos. Coincidimos con Morgenstern y Finkel (2005) en que:

> se genera una burocracia que tiene que justificarse a sí misma para desarrollar instrumentos, pruebas y controles que permitan evaluar la enseñanza y al docente. Se profesionalizan nuevas funciones… se desata una manía evaluadora que se lleva entre un 20 y un 30% del tiempo de trabajo real del docente (p. 14).

En cuanto a cómo se concibe la evaluación en la práctica del aula, gran parte de los entrevistados plantea la necesidad de "una evaluación continua", "referida a todo aquello que los alumnos hacen en el aula", "la evaluación en proceso, que tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes". Estos testimonios coinciden con los postulados oficiales sobre la evaluación como "herramienta del conocimiento" que, entre otras cuestiones, brinda elementos para reflexionar sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se advierte una perspectiva que iría más allá de la recolección de información mediante exámenes con el objeto de calificar para acreditar, y se avanzaría hacia la búsqueda de:

> información a través de diferentes procedimientos […] analizar los datos para obtener conocimientos […] producir conclusiones […] implica tomar decisiones sobre las prácticas de enseñanza […] comunicar a los involucrados el conocimiento producido […] será una instancia de encuentro entre el evaluador y el evaluado, dicha información permitirá al evaluado reorientar sus aprendizajes, y al evaluador mejorar la propuesta de enseñanza, sus estrategias didácticas (Disp. n° 06/07 de la DGCyE: 6).

Si bien se ha progresado en la idea de que no es sólo el examen el único instrumento para evaluar y en la necesidad de procesos reflexivos, el rastreo empírico muestra que sigue predominando, tal como señalábamos, la concepción de evaluación como requisito burocrático-administrativo, lo que no aporta información para comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza.
Evaluar y calificar son dos procesos diferentes, mientras que:

> la evaluación trata de comprender y de reflexionar a partir de la información que obtiene, la calificación trata de reducir a una expresión cuantificable los resultados de un proceso […], es una creación (invención) humana para "controlar" el saber y justificar la asignación de un valor cuantificable exclusivamente a partir del cual se asigna un número de orden dentro de un conjunto (Alvarez Mendez, 2003: 179).

La asimilación entre evaluación y calificación pretende ser reorientada por la DGCyE en un reciente documento que expresa:

> La evaluación orienta permanentemente el proceso de aprendizaje, informándolo de su trayectoria, necesita de un equilibrio entre la determinación del instrumento y contenidos de la evaluación y la regulación de los aprendizajes […]. Las calificaciones expresan una síntesis del juicio valorativo de quienes la sociedad ha instituido como

> responsables, y permiten tomar múltiples decisiones: ratificar o rectificar el curso de la enseñanza, ratificar o rectificar el curso de los aprendizajes, acreditar, promover o no una materia o un año escolar[14] .

El documento enfatiza la responsabilidad social del profesor cuando debe evaluar pero, al mismo tiempo, plantea la contracara del enfoque cualitativo sobre evaluación. Propone un seguimiento exhaustivo extra-institucional sobre los índices cuantitativos del comportamiento de la matrícula por parte de supervisores y directores durante el año escolar, señalando numerosas tareas de control. Así, en el mismo documento destinado a la mejora de los resultados de aprendizaje, confluyen orientaciones cualitativas para calificar y controles estadísticos que deben incluir estrategias y propuestas para la mejora cuantitativa. El efecto de estas regulaciones llevó, simultáneamente, al incremento de la presencia de supervisores en las escuelas controlando los "*altos niveles de desaprobados", ejerciendo presión sobre el trabajo de los docentes para obtener "buenos" resultados, originando una nueva "carga administrativa en la que hay que llenar planillas individuales con cada alumno…"* (Prof. de Cs. Sociales).

El fortalecimiento de los canales de supervisión en las escuelas y su vínculo con la política de evaluación de los aprendizajes también es un punto recomendado por organismos internacionales. UNICEF (2010) al proponer la autoevaluación institucional como herramienta central para la mejora de las prácticas educativas, alude a la complementariedad entre la autoevaluación escolar y los niveles de supervisión ya que "…constituyen un punto de retroalimentación de conocimiento e integración interna de la escuela, y externa a ella con los niveles técnicos y políticos, que en el nivel secundario, se hace imprescindible" (p. 113). A la vez argumenta que es necesario "fortalecer fuertemente el nivel de supervisión, tanto desde su misión –que quizás deba ser actualizada en función de las nuevas metas de la educación secundaria– como así también en el número de funcionarios" (p. 114).

La finalidad de controlar la exclusión de la escuela secundaria a través de los indicadores estadísticos devela en qué medida la problemática de la inclusión se dirime más por lo cuantitativo y recarga burocráticamente el trabajo del profesor.

Autonomía, evaluación cualitativa y control cuantitativo

En la normativa emitida desde la década de los '90 hasta la actualidad se reitera la necesidad de arribar a acuerdos institucionales para la mejora de los procesos de enseñanza y evaluación, poniendo el énfasis en la participación de los docentes como elemento central para el logro de esos objetivos.

14 - Documento de trabajo "Calificaciones escolares: una perspectiva de análisis para la mejora de los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos", DGCyE, Junio de 2012.

> Las Instituciones educativas necesariamente deben acordar sobre los aspectos más importantes de la tarea pedagógica, […] resulta necesario pensar, diseñar y dejar asentado en documentos escritos todos los conceptos y acciones que surjan de este trabajo conjunto. Lejos de la burocratización del trabajo pedagógico, se encuentra la necesidad de sostener acciones coherentes y esta es una actividad permanente, de avances y retrocesos, donde la revisión de lo actuado se convierte en una estrategia importante (Circ. Nº 01/06 DGCyE).

La Pcia. de Buenos Aires requiere la puesta en práctica de un plan institucional de evaluación, resultado de acuerdos colectivos.

> Es necesario pensar el Plan Institucional de evaluación como un diseño de estructura flexible producto de acuerdos y negociaciones de sentido, evitando una visión atomística donde cada profesor aporta su perspectiva sin interacción con las demás. Se espera, entonces, que sea el resultado provisorio, pero no ambiguo, de un proceso de negociación de significados y posturas. La escuela debería poder organizar un documento escrito que reúna la síntesis de las definiciones institucionales y opere como marco de la acción evaluativa (Circ. Nº 02/06 DGCyE).

Desde esta perspectiva se apuesta al trabajo de docentes autónomos, partícipes de la puesta en práctica de proyectos que incidirían en la mejora de las condiciones del aprendizaje y de la cotidianeidad institucional. El texto normativo se refiere a la creación de espacios que promuevan "el trabajo colectivo de los educadores […] de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad" (Res. Nº 93/09 CFE). Sin embargo, el análisis de la información empírica muestra que el énfasis en la elaboración de planes institucionales no es acompañado con los espacios y tiempos adecuados para posibilitar el encuentro y el debate entre profesores, directivos y demás actores involucrados en esos procesos. Al mismo tiempo, las pautas flexibilizadoras tendientes a la inclusión son las que efectivamente se han implementado y especialmente aquéllas controladas por los niveles de supervisión.

Desde diversos enfoques se consideran las condiciones materiales del trabajo del docente como una variable clave en la calidad educativa. Sin embargo, las características organizativas y curriculares de la educación secundaria hacen difícil el logro de espacios para el diálogo y encuentro entre docentes. La conocida figura de "profesor taxi", que debe repartir sus horas de clase entre varias escuelas, atenta seriamente contra la posibilidad de compartir reflexio-

nes y de generar espacios de cooperación y desarrollo pedagógico[15] . En relación con este tema, la Ley de Educación Nacional estableció, en 2006, que el "Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen […] la discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución" (Art. 32, inc. d). En la provincia de Buenos Aires no se ha avanzado en ese sentido.

Es razonable reconocer que el cambio en la designación de profesores tendiente a la concentración de horas y cargos requiere de una compleja ingeniería organizativa que involucra a sindicatos (ya que, en muchos casos, podría afectar derechos laborales adquiridos), a autoridades educativas jurisdiccionales y escuelas. También debemos admitir que el acceso de los profesores al sistema educativo y la elección de escuelas para desempeñarse dependen de múltiples factores, no siempre controlables o predecibles. Sin embargo, sin la modificación de los rasgos tradicionales del trabajo del profesor de la escuela secundaria, las apelaciones a la autonomía estarían asociadas a las características que adquirieron en la década de los '90: la autonomía impulsada desde el Estado, establecida desde lo discursivo y convertida en el traspaso de responsabilidades, sin la creación de condiciones mínimas para que pueda ser lograda.

La autonomía, como construcción basada en el diálogo y la colaboración, es lo que se propone desde el texto político para la evaluación de los aprendizajes, pero ello no se evidencia en las características materiales que adquiere el trabajo de los docentes, lo que permitiría pensar en la imposibilidad de desarrollar el trabajo con el "otro" a pesar de su prescripción. De esta manera, como señala Hargreaves (1996) se haría presente una colegialidad artificial a partir de la cual se crean "sistemas preparados para delegar en los docentes la responsabilidad colectiva y compartida de la implementación, mientras (los administradores) asumen la responsabilidad cada vez más centralizada del desarrollo e imposición de objetivos a través del currículo y de las ordenes relativas a la evaluación" (p. 234). Lejos estaría esto de la promoción de una cultura de colaboración basada en la espontaneidad, orientada al desarrollo de los docentes y omnipresente en el tiempo y el espacio, sin la necesidad de estar estrictamente regulada (op. cit.).

Respecto del Plan Institucional de Evaluación, la normativa provincial[16] detalla pormenorizadamente cada uno de los aspectos a considerar para su elaboración. Plantea una autonomía ambigua ya que por un lado:

---

15 - La información proveniente de las entrevistas revela un aspecto típico del trabajo de los docentes en el conurbano bonaerense. Varios profesores se desempeñan hasta en tres turnos en escuelas de entre 800 y 1000 alumnos. Uno de ellos tenía 400 alumnos a su cargo repartidos entre 7 escuelas. En esas condiciones, todos afirman desconocer cómo evalúan sus colegas y no conciben posibilidades materiales de intercambio alguno.

16 - Documento de trabajo "Calificaciones escolares: Una perspectiva de análisis para la mejora de los resultados de aprendizajes de nuestros alumnos", DGCyE, Junio/ 2012.

> está proponiendo la implicación y la creatividad del profesorado en la innovación de la educación [aunque] la auténtica iniciativa de esta nueva manera de entender la mejora educativa vuelve a estar en manos de expertos y políticos, quienes ahora diseñan otro tipo de influencia […]. Si antes se trataba de introducir productos acabados […] ahora se tiende a introducir las estrategias y procesos que se espera que conduzcan a los docentes a elaborar sus propios productos (Contreras, 1997: 180).

La introducción de estrategias pedagógicas que requieren condiciones materiales de trabajo (inexistentes en las escuelas) en el marco de la política de inclusión de nuevos sectores, agrega aún más complejidad a la tarea de evaluar y pone en riesgo el logro de los objetivos explícitos de la política.

El Estado garantiza así la obligatoriedad del nivel secundario a partir de propuestas de flexibilización de los formatos tradicionales de la escuela (regímenes de asistencia, de evaluación, promoción y acreditación), pero no avanza en la adecuación del régimen de trabajo de los profesores, de modo que recae en la escuela la responsabilidad por una educación de calidad para la heterogénea población que asiste. Se produce así la delegación de los conflictos en el nivel institucional, proceso característico de las reformas implementadas en la década de los '90. Los docentes incrementan sus responsabilidades a través de la puesta en marcha de mecanismos orientados por el carácter cualitativo de la evaluación de los aprendizajes para la compensación de las desigualdades y a la vez se ponen en práctica mayor cantidad de regulaciones y controles del Estado sobre los resultados cuantitativos. "Las reformas se presentan como un proceso de mayor autonomía mientras que al mismo tiempo aumenta la regulación técnica, la burocracia y el poder de los equipos directivos" (op. cit.: 192). Siguiendo los conceptos de Weiler (1995), la descentralización de las responsabilidades en las escuelas actúa como formas de "legitimación compensatoria".

Tal como fue señalado, en Junio de 2012 la DGCyE emitió un documento que establecía un incremento notable de las instancias de control y supervisión de los resultados de la práctica de evaluación de los aprendizajes por parte de directivos e inspectores, fundamentando esa mayor presencia en la responsabilidad compartida de todos los agentes educativos. Si bien la tarea compartida podría incidir positivamente en la práctica y el trabajo en conjunto podría permitir el desarrollo de estrategias favorecedoras del aprendizaje, al mismo tiempo se corre el riesgo del incremento de la burocratización, ya que los docentes deben rendir cuentas permanentemente de las actividades que desarrollan en torno a (y a partir de) la evaluación. Se intensifica y burocratiza así el trabajo del docente en el delicado contexto de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

La Res. 587/11 de la DGCyE establece que:

> Será responsabilidad del equipo a cargo de la materia comunicar por escrito a los estudiantes y a los adultos responsables: las expectati-

> vas de logro, objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares prescriptos, las modalidades e instancias de evaluación, la bibliografía para el estudiante, así como cualquier otro elemento que crea conveniente para el mejor desempeño escolar de los estudiantes.

La información sobre la enseñanza y sobre la evaluación pasa a ocupar un lugar importante en el tiempo del trabajo real del docente. La información es fundamental para participar, pero los actores involucrados tienen que asumir como propio el derecho a incidir sobre lo escolar; y la institución educativa debe concebir y permitir este tipo de incidencia. Podríamos pensar que la obligación de informar a los padres, concebida como "participación" puede tener otras consecuencias. Si por un lado, haría partícipes a los padres de los procesos educativos, por el otro, puede delegarse en ellos parte de las responsabilidades por los logros o fracasos obtenidos.

El docente va compartiendo con otros, de esta manera, el lugar de "única autoridad" en la decisión sobre las trayectorias educativas de los estudiantes, ya no es el único que decide sobre la promoción. La puesta en práctica de mecanismos de control por parte de directivos, inspectores, y de los propios padres (que deben ser informados permanentemente sobre la trayectoria escolar), puede representar una importante limitación para la toma de decisiones autónomas por parte de los docentes.

Existiría entonces una concepción contradictoria en la búsqueda de la inclusión por parte de los planteos oficiales, pues por un lado se refieren a la necesidad de docentes creativos que lleven adelante propuestas para mejorar la calidad educativa, pero por el otro, las mismas deben estar encuadradas en marcos preestablecidos y sometidas a crecientes instancias de control sobre sus resultados.

Algunas notas finales

Los cambios en las concepciones sobre evaluación que propone la normativa implican, para el docente, una forma distinta de asumir sus prácticas en un contexto de mayor complejidad pedagógica e institucional marcado por la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Si bien es posible coincidir con los enfoques teóricos oficiales para la superación de las prácticas de evaluar, advertimos y nos preguntamos si los profesores del nivel secundario poseen tanto las herramientas metodológicas como las condiciones materiales necesarias para su concreción o si la normativa se les impone y deben afrontar cambios radicales sin acompañamiento específico ni posibilidades de reflexión sobre los procesos.

Del trabajo empírico de nuestra investigación se desprende cierto desconocimiento de los fundamentos de los cambios por gran parte de los profesores, así como de las características que esos cambios asumirán en la práctica. Si bien llegan a las escuelas documentos de trabajo, circulares que explicitan los rasgos que adquieren las nuevas medidas, existiría cierta "ajenidad" (Celman, 2004) de los docentes hacia la complejidad de la tarea requerida y lo

"nuevo" que se espera de ellos. Probablemente las expectativas sobre evaluación no sean identificadas como propias, sino impuestas desde instancias superiores y, en ese sentido predomina la burocratización de los procesos. La falta de consulta a los profesores sobre aquello que es inherente a los fines de su trabajo, como es la finalidad de la práctica de evaluación, es una característica persistente en las políticas educativas en Argentina.

No quedan dudas de que la democratización de la escuela secundaria exige un compromiso político-pedagógico con el desarrollo de prácticas que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dentro de ellas, la práctica de evaluación requiere de la concreción material de espacios, tiempos institucionales y formación adecuada que -al mismo tiempo- permita a los profesores desarrollar ese compromiso.

Lo contrario, el intento de incluir a los estudiantes sin las condiciones institucionales mínimas, está mostrando las limitaciones para enseñar, para aprender y para convertir a la evaluación de los aprendizajes en algo más que en el acto administrativo de acreditar.

Bibliografía

ALVAREZ MENDEZ, J. M. (2003) *La evaluación a examen, ensayos y críticas*, Madrid, Miño y Dávila

BOBBIO, N. (1983) *Diccionario de Política*, México, Siglo XXI.

BALL, S. (1997) *Education Reform. A critical and post-structural approach*, London, University Press.

_____ (2002) "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica", en Revista *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación,* Fac. Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Narvaja Editor. Año 2 Nº 2 y 3.

BAQUERO R. y OTROS (2002) Fracaso escolar, educabilidad y diversidad en: *El fracaso escolar en cuestión*, Col. Ensayos y Experiencias, Bs. As. Ed. Novedades Educativas.

CAMILLONI A. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

CELMAN S. (2004) "La evaluación democrática. Remando contra la corriente", *Revista Voces,* Vol. VIII, Nº 5, Marzo 2004, p. 15-32.

CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado*, Madrid, Ediciones Morata.

DÍAZ BARRIGA, A. (1990) *Currículo y evaluación escolar*. Bs. As., Aique Grupo Editor.

FONTES, V. (1996) "Capitalismo exclusões e inclusão forçada", *Tempo,* Vol. II, N°3, p. 34-58.

FREITAS, L. C. DE (2008) "Nas trilhas da exclusão: guetorizaçao, eliminação adiada e mudanças na organização escola". *Rev. Propuesta Educativa*, Vol. 17 N°29, Jun/2008, p. 19-30.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.

MIRANDA, E. (2012) Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política, en MIRANDA, E. y NEWTON, B. (Ed.) *Repensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil,* Córdoba, EFYH, Editorial de la FFYH, Universidad Nacional de Córdoba.

MORGENSTERN, S. y FINKEL, L. (2005) "La profesión docente y el conocimiento. La contradicción entre las demandas de la sociedad del conocimiento y la degradación de la profesión". *Revista Argentina de Educación*, Vol. XXI, N° 29, Diciembre de 2005, p. 7-25.

PEREZ GOMEZ, Á. (1999) Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativ en AAVV *Volver a Pensar la Educación, Volúmen II, Prácticas y discursos educativos*, Madrid, Morata.

PERRENOUD, P. (1997) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes,* Buenos Aires, Colihue.

TENTI FANFANI, E. (2003) *Educación para todos, los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Grupo editor Altamira.

WANDERLEY NEVES, L. (2005) *A nova pedagogia da hegemonia,estratégias do capital para educar o consenso,* São Paulo, Xamá VM Editora e Gráfica Ltda.

WEILER, H. (1996) Enfoques comparados en descentralización educativa, en PEREYRA y OTROS (comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

Normativa consultada

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Resolución Nº 117/99.

_____, Documento para la concertación, serie A Nº 22, 1999.

_____, Resolución Nº 79/09.

_____, Resolución Nº 93/09.

_____, Resolución Nº 103/10.

_____, Resolución Nº 174/12.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA, TÉCNICA Y AGRARIA BONAERENSE, Disp. Nº 4/9.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Resolución Nº 7574/98.

_____, Resolución Nº 823/03.

_____, Circular Técnica Nº 01/05.

_____, Circular Técnica Nº 01/06.

_____, Circular Técnica Nº 02/06.

_____, Disposición Nº 06/07.

_____, Documento de trabajo: "Hacia la escuela secundaria obligatoria", Jornadas Institucionales, Junio de 2007.

_____, Resolución 3828/09, Diseño curricular para la Educación Secundaria.

_____, Resolución Nº 587/11.

_____, Documento de trabajo: "Calificaciones escolares: una perspectiva de análisis para la mejora de los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos", Junio de 2012.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 26206/06.

LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL 13688/07.

Documentos consultados

BANCO MUNDIAL (1991) Educación primaria, Washington DC.

_____ (2007) Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación Secundaria, Acceso 20/12/2012.

_____ (2011) Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de educación 2020 del Grupo del BM, Acceso 26/6/2012.

CEPAL – OCDE(2012) Perspectivas económicas de América Latina 2012. Transformación del Estado para el Desarrollo. OECD. Acceso 8/7/2012.

UNESCO (2007) La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina, Regiones Andinas y Cono Sur. Bs. As. Argentina, Acceso 19/12/2012.

UNICEF (2010) Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo, Acceso 20/12/2012.

María Rosa Misuraca: Lic. en Cs. de la Educación y Magister en Política y Gestión de la Educación, UNLu. Profesora Adjunta Depto. de Educación UNLu.
mariarosamisuraca@fibertel.com.ar

Sonia Szilak: Licenciada y Profesora en Cs. de la Educación UNLu. Becaria de Investigación Iniciación, UNLu, Ayudante de Primera Depto. de Educación, UNLu. soniaszilak@gmail.com

La constitución de los sindicatos de la enseñanza en la transición en España: el caso de FETE-UGT

Marta Jiménez Jaén
Aceptado Febrero 2013

Resumen

Se ofrece una caracterización del proceso de gestación del *sindicalismo de clase* en la enseñanza en el contexto de la Transición a la democracia en España, a partir de las posiciones que fueron planteadas por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores (FETE-UGT), que abiertamente defendió la implantación de un modelo sindical plural y estructurado a partir de las centrales sindicales obreras, diferenciándose de los planteamientos de las estructuras asamblearias de un movimiento de enseñantes que desde finales de 1974 se habían ido configurando en las movilizaciones del profesorado de la enseñanza pública frente a los últimos gobiernos de la Dictadura franquista. Pretende ofrecer una aproximación crítica a los dilemas de la organización sindical en la enseñanza.

Palabras clave: sindicato docente - enseñanza pública - relaciones laborales - profesorado - política educativa

Abstract

It provides a characterization of the gestation process of *trade unionism class* in teaching in the context of Transition to democracy in Spain, from the positions that were raised by the *Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores (FETE-UGT)*, which openly advocated the establishment of a plural union model and structured from the trade union workers, differing approaches of the structures in assemblies of a movement of teachers from late 1974 had been forming in the mobilizations of public school teachers in the past against the governments of the Franco dictatorship. Aims to provide a critical approach to the dilemmas of teaching union.

Key words: teachers union - public teaching - labor relations - teacher - educational policy

Introducción

En el estudio de las relaciones laborales, no cabe duda de que el análisis de los sindicatos resulta central, en tanto que constituyen uno de sus tres principales actores, junto al Estado y las asociaciones empresariales. En el análisis de las organizaciones que representan a la parte laboral en estas relaciones han destacado, como aspectos relevantes para la Sociología, los criterios de la *representación* y la *representatividad,* dos conceptos centrales utilizados por la OIT para analizar los modelos y sistemas sindicales y de relaciones laborales internacionalmente. Siguiendo a Köhler y Martín (2007: 451), mientras que la *representación* se asocia a la capacidad de afiliación, a la audiencia electoral y, en definitiva, al poder social de los sindicatos, el concepto de *representatividad* es una construcción social que remite a cómo se afrontan los problemas de *concentración* y *competencia* entre las distintas organizaciones sindicales, incorporando por tanto las luchas ideológicas y políticas entre los distintos grupos.

Entendiendo la *representatividad* como un proceso de construcción social, tiene interés estudiar los momentos históricos cruciales en la configuración de un marco institucional de regulación de las relaciones laborales que han llevado a la definición de un modelo de asignación tanto de la capacidad de representación de las organizaciones sindicales en un entorno concreto, como su reconocimiento en tanto que actores en la negociación y determinación de las condiciones de trabajo o de las políticas que afectan a distintos sectores laborales. En este trabajo queremos analizar algunos de los debates de la gestación del sindicalismo de clase en la enseñanza pública en el contexto de la Transición española a la democracia, un proceso que nos puede permitir conocer algunas singularidades que pudieron darse entre un profesorado que se había organizado en sus conflictos laborales frente a los últimos gobiernos franquistas en estructuras asamblearias unitarias, en las que las organizaciones sindicales clandestinas no tenían precisamente un papel de liderazgo claramente asumido por el sector[1].

El proceso de constitución de los sindicatos en la enseñanza durante los inicios de la Transición situó al profesorado, en un corto espacio de tiempo, ante los dilemas ideológicos, organizativos y políticos a los que se enfrentaban las organizaciones integrantes de la "oposición democrática" entre enero de 1976 y julio de 1977, meses en los que tiene lugar un intenso debate (la *Cuestión Sindical*) en torno al modelo sindical que debería regular la

1- Estas estructuras asamblearias se autodenominaban Movimiento de Maestros, en el caso del Magisterio, y Movimiento de Profesores No Numerarios (PNNs), que se situaba específicamente en la enseñanza secundaria y universitaria, aglutinando al profesorado interino. En el momento histórico al que nos referimos en este trabajo -entre los años 1975 y 1977- se produciría su unificación en torno al Movimiento de Enseñantes. Estas estructuras responderían a lo que Köhler y Martín, (2007: 427), definen como "movimientos sindicales", haciendo referencia "a los desafíos colectivos, a veces espontáneos, planteados por personas que comparten objetivos comunes y lazos de solidaridad. Se caracterizan por su interacción con las autoridades, la administración pública, las organizaciones y otros grupos oponentes". En el caso que nos ocupa, obviamente, tiene claramente un carácter sectorial.

representatividad en el contexto democrático, tras el desmantelamiento del sindicato franquista y el establecimiento de la libertad sindical. Las movilizaciones del profesorado, que se habían intensificado desde el año 1974, habían permitido establecer una serie de organismos asamblearios de participación y reivindicación entre el profesorado en el seno de los cuales se definió una *Alternativa Democrática para la Enseñanza*[2], en la cual se apostaba por el *sindicalismo de clase* como el futuro modelo asociativo del profesorado. Al avanzar la crisis del Régimen franquista y plantearse la democratización de las relaciones laborales, el movimiento de enseñantes, al igual que los núcleos clandestinos de las organizaciones sindicales, afrontan el debate del modelo organizativo a adoptar en el sector.

Se trata de los procesos y debates donde de forma más intensa la vinculación al movimiento obrero sindical atraviesa el conjunto de reflexiones y decisiones del movimiento de enseñantes, cuyas opciones, aún partiendo de la identificación con el movimiento obrero, presentan peculiaridades que, si bien no impiden la constitución efectiva de organizaciones de enseñantes vinculadas al sindicalismo de clase, no llegan nunca a erradicarse y, más bien, son incorporadas de formas diversas en los sindicatos que se constituyen. Las especificidades que aparecen en el debate sobre la *Cuestión Sindical* en la enseñanza marcarán de forma importante -y por diversas razones- tanto las acciones conflictivas que protagonizarían diversos colectivos de enseñantes en el curso 1977-78, con la presencia por vez primera de los sindicatos, como la definición de las señas de identidad de las organizaciones que se establecen entre 1978 y 1979.

En este trabajo se abordará el debate de la *Cuestión Sindical* desde las señas de identidad y del modelo sindical de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores (FETE-UGT), que desplegó una estrategia centrada en la voluntad de que se implantara un modelo de representatividad pluralista, estructurado a partir de una pluralidad de centrales sindicales obreras (y no de un sindicato unitario, constituido por diversas corrientes ideológicas internamente), frente a las estructuras asamblearias unitarias hasta entonces constituidas en el movimiento de enseñantes, que se identificaban con un marco unitario e internamente plural de organización sindical del profesorado. Se podría pensar que las dificultades de la UGT para liderar el cambio en el marco sindical de la enseñanza pública derivaron de la persecución sistemática a la que esta organización se había visto sometida por parte del Régimen franquista, al constituir junto a la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) el referente histórico de las organizaciones republicanas sobre las que la Dictadura aplicó una permanente persecución. No cabe duda de que esta situación impuso grandes limitaciones a la UGT, mayores incluso que las que afectaron a las nuevas organizaciones que se fueron instaurando clandestinamente desde finales de los años sesenta (en particular, Comisiones Obreras, CCOO) en el conjunto del movimiento obrero. Pero esta condición en la enseñanza probablemente se vio agravada por la propia estrategia adoptada en un sector

2- Se trataba de una Plataforma reivindicativa y un programa que aspiraba a orientar las políticas educativas en la democracia: Jiménez Jaén, M. (2000: 240-307).

que se había organizado en asambleas unitarias y que había procedido a la definición de un programa y un modelo de organización del que FETE-UGT se distanció y al que se enfrentó abiertamente. El objetivo de este trabajo es caracterizar esta estrategia de FETE-UGT, identificando sus diferencias con los planteamientos que se van asumiendo como señas de identidad del movimiento asambleario de enseñantes, tanto en torno al modelo de representación sindical del profesorado como en los planteamientos desde los que afrontar las relaciones laborales en el sector. Presidirá los análisis la idea de que en estos procesos opera un complejo marco de influencias de las dinámicas políticas del movimiento obrero en su conjunto, a las que se unen las peculiaridades del propio movimiento de enseñantes y de las condiciones del profesorado para afrontar los cambios en el marco de la Transición a la democracia en España.

El modelo sindical de UGT: pluralismo sindical

La Transición a la democracia iniciada en 1975 supuso la apertura de un proceso de reforma de las relaciones laborales instauradas en España en el que se tuvo la oportunidad de establecer, mediante el consenso entre los distintos actores (sindicatos de clase, gobierno, oposición democrática y asociaciones empresariales) un marco institucional democrático en este campo, tal como desde los años cincuenta del siglo XX se había ido consolidando en las democracias occidentales. La institucionalización de las relaciones laborales en Estados Unidos y en Europa Occidental había ido dando paso a un marco legal desde el que se establecieron procedimientos estables de regulación de las condiciones de trabajo, el reconocimiento del derecho a la negociación colectiva y la propia institucionalización del conflicto laboral, regulando los procedimientos que se consideraban legítimos para plantear los conflictos y afrontar su resolución desde fórmulas gradualistas (Köhler y Martín, 2007: 440-443). Esta institucionalización había marcado un antes y un después en la historia del movimiento obrero y sindical, en el cual los sindicatos obtienen un reconocimiento como actores sociales que intervienen en el interior de las empresas, pero también en el contexto más amplio de la regulación de las políticas económicas, sociales y laborales, convirtiéndose en organizaciones de masas cuyas estructuras de representación se ven ampliadas con el crecimiento de la afiliación.

Obviamente, el marco legislativo impuesto por la Dictadura franquista desde la promulgación a finales de los años treinta del *Fuero del Trabajo* (9 de marzo de 1939), y a pesar de su reforma tras la implantación de la *Ley de Convenios Colectivos* en 1958[3], distaba mucho de este modelo democrático, al imponerse la afiliación obligatoria al Sindicato Vertical y otorgársele

3- Estas son las dos principales leyes que regularon durante la Dictadura las relaciones laborales, imponiendo una organización sindical única de corte corporativista, asociada a la Falange Española -el partido en el que Franco se apoyó-, integrada en partes iguales por una burocracia del partido, supuestos representantes de los trabajadores y los empresarios. La norma del año 1958 establece la posibilidad de que se celebraran "elecciones sindicales" dentro de las empresas, pero sin reconocer la pluralidad sindical.

a éste la exclusividad en la representación de los trabajadores ante las empresas y el Estado. El rechazo a este modelo en los conflictos laborales que se empiezan a desarrollar desde la década de los sesenta es, de hecho, una parte importantísima de las reivindicaciones obreras, convirtiéndose la demanda de libertad sindical en uno de los puntos críticos de la negociación política de la Transición.

La reorganización de la UGT en el interior del país tiene como referencia central la celebración de su XXX Congreso General en Madrid en abril de 1976, bajo el consentimiento tácito del gobierno (Köhler, 1995: 120). En mayo de ese año, FETE-UGT celebra un Congreso propio en Cádiz, en el que asume la defensa del pluralismo sindical en la enseñanza respondiendo, básicamente, a la estrategia seguida a nivel general. En la *Resolución Político-Sindical* del Congreso de Cádiz se contemplan directamente las líneas adoptadas en el XXX Congreso de UGT: restablecimiento de la democracia a través del reconocimiento de los derechos y libertades, con el rechazo abierto a la *Organización Vertical* [4] y la "unidad de acción" de todas las organizaciones de clase desde el pluralismo sindical para lograr la *Ruptura Sindical* [5].

Se defiende un modelo pluralista de representación a partir de los resultados electorales que obtuvieran distintas organizaciones sindicales, un modelo que trataba de mostrarse, en este programa, como el marco que favorecería más abiertamente la participación activa de los trabajadores en la construcción del futuro modelo sindical democrático. La forma en que se concibe esta participación está sometida a las decisiones previas de las organizaciones, partiendo de la consideración de que las organizaciones sindicales propiamente hablando debían tender a dirigir abiertamente (y, por tanto, a sustituir) a las asambleas y coordinadoras unitarias de los *movimientos.*

En la enseñanza, este planteamiento fue explicitado sobre todo a partir de septiembre de 1976, al comienzo del curso en el que el movimiento de enseñantes iniciaba el debate sobre el tránsito hacia el sindicato, en un contexto de importantes movilizaciones del sector. Un artículo de J. Rodríguez de la Borbolla de 1976 (Boletín de la FETE-UGT de Sevilla, Nº 1) nos sirve para aproximarnos a estos planteamientos.

Para este dirigente de FETE-UGT, la existencia real de un movimiento unitario de enseñantes, con mayor capacidad de aglutinamiento que las organizaciones sindicales, no debía dar lugar a fórmulas genuinas de sindicación en el sector: no se debía diferenciar la solución a

4- Así se solía denominar al sindicato único franquista, bajo el dominio de la Falange.

5- En línea con los planteamientos acordados por la oposición democrática que rechazaba la Reforma del Franquismo abanderada por los últimos gobiernos de la Dictadura, UGT define la Ruptura Democrática como un programa que exigía "la libertad para todos los presos políticos y sindicales, la disolución de todas las instituciones represivas, la devolución de todos sus derechos a las personas represaliadas por actitudes políticas y sindicales contra la Dictadura y el reconocimiento y protección de las libertades democráticas, en concreto: libertad de reunión y expresión, derecho de huelga y manifestación, libertad sindical, libertad de partidos políticos, restitución del patrimonio expoliado a las organizaciones políticas y sindicales suprimidas por la Dictadura, convocatoria de elecciones libres en el plazo no superior a un año, a fin de que el pueblo manifieste libremente su voluntad, reconocimiento del derecho de autodeterminación de todas las nacionalidades y territorios diferenciados dentro del Estado Español". (FETE, 1976: 50).

adoptar en el movimiento de enseñantes respecto de las soluciones planteadas en el movimiento obrero, lo que suponía adoptar una serie de medidas en la enseñanza similares al modelo seguido en el movimiento obrero:

1. Hasta que se estableciera el reconocimiento de la libertad sindical, se debía proceder a la constitución de una plataforma de organizaciones sindicales en la enseñanza equivalente a la *Coordinadora de Organizaciones Sindicales* (COS), organismo unitario de carácter general que se había creado a mediados de 1976 entre las organizaciones sindicales; ello, al margen de la situación real de las organizaciones en el sector. Esta plataforma debía asumir "la dirección conjunta, con base en el programa y en la estrategia unitaria, del movimiento de enseñantes en el futuro inmediato", con la intención de vincular inicialmente las estructuras unitarias a las decisiones y dinámicas de las organizaciones sindicales y, finalmente, tender a sustituirlas.

La existencia de coordinadoras y asambleas unitarias del movimiento de enseñantes aseguraba, de hecho, la unidad de acción en el conjunto de los colectivos docentes. Sin embargo, se defiende la constitución de un organismo paralelo conformado por las organizaciones sindicales, con la intención de que terminasen siendo éstas las que asumiesen la dirección de las acciones y reivindicaciones del profesorado: el objetivo no es, en sí, la unidad (ésta existía efectivamente en las estructuras asamblearias del movimiento tanto en el Magisterio como entre el Profesorado No Numerario, PNN), sino que las organizaciones adquirieran preeminencia.

2. En coherencia con lo anterior, FETE rechazaba que fuera en el seno de las asambleas donde se adoptasen las decisiones relativas a la construcción del sindicato. La fórmula del *Sindicato Unitario* -defendida en el seno de las asambleas del movimiento de enseñantes, así como por CCOO- en ningún caso podría adoptarse en dicho movimiento sin mediar previamente un período de pluralidad sindical y la adopción de un acuerdo entre las organizaciones sindicales de carácter general que daría paso, si ello se lograba en el conjunto del movimiento obrero, a un proyecto de sindicato unitario de trabajadores de la enseñanza. Por lo tanto, FETE actuaría abiertamente en contra de cualquier iniciativa que no partiera de las organizaciones sindicales y, más aún, si dicha iniciativa se encaminase hacia una solución autónoma en el ámbito de la enseñanza.

¿Qué significado tienen estas propuestas? Según el propio Rodríguez de la Borbolla, las organizaciones sindicales debían impedir que las asambleas y coordinadoras unitarias se convirtieran en organismos *gremiales.* Para el autor, en efecto, estas estructuras tenían un doble problema:

- De un lado, su carácter asambleario no garantizaba la eficacia de una "organización estable", al tener los representantes un carácter rotatorio y estar sometidas todas las decisiones a la voluntad de las asambleas. Con ello se impedía responder con celeridad a las iniciativas del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), lo que restaba eficacia a la lucha.

- Por otro lado, se consideraba que las estructuras unitarias respondían a la inexistencia de una "conciencia sindical" por parte de los trabajadores de la enseñanza, que redundaba, a su vez, en las señas de identidad "excesivamente ambiguas" de que se había dotado el

movimiento unitario, escoradas, a su juicio, "entre las reivindicaciones inmediatas y un estado de conciencia difusamente *democrático"*.
Para FETE, la constitución de un sindicato, por tanto, requería la creación de unos organismos estables con aparatos que tuvieran capacidad de decisión más allá de las asambleas y, al mismo tiempo, "la adopción de una alternativa global de lucha y la determinación de una estrategia general para el logro de sus objetivos últimos. Es preciso, pues, que cualquier sindicato se construya con base en una *teoría* determinada y alrededor de una estrategia de lucha concreta" (Rodríguez de la Borbolla, 1976. De Vicente, 1976).
El cuestionamiento del movimiento de enseñantes se muestra vinculado al carácter ambiguo de la relación del profesorado con la clase obrera (un debate abierto por aquel entonces en el seno del propio movimiento de enseñantes, en el que se llegó a defender la categoría del profesorado en tanto que *trabajadores de la enseñanza)* (Jiménez Jaén, 2000: 284-285). Sin embargo, cuando se ofrecen más abiertamente las críticas y alternativas sobre el modelo sindical, en realidad se alude a los planteamientos que UGT defendía también en el seno del movimiento obrero: el cuestionamiento del asambleísmo y del modelo de *movimientos de masas* que se había practicado también en los centros obreros, así como la exigencia de que los sindicatos tuvieran unas señas de identidad políticamente definidas (y, por lo tanto, vinculadas a las organizaciones políticas de la izquierda: socialistas, comunistas, etc.).
Desde nuestro punto de vista, da la impresión de que es determinante en los posicionamientos en este contexto más la voluntad de implantar la organización socialista en la enseñanza que intentar efectivamente afrontar las contradicciones del movimiento de enseñantes: en éste, realmente, FETE actuaba igual que UGT en el conjunto del movimiento obrero (donde, obviamente, no se partía como problema central del *gremialismo*). Al igual que en el seno del movimiento obrero, se recurre a dos elementos básicos para justificar la coherencia de la propuesta:

- De un lado, la tradición: en el Congreso de Cádiz, alude persistentemente a que su presencia supone dar continuidad histórica a la *Asociación General de Maestros* creada a principios de siglo como rama de enseñanza de la UGT, e incluso se intenta mostrar que, durante la Dictadura, la organización se había mantenido activa en la clandestinidad (FETE, 1976). Las nuevas formas organizativas aparecidas en los años anteriores no debían impedir la restitución del pasado.

- Por otro lado, se asigna un peso central a la ideología: la especificidad del socialismo justificaba la presencia de un sindicato que se orientase desde una *Alternativa Socialista para la Enseñanza*[6]. Ello suponía, a su vez, que FETE suscribía también el marco de relaciones de identidad con las organizaciones y corrientes políticas socialistas (en particular, con el Partido Socialista Obrero Español, PSOE).

6- De hecho, el Congreso de Cádiz aprobó un documento que, bajo este título, recogía las líneas programáticas globales que guiarían la labor de FETE en el sector (FETE, 1976: 29-47).

En este sentido, resultan de sumo interés las consideraciones expuestas por S. Juliá sobre la propia identidad de UGT que, históricamente, se ha mantenido en torno a una doble dimensión: de un lado, su identidad como sindicato propiamente hablando; de otro, su identidad como parte constitutiva del *movimiento socialista* como tal. Según este autor, en los períodos de crisis de las relaciones entre el PSOE y la UGT, el sindicato refuerza su identidad como *organización de la clase obrera,* priorizando su autonomía frente al partido y estrechando sus lazos con las otras vertientes sindicales del movimiento obrero; cuando, al contrario, las relaciones con el PSOE son diáfanas, el sindicato antepone su "identidad socialista" actuando en estrecha dependencia respecto a los requerimientos del partido (Juliá, 1988: 7-14. Pérez Ledesma, 1987: 222-238). La circunstancia de los momentos iniciales de la Transición se corresponde con un período de estrecha vinculación entre el partido -que necesita contar con una base social en el movimiento obrero- y el sindicato que, a su vez, necesita el apoyo del PSOE para intervenir activamente en los procesos de negociación de la Transición y contrarrestar, con ello, la ventaja de la que partía fundamentalmente CCOO en el movimiento obrero (Aguilar y Roca, 1991: 221), derivada, entre otras razones, de su participación en las elecciones sindicales a través del Sindicato Vertical. No es menos importante, en el caso de la enseñanza, la pretensión de extender la hegemonía en sectores significativos de la clase media como el profesorado, coherente con el espacio social que trata de ocupar en estos momentos el PSOE y que, en cierto sentido, pasa por la renovación de sus apoyos sociales -tradicionalmente, la clase obrera-, al ser ésta, en los inicios de la Transición, el terreno abonado para (y por) el Partido Comunista de España (PCE).

En este marco es posible entender la estrategia de UGT, heredera de ciertos planteamientos que tienden a percibir que el *movimiento obrero* en sí debe estar constituido exclusivamente por las organizaciones (políticas y sindicales), que representan la expresión elaborada de los intereses de la clase y que, por tanto, asumen el máximo protagonismo en la dirección de sus acciones y de los movimientos espontáneos que puedan constituirse en torno a ellas. En consecuencia, las relaciones y alianzas que se puedan establecer en cualquier coyuntura por parte de diversos sectores sociales no nítidamente integrados en la clase obrera y cualquier *movimiento* que, de alguna manera, pretenda mantener vínculos con el *movimiento obrero,* debe irremisiblemente asumir una relación de dependencia respecto de las organizaciones que lo conforman, desde las que se dirigirán las orientaciones y acciones de dicho movimiento o sector social.

En realidad, en esta cuestión subyace y tiene un peso específico la opción, característica de las orientaciones herederas de las tradiciones socialistas de la II Internacional, de poner impedimentos desde las organizaciones (partidarias y sindicales) a las acciones y orientaciones espontáneas de los movimientos de masas en el seno de la clase obrera. Ello explica, en gran medida, la posición de FETE frente al movimiento de enseñantes y a la cuestión en sí del gremialismo: las estructuras asamblearias son sospechosas de moverse estrictamente desde los impulsos espontáneos de las masas de enseñantes donde, al mismo tiempo, el *gremialismo* se supone que es la expresión más inmediata de la conciencia espontánea del profesorado, con grandes dosis de *falsa conciencia.* Ambos obstaculizan el alcance de los grandes obje-

tivos políticos que son los que fijan las organizaciones, en la medida en que tampoco emanan directamente de la conciencia las acciones y las formas de organización de masas que espontáneamente puedan gestarse en la clase obrera.
El espontaneísmo, en el contexto de la Transición, no podía sino ser un gran obstáculo para una organización que aspiraba a superar el desmantelamiento y a reforzarse a través de la participación directa en las negociaciones y del apoyo institucional, al tiempo que quería obtener una presencia significativa en los colectivos que estaban protagonizando importantes movilizaciones en las que los objetivos políticos tenían preeminencia. Tal como también en parte le ocurrió a CCOO (Jiménez Jaén, 2005), el peso de los objetivos políticos y la estrategia centrada en el consenso para la democratización, obligaban a que las exigencias obreras más inmediatamente ligadas a la crisis económica se vieran relegadas a un segundo plano, lo cual equivalía a sacrificar todos aquellos espacios donde se pudieran expresar más abiertamente los propios colectivos de trabajadores, de modo que obligaran a las organizaciones -implicadas crecientemente en la negociación de la Reforma Política y Sindical- a defender posiciones irreconciliables con quienes detentaban el poder político y económico[7].
El cuestionamiento de las estructuras asamblearias, así como de las pretensiones de unidad y autonomía formuladas por el movimiento de enseñantes y asumidos de forma mayoritaria por el profesorado activo equivale, fundamentalmente, al cuestionamiento de los modelos más abiertamente participativos. Pero ésta no es una forma de actuar que se limita a un colectivo por su confusa relación con la clase obrera: en realidad, es la forma de actuar en el conjunto de la propia clase.

Reforzamiento organizativo en un marco plural: aproximación a un modelo *neocorporativista*

Las líneas básicas adoptadas en 1976 por FET-UGT se mantuvieron y profundizaron en las acciones y debates desplegados tras la legalización de los sindicatos en 1977. En marzo de 1978, FETE celebra un nuevo Congreso donde se decide, básicamente, dar importancia central al reforzamiento del sindicato en la enseñanza.
A diferencia del Congreso de Cádiz, donde la denuncia del franquismo, la definición de las líneas de *Ruptura Sindical* y la caracterización ideológica del sindicato habían acaparado los debates, en 1978 se pretende aterrizar en propuestas más concretas sobre las diversas facetas del trabajo sindical: organización interna, bases y principios para la política educativa, alternativas parciales y globales a la estructuración del sistema educativo y posicionamientos ante los problemas del profesorado y la gestión de los centros. Fue, en sí,

7- Estamos de acuerdo con las aportaciones de H-D. Köhler (1995), en su obra ya citada, sobre el peso de la debilidad política, tanto de las estructuras del Régimen franquista como de la oposición, en la determinación del carácter consensuado de la Transición, que afectó particularmente a los sindicatos que, a juicio del autor, "se dejaron integrar, como organizaciones de apoyo a partidos de referencia, en el proceso de transición y aceptaron ser discriminados durante un tiempo a favor de la consolidación democrática" (p. 117).

un Congreso mucho menos ideológico y más propiamente estratégico: se intentó sobre todo clarificar las líneas básicas que debían orientar las acciones del sindicato en el contexto de la Transición (hemos de tener en cuenta, en ese sentido, que el Congreso se realiza a los pocos meses de la firma de los Pactos de la Moncloa[8], y cuando todavía estaban abiertos los procesos de la negociación de la Constitución Democrática en el Parlamento).

Si bien fueron presentadas diversas ponencias, la que mayor interés tiene para nuestro trabajo es la de *Política Sindical,* que abarca las principales resoluciones del Congreso. El objetivo del documento era "determinar la estrategia que nuestra organización debe asumir de cara a concretar la acción sindical que tenemos que desarrollar en el campo de la enseñanza" a partir de un "estudio a fondo" de la situación política del país y teniendo en cuenta "las conclusiones y experiencias del resto del movimiento obrero" (FETE-UGT, 1978).

Una idea básica preside los análisis políticos: el rechazo a la política desplegada por el gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD) en materia laboral y la apuesta explícita de apoyo al PSOE como artífice de la consolidación de la democracia. La caracterización de la situación política establece una distinción entre dos fases: los primeros gobiernos de la Monarquía, presididos "por la oposición del bloque dominante a que en nuestro país se accediese a una situación de democracia plena"; y una segunda fase -los gobiernos de Suárez- en el que se consigue dar paso, "por el empuje de la clase trabajadora y amplios sectores populares", a "una situación que garantiza las libertades democráticas", si bien al mismo tiempo éstas han presentado limitaciones en la medida en que se ha pretendido "legitimar el sistema de dominación de la época anterior", dejando intactos "los mecanismos de control de la sociedad" (medios de comunicación, diputaciones, ayuntamientos, etc.) y "prolongando artificialmente la vida de los organismos e instituciones burocrático-represivas del pasado". Ello había tenido, sigue el análisis, su reflejo en la política sindical, cuya reforma había sido siempre más lenta que los cambios políticos, y en educación, donde el gobierno desarrollaba "una política educativa que cumplía unos objetivos producto de la imposición de la Iglesia y los sectores más reaccionarios de la derecha" (FETE-UGT, 1978).

En este contexto, no obstante, se valoraba positivamente el haber impedido la realización de los proyectos de *democracia recortada* y se plantea, como principal objetivo político, "la consecución de las más amplias libertades y la consolidación de la democracia en nuestro país", como un fin en sí y como "un medio desde el que poder conseguir progresivamente mejoras sustanciales para la clase trabajadora", lo cual (se añadía) sólo podía asegurarse a través de un gobierno socialista, que contaría con el apoyo de FETE-UGT.

8-Acuerdos firmados en el Palacio de la Moncloa (sede del Gobierno español) entre el último gobierno de la Dictadura, presidido por Adolfo Suárez, y los principales partidos de la "oposición democrática", con el apoyo de las asociaciones empresariales y el sindicato CCOO, el 25 de octubre de 1977. En ellos se generan las bases del consenso que caracterizó la Transición a la democracia en sus dos vertientes principales: la estabilidad política para afrontar la democratización -que se sellaría en la Constitución de 1978-, y la búsqueda de soluciones -frenando las movilizaciones obreras- en materia de política económica para afrontar la crisis económica que había estallado desde el año 1973. Ver, al respecto, entre otros: Carr (1983).

En estas consideraciones se pone claramente de manifiesto la continuidad en los planteamientos desde los que se afrontó la crisis del Régimen, que ahora se exponían de forma abierta: de un lado, la priorización de la democratización política frente a objetivos más vinculados a la transformación social; y, de otro, la vinculación y el apoyo explícito a la política socialista encarnada en el PSOE. Ello suponía, ante todo, la aceptación tácita de la priorización de la negociación política frente a la movilización como medio de acceder a los objetivos sindicales, políticos y laborales. En el análisis se deja entrever, en ese sentido, que las movilizaciones habían tenido su razón de ser para impedir y hacer fracasar los intentos de imponer una *democracia recortada* pero que, una vez conquistado esto, lo que cabía era proceder por otras vías al desarrollo de las garantías democráticas obtenidas. El apoyo al PSOE tendría ese significado: indirectamente se estaba admitiendo -anunciando- que las formas reivindicativas habrían de transformarse en el marco democrático.

Esta opción constituye una faceta trascendental de las orientaciones y del propio modelo sindical de UGT que se articularía desde la Transición: de ella forma parte, además del apoyo a los Pactos de la Moncloa[9] y al texto constitucional, la priorización de la búsqueda de pactos y acuerdos entre las cúpulas de las organizaciones sindicales y empresariales puesta de manifiesto, desde 1978, en los procesos de negociación de este sindicato con las organizaciones empresariales (particularmente, la Confederación Española de Organizaciones Empresariales, CEOE), donde se alcanzarían acuerdos que influirían de forma importante en la institucionalización de las relaciones laborales y en los procesos de negociación colectiva en este periodo[10].

De este modo, y aunque en el Congreso de 1978 esto no se formulara explícitamente, la UGT asumiría y se orientaría en su acción sindical desde los principios de un modelo *neocorporativista* que, tal como lo han definido diversos autores, equivale a la gestación de las políticas laborales y económicas a partir del consenso entre las organizaciones sindicales, empresariales y a veces los gobiernos. No se ha afrontado en profundidad la compleja relación existente entre el *neocorporativismo* y las *orientaciones de clase* tal como han sido conformadas históricamente en el seno de las tradiciones del movimiento obrero occidental, pero a nuestro modo de ver, y bastante de acuerdo con los planteamientos de autores como Martínez Alier y Roca Jusmet (1988: 40), no cabe duda de que, en el terreno sindical, supone (y particularmente en el caso español) una transformación en el lenguaje y en las propias

9- Este se hizo efectivo no de entrada, ya que UGT no los firmó, pero sí de hecho, con el voto favorable de los dirigentes de UGT en su calidad de diputados socialistas en el Parlamento (Roca Jusmet, 1991: 365).

10- Nos referimos, particularmente, a los procesos que condujeron, primeramente, a la firma del Acuerdo Básico Interconfederal (ABI), firmado por UGT y CEOE en julio de 1979, y del Acuerdo Marco Interconfederal (AMI), en febrero de 1980. Con estos acuerdos (no firmados por CCOO), UGT se comprometió a defender la moderación salarial, mientras que consiguió que el empresariado y los propios gobiernos de UCD incorporasen sus propuestas sobre el modelo de relaciones laborales centrado en torno a las Secciones Sindicales, contemplado después en el Estatuto de los Trabajadores (Roca Jusmet, 1991: 366). También se refieren a ello: Gutiérrez (1988), Zufiaur (1985: 435) y Köhler (1995: 146).

estrategias y objetivos: desde un lenguaje en el que se conciben como estructuradoras de las dinámicas sociales y laborales la *lucha de clases* y la existencia de intereses irreconciliables entre los empresarios y los trabajadores, se pasa a concebir la existencia de objetivos comunes (en este caso, la democratización política) por los que cabe asumir la búsqueda prioritaria de acuerdos negociados y el abandono de los medios tradicionales de presión y movilización entre los trabajadores.
El Congreso de 1978 intenta eludir una declaración explícita en este sentido (es sintomático de ello que no se adoptase ninguna resolución sobre los Pactos de la Moncloa que habían sido firmados en el último trimestre de 1977). Sin embargo, resultan clarificadoras de esta orientación las resoluciones adoptadas en torno al modelo y, sobre todo, la estrategia y los objetivos sindicales.

Objetivos, estrategia y modelo sindical: Congreso de Santiago de Compostela (1978)

En este Congreso las resoluciones más estrictamente sindicales abarcan una doble faceta: de un lado, se ratifican los principios ideológicos del modelo sindical de la organización, y de otro se intentan definir unos objetivos y estrategia que dieran sentido al desarrollo práctico de ese modelo.

Los principios ideológicos

Pretenden abarcar las características del sindicalismo que representa FETE y constituyen las señas de identidad específicas que esta organización intenta esgrimir frente a otras propuestas sindicales. En líneas generales, son el paralelo de los elementos que habían quedado definidos en el marco de la *Alternativa Democrática para la Enseñanza* en el año 1976 en el propio movimiento de enseñantes. FETE-UGT se define, así, como un sindicato *libre, democrático, de clase, socialista, independiente, unitario, e internacionalista.*
LIBRE. Entendido en un triple sentido: libertad de afiliación de los trabajadores, libertad de constitución de los sindicatos y libertad de acción sindical. Constituye la expresión programática del derecho a la libertad sindical, compartida tanto con las posiciones que mantuvieron las coordinadoras del movimiento de enseñantes como también las restantes organizaciones sindicales.
DEMOCRÁTICO. Porque persigue la instauración y desarrollo de las libertades democráticas en la sociedad y porque "la democracia interna es la regla absoluta de su funcionamiento", pero entendiendo que en su funcionamiento interno la democracia se articula sin contemplar una estructura asamblearia de participación y de toma de decisiones[11]. Los únicos

11- Para conocer más detenidamente la estructuración orgánica de FETE-UGT, que hasta 1980 se articula de forma intersectorial (es decir, con órganos que incluyen a trabajadores de los diversos sectores y niveles de la enseñanza) y a partir de criterios territoriales (Federaciones territoriales y órganos estatales), ver los Estatutos aprobados tanto en el Congreso de Cádiz (FETE, 1976: 57-61) como en el de Santiago (FETE-UGT, 1978: 5-9).

espacios de participación decisoria de la afiliación son los Congresos Generales que, si bien constituyen su "máximo órgano decisorio y deliberativo", se celebran cada dos años. En los períodos entre Congresos, la capacidad decisoria descansa en diversos órganos constituidos por representantes elegidos tanto a nivel estatal como territorial. El carácter democrático se diferencia así de los principios asamblearios que habían caracterizado el funcionamiento del movimiento de enseñantes, en coherencia con las posiciones mantenidas por UGT respecto a las limitaciones del asambleísmo (que equivalía a *espontaneísmo* en el conjunto del movimiento obrero, y a *gremialismo* en el seno del movimiento de enseñantes) como sistema de funcionamiento básico del movimiento sindical. Cuestionar los modelos asamblearios no constituía una novedad en las tradiciones del movimiento obrero occidental, donde históricamente los sectores marxistas -frente a los anarquistas- habían defendido la necesidad de atribuir capacidad dirigente a los órganos democráticamente elegidos en las organizaciones (tanto políticas como sindicales), pero a su vez, en el contexto en el que nos estamos moviendo, asumía un significado particular: dar a las cúpulas sindicales la suficiente autonomía para dirigir las acciones de la organización y, sobre todo, para acceder con capacidad de decisión a la negociación y adopción de acuerdos que debían disciplinadamente asumir las bases del sindicato.

DE CLASE. Para FETE esto equivalía no sólo al hecho de agrupar a los trabajadores de la enseñanza, sino también asumir "el proyecto histórico de emancipación de la clase trabajadora en el seno de la Unión General de Trabajadores". En definitiva, el carácter de clase requiere inexcusablemente la vinculación orgánica a una central sindical obrera.

SOCIALISTA, AUTOGESTIONARIO Y REVOLUCIONARIO. Socialismo y autogestión serán las señas de identidad más genuinas: se asume que la transformación de la sociedad capitalista pasaba por la constitución de una *sociedad socialista* en la que, además, los trabajadores serían los "dueños de su propio destino" (este es el sentido de la *autogestión*). En la enseñanza, ello equivalía a asumir la lucha "por la transformación del sistema educativo para que la educación deje de estar al servicio de las clases privilegiadas y pase a estarlo al del pueblo trabajador", que debía articularse a través del desarrollo y concreción de la *Alternativa Socialista para la Enseñanza* aprobada en el Congreso de Cádiz. La necesidad de una identificación política e ideológica con una vertiente específica del movimiento obrero siguió constituyendo un eje importante del modelo sindical. Por otro lado, el carácter *revolucionario* se limita a una idea: el paso de la sociedad capitalista a la socialista supondría una "transformación radical" de la sociedad. Sin embargo, la identificación como sindicato socialista mueve a pensar en qué términos se entiende la *revolución:* es, básicamente, afirmar que el proyecto de sociedad socialista se alcanzará de forma democrática, pacífica y gradual, y se apoyaría en una estructura y relaciones sociales, que no se especifican, alternativas al sistema de dominación y explotación capitalista.

INDEPENDIENTE de los partidos políticos, de la patronal y del Estado. Constituye una definición formal que, no obstante, no se corresponde plenamente con la realidad en aquel contexto de sus relaciones con el PSOE. La independencia respecto a este partido no excluía, en todo caso, el apoyo a sus proyectos políticos, limitándose en realidad al mantenimiento

de una estructura organizativa formalmente independiente.
UNITARIO. Probablemente es donde también la definición formal de FETE resulta más genuina en aquel contexto: se mantiene la defensa de la "tendencia" hacia la unidad de la clase trabajadora y, a pesar de la identidad socialista, se asume que la FETE "acoge en su seno a los trabajadores sin discriminación tanto política como religiosa". La condición para ser afiliado de FETE no pasaba por "ser socialista", sino por la aceptación de "los principios generales de la organización que se fijan democráticamente en cada congreso". No se alude explícitamente a la posibilidad de que existieran corrientes organizadas en su interior con diferentes posiciones sindicales y políticas, lo cual conduce a pensar que el carácter unitario, al menos en principio, excluía la posibilidad del pluralismo interno en la organización.
En líneas generales, se puede afirmar que, a la hora de definir los principios incardinadores del modelo sindical, lo que predomina es la continuidad respecto al modelo definido desde el Congreso de 1976 y que habían inspirado las posiciones pluralistas de esta organización en el debate sobre la *Cuestión Sindical.* Sus señas de identidad en tanto que sindicato no se distinguen sustancialmente de las asumidas en los principios genéricos por los demás sindicatos de clase que también inician en este contexto su proceso constituyente[12], pero su especificidad tiene que ver con su vinculación explícita al programa socialista, con su articulación orgánica e integración dentro de UGT.
Donde es posible, no obstante, ahondar y llegar a un mejor conocimiento de su específico modelo sindical es en el análisis de sus objetivos y estrategia sindical.

Objetivos y estrategia sindical

Los objetivos sindicales delimitados en el Congreso de 1978 abarcan dos facetas: de un lado, la potenciación de la FETE y, de otro, la profundización en el ejercicio de los derechos que acarrea el reconocimiento de la libertad sindical. No constituyen dos objetivos ajenos: el primero requería avances en las libertades sindicales y, a su vez, estos avances se definen en estrecha dependencia con la búsqueda de la consolidación del sindicato.
La estrategia que se fija de cara a hacer posibles estos objetivos contempla cuatro niveles de actuación: internamente, frente al Gobierno, ante el conjunto de la sociedad y frente a las demás organizaciones presentes en la enseñanza.
En primer lugar, se propugna la consolidación de la organización, para lo que se propone la profundización y debate de sus alternativas, las respuestas a los problemas cotidianos, el desarrollo y extensión de la infraestructura organizativa, la oferta de servicios sindicales, la publicación de una "revista teórica" y la formación de los afiliados, entre otras medidas. El fortalecimiento organizativo era una apuesta clara de UGT, no ya sólo por coherencia con la defensa del modelo pluralista frente a los modelos asamblearios que ya conocemos, sino

12-Hemos analizado en otros trabajos los debates y posiciones de algunas de las organizaciones más importantes en el sector de la enseñanza: Comisiones Obreras (Jiménez Jaén, 2005) y la Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (UCSTE) (Jiménez Jaén y Marrero Morales, 2003: 11-138).

también por su apuesta clara por un marco institucional de relaciones laborales centrado en la representación a través de las organizaciones "representativas", que adquieren el monopolio de la negociación tanto dentro de las empresas como en los distintos sectores y con el Estado. De hecho, tal como pone de manifiesto Köhler, este sindicato se caracterizó en esta primera fase de la Transición por hacer un enorme despliegue de recursos infraestructurales, creando sedes por todo el territorio nacional.

Los planteamientos aprobados en el Congreso como reivindicaciones ante el Gobierno abarcan exigencias diversas asociadas a la libertad sindical, unas compartidas con las demás organizaciones (garantías para los representantes sindicales, libertad de reunión y propaganda en los centros de trabajo, derecho a la huelga, elecciones sindicales), pero planteando específicamente ya su defensa del establecimiento y legalización de las *Secciones Sindicales de Empresa,* con derechos y garantías para sus representantes que, como veremos, sería la articulación de la pluralidad dentro mismo de las empresas.

Cuando se expresan los compromisos ante "el conjunto de la sociedad", FETE explica su propia existencia en la enseñanza como parte de la estrategia de UGT de desplegar su acción sindical en "todos los ámbitos", pero sobre todo se apuesta particularmente en este contexto por la vinculación al Grupo Parlamentario Socialista, del que formarían parte como diputados los principales líderes del sindicato en la primera legislatura, proponiéndose como tarea la de "proyectar en las Cortes los problemas educativos del país y las alternativas que para su solución vaya elaborando nuestro sindicato".

Pero lo que mayor interés reviste para este trabajo son las aportaciones hechas sobre las relaciones y la estrategia frente a las demás organizaciones del sector docente. La estrategia planteada aquí sigue siendo la diferenciación frente al movimiento de enseñantes y las demás organizaciones que estaban también afrontando su configuración como sindicatos en la enseñanza, particularmente CCOO y la Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (UCSTE, que se encontraba preparando un congreso constituyente que tendría lugar en 1979). Las decisiones que adopta FETE en este terreno serían:

1) El abandono de las "plataformas corporativas" y "organizaciones parasindicales (coordinadoras, plataformas, etc.)" como medios de acción sindical, impulsando "la ocupación del espacio sindical" que hasta entonces éstas habían cubierto, exigiendo "la potenciación del papel de los sindicatos en la lucha reivindicativa". Las razones que se esgrimen en este contexto siguen remitiendo, en principio, a la constatación de que "el nivel de conciencia sindical entre (los enseñantes) es todavía muy pequeño, por debajo del resto del movimiento obrero", pero se deja de atribuir esta situación al gremialismo que anteriormente otorgaban al profesorado para achacar las principales culpas a la conformación que había adquirido ya por entonces el movimiento de enseñantes:

> A la confusión de que hablamos han contribuido varios factores:
> - La escasa tradición de lucha y organización entre los trabajadores de la enseñanza.
> - El gran número de alternativas que, desde diversos ángulos, se ofrecen a los mismos.

- La persistencia de formas organizativas inestables (coordinadoras, movimientos, etc.) que impiden, por su heterogeneidad, la clarificación necesaria.
- La actitud de algunos sectores intentando capitalizar la lucha de los trabajadores de la enseñanza dentro de los movimientos unitarios primero y abandonando posteriormente dichos movimientos para organizarse como centrales sindicales (FETE-UGT, 1978: 4).

2) Se propugna la búsqueda de acuerdos parciales y temporales con "otras organizaciones sindicales de clase, que vayan imponiendo la sindicación de la lucha en la enseñanza", al tiempo que se defiende "una estrategia de aislamiento a nivel de negociación y de denuncia pública ante los trabajadores y la sociedad en general de los sindicatos amarillos [...] y de las asociaciones corporativistas que, en la enseñanza estatal, con el pretexto de defender exclusivamente intereses profesionales, actúan, objetivamente, contra los intereses de clase de los trabajadores".

Desde nuestro punto de vista, estas líneas de actuación responden a un intento claro de reforzamiento de la propia organización pero desde nuevos parámetros respecto a los primeros momentos del debate de la *Cuestión Sindical:* la defensa a ultranza del pluralismo es matizada ahora, al considerarse como un "obstáculo" la existencia de "un gran número de alternativas" que era preciso reducir al máximo de acuerdo con otras organizaciones de clase. Además, las coordinadoras debían ser activamente combatidas... fundamentalmente porque habían permitido dar paso a organizaciones sindicales (en particular, la UCSTE) no precisamente gremiales pero sí previsiblemente mejor situadas que la FETE entre el profesorado. En estas consideraciones empieza a manifestarse ya que, una vez conseguido un marco plural de organizaciones de clase, no interesaba que todas las organizaciones pudieran acceder al mismo protagonismo entre el profesorado: para UGT, era importante la diferenciación de las organizaciones "más representativas", aunque en el sector de la enseñanza estatal era prácticamente imposible hacer esta diferenciación en tanto no se celebrasen elecciones sindicales (lo cual no llegaría a suceder hasta finales del año 1987). En el sector de la enseñanza, como en el conjunto del movimiento obrero, parece claro que los esfuerzos de la organización no estuvieron sólo dedicados a la lucha por la democratización, sino que ésta se integró (y, a nuestro juicio, incluso se sometió) en la estrategia de avanzar hacia posiciones hegemónicas dentro del propio movimiento sindical, lo cual en la enseñanza equivalía a no recortar esfuerzos por combatir, ahora explícitamente, los movimientos asamblearios. Dado que éstos apuntaban a la creación de organizaciones sindicales específicas del profesorado, FETE procede a redefinir su propio modelo pluralista en un sentido restrictivo, que se articula no sólo con su defensa de la prioridad de las organizaciones sindicales frente a otro tipo de estructuras y asociaciones, sino con la apuesta frente a CCOO por la transferencia a las *Secciones Sindicales de Empresa,* organismo aglutinador de los afiliados de cada central sindical en el interior de las empresas, de buena parte de las funciones que hasta entonces habían desarrollado los *Comités de Empresa* en la negociación colectiva y que, a diferencia de las *Secciones,* aglutinaban a los delegados y delegadas sindicales elegidos de todas las

organizaciones, siendo órganos que podían permitir la construcción de posiciones unitarias en el seno de las empresas[13].

La priorización de las organizaciones en la enseñanza no sólo la defiende FETE abandonando las coordinadoras de enseñantes existentes hasta entonces, sino exigiendo ahora al Gobierno el reconocimiento de los sindicatos como "únicos interlocutores válidos ante la administración y la patronal, así como la capacidad jurídica de los mismos para la negociación colectiva y la defensa de los intereses de los trabajadores". Dentro de este marco se ubica también la prioridad que UGT defiende -finalmente reconocida en el *Estatuto de los Trabajadores,* que se empezaría a negociar en este año 1978, hasta verse convertido en Ley en 1980- para que se otorgase a las organizaciones sindicales también en los centros de trabajo la exclusividad en la capacidad de negociación y de adopción de acuerdos laborales, en este caso a través de las *Secciones Sindicales de Empresa.* Estas *Secciones Sindicales* pretendían, en el modelo de UGT, sustituir a las asambleas de trabajadores y, sobre todo, a los *Comités de Empresa,* defendidos por CCOO, que habían pasado a constituir parte de la tradición sindical conformada en la Dictadura. Para UGT, la *Sección Sindical de Empresa* jugaba un doble papel: reforzamiento interno de las organizaciones (en la medida en que se aspiraba al reconocimiento de ciertos derechos a la afiliación de cada sindicato dentro de una empresa) y al mismo tiempo exclusividad de los sindicatos en la negociación con la empresa (en tanto en cuanto se aspiraba a que fuesen los sindicatos por separado los únicos que pudiesen adoptar acuerdos con la empresa sin tener que contar con el apoyo de los Comités de Empresa o de las asambleas de trabajadores).

En el contexto del año 78, estas exigencias adquieren un sentido diferente al de la situación bajo el franquismo. En la Dictadura, demandar el reconocimiento de los sindicatos y de la pluralidad equivalía a exigir la libertad sindical. Ahora, una vez reconocida la libertad sindical, esta exigencia en la enseñanza estatal supone la confrontación directa con las estructuras asamblearias del profesorado que, a través de las Coordinadoras de PNNs y de Maestros, habían conseguido (particularmente en los cursos 76/77 y 77/78) el reconocimiento como interlocutoras en la negociación y la articulación de las luchas reivindicativas, habiéndose incluso celebrado en 1976 elecciones a *Representantes Provisionales del Profesorado* en las que las asambleas habían obtenido la mayoría de la representación (Jiménez Jaén, 2000:

13-Estas posiciones de UGT sobre las Secciones Sindicales de Empresa se empiezan a esbozar en este contexto pero se desarrollaron y expusieron abiertamente durante los años 79-80, en los procesos de negociación del Acuerdo Básico Interconfederal y de la Ley 8/1980 del Estatuto de los Trabajadores (que establece los derechos básicos del trabajo y las relaciones laborales en el nuevo marco constitucional). En el ABI, la UGT consiguió que el empresariado firmara un pacto que marcaba las reglas de juego de las futuras relaciones laborales, donde se reconocía el protagonismo absoluto de los sindicatos en las negociaciones y la existencia de delegados de Sección Sindical con un "estatuto de representatividad" en las empresas de más de doscientas cincuenta trabajadores. Este modelo, con ciertas matizaciones, fue incorporado posteriormente en el artículo 87.1 del Estatuto de los Trabajadores. Ver, al respecto: Estatuto de los Trabajadores (1980), Mella Márquez (1989: 163), Moreno (1989: 16), Soto Carmona (1993: 469), Jiménez Jaén (2005), Köhler (1995), Miguélez Lobo (1991: 213 232).

238). Exigir el reconocimiento *exclusivo* de las organizaciones como interlocutoras equivalía, en aquel contexto, a debilitar las asambleas y coordinadoras e imponer el sindicalismo como marco asociativo legal. Al mismo tiempo, equivalía a transformar profundamente las formas bajo las cuales se había regido el movimiento de enseñantes: si las organizaciones sindicales eran las interlocutoras en exclusiva, las asambleas de enseñantes perdían en gran medida su capacidad de decisión, puesto que las organizaciones como UGT no asumían la vinculación a las decisiones del profesorado no afiliado o vinculado a otras organizaciones. A lo que se aspiraba era a preparar el camino, en la enseñanza también, para que el marco de relaciones laborales se estructurara, en coherencia con un modelo *neocorpo-rativista:* las cúpulas sindicales son las que negocian con las organizaciones empresariales y en este caso con el Gobierno las políticas laborales y educativas. El pluralismo, en este terreno, debe limitarse a las organizaciones y excluir otras formas de representación, aunque éstas también fueran democráticas.

Consideraciones finales

En líneas generales, y para concluir, consideramos que la FETE-UGT, a la hora de constituirse como organización sindical en la enseñanza, se enfrentaba al reto de defender un marco de relaciones laborales donde pudiera tener una presencia significativa una organización que accedía al mismo en condiciones de extrema debilidad. La defensa del pluralismo en primera instancia y la reconversión hacia una concepción *neocorporativista* posteriormente impidieron que se abordase en profundidad, en el interior de la organización y desde ésta hacia el conjunto del movimiento de enseñantes, las implicaciones que podía tener la adopción de un compromiso de clase y el rechazo no demagógico del gremialismo y el profesionalismo en sus vertientes más confrontadas con las orientaciones de clase en la enseñanza. Ello resulta tremendamente incongruente cuando, para colmo, el sector de la enseñanza fue uno de los espacios sociales donde el Gobierno de UCD y los sectores empresariales menos concesiones hicieron para que se alcanzara el consenso: muestra de ello fue la cerrazón del Gobierno y los partidos conservadores a la hora de negociar el articulado constitucional del marco democrático en educación, que llevó al PSOE a abandonar, en el mismo mes de marzo de 1978, la ponencia constitucional en el Parlamento. Optar por imponer primero el pluralismo y después el protagonismo exclusivo de las organizaciones constituyó, a nuestro modo de ver, un claro error que no sólo perjudicó inicialmente a la propia FETE en su presencia en el sector, sino que también complicó excesivamente el reforzamiento y la legitimidad del modelo sindical entre el conjunto del profesorado.

Glosario de siglas

CCOO: Comisiones Obreras, sindicato que en este contexto se identificaba como comunista.
CEOE: Confederación Española de Organizaciones Empresariales.
CNT: Confederación Nacional del Trabajo, sindicato anarquista.
COS: Coordinadora de Organizaciones Sindicales.
FETE-UGT: Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores. Sindicato socialista.
MEC: Ministerio de Educación y Ciencia.
PCE: Partido Comunista de España.
PNN: Profesorado No Numerario (no funcionarios) de la enseñanza estatal.
PSOE: Partido Socialista Obrero Español.
UCD: Unión de Centro Democrático, coalición de partidos de centro-derecha dirigidos por Adolfo Suárez, primer presidente de gobierno de la democracia.
UCSTE: Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza, constituida en 1979 a partir de una serie de sindicatos de trabajadores de la enseñanza que se habían creado en el seno de las asambleas de profesorado en distintas provincias. Fue la organización mayoritaria en las primeras elecciones sindicales en la enseñanza pública en 1987.

Bibliografía

AGUILAR, S. y ROCA, J. (1991) "Économie politique d'une grève", Sociologie du Travail, nº 2.
CARR, R. (1983) España: de la Restauración a la democracia, 1875-1980, Barcelona, Ariel.
DE VICENTE C. (junio de 1976) "Libertad sindical", Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid.
ESTATUTO DE LOS TRABAJADORES (1980) Ley 8/1980, de 10 de marzo, BOE nº 64, de 14 de marzo de 1980.
FETE (1976) La UGT y la enseñanza, Madrid, Akal.
FETE-UGT (1978) VI Congreso Federal de FETE-UGT, Santiago, (24, 25 y 26 de marzo 1978). (Documento multicopiado. Madrid, archivos de la Fundación Pablo Iglesias).
GUTIÉRREZ, A. (1988) "Concertación social y coyuntura política en España", en ZARAGOZA, A. (comp.) (1988), Pactos sociales, sindicatos y patronal en España, Madrid, Siglo XXI.
JIMÉNEZ JAÉN, M. (2000) La L.G.E. y el movimiento de enseñantes (1970-1976), La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
_____ y MARRERO MORALES, M. (2003) "Historia de la UCSTE", en SERRANO OLMEDO, A. (coord.) (2003), Sindicalismo autónomo y asambleario en la enseñanza. 25 años (y más), Madrid, Confederación de STEs.
_____ (2005) "El tránsito hacia el sindicalismo de clase en la enseñanza: Comisiones Obreras", Anales de la Facultad de Derecho, Universidad de La Laguna, nº 22.
JULIÁ, S. (1988), La desavenencia. Partidos y sindicatos. Madrid, El País/Aguilar.
KÖHLER, H. D. (1995), El movimiento sindical en España, Madrid, Fundamentos.
_____ y MARTÍN, A. (2007) Manual de la Sociología del Trabajo y de las Relaciones Laborales, Madrid, Delta.
MARTÍNEZ ALIER, J. y ROCA JUSMET, J. (Enero Marzo 1988) "Economía política del corpora-

tivismo en el Estado Español: del franquismo al posfranquismo", R.E.I.S., nº 41.
MELLA MÁRQUEZ, M. (1989) "Los grupos de presión en la transición política", en TEZANOS, J. F. Y OTROS (1989), La transición democrática española, Madrid, Sistema.
MIGUÉLEZ LOBO, F. (1991) "Las organizaciones sindicales", en MIGUÉLEZ, F. y PRIETO, C. (coords.) (1991) Las relaciones laborales en España, Madrid, Siglo XXI.
MORENO, A. (1989), De los Pactos de la Moncloa al AES, Madrid, Confederación Sindical de CCOO.
PÉREZ LEDESMA, M. (1987) El obrero consciente, Madrid, Alianza.
ROCA JUSMET, J. (1991) "La concertación social", en MIGUÉLEZ, F. PRIETO, C. (1991) Las relaciones laborales en España, Madrid, Siglo XXI.
RODRÍGUEZ DE LA BORBOLLA, J. (septiembre de 1976) "Análisis del movimiento de enseñantes y alternativas de organización para el mismo", en Educación y Socialismo, (Boletín de la FETE-UGT de Sevilla), nº 1.
SOTO CARMONA, A. (1993) "Comisiones Obreras en la Transición y Consolidación Democrática. De la Asamblea de Barcelona a la Huelga General del 14-D (1976-1988)", en RUIZ, D. (dir.) (1993) Historia de Comisiones Obreras (1958-1988), Madrid, Siglo XXI.
ZUFIAUR, J. M. (1985) "El sindicalismo español en la transición y la crisis", Papeles de Economía Española, nº 22.

Marta Jiménez Jaén: Doctora, Profesora Titular del Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna, Facultad de CC. Políticas y Sociales, Universidad de La Laguna. majijaen@gmail.com

La formación docente en lengua extranjera a la luz de los nuevos lineamientos oficiales

Estela Klett
Rosana Pasquale
Aceptado Febrero 2013

Resumen

En el marco de la formación inicial de docentes, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) han trabajado conjuntamente en proyectos de revisión de la formación inicial de los docentes destinados a la nueva escuela secundaria obligatoria. Así, grupos de especialistas convocados por esos dos organismos han diseñado Proyectos de Mejora para la Formación Inicial de Profesores del Nivel Secundario orientados a varias disciplinas (lengua y literatura, historia, geografía, biología, física, química y lenguas extranjeras). En este artículo, presentaremos el documento elaborado para el campo de las lenguas extranjeras, poniendo énfasis en las condiciones de trabajo en las cuales se gestó, los supuestos teóricos que lo sostienen (Beacco, 2010; Pogré, 2002, 2003 y 2010; Perkins, 1993 y 2007) y los principales componentes que lo constituyen.

Palabras clave: formación docente - lenguas extranjeras - proyecto de mejora

Abstract

In the context of initial teacher training, the Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) and the Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) have worked together on projects to review the training of teachers for the new secondary school compulsory. The groups of specialists convened by the two agencies Proyectos de Mejora para la Formación Inicial de Profesores del Nivel Secundario oriented to various disciplines (language arts, history, geography, biology, physics, chemistry and foreign languages). In this paper, we present the document prepared for the field of foreign languages, with emphasis on working conditions in which it was conceived, in the theoretical assumptions that support it (Beacco: 2010; Pogré, 2002, 2003 and 2010, Perkins, 1993 and 2007) and the main components that it is constituted.

Key words: teacher training - foreign languages - improvement project

Introducción

La formación de profesores en el área de las lenguas extranjeras (LE) en Argentina se inscribe en el marco de una tradición de enseñanza de larga data, que descansa sobre una armazón institucional sólida, constituida por una veintena de instituciones terciarias no universitarias y universitarias donde se imparte dicha formación. A título de ejemplo, diremos que dos de los institutos de formación superior que preparan docentes de lenguas extranjeras en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires[1], lo hacen desde comienzos del siglo XX y que, desde ese momento hasta nuestros días, el flujo de diplomados ha sido constante, aunque, tal vez, menor al requerido por el sistema educativo en el caso de algunas LE (francés, inglés, etc.). La calidad del trabajo que realizan las instituciones de formación docente superior y universitaria argentinas se ha destacado siempre en los foros de discusión nacionales e internacionales, ya que sus egresados ponen de manifiesto, en general, una gran vitalidad y competencia cuando intervienen en ese tipo de eventos.

Por otro lado, es importante hacer notar la gran cantidad de profesores becados por embajadas o servicios diplomáticos extranjeros, cuyos programas de formación permanente o de perfeccionamiento académico cuentan siempre con el entusiasmo y la motivación de los docentes, preocupados por su actualización didáctica y teórica. Finalmente, no podemos dejar de hacer mención del gran número de profesores que completan o han completado su formación de grado con la obtención de diplomas de alta calificación (carreras de especialización, licenciaturas, maestrías, doctorados). Así entonces, este pequeño recorrido por la situación académica del cuerpo profesoral pone en evidencia que el nivel alcanzado por el mismo es, en la mayor parte de los casos, ampliamente satisfactorio.

Sin embargo, desde hace algunos años, la formación de docentes de LE parece no asumir algunos de los cambios vertiginosos que se manifiestan en la vida sociopolítica y académica nacional. Esta nueva coyuntura en la cual estamos inmersos constituye, creemos, un desafío para la formación docente en general y para la formación de los profesores de idiomas, en particular, ya que implica el desarrollo de capacidades inéditas, la adquisición/aprendizaje de competencias y saberes nuevos y, por ende, un perfil de estudiante-futuro profesor de LE renovado.

Como se ha dicho, la formación de docentes de LE está a cargo de dos tipos de instituciones con perfiles diferentes: por un lado, los Institutos de Enseñanza Superior (IES) o Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y, por otro, las Universidades Nacionales o Privadas. Es por ello, que esta problemática interesa tanto a organismos como el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) como a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), ambos dependientes del Ministerio de Educación. En este contexto, desde hace ya algunos años, asistimos a la implementación de proyectos de mejora de la formación docente en

1- Nos referimos al Instituto de Enseñanza Superior (IES) en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y al Instituto Superior de Profesorado "Joaquín V. González".

general, articulados por esos dos organismos. Globalmente, estos proyectos se plantean revisar la formación de los docentes y a posteriori, contribuir en el diseño de currícula y de planes de estudio de las diferentes jurisdicciones, en el marco de la nueva escuela secundaria obligatoria. Así, en el caso del INFOD, desde su área de Desarrollo Curricular se postula el acompañamiento a las jurisdicciones en la elaboración de reformas curriculares en consonancia con la Resolución del Consejo Nacional de Educación 24/07 y el apoyo y seguimiento de la implementación de los diseños elaborados. Es en este contexto que desde el INFOD se promueve una línea de acción denominada Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores del Nivel Secundario.

En particular este último programa tiene por objetivo revisar las prácticas de formación inicial de los docentes destinados a la educación secundaria y promover las renovaciones necesarias en los diseños curriculares. Para iniciar el trabajo en esa línea, representantes de los institutos de formación docente y de las universidades nacionales de diversas disciplinas han sido convocados para la elaboración de documentos de trabajo. Hasta el momento, se han producido documentos relativos a las siguientes disciplinas: matemática, física, química, biología, lengua y literatura, geografía, historia y lenguas extranjeras[2]. El proyecto de mejora vinculado específicamente con el área Lenguas Extranjeras nos ocupará en las líneas que siguen.

El Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a Lenguas Extranjeras

El equipo y la dinámica de trabajo

Para llevar a cabo este proyecto, el INFOD y la SPU trabajaron conjuntamente en la convocatoria de formadores de formadores en IES o ISDF y en Universidades Nacionales. Estos especialistas representaban los idiomas que se enseñan en el sistema educativo formal argentino a saber: alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Es de señalar que lamentablemente no hubo presentaciones al llamado oficial por parte de los profesores de alemán. El equipo quedó constituido con 35 docentes que tuvieron a su cargo la concepción y redacción del documento final (Klett et al. 2011).

La dinámica de la convocatoria surtió dos efectos de considerable envergadura. Por un lado, el documento logrado no fue escrito por "los mejores" de la disciplina sino por muchos de sus representantes, actores de terreno, provenientes de instituciones diversas y con tradiciones epistemológicas diferentes y, a veces, contrapuestas. Por el otro, este tipo de convocatoria ampliada se reflejó en el documento logrado, el cual da cuenta fielmente, creemos, del estado de la disciplina, sus desarrollos y sus límites en el momento actual.

Por otra parte, es interesante hacer notar que las sesiones de trabajo se desarrollaron con la

2- Los documentos se pueden consultar en línea: http://www.me.gov.ar/infod/curricular.html

presencia de representantes de todas las lenguas convocadas. Es más, uno de los especialistas seleccionados por el idioma inglés hizo valiosos aportes relativos a la lengua alemana, de la que también es docente. El trabajo conjunto de las lenguas que llevó hacia una materialización del plurilingüismo (¡tantas veces declamado!), ubica a las lenguas en igualdad, no las aísla y las sitúa "interactuando en correlación" (Beacco: 2010: 108):

> Presentar a las lenguas juntas y posicionarlas en un nivel de paridad es un gesto político contundente pues es una forma de combatir las jerarquías instaladas en el imaginario social (Klett et al., 2011: 150).

En el campo de los idiomas, esta situación no es habitual, más bien las LE funcionan como compartimentos estancos, sin que se establezcan verdaderas pasarelas o conexiones entre ellas. Como se observará más adelante, se ha procurado revertir el aislamiento de las lenguas proponiendo, entre otras cuestiones, numerosas experiencias interlingüísticas presenciales o a través de las TICs.

Articulación del documento y marco teórico

En lo que respecta al eje articulador del debate instaurado entre los participantes y la posterior redacción del documento final, señalamos que se trató de tres preguntas clave: "¿qué debe comprender de su campo disciplinar un futuro profesor en su formación inicial?, ¿qué experiencias debe transitar para apoyar el tipo de comprensiones delimitadas? y, finalmente, ¿qué han construido los profesores noveles y cómo sabemos nosotros qué es lo que comprenden? Estos interrogantes se inscriben en la corriente didáctica llamada "Enseñaza para la comprensión". Siguiendo a Pogré (2002, 2003 y 2010) y a Perkins (1993 y 2007: 46), el aprendizaje para la comprensión supone algunas nociones básicas que detallamos a continuación. Es necesario:

- Actuar flexiblemente con el conocimiento.
- Tener un compromiso reflexivo y enfrentar un desafío. El aprendizaje se produce en la medida en que se establecen lazos estrechos con desempeños de comprensión que se presentan como un reto para la actividad cognitiva.
- Iniciar un proceso que implica actuar reiteradamente con el objeto de estudio. Se requiere tiempo acompañado de experiencia, pues el tipo y calidad de lo vivenciado es lo que propicia la incorporación de aquello que queremos enseñar.
- Aceptar el carácter multidimensional de la comprensión. Se trata de un proceso para asir un objeto complejo, que puede ser visto desde diferentes ángulos o perspectivas.
- Transitar un conjunto de desempeños de comprensión variados y de diferente complejidad.
- Entender que los nuevos desempeños de comprensión se producen a partir de comprensiones previas en interacción con la nueva información ofrecida por el entorno institucional/social.

A partir de los principios señalados se refuerza, creemos, la idea del cambio de eje: no se trata

de determinar qué se les enseña a los futuros docentes ni qué materias se incluyen, ni con qué carga horaria, etc., sino de plantear algunas líneas teóricas de base que, dado el desarrollo actual de la disciplina en la que está inserto el docente, aparecen como sustantivas para su formación inicial. Se procura dar cuenta entonces de aquellos posicionamientos teóricos que un docente en formación, en este momento histórico, debe conocer, comprender y vivenciar.

Concebir la formación inicial como una parte de un proceso integral de *desarrollo profesional continuo* con diferentes momentos que presentan distintas especificidades, nos permite adentramos en una concepción profesionalizante de la docencia. Así, el docente profesional es aquél que conoce y comprende marcos teóricos de su disciplina y es capaz de transformar esos conocimientos en contenidos a enseñar, es decir, puede articular la "comprensión profunda de los contenidos disciplinares y la complejidad de la tarea de enseñar en las instituciones educativas" (Pogré, 2010).

Por lo enumerado anteriormente, es claro que el documento no es un diseño curricular que "baja" o se impone, sino un material de base para revisar, renovar o construir diseños curriculares en cada jurisdicción. El foco no está puesto en lo que hay que enseñar en los profesorados, sino en la formación de los docentes y en sus procesos de aprendizaje. El eje se ha desplazado entonces hacia aquello que el futuro profesor debe comprender de la disciplina en la que se está formando, para poder enseñar en la escuela secundaria actual. Como no es un diseño curricular, el documento se aleja del listado de contenidos y en él "no existe un apartado específico que contemple la perspectiva didáctica. Sin embargo, ésta atraviesa la propuesta, plasmándose en las metas y las experiencias" (Klett, et al. op.cit: 151).

En otro orden de cosas, resulta indispensable referirse a las partes que conforman el documento. Este consta de una introducción donde se refleja el espíritu plurilingüe del proyecto y los acuerdos logrados. Se enumeran y definen también los términos clave que se utilizaron. Se presentan después los cuatro núcleos conceptuales que buscan problematizar la enseñaza de las LE: Aprendizaje, Ciudadanía, Interculturalidad y Prácticas Discursivas. Además de los conceptos centrales que aparecen en la fundamentación de cada uno de estos ejes, la propuesta presenta las metas de aprendizaje. Se trata del enunciado de objetivos que establecen el alcance y profundidad de la comprensión esperada por los futuros docentes. Luego, se exponen las experiencias que se considera deberían transitar los profesores de LE durante su formación inicial para lograr los objetivos mencionados. Tanto el muestreo de tareas posibles como las metas no tienen pretensión de exhaustividad. Finalmente, se definen descriptores que permiten reconocer y evaluar el alcance de la comprensión en cada caso y trazar mapas de progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Los núcleos del documento: especificidades y relaciones

Como ya se dijo, el documento consta de cuatro núcleos, consensuados por los participantes como fundantes e ineludibles en la formación inicial de los profesores de LE hoy: Aprendizaje, Ciudadanía, Interculturalidad y Prácticas Discursivas. Describiremos brevemente cada

uno de los núcleos poniendo en evidencia los aspectos que consideramos novedosos.
En el núcleo *Aprendizaje,* se pone de manifiesto la complejidad del proceso de aprendizaje de la LE desde la mirada de quien se está formando como docente y, al mismo tiempo, transitando el camino de la adquisición de la lengua ajena para luego enseñarla. El alumno del secundario al cual se le enseña la LE, no es el *único* que enfrenta problemas de aprendizaje de dicha lengua. Quien enseña un idioma distinto al propio también asume desafíos importantes de aprendizaje ¡El idioma no atraviesa a los sujetos por simple ósmosis! Así, el posicionamiento asumido intenta poner en marcha una mirada autorreferencial e introspectiva del alumno-futuro docente sobre sí mismo y sobre sus procesos de aprendizaje, como primer paso, para luego "mirar" a los otros y acompañarlos en sus procesos de aprendizaje de la LE. En este núcleo, el aprendizaje, resultante de factores de orden diverso (cognitivos, sociales y afectivos) y de contextos particulares, se vincula con conceptos de envergadura, tales como los de lengua-cultura extranjera, competencias parciales, interlengua y TICs.
La inclusión del núcleo *Ciudadanía* es en sí misma novedosa, ya que descansa sobre la toma en consideración de aspectos vinculados con la dimensión político-ideológica de la enseñanza-aprendizaje de las LE, dimensión escasamente valorizada en nuestro contexto argentino. Aunque siempre la inclusión o no de una LE en el sistema formal y por ende, el derecho al conocimiento de la misma, es una decisión político-ideológica; hasta ahora, esto no había aparecido como un tema de reflexión desde un documento oficial. Las LE aparecían sobre todo vinculadas a un saber técnico que algunos poseían y otros no, de acuerdo con la voluntad personal y/o la capacidad de aprendizaje individual. Algunos estereotipos usuales al respecto podrían verbalizarse de la siguiente manera: "Aprende/no aprende porque quiere/no quiere, le gusta/no le gusta, es capaz/no es capaz, tiene facilidad/no tiene facilidad…".
El núcleo *Ciudadanía* posiciona el aprendizaje/enseñanza de las LE en la órbita pública, en tanto un derecho del ciudadano a ejercer su calidad de tal en una o varias lenguas, con diferentes estatus. Además, se pone énfasis en el posicionamiento ideológico y político-pedagógico del futuro docente como agente de cambio, garante del respeto de los derechos lingüísticos y la diversidad cultural y actor de la política y de la planificación lingüística, en contextos sociolingüísticos múltiples e históricamente construidos.
En cuanto al núcleo *Interculturalidad,* su punto de partida para el contacto con la cultura extranjera es la Lengua-Cultura materna y la reivindicación, sin chauvinismos, de la pertenencia cultural propia y la mirada que desde esa perspectiva se construye. En el campo de la enseñanza-aprendizaje de las LE, desde hace tiempo esta orientación parece instalada; por lo tanto, así visto, no sería entonces, un núcleo "novedoso". Sin embargo, creemos que lo novedoso reside en formalizar y enmarcar desde un documento oficial, algunas propuestas que se están llevando a cabo, con diferente suerte, en las instituciones que forman profesores de LE. Estas propuestas, que cohabitan con otras de corte "culturalista", fueron construyendo un espacio de desarrollo en estos últimos años. Sin embargo, muchas de ellas quedan en declamaciones de lo "que debería ser" y no se plasman en acciones de formación concretas. La mayor dificultad parece residir entre lo que se dice en el discurso (la teoría, sobre la que todos están más o menos de acuerdo) y lo que realmente se hace (la práctica, donde las

acciones e intervenciones se ubican más del lado de lo civilizacional o culturalista). Citaremos algunos ejemplos muy simples. Por un lado, se considera que los estereotipos son obstáculos para la comprensión y, por otro, se enseñan estereotipos; se dice que todas las culturas son igualmente valiosas y se enseña de manera acrítica "la cultura culta" de un pueblo como la expresión máxima de la perfección.

El núcleo constituye entonces, un buen espacio para posicionar la interculturalidad como un eje director y transversal de toda la formación docente de los profesores de LE. Permite, además, reconciliar el decir y el hacer en el aula gracias a la activación de miradas al menos bidireccionales, aunque sería mejor aún que fueran múltiples y diversificadas, como ideal a alcanzar. Esto permitiría el paso de una concepción bicultural a un posicionamiento pluricultural. La propuesta conlleva también un cambio de eje: de la explicación/comparación/juicio de valor a la comprensión, al tránsito por experiencias lo suficientemente pertinentes para que los conceptos de relativismo, arbitrariedad, subjetividad, punto de vista, alteridad, etnocentrismo, distanciamiento, informante, observador, etc., que constituyen el armazón conceptual de este enfoque, se vuelvan realidades palpables.

La presencia de este núcleo debería conducir a una praxis en la cual se conciba la clase como un ámbito de encuentro de lenguas-culturas y a cada uno de los integrantes de ese espacio (docente, aprendiente, etc.) como un agente mediatizador de una lengua-cultura definida en términos de generación, grupo socio-profesional, sexo, pertenencia nacional, etc. El "encuentro de lenguas-culturas" aparecería como un lugar de mediana conflictividad, resultante por un lado, de la vinculación con el Otro y lo Otro. Además, mostraría la puesta en marcha de los principios teóricos de descentración y relativismo cultural en el contacto diario con el Otro: su compañero, su docente, su potencial alumno. Va de suyo que en este marco se omiten los juicios de valor y se propicia la comprensión de las diferencias.

En lo que respecta al núcleo *Prácticas Discursivas,* la inclusión del término "prácticas discursivas" constituye en sí misma una novedad, ya que se opone claramente a esa masa proteiforme de conocimientos lingüísticos llamada comúnmente "Lengua". El vocablo se reitera acompañado de un adjetivo numeral (Lengua I, II, III, etc.) a lo largo de los años de duración de los profesorados. La "lengua" aparece como un conjunto de conocimientos declarativos descontextualizados que el aprendiente incorpora y reproduce, tal como los saberes de diccionario. Las prácticas discursivas, en cambio, reivindican la acción lingüística, el contexto de producción-recepción, la interacción, etc. y hacen que la "lengua" tome forma, cobre vida y se construya en saberes relativos al hacer contextualizado. En otras palabras, emplear el concepto de "prácticas discursivas" es posicionarse en el otro extremo del continuum teórico y forma un todo con nociones provenientes de diversos campos, como el análisis del discurso ("heterogeneidad", "enunciación") o de la teoría de la acción ("mediación", "contextos de uso", etc.).

> Hablar de prácticas discursivas implica referirse a comportamientos significativos del ser humano en situaciones comunicacionales reales. […] Mediante las prácticas discursivas operamos sobre nuestros entornos modificándolos

> permanentemente, al tiempo que somos resignificados por ellos (Klett et al., op. et loc. cit).

Los núcleos antes mencionados no funcionan como compartimentos separados, por lo contrario, entre ellos se establecen vasos comunicantes que dan lugar a diferentes tipos de relaciones. Así, las relaciones de paridad e igualdad entre ellos, hacen que ninguno sea más importante que otro y que todos sean convocados de la misma manera para dar cuenta de aquéllo que debe comprender el futuro profesor de su disciplina. Para reforzar esta relación de paridad, se eligió una presentación alfabética de los mismos. Por otro lado, se pueden establecer entre los núcleos relaciones de continuidad conceptual, ya que si bien cada núcleo toma un aspecto particular de la disciplina, cada uno de ellos es solidario con los demás y no puede ser visto como una entidad separada y autónoma.

Así, varios conceptos se retoman en todos los núcleos desde ópticas diferentes pero a la vez complementarias y constituyen el armazón conceptual de la propuesta. Es el caso de los conceptos de "construcción de sentidos", "interacción", "voces", "extranjeridad", que están presentes en el núcleo *Ciudadanía* y omnipresente, en el de *Interculturalidad.* Así, la reflexión sobre la diferencia, la similitud, la comparación, la explicación, etc., es un proceso de acercamiento intercultural a la extranjeridad. Otro ejemplo es la noción de "agente". Esta atraviesa todos los núcleos ya que, desde una teoría de la acción, el docente es concebido como agente mediatizador, enunciador, ciudadano, etc.

Además, es evidente que tanto entre los núcleos y las metas como entre estas y las experiencias propuestas, se establecen relaciones de continuidad, inscriptas en el "hacer", dado que, si bien cada núcleo presenta metas y experiencias propias, las de todos los núcleos aparecen articuladas entre sí armónicamente. Las acciones (el hacer) son entonces doblemente dependientes: en primer lugar, de aquellos lineamientos que se han planteado en el núcleo y, en segundo término, de aquellas metas y experiencias que se presentaron en los diferentes núcleos. Sería incongruente plantear acciones que vayan en un sentido en las metas y experiencias de un núcleo y otras que vayan en la dirección contraria en otro núcleo, dada la relación de continuidad conceptual planteada.

Finalmente, entre los núcleos existen relaciones de equilibrio entre los conceptos tradicionales y los conceptos innovadores, dado que todo aquello que aparece como innovador, lo es con respecto a aquello que es "tradicional" o, al menos, conocido. Una dosificación más o menos clara aparece en todos los núcleos entre lo enraizado y lo transformador. Esta dosificación es también necesaria para no violentar a los docentes formados en tradiciones de larga data y ponerlos en una situación de resistencia, inherente a todo cambio vivido como demasiado contundente.

Citaremos algunos ejemplos para mostrar la buscada armonía entre lo clásico y lo nuevo. Se dice en el documento: "Aprender una LE y confrontarnos con la cultura del otro, permite un mejor conocimiento de la propia LCM [lengua-cultura materna] y por ende, de aspectos de uno mismo". Tradicionalmente, el concepto de aprendizaje de una LE estaba desvinculado de la identidad nacional o de la pertenencia cultural del aprendiente. Aquí, en cambio, apare-

ce relacionado con la LM, que ocupa un lugar equitativo y que ayuda a su revalorización. Veamos ahora otro caso. Se trata del concepto de "competencia", que en la concepción más corriente de la enseñanza de lenguas, se entiende como un conjunto de saberes y quehaceres que nos acercan al "locutor nativo ideal", visto como modelo a alcanzar. Lo que se replantea en el documento es la noción de "competencias parciales", o sea la promoción de aprendizajes selectivos que se pueden ir complementando con el tiempo. Así, según necesidades y circunstancias, es posible proponer un curso específico de comprensión lectora, que más tarde puede complementarse con un módulo de comprensión auditiva, por ejemplo. Como vemos, aquello que es conocido por los docentes, usual en sus prácticas, deviene el trampolín que permite instaurar la novedad o reconfigurar los trayectos trillados.

Un ejemplo hilado en las diferentes partes del documento

En este apartado analizaremos un caso tomado de uno de los núcleos del documento. La finalidad es, por un lado, mostrar cómo se vinculan las metas correspondientes a un concepto con las experiencias que permitirán alcanzar dichos objetivos. Por otro, nos proponemos relacionar las mencionadas metas y experiencias con los mapas de progreso o descriptores del alcance de la comprensión. El ejemplo escogido corresponde al núcleo Interculturalidad. Se trata de la noción de *alteridad.*

Metas y experiencias: una praxis vinculada con la comprensión de la disciplina

En este punto es necesario abocarnos a definir las nociones de "meta" y "experiencias", según el espíritu del documento. Dentro de cada núcleo y para cada noción clave, se establecen metas. Entendemos por meta el fin u objetivo de comprensión a lograr para los diferentes conceptos tratados. Ahora bien, para construir un aprendizaje duradero y consistente, es necesario transitar un conjunto variado de desempeños de comprensión de complejidad creciente. Los desempeños de comprensión son experiencias que comprenden acciones y reflexión. Requieren que los aprendientes utilicen el conocimiento, adaptándolo a nuevas situaciones. Al realizar estas actividades, los estudiantes incorporan, expanden y reconfiguran los saberes en juego, combinándolos con el conocimiento previo. Las experiencias ayudan tanto a construir, como a demostrar comprensión. Es necesario recalcar que, en el espíritu del documento, no existe una correlación uno a uno entre metas, experiencias y mapas de progreso; es decir, una o varias experiencias pueden corresponder a una o varias metas. Lo mismo ocurre con los mapas de progreso, en los cuales los descriptores pueden perfectamente responder a metas y experiencias diversas. Entre otras razones, esto sucede porque los listados de experiencias y de descriptores de progreso no son exhaustivos; antes bien, son flexibles y admiten la incorporación de nuevos elementos que respondan a las necesidades y condiciones de los contextos en los cuales se lleva a cabo la formación inicial de los docentes de LE.

Antes de pasar a la descripción de las metas y experiencias relativas al concepto de alteridad, nos detendremos brevemente en esta noción sustantiva en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras (LCE). En efecto, el concepto de alteridad está íntimamente ligado al campo que nos ocupa, aunque su ingreso en él es relativamente reciente. Durante mucho tiempo, la enseñanza-aprendizaje de las LCE hizo caso omiso de los problemas vinculados a las relaciones, conductas y comportamientos que emergían entre locutores que pertenecían a, al menos, dos LC diferentes y que intentaban comunicarse en una lengua compartida. Por otra parte, en un contexto exolingüe[3] como el nuestro, la enseñanza-aprendizaje de las LCE pasó por alto las representaciones -y su omnipresencia en el aula- de lo extranjero y del extranjero que generaciones de aprendientes y docentes construyeron en su vinculación con la LC otra[4].

En este marco, recién a fines de los años 90, se puso en evidencia que el campo de la enseñanza-aprendizaje de las LCE era un terreno propicio para que los conceptos de alteridad, extranjeridad, etnocentrismo, relativismo cultural, distanciación, objetivación, mismidad, otredad, identidad, entre otros, acuñados por disciplinas como la antropología, la etnología o la psicología social, encuentren un anclaje diferente y desplieguen su potencialidad en un modelo de formación intercultural. Así, entre todos esos conceptos, el de alteridad en tanto proceso de reflexión sobre la propia identidad y de toma de conciencia de la diferencia, desde la óptica de un observador socioculturalmente situado, se transforma en una noción clave en la relación LC materna/LC extranjera.

En el contexto nacional y mundial actual, la experiencia de la alteridad es moneda corriente. Es por ello que la formación inicial de profesores de LC extranjeras, no puede dejar de lado ese concepto que impulsa la superación del pensamiento binario y unicausal (lo bueno/lo malo; lo verdadero/lo falso…) y que privilegia el (re) encuentro consigo mismo y con los otros.

Veamos ahora la articulación de las metas y experiencias en el caso del concepto Alteridad. Con respecto a las Metas, el documento propone:

> - Identificar expresiones y prácticas culturales propias y de la cultura otra, advirtiendo las limitaciones que puedan surgir.
> - Comprender que el aprendizaje de una LCE implica el contacto con sistemas de referencia y representaciones sobre la realidad diferentes de los de la propia cultura.

3- Se entiende por contexto exolingüe o heteróglota aquel en el cual la LCE enseñada no posee uso social. Las lenguas del sistema formal (alemán, francés, inglés, italiano y portugués) se enseñan en Argentina en un contexto exolingüe o heteróglota.

4- La denominación "LC otra", de uso cada vez más frecuente en el campo de las lenguas extranjeras, busca poner de manifiesto la impronta de la alteridad, la otredad y la extranjeridad de la/s lengua/s diferente/s de la propia.

- Desarrollar una actitud positiva frente a la diversidad e interculturalidad del escenario contemporáneo (Klett et al. op.cit: 178).

En principio, cabe señalar que las metas postulan una progresión evidente en cuanto a la complejidad de los procesos cognitivos y socioafectivos que se espera que el futuro docente desarrolle: "identificar", "comprender" y "desarrollar una actitud positiva" indican exigencias de involucramiento del aprendiente de muy diferente orden.
Ahora bien, la identificación de "expresiones y prácticas culturales", lejos de asimilarse a un repertorio o a una lista, presentada en dos columnas ("propias y de la cultura otra"), requiere de un trabajo de reflexión y posicionamiento teórico de quien la construye, ya que este debe advertir (darse cuenta, ser conciente) "las limitaciones que puedan surgir". ¿A qué limitaciones nos referimos? A aquellas que resultan de la construcción de estereotipos, de clichés, de discursos dominantes… en fin, de las que emergen cuando las culturas son vistas a través de un lente totalizador y monocromático…
La segunda meta, por su parte, nos enfrenta a un "modelo de comprensión" en el cual la adquisición de una actitud de distanciación y de relativización se impone. El punto de partida de este modelo es el docente en formación quien, guiado por el docente experto, deberá indagarse a "sí mismo" y ejercitar la descentración con respecto a sus sistemas de referencias, valores y creencias. Sólo el trabajo "sobre sí" hará de él un observador "advertido", capaz de entrar en "contacto con sistemas de referencia y representaciones sobre la realidad diferentes de los de la propia cultura", desde un marco de referencia múltiple.
Por último, la tercera meta conlleva, creemos, el gran desafío de la formación docente actual: un posicionamiento ético y deontológico que hace lugar a la "diversidad y a la interculturalidad". Desarrollar una "actitud positiva" en este marco no es una propuesta ingenua. En efecto, no se trata de eliminar el conflicto o el disenso y de asumir una actitud crédula e inocente, como la del personaje Cándido de la obra homónima de Voltaire, quien jamás osó poner en duda la enseñanza de su maestro Pangloss. Tampoco se trata de un ejercicio de la tolerancia, ya que este remite al paradigma civilización/barbarie. Por lo contrario, se trata de una meta actitudinal, tanto más difícil de alcanzar cuanto que se inscribe en la esfera del "savoir-être" (saber-ser) y evoca capacidades como la adaptación, la receptibilidad, el feed-back, la cooperación, entre otras, en vistas a una verdadera comprensión del otro.
Estas metas nos alejan, entonces, del modelo didáctico dominante que rige, todavía hoy, en la enseñanza de la cultura extranjera. En efecto, en ese modelo, denominado "metodología circulante" por Béacco (1996), la explicación, la descripción y la comparación son las formas más habituales de acceso a la cultura del otro. Estas formas no son inocentes y conllevan riesgos tales como la comparación de realidades que no son equivalentes, el pasaje de lo descriptivo y/o explicativo a lo apreciativo, las generalizaciones exageradas, la transformación de la comparación en jerarquización, el reduccionismo y la esquematización, la búsqueda forzada de paralelos entre las culturas y sobre todo, el contacto cultural basado más en la afectividad que en un enfoque científico del tema.
Entre las experiencias que el futuro docente debe transitar para alcanzar las metas antes

mencionadas, el documento enuncia las siguientes[5]:

> 1- Abordar una temática específica a partir de diferentes géneros textuales (documentos literarios, periodísticos, científicos, etc.), para reflexionar sobre sus diversos tratamientos en cada cultura.
> 2- Visitar centros culturales de diferentes comunidades extranjeras, con la finalidad de comprender cómo la sociedad argentina es el resultado del contacto entre lenguas y culturas diversas.
> 3- Identificar vocablos de otras lenguas usados en la actualidad y analiza sus dominios de pertenencia y de utilización.
> 4- Analizar e interpretar discursos orales y escritos (disertaciones, emisiones de radio, manifiestos, panfletos, extractos literarios, artículos de opinión, memorias, etc.), representativos del encuentro/desencuentro entre la LCM y la LCE
> 5- Encuestar a hablantes de la lengua que aprende sobre temas que promueven la reflexión intercultural, para identificar puntos de encuentro y de desencuentro con las propias opiniones (Klett et al. op. et loc. cit).

Como se puede apreciar, todas estas experiencias están articuladas en torno a la diversidad y la alteridad. Recorrer estas experiencias le permitirá al futuro docente percibir y comprender la alteridad ya no como un concepto abstracto sino como una realidad palpable y vinculada con su quehacer cotidiano. Se trata de un recorrido por la alteridad en tanto eje vertebrador de las diversas áreas de la formación inicial del docente. Encontramos así la alteridad textual y discursiva *("diferentes géneros textuales")*, la lingüística (*"vocablos de otras lenguas"*), la cultural (*"diversos tratamientos en cada cultura", "diferentes comunidades extranjeras"*) y la socio-afectiva (*"encuentro/desencuentro entre la LCM y la LCE", "puntos de encuentro y de desencuentro con las propias opiniones"*).

Mapas de progreso: visualización de lo aprendido

En cuanto a los mapas de progreso, el documento propone, para el concepto estudiado, los siguientes descriptores:

> 1- Al promediar la formación:
> Reconoce al paradigma de la diversidad como el componente esencial de las LC. // Infiere y reconoce representaciones instaladas en la cultura escolar

5- En el documento se presenta un número acotado de experiencias. No son las únicas posibles, antes bien, cada formador de formadores debería poder multiplicarlas en función de sus alumnos y de los contextos de enseñanza-aprendizaje en los cuales se halla inserto.

> relacionadas con la homogeneidad de los grupos de aprendizaje y analiza la actitud del docente frente a la diversidad, en videos de clase, observación directa, etc.
> 2- Al finalizar la formación:
> Examina y describe la cultura del otro, identificando las problemáticas centrales y las reglas de funcionamiento social inherentes a la CE y las relaciona con la propia. // En la experiencia de residencia, propone estrategias para modificar modos de actuar del docente que favorezcan el diálogo intercultural. // Prepara secuencias didácticas acotadas para suscitar la reflexión intercultural sobre aspectos determinados.
> 3- Al inicio del desempeño profesional:
> Al considerar la clase como un grupo heterogéneo y plural de individuos, propone actividades que propicien miradas múltiples ante un mismo hecho cultural. // Diseña materiales didácticos flexibles que susciten el debate y la reflexión intercultural sobre situaciones, hechos, problemáticas de la sociocultura estudiada. // Propone situaciones de aprendizaje cooperativo que promuevan la reflexión y el intercambio entre los miembros de distintas lenguas-culturas y justifica la elección de las mismas (Klett et al. op.cit: 181).

Un continuum determinado por la reflexión y la acción enlaza a los descriptores que permitirán al formador de formadores evaluar los desempeños del futuro docente. Tres momentos de la formación requieren una atención particular: "al promediar la formación", "al finalizar" la misma y "al inicio del desempeño profesional".

Al promediar la formación, el futuro docente ha transitado experiencias que le permiten confrontar los paradigmas de la homogeneidad y el de la diversidad y reconocer a este último como constitutivo de la disciplina. Además, es capaz de deconstruir representaciones sociales vinculadas con las LCE y con la LCM, dando cuenta del anclaje sociocultural de las mismas. Al finalizar su formación, en tanto docente novel, está capacitado para intervenir didácticamente en el marco de un enfoque intercultural que propicie el encuentro entre la LCE y las LCM presentes en el aula. Finalmente, durante los primeros años de su desempeño profesional, el docente de LCE asume plenamente su rol de "mediador cultural" (Zarate, 2001) y propone actividades de clase y materiales didácticos que dan cuenta de su posicionamiento intercultural. Con respecto a esta última etapa, es importante hacer notar el esfuerzo puesto, por parte de las instituciones y organismos del estado, en diseñar algún instrumento de seguimiento del graduado, inexiste en la actualidad. En efecto, en el ámbito de la formación en LCE (y en otras disciplinas), una vez finalizados los estudios, la formación de los graduados universitarios o terciarios queda librada a los intereses y proyectos personales de los individuos. Si en ciertos niveles del sistema educativo se plantan algunas exigencias de formación y producción continuas (evaluación por pares, acreditaciones de carreras, programas de incentivos, concursos de antecedentes y oposición relativamente frecuentes,

etc.), en otros, estos requerimientos son prácticamente nulos. La permanencia de los docentes dentro del sistema está ligada a factores de orden contingente.

Alteridad y plurilingüismo

Antes de concluir, deseamos mostrar que el concepto de alteridad hasta aquí analizado se vincula con el de plurilingüismo, eje articulador de todo el documento. En efecto, va de suyo que el conocimiento del otro y su diversidad supone el paso por su(s) lengua(s). En el documento, las marcas más notables de trabajo en y con lenguas diversas se observan en las experiencias sugeridas. Así, aunque el futuro docente se esté formando en *un idioma* específico se le solicita, por ejemplo, que observe clases de otras lenguas, sean estas extranjeras o de los pueblos originarios. El extrañamiento del que queremos impregnar a nuestros aprendientes o los procedimientos didácticos que les solicitamos describir cuando efectúan observaciones áulicas, ya no provendrán exclusivamente de la lengua del profesorado en curso. Otras lenguas, incluyendo la materna, proporcionan materiales para el comentario crítico, el análisis de técnicas o estrategias o la consulta de bibliografías y sitios en la Web. Por otro lado, se recomienda que los aprendientes participen en intercambios con hablantes de otras lenguas-culturas en situación presencial o utilizando diferentes medios tecnológicos. En el chat y en los foros de discusión es posible que el alumno utilice la lengua de su formación. Pero también, en otros casos, se propicia que conserve su lengua materna para expresarse y, sin embargo, comprenda la lengua de los otros tal como se sugiere desde los "enfoques plurales" (Candelier, 2007) promovidos bajo el nombre de "intercomprensión de lenguas". Otras veces, en este tipo de experiencias, los aprendientes comunican de manera muy rudimentaria, a partir de un repertorio construido gracias al aporte mancomunado de vivencias lingüísticas diversas y de conocimientos de lenguas que se encuentran en correlación e interactúan (Castellotti y Moore, 2006: 54). Creemos que estas actividades que movilizan la lengua materna, la lengua de formación académica, así como conocimientos lingüísticos variados al servicio de un repertorio plurilingüe dinámico, favorecen el contacto de lenguas, la mirada intercultural, así como un mejor conocimiento de la alteridad. Las acciones mencionadas se adecuan además a situaciones cada vez más frecuentes de nuestra sociedad, ya que en numerosos espacios los hablantes, de manera natural, yuxtaponen lenguas, alternándolas y combinándolas para hacerse comprender.

Comentarios finales

En este artículo hemos mostrado los principales objetivos y contenidos del texto elaborado en el marco del Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores del Nivel Secundario. Asimismo, describimos los puntos presentes en el documento que, creemos, constituyen ejes novedosos en el campo de las LCE. Finalmente, ejemplificamos a partir de uno de los conceptos que atraviesa toda la propuesta, la articulación existente entre metas, experiencias

y mapas de progreso.

El documento de mejora presenta dos potencialidades que, a nuestro juicio, son decisivas para el campo de las LE: por un lado, expone el grado de desarrollo alcanzado por la disciplina que nos convoca y por el otro, materializa en su forma de elaboración y en su concepción misma, los principios del plurilingüismo. En el primer caso, el documento pone en evidencia los acuerdos logrados, así como las discusiones y preocupaciones de los actores de terreno que participaron en su elaboración, al mismo tiempo que establece el límite de los consensos alcanzados. En el segundo, creemos que el proyecto muestra una apertura significativa hacia el plurilingüismo, que se visualiza esencialmente en la propuesta de numerosas experiencias interlingüísticas.

Es de esperar que los planteos efectuados puedan plasmarse y, más aún, profundizarse en los nuevos planes de estudio que los centros de formación deberán efectuar próximamente. Como docentes y formadores estaremos quizás más preparados para la comprensión y respeto de la pluralidad de lenguas y culturas que conviven en nuestro país.

Bibliografía

BEACCO, J-C (1996) "Enseignement de la civilisation en classe de langue et méthodologie circulante" en Echos nº 78/79, pp. 123-128.

_____ (2010) La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Paris: Didier.

CANDELIER, M. (dir.) (2007: CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures). Strasbourg : Centre européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe.

CASTELOTTI, V. y MOORE, D. (2006) "Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive". Le Français dans le Monde: Recherches et Applications nº39, pp.54-68.

KLETT, E. y otros (2011) "Lineamientos curriculares para la formación docente inicial orientados a lenguas extranjeras" en Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera, Secretaría de Políticas Universitarias e Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación. http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lenguas_extranjeras.pdf.

PERKINS, D. (1993) "Teaching for understanding" American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers; v17 n3, pp. 28-35. Consultado el 6 de octubre de 2011. http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/workshops/teachingforunderstanding.html

_____ (2007) "O que é a compreensão?" en STONE WISKE, M. e al. Ensino para a compreensão. Porto Alegre: Artmed. Versión original 1998: Teaching for understanding: linking research and practice. San Francisco: Jossey -Bass Inc. PP. 37-49.

POGRÉ, P. (2002) "La enseñanza para la comprensión, un marco para innovar en la intervención didáctica" en AGUERRONDO, I. y otros. La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan. Editorial Papers, Buenos Aires.

_____ (2003) "Formación Docente en el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Comprender la complejidad de la práctica. La experiencia de la Universidad Nacional de General Sarmien-

to", consultado el 7 de noviembre de 2010: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_ensenanza_comprension_pogre.pdf

_____ (2010) "Seminario" dictado en el marco Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera. Buenos Aires, INFOD, 28 y 29 de agosto de 2010.

ZARATE. G. (2001) "Langues, relations à l'étranger et mutations identitaires" en Actes du Xe Congrès Mondial des Professeurs de Français, Paris, juillet 2000 pp. 375-380.

Estela Klett: Titular de la cátedra de francés y Directora del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora titular en el IES en Lenguas Vivas "Juan R Fernández" y en el ISP "Joaquín V. González". eklett@filo.uba.ar

Rosana Pasquale: Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Rouen (Francia). Docente-Investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora titular en el IES en Lenguas Vivas "Juan R Fernández". rosanapasquale@gmail.com

Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana

Eduardo Langer
Mercedes Machado
Aceptado Febrero 2013

Resumen

Luego de las últimas tres décadas de transformaciones económicas, laborales, sociales y de reformas educativas, se trata de comprender las nuevas dinámicas que se producen en los dispositivos pedagógicos de la sociedad actual atendiendo a las prácticas de resistencia y a los relatos de futuro de estudiantes en escuelas secundarias de contextos urbanos pobres del partido de San Martín. La pregunta de investigación que se desarrolla en este artículo tiene que ver con cuáles son los modos de hacer, sentir y vivir de los estudiantes y qué dinámicas institucionales se generan. La hipótesis que se pone en juego y se desarrolla es que a pesar del desencanto y el nihilismo que pesa sobre los estudiantes, la escuela sigue cumpliendo un papel central en la vida de los sujetos y aún más en el caso de aquellos que viven en contextos de extrema pobreza urbana. Así, en las tramas peculiares de la vida escolar y de la vida social algunas prácticas de resistencia de estudiantes, si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable, también *hacen emerger nuevas posibilidades de vida* (Lazzarato, 2006: 45); se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas porque los estudiantes no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, eligen denunciar las injusticias sociales por medio del deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro.

Palabras claves: estudiantes - resistencia - futuro - pobreza - escuela secundaria

Abstract

After the last three decades of economical, occupational, social and educative transformation, we tried to understand the new dynamics that are produced in the pedagogic dispositive of the actual society taking account the resistance practices and the future reports of the students at secondary school in the poor urban context from San Martin. The investigation question we can develop in this article is related about the students way of doing, feeling and living, and the institutional dynamics we can create. The developed and involved hypothesis here is, in spite of students disenchantment and nihilism have to support, the school goes on having a central role in their lives and principally for the ones who lives in extremely urban poverty. The peculiarity of the school life and social life of some resistant

practices from the students, although can show what an era has of intolerance it can emerge new life possibilities too (Lazzarato, 2006: 45), it can be built on productive pedagogic possibilities because the students do not deny their poor condition and inequality, they choose to denounce the social injustice because of the life wishes and their future stories.

Keywords: students - resistance - future - poverty - secondary school

Introducción

La escuela se constituyó, históricamente, como una institución de socialización de las nuevas generaciones ligada a un horizonte de tiempo, una promesa de formación y una imagen del porvenir. Implicó, desde su propia creación, la construcción de la posibilidad del futuro, como un instrumento de ascenso y progreso social.

Últimamente, mucho se ha escrito en torno de la escuela secundaria y su imposibilidad de generar espacios donde los jóvenes puedan pensar, proyectar y/o soñar en torno al futuro en general y al suyo en particular. Se generan discursos que señalan la aparente desorientación, falta de compromiso, de valores, de participación, desinterés, apatía, nihilismo de los estudiantes. Muchos de estos trabajos[1] han enfatizado cómo en la actualidad instituciones tales como la escuela o los mas media suelen señalar como característica sobresaliente de los jóvenes de hoy la ausencia de intereses, la apatía, el desgano y/o la falta de proyecciones de futuro. Del mismo modo, son recurrentes las caracterizaciones de la escuela media argentina como un lugar vacío o vaciado de sentido, marcado por la crisis y el desencanto de sus estudiantes[2]. La educación es interpelada de muy diversos modos, ya que supone, entre otros aspectos, una promesa de futuro que, a veces, pareciera ya no ser posible en el presente (Grinberg, 2010).

Luego de las últimas tres décadas de transformaciones económicas, laborales, sociales y de reformas educativas, se trata de comprender algunas de las nuevas dinámicas que se producen en los dispositivos (Foucault, 1977; Deleuze, 1989; Agamben, 2006) pedagógicos de la sociedad actual atendiendo a las prácticas de resistencia y a los relatos de futuro de estudiantes en escuelas secundarias en contextos urbanos pobres del partido de San Martín. Así, la pregunta de investigación que se desarrolla en este artículo tiene que ver con cuáles son los modos de hacer, sentir y vivir de los estudiantes y qué dinámicas institucionales se generan a partir de esas prácticas situadas y producidas en y por contextos donde la crisis, la incertidumbre, el cambio y la precarización laboral se vuelven norma.

Los discursos de la caída de valores y la decadencia que, generalmente, son atribuidos a los jóvenes, según Saintout (2009), son una expresión clara del miedo que produce este nuevo

1- Ver Brito (2008), Chávez (2005), Reguillo Cruz (2000) y Saintout (2008).
2- Ver Jacinto (2006) y Kessler (1996).

tiempo. Hoy "el futuro es pluridimensional y los modelos explicativos de las generaciones anteriores ya no alcanzan como guía" (p. 42). Pensar al futuro en la actualidad involucra, ineludiblemente, una cuota de desencanto que corrige la utopía, ya que refuerza su elemento principal, la esperanza. La esperanza, como expone Magris (2001), "no nace de una visión del mundo tranquilizadora y optimista, sino de la laceración de la existencia vivida y padecida sin velos, que crea una irreprimible necesidad de rescate" (p. 5). De esta manera, los jóvenes, necesitan unir utopía con desencanto para pensar en torno a su futuro, porque no se rinden a las cosas tal como son y luchan por como debieran ser, puesto que, tal como señala el autor, tras la realidad hay otras potencialidades que se pueden liberar. Si bien en la actualidad pensar o imaginar un futuro resulta dificultoso -y más teniendo en cuenta las condiciones en las que viven los jóvenes que se describen en el presente artículo- ellos se arriesgan.

Así, se consideran las prácticas de resistencia de estudiantes como aquellas acciones que se enfrentan, rebelan, fugan a un régimen particular de la conducción de la propia conducta, son todas las maneras de hacer que pudiesen adquirir autoridad: mandatos, consejos, técnicas, una serie de rutinas y normas. Para ello, en este artículo se considera central la perspectiva de Foucault (2006) de la resistencia como "contraconducta"[3] (p. 238) cuyo objetivo es otra conducta. Es decir, querer ser conducidos de otra manera, quizás, por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos.

Así, las prácticas de resistencia de estudiantes a las que aquí se hace referencia adoptan formas diferentes, desde la enfermedad psicosomática hasta un acto violento (Murillo, 1996), pueden ser o no explícitamente planteadas, pueden ser decisiones racionales y libres o no, pueden constituirse o no como fisuras o grietas en las relaciones entre los cuerpos dentro de los dispositivos, pueden o no ser luchas inmediatas porque los estudiantes viven las relaciones de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ellos. De este modo, el ejercicio de poder y de resistencia en la institución escolar, como en cualquier otro ámbito, son entendidas como una relación entre voluntades de poder (Deleuze, 1995).

La precariedad, según Bourdieu (1999: 121), afecta profundamente a quien la sufre y convierte el futuro en algo incierto, pero a diferencia de este autor, este artículo muestra que esas condiciones no impiden a los estudiantes tener esperanza en el futuro para resistirse contra el presente porque ponen en juego diferentes mecanismos en que futuro y resistencia se conjugan con vistas hacia adelante. La sociedad está experimentando, tal como lo señala

3- Foucault (2006) trata de encontrar una palabra para aquello que llamó resistencia, rechazo, revueltas y rebeliones: "A menudo me valí de la expresión "rebelión de conducta", pero debo decir que no me complace en exceso, porque la palabra "rebelión" es a la vez demasiado precisa y demasiado fuerte para designar ciertas formas de resistencia mucho más difusas y moderadas. […] les propondré otro, sin duda mal construido, el de "contraconducta" -cuya única ventaja es permitir referirse al sentido activo de la palabra "conducta"-, contraconducta en el sentido de lucha contra los procedimientos puestos en práctica para conducir a los otros; lo cual me lleva a preferir este término a "inconducta", que sólo remite al sentido pasivo de la palabra, el comportamiento: no conducirse como es debido" (p. 235-236). El concepto de contraconducta de Foucault es del que nos valemos para trabajar en las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana en este artículo.

Reguillo (2012), un nuevo momento cultural, en el que pasado y presente se reconfiguran a partir de un futuro incierto y son los jóvenes, precisamente, "los actores 'mejor dotados' para asumir la irreversibilidad de los cambios operados" (p. 50).

Por tanto, se propone para el presente artículo, a modo de hipótesis, que a pesar del desencanto y el nihilismo que pesa sobre los estudiantes en contextos de pobreza urbana, la escuela sigue cumpliendo un papel central en la vida de los sujetos, quizás, en clave de escape y refugio y, también, como promesa de futuro. En este artículo se tratará de caracterizar cómo en las tramas peculiares de la vida escolar y de la vida social algunas prácticas de resistencia de estudiantes, si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable, también, hacen *emerger nuevas posibilidades de vida* (Lazzarato, 2006: 45). Se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas porque los estudiantes no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, eligen denunciar las injusticias sociales por medio del deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro. Esto es, hoy, una forma de resistencia.

En este artículo se presentan resultados de investigación[4] a partir del siguiente diseño metodológico: 1) Por un lado, como un "reto pendiente para estudiar cómo este proceso ocurre ahí donde los adultos creen tener el control, dentro de las aulas" (Rockwell, 2006: 3), a través de observaciones/registros de clases y entrevistas a estudiantes se caracterizan las maneras de hacer, sentir, hablar, pensar de los estudiantes en sus relatos de futuro y aquellas prácticas de resistencia que se ponen en marcha en las escuelas. 2) Por otra parte, mediante la realización de una encuesta[5] en escuelas secundarias del Partido de San Martín a partir de una selección realizada mediante un sistema de georreferencia en el que se identifica todas las instituciones escolares del partido en un patrón territorial a partir de indicadores sociales y económicos[6]. 3) Por último, se contrastan hipótesis e información utilizando el video como recurso que permite la observación, ya que el registro en este formato provee documentos que pueden volver a verse en forma continua (Taylor y Bogdan, 1987), capta realidades y situaciones sociales de las instituciones y de los sujetos que conviven en ellas, pero también deseos, emociones, gestos, motivaciones, interacciones, movimientos de los individuos.

Se pretende con este diseño posibilitar la convergencia de modelos metodológicos a través de un conjunto de procedimientos para confrontar teoría y empiria, articulando "métodos no convencionales de investigación social (instancias participativas de investigación y técni-

---

4-Los resultados de investigación presentados son producto de dos proyectos de investigación del CEPEC-EHU-UNSAM: 1) PIP 112200901000792010 a 2012: "La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires)". Agencia Nacional de Promoción Científica y tecnológica. Directora: Silvia Grinberg. 2) SJ10/15 UNSAM 2011-2012: "Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de diferentes barrios del Partido de San Martín". Director: Eduardo Langer.

5-Del universo de escuelas emplazadas en distintos barrios y localidades del partido, se realizaron 1179 encuestas a estudiantes de 15 escuelas secundarias diferentes.

6-En este artículo se trabaja únicamente con el Índice de Vulnerabilidad Sociogeográfica de la escuela (IVSGE).

cas colectivas de obtención y análisis de la información) con métodos convencionales de investigación, cuantitativos y cualitativos" (Sirvent, 1999: 140). A partir de estas diversas técnicas de obtención de información, se realiza un proceso de "triangulación" (Sirvent, 1999) de datos para complejizar el proceso de análisis y categorización de la información mediante el "método de comparación constante" (Glaser and Strauss, 1967). Se considera que una práctica observadora y comprometida es necesaria para comprender la formalidad de estas prácticas y discursos, enfocando la atención en los comportamientos, intereses y deseos de los estudiantes que, como dicen Deleuze y Guattari (1988), son la base de toda sociedad porque son flujos y como tales cuantificables, "verdaderas cantidades sociales"[7] que se crean, se agotan o mutan y que se suman, se substraen o se combinan. Así, con esta investigación se espera generar espacios para debatir sobre las propias vidas de los sujetos en las escuelas: cómo viven su cotidiano, cuáles son sus lugares en ella y en la sociedad, qué buscan en la escuela, cuáles son sus aspiraciones, que les gustaría hacer con sus vidas.
A continuación se describe el contexto urbano de las escuelas y dónde viven los estudiantes a los que se hace referencia. Luego se desarrolla el análisis de los discursos de los estudiantes con respecto a las nociones de resistencia y futuro, y sus respectivas relaciones para dar cuenta de la hipótesis que se expuso con anterioridad.

Los estudiantes y las escuelas en contextos de pobreza urbana

La investigación se desarrolla en aquellas instituciones y barrios que crecieron al calor de los procesos de pauperización de la población, sistemáticos desde 1970, atravesados por los procesos de producción permanente de la crisis. Como en otros países de América Latina, en Argentina, las sucesivas situaciones de crisis social y económica se tradujeron en constantes procesos de pauperización de la población y crecimiento de los barrios que, usualmente, suelen llamarse villa miseria. Se trata de áreas donde cotidianamente se pone en cuestión el derecho a la ciudad (Lefebvre, 1978), y/o se constituyen en *zonas de no derecho* (Wacquant, 2007). Ello, porque faltan o se accede de modo muy precario tanto a los servicios cloacales, de agua potable, de luz eléctrica, de recolección de basura, sumado a la absoluta precariedad de las viviendas, del entramado de calles, como a los establecimientos educativos, zonas de esparcimiento, espacios verdes, entre otras tantas características, tal como se muestra en el Cuadro Nº 1:

7- "La diferencia no se establece entre lo social y lo individual (o interindividual) sino entre el dominio molar de las representaciones, ya sean colectivas o individuales y el dominio molecular de las creencias y de los deseos, en el que la distinción entre lo social y lo individual carece de sentido, puesto que los flujos ya no son ni atribuibles a individuos ni sobrecodificables por significantes colectivos". Ver Deleuze y Guattari (1988: 223).

Cuadro Nº 1. Características de las casas y de los barrios donde viven los estudiantes según Índice de Vulnerabilidad Socio Geográfica de la escuela[8]. En % (N=1179).

		Índice de vulnerabilidad socio geográfica de la escuela				Total
		0.10- 0.20	**0.21- 0.30**	**0.31 - 0.40**	**+ 0.40**	
casa de los estudiantes	sin luz eléctrica	0,2%	0,9%	1,4%	2,4%	4,9%
	sin gas natural	3,8%	9,1%	12,5%	14,3%	39,8%
	sin recolección de basura	1,5%	2,5%	3,9%	6,3%	14,2%
	sin agua corriente	1,0%	1,5%	3,0%	3,2%	8,7%
	sin cloaca	4,1%	11,0%	13,5%	12,2%	40,7%
	sin teléfono de línea	4,0%	8,1%	9,2%	13,0%	34,3%
	sin tv por cable	1,8%	4,8%	5,3%	3,8%	15,7%
barrio de los estudiantes	sin calles asfaltadas	1,7%	3,3%	3,2%	7,2%	15,4%
	sin líneas de transportes públicos	2,1%	5,9%	9,3%	8,4%	25,7%
	sin servicios de limpieza	3,1%	9,0%	6,7%	11,6%	30,4%
	sin servicios de recolección de basura	1,1%	2,0%	1,5%	4,5%	9,0%
	sin calles iluminadas	1,5%	4,2%	4,3%	5,5%	15,4%
	sin clubes o centros de deporte/recreación	2,0%	6,0%	6,7%	7,4%	22,0%

Fuente: Elaboración propia

En el caso del Municipio de San Martín, donde se realiza la investigación, el surgimiento de nuevos asentamientos y villas da cuenta de una tendencia creciente del fenómeno de ocupación de tierras -informalidad urbana-, donde la precariedad de la tenencia de la vivienda es la norma que impera en las últimas décadas (Paredes, 2009). Según un estudio realizado por Infohábitat[9], entre 1990 y 2006, San Martín presenta un crecimiento del 197% de población residente en villas y asentamientos respecto de la población total del municipio. Cabe destacar que el crecimiento relativo de la población en asentamientos fue de más del 2.100%, pasando de 1050 personas en 1990 a 23.373 en 2006; en el caso de los residentes en villas, el incremento fue del 119% (de 26.000 a más de 57.000) (Grinberg, Dafunchio y Machado, 2011). Estos datos expresan los problemas que enfrentan los sectores pobres para acceder a suelo formal urbano.

8- La información que a partir de este cuadro se cruza es por un lado información de la encuesta propia ya nombrada y la vinculada al IVSGE (Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico de la Escuela) obtenida del Mapa Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación en base a datos de la Dirección Provincial de Planeamiento y de la Dirección de Información y Estadística de la provincia de Buenos Aires. El Mapa Escolar ubica Unidades Educativas en cartografía digital y los vincula a distintas bases de datos a fin de generar información múltiple y contextualizada geográficamente. Los índices que superan 0.30 suponen escuelas que están cercanas o dentro de villas miseria o asentamientos en el partido de San Martín. Ver http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm

9- Ver www.infohabitat.com.ar

En el siglo XXI, quienes concurren a la escuela en contextos de pobreza urbana son los hijos de los planes sociales, de las changas, del cartoneo, del comer lo que se encuentra en la quema[10]; hijos de desocupados cuyos cuerpos ya no se requieren dóciles o, por lo menos, no en el sentido que lo habían sido en el marco del capitalismo industrial (Grinberg y Langer, 2012). Otros datos sociodemográficos importantes para contextualizar a los estudiantes de entre 11 y 22 años encuestados en escuelas secundarias de diferentes localidades del Partido de San Martín son: el 63% viven con su padre y su madre; el 30% vive tan sólo con uno de sus padres; un poco más del 6% vive sin ninguno de sus padres; el 36% de ellos y sus familias reciben ayudas en dinero del gobierno nacional, provincial o municipal, la mayoría de ellos son por la asignación universal por hijo; el 18% trabaja de alguna u otra forma, mayor o menor tiempo; el 21% está buscando trabajo activamente a través de diferentes medios y con diferentes recursos.

Con respecto a sus recorridos escolares, el 50 % de los estudiantes tuvieron por lo menos una experiencia de repitencia en el sistema educativo. Sin embargo, tan sólo el 10 % de ellos dejaron de ir a la escuela por lo menos un año. De este porcentaje de estudiantes, las razones que dan de por qué dejaron la escuela se expresan en el Cuadro Nº 2. Si allí se suma aquellos porcentajes de las dimensiones que indican condicionantes estructurales, sociales o económicos y probablemente factores de desigualdad social y escolar -tales como "tenía problemas", "tuve que cuidar un familiar", "me mudé", "por trabajo", "por salud", "por problemas familiares", "no tenía una escuela secundaria cerca"- se observa que asciende a casi el 60 % el porcentaje de estudiantes que dejaron por lo menos un año por esas causales. Es decir, el 60 % de ellos dejaron por lo menos una vez la escuela por sus condiciones de vida. Con estos datos pero, fundamentalmente, con los que cotidianamente se observan en el trabajo en terreno mediante lógicas cualitativas en las escuelas, se pone en tensión los discursos que imputan a los estudiantes el no tener interés, compromiso o participación por y en nada ni nadie.

10- Quema es el nombre que en el barrio recibe uno de los centros de basura más grandes de la ciudad.

Cuadro Nº 2. Razones por las que los estudiantes dejaron la escuela por lo menos un año por IVSGE. En % (N= 112)

	índice de vulnerabilidad socio geográfica de la escuela				Total
	0.10-0.20	**0.21-0.30**	**0.31 - 0.40**	**+ 0.40**	
Tenía problemas	1,8%	3,6%	3,6%	2,7%	11,6%
Quería hacer otra cosa	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	1,8%
Tuve que cuidar a un familiar	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%	3,6%
Me mudé	1,8%	0,9%	1,8%	1,8%	6,3%
Por trabajo	0,9%	0,9%	4,5%	13,4%	19,6%
Por salud	0,0%	1,8%	2,7%	5,4%	9,8%
Por problemas familiares	1,8%	0,9%	2,7%	1,8%	7,1%
Por muchos motivos/ Motivos personales	0,0%	0,0%	0,9%	0,9%	1,8%
Por muchas inasistencias	0,9%	0,9%	0,0%	0,9%	2,7%
Por faltas de conducta	0,0%	0,0%	0,9%	1,8%	2,7%
Por falta de ganas/No quería Venir/ Quería dejar	0,0%	3,6%	3,6%	7,1%	14,3%
Por falta de estudio/ No quería estudiar	0,0%	0,0%	1,8%	2,7%	4,5%
No tenía una escuela secundaria cerca	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%
No se entiende la respuesta	0,0%	0,9%	0,9%	0,0%	1,8%
No se	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%	1,8%
No me gustaba	0,9%	0,0%	0,9%	1,8%	3,6%
No responde	0,0%	0,9%	0,9%	4,5%	6,3%
Total	8,0%	15,2%	25,9%	50,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Las escuelas del nivel secundario emplazadas en espacios de pobreza urbanos, en el Partido de San Martín, tal como se observa en las respuestas de aquellos estudiantes en escuelas con altos IVSGE, es decir cercanas o dentro de villas miseria o asentamientos, son escenarios de expresión diaria de la profundización de desigualdades sociales. Estos datos, dan cuenta de cómo se viven los procesos de fragmentación escolar a través de los altos niveles de ausentismo o de fluctuación de la matrícula[11] de los estudiantes a medida que transcurre el año, los cambios de turno escolar así como los cambios de escuela y las situaciones de abandono escolar; los altos niveles de ausentismo docente por diversas causas y factores, así como el recambio de los planteles docentes en las escuelas a lo largo de los años; el deterioro edilicio que en algunos casos se expresa en tapas cloacales que con las primeras gotas de una lluvia colapsan, aulas con las paredes en estado de obra, patios de recreo rotos, paredes electrificadas, aulas sin calefacción.

11- Esta fluctuación de la matrícula implica que los estudiantes dejan de concurrir en un determinado momento del año pero en marzo del año siguiente o del próximo, se reinscriben. Este tipo de ausentismo, desde el punto de vista de los alumnos, suele estar ligado con muy diversos motivos.

Remarcados algunos de los datos sociodemográficos de los estudiantes, de sus casas, de sus barrios y de las escuelas que sirven para contextualizar las prácticas de resistencia y los relatos de futuro de los estudiantes en los barrios de pobreza urbana del Partido de San Martín, ahora se desarrollan las principales dimensiones que, desde nuestro punto de vista, en la investigación toman y adquieren esas prácticas y discursos en la actualidad.

Ellos ya no quieren "ratearse" sino entrar a la escuela o acerca de por qué quiénes resisten están pensando en clave de futuro

La incertidumbre que implica vivir en contextos de extrema pobreza urbana no solo desalienta. A veces, permite pensar que, tal vez, haya otras posibilidades ya que lo que es así podría dejar de serlo y convertirse en otra cosa. La incertidumbre puede celebrarse, vivirse con alegría, con miedo o angustia, sobrellevarse con desaliento y desesperación, resistirse con utopía y desencanto o simplemente dejarse llevar por ella. La incertidumbre puede padecerse, pensando en que ya nada puede hacerse para transformar la realidad, el presente o el futuro. O, con inmensas dudas, se la puede resistir creyendo en la capacidad del hombre para incidir sobre su tiempo y el que vendrá. Pensar la incertidumbre como una de las marcas de nuestro presente, nos permite reflexionar en torno a cómo los jóvenes la construyen y le otorgan sentidos diversos (Saintout, 2009).
Si hasta fines del siglo XX ratearse podía constituir un ejemplo claro del fugar a la mirada vigilante, actualmente no pareciera tratarse de esto. Poder y resistencia son modos de los dispositivos pedagógicos, líneas de sedimentación y actualización (Deleuze, 1989) que todo dispositivo supone en formaciones históricas determinadas, de manera tal que no es posible proponer una práctica como de resistencia per se. Este apartado tiene la finalidad de mostrar cómo los estudiantes, aunque con dificultades, diariamente siguen yendo a la escuela para encontrarse con sus amigos, tratando que algo interesante suceda. Del mismo modo, aunque no es el motivo de este texto, se podría decir que las familias en contextos de pobreza urbana siguen viendo en la escuela el mejor espacio para que sus hijos estén.
En principio, cabe preguntarse qué son o cómo aparecen las resistencias para los propios estudiantes en estas nuevas sociedades de control (Deleuze, 1995), de empresa (Foucault, 2006) o de gerenciamiento (Grinberg, 2008). Así, se retoma una observación realizada en una entrevista de discusión grupal con estudiantes en el que hablan de los actos de rebeldía:

> *María[12]: Rebeldes porque no le deben hacer caso a la profesora.*
> *Nicolás: Ah, en ese caso sí.*
> *María: En sí, si viene de rebeldía viene de no hacerle caso a la profesora.*
> *Nicolás: Somos todos rebeldes en ese caso. Somos todos rebeldes.*

12- En ningún momento de todos los relatos se ponen los nombres verdaderos de los estudiantes que participaron para preservar su anonimato en esta instancia, más allá de que sean observaciones o imágenes filmadas las que se retoman en algunos de los relatos.

> *María: No hacerle caso a nadie es porque tampoco le deben hacer caso a los padres. Ni al tutor si es que no tiene padres. ¿Entendés? Siempre hay algo o algún un motivo para ser rebelde o algo por el estilo.*
> *Ernesto: O capaz que no es porque no le hace caso a los profesores ni a la madre, capaz porque en la casa no les importa lo que haga y él se porta así. Capaz que decide portarse como rebelde o portarse bien. Eso depende de él.*
> *Nicolás: Eso es la clase de vida.*
> *Ernesto: En la casa no le pueden enseñar nada, ni los padres ni nada, no le pueden enseñar respeto, nada…*
> *Nicolás: O cómo le pueden enseñar.*
> *Ernesto: Pero él decide si portarse como rebelde, si contesta mal o si es respetuoso (Discusión grupal de estudiantes producto de un Taller Audiovisual en una Escuela de José León Suárez, mayo 2012).*

No hacer caso a los docentes, a sus padres o a nadie es la negación u oposición a determinadas relaciones de poder, como los estudiantes dicen, a la autoridad. Rebelarse para los estudiantes es oponerse a una forma de conducción y de regulación de la conducta sea en la escuela o en la familia. Es decir, implican "contraconductas" (Foucault, 2006) que, según los estudiantes, tienen sus motivos, sus causas. Como dice un estudiante: depende la clase de vida. Siempre hay un motivo, una causalidad mucho más profunda que la que en general se discute. Pero lo común y central en todos los casos mencionados por el grupo de estudiantes, es que para ellos la rebeldía siempre va asociada directamente a que haya escuela, que haya familia, que haya institución. Ya no se trata, como describieron Willis (1978) y Erickson (1984), de la capacidad que tienen los alumnos de negarse a aprender aquello que los docentes les proponen como forma de resistir su autoridad, sino que hay prácticas de resistencia de los estudiantes que equivalen a reclamar derechos como, por ejemplo, entrar a la escuela, que los docentes les enseñen y ser respetados dentro y fuera del aula (Grinberg y Langer, 2012). En la actualidad, la resistencia contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone.

En línea de continuidad con el Cuadro Nº 2, sobre las razones que los estudiantes dieron de por qué dejaron la escuela por lo menos un año, pero ahora pensando que ellos están y volvieron a la escuela, entonces sus justificaciones acerca de por qué decidieron volver se vuelven centrales para pensar la asociación entre el entrar y permanecer en la escuela como acto de resistencia y los relatos de futuro que presentan los estudiantes en la actualidad, tal como lo muestra el Cuadro Nº 3.

Cuadro Nº 3. Razones que los estudiantes dan de por qué volvieron a la escuela por IVSGE. En % (N= 113).

	índice de vulnerabilidad socio geográfica de la escuela				Total
	0.10- 0.20	**0.21-0.30**	**0.31 - 0.40**	**+ 0.40**	
Me di cuenta de que era importante	0,0%	1,8%	1,8%	3,5%	7,1%
Me mandaron/obligaron	0,0%	2,7%	0,9%	1,8%	5,3%
No se entiende la respuesta	0,0%	0,0%	0,9%	1,8%	2,7%
Para conseguir trabajo	0,0%	0,9%	1,8%	5,3%	8,0%
Para seguir estudiando	0,9%	0,9%	0,9%	1,8%	4,4%
Para terminar	0,0%	3,5%	2,7%	12,4%	18,6%
Porque es útil/necesario	3,5%	0,9%	3,5%	6,2%	14,2%
Para terminar y porque es útil	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	1,8%
Porque sí	0,0%	0,0%	2,7%	0,0%	2,7%
Porque tenía ganas/Me gusta	1,8%	2,7%	1,8%	7,1%	13,3%
Porque resolví mis problemas	0,0%	1,8%	1,8%	0,9%	4,4%
Por otro motivo	0,9%	0,0%	5,3%	1,8%	8,0%
No sabe	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%
No responde	0,9%	0,9%	0,9%	6,2%	8,8%
Total	8,0%	15,9%	25,7%	50,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Al tomar en cuenta aquellas respuestas de los estudiantes que dan importancia a la escuela ("me di cuenta que era importante"), a su utilidad o necesariedad para alguna actividad futura ("para conseguir trabajo", "para seguir estudiando", "porque es útil/necesario"), a la culminación del proceso en el futuro ("para terminar") o simplemente del gusto o de las ganas de estar allí ("porque tenía ganas/me gusta"), se observa que casi el 70 % de los estudiantes que alguna vez dejaron están hoy en la escuela, justamente, porque rescatan a la escuela como un lugar central para estar, para entrar, para aprovechar. Resistencia y futuro se entrelazan en los discursos y en las prácticas cotidianas de los estudiantes en las escuelas. Cotidianamente, se suceden numerosas situaciones en dónde los estudiantes luchan por estar, por entrar, tal como muestra el siguiente registro de observación:

> *Un alumno golpea la puerta para entrar a la escuela. La puerta de la portería, que está al lado de la puerta de entrada, se abre mínimamente, una preceptora se asoma para ver quién era y cierra inmediatamente. Llega otro estudiante. El estudiante acerca su cara al vidrio haciendo sombra con su mano. Luego de un rato en que nadie le contesta, uno de ellos empieza a gritar que le abran. El otro dice "Soy Martín, díganle al director que estuve y que nadie me quiso abrir". Y se va… El otro estudiante pega una patada a la puerta. Luego hace que se va, pero se arrepiente y toca timbre. Mueve las*

> *rejas de la puerta de entrada. Un estudiante que está en clase en el aula más cercana a la entrada, sale de su curso. Le dice que no le van a abrir porque son más de las dos y veinte. Vuelve a su aula. El chico que está afuera toca timbre. Nadie le contesta. Pasan algunos minutos. Toca el timbre de forma prolongada, tanto que parece el timbre de recreo. Algunos estudiantes intentan salir… Una docente sale al patio y se pregunta si no es recreo, está confundida, vuelve a entrar al aula. El estudiante sigue en la puerta. Minutos más tarde, a las 14.30 toca efectivamente el recreo. Sus compañeros se asoman y le dicen que espere. Uno de ellos se dirige al kiosco-cantina (al lado de la puerta de entrada). Haciendo un poco de fuerza saca la manija de la puerta del bar. Va rápidamente a la puerta de entrada de la escuela, pone la manija en la puerta, le abre a su compañero y luego devuelve rápidamente la manija al bar. El estudiante que entra va a su aula que es la más cercana de la puerta. Está enojado. Tira su mochila en su aula, no le dirige la palabra a la profesora que aún está allí. Va a la portería. Sale. Se dirige nuevamente al aula pero antes de llegar se arrepiente y va a la oficina del director. Como no está el director en su oficina va a la secretaría. Vuelve enojado a su aula. Entra. Agarra su mochila y sale gritando que nunca más iba a venir a la escuela, que él había repetido un montón de veces, que estaba haciendo ya por quinta vez ese año y que si nadie le abría la puerta no podía continuar. Entonces que no iba a volver más, nunca más. "No me van a ver la cara. Me voy, ¿cómo no me van a poner presente? Me quieren poner ausente, me voy" (Notas de campo, escuela secundaria de José León Suárez, 2011).*

Es un alumno de la escuela que no procura escapar sino ingresar, más allá de que diga que no va a volver nunca más, porque vuelve a la escuela y termina el año escolar. En tiempos de incertidumbre, en el que pareciera que para un grupo importante de la población, la "población liminar"[13] (Foucault, 2007), ya no hay lugar, esta situación expresa su contrario. Si bien a simple vista se trata de un sinsentido (Deleuze, 1994), es allí que, paradojalmente, se vuelve cargado de sentido. Se trata de una de las tantas situaciones que nos enfrentan con la fuerza de quien pelea por tener un lugar en un contexto en el que impera la desorientación institucional en el marco de la flexibilidad de las normas como por ejemplo a través de la figura del ausente con presencia del que se queja el estudiante en el registro de observación. La búsqueda no es tanto escapar a las miradas, ratearse, como resistirse a constituir parte de esa "población liminar" (Foucault, 2007) a través de la lucha por entrar y defender un lugar en la institución,

13- Es decir, "una población que, por el lado del mínimo nivel económico, estará en perpetua movilidad entre una asistencia otorgada si se concretan determinados riesgos y se cae por debajo del umbral, y que será, por el contrario, utilizada y utilizable a la vez si las necesidades económicas lo requieren y las posibilidades económicas brindan la oportunidad" (Foucault, 2007: 247).

defender un lugar en el mundo, mostrarse, decir acá estoy. Así el estudiante, cuando entra, busca a la portera, luego al director y finalmente a la secretaría, pero ni así consigue que le presten atención. Para ello, también, hay estrategia: los estudiantes saben cómo hacer para que sus compañeros puedan entrar y estar, ya que consiguen y sacan una manija de la puerta del bar para abrir la puerta de entrada.

Nos importa escapar de las explicaciones que terminarían responsabilizando a los docentes de la situación relatada. Lo que predomina en las escuelas es la desorientación y la dificultad de dar respuesta de manera taxativa a, por ejemplo, las llegadas tarde. ¿Cuál sería la forma de resolver este tipo de situaciones que ocurren a diario en las escuelas?, ¿dejar que los alumnos entren sin importar el horario? Seguramente la opción no es dejarlos del otro lado de la puerta pero, probablemente, importe resaltar la complejidad de una situación que si no se la comprende históricamente se la reduce a *alumnos violentos o a instituciones apáticas o que no saben gestionar*.

Es significativo pensar la escena del registro de campo a la luz de algunos de los datos de la encuesta, ya que a más del 85 % del total de estudiantes encuestados no les gustaría cambiarse de la escuela en la que están. Tal como en la situación del estudiante de la escena, los estudiantes apuestan, desde formas diversas y con diferentes maneras de expresión, por su escuela: es donde van, la quieren y la defienden. No asisten porque sí, dan sus razones. Los estudiantes de escuelas con los más altos IVSGE se expresan con más fuerza que los estudiantes que van a escuelas con los más bajos IVSGE con respecto a la importancia de ir, tal como se muestra en el Cuadro Nº 4.

Cuadro Nº 4. Razones que dan los estudiantes de por qué la escuela es importante. En % (N= 1179).

	índice de vulnerabilidad socio geográfica de la escuela				
	0.10-0.20	0.21-0.30	0.31 - 0.40	+ 0.40	Total
Me va a servir para el trabajo	10,1%	33,5%	30,3%	21,8%	95,6%
Me va a permitir el acceso a estudios posteriores	9,6%	28,9%	23,9%	16,6%	79,0%
Me va a formar para participar y defender mis derechos como ciudadano	8,7%	26,2%	22,4%	18,3%	75,6%
Me va a formar para ser buena persona	6,6%	22,8%	19,5%	17,1%	66,1%
Aunque sea poco algo pueden hacer por mí	5,4%	12,3%	12,7%	10,3%	40,8%
Por otro motivo	1,6%	3,9%	3,1%	2,9%	11,5%
No creo que lo que enseña esta escuela es importante	1,0%	2,0%	2,0%	2,5%	7,6%

Fuente: Elaboración propia

Estos relatos aportan elementos significativos para pensar cuáles son los motivos que mencionan los jóvenes para concurrir a la escuela. La mayoría de ellos señalan que la escuela es un espacio que genera una promesa de futuro tanto para el trabajo, los estudios y para defender

sus derechos, mientras que solo un 7% considera que la escuela no enseña nada importante. Los datos cuantitativos, y también los cualitativos, expresan que los estudiantes en contextos de pobreza urbana quieren ir a la escuela, la valorizan, la eligen y le dan gran importancia, en primer lugar, porque les va a servir para trabajar. Considerando que, posiblemente, es una generación de estudiantes que se crió viendo a sus padres sin trabajo o por lo menos sin trabajos formales, es muy significativo que aún piensen en la escuela como posibilidad para sus inserciones laborales futuras. De este modo, a pesar de las condiciones de extrema pobreza en la que viven, las prácticas escolares tienen para ellos la posibilidad de ayudar a estructurar posibilidades futuras. En segundo lugar, las razones que señalan los estudiantes acerca de la importancia escolar tienen que ver con la posibilidad de poder seguir estudiando y en tercer lugar con la defensa de sus derechos.

Si la resistencia no es la apuesta al fracaso como antaño, entonces la resistencia es búsqueda de escuela en torno a cómo piensan sus futuros. No la desinstitucionalización ni el fin de la escuela sino su fortalecimiento, su defensa. Los estudiantes generan prácticas de diferentes formas de defensa de la escuela y de la educación. Los estudiantes no se quieren ir de la escuela y, tal como dice Redondo (2004: 132), el aprender ocupa en sus mundos la posibilidad de un futuro diferente al presente que viven; las imágenes de otros futuros posibles ligados a sus escolaridades ubican el recorrido por la escuela como parte de una estrategia con proyección en el tiempo. La educación como institución social producida y productora de relaciones sociales sigue operando entre los relatos del pasado y las promesas de futuro. Al decir de Benjamín (1973), el futuro irrumpe en la escuela al ser la institución encargada de custodiar y presentar a la humanidad sus adquisiciones, en la cual se debe inventar y reinventar la promesa de la educación diariamente.

Pero esas prácticas, que se denominaron de resistencia, sean de quienes sean, son relaciones de fuerzas, "se trata de combates o de juegos entre el fuerte y el débil y de estas acciones que son posibles para el débil" (De Certeau, 1996: 40). Pueden ser luchas inmediatas porque los estudiantes viven las relaciones de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ellos. En este sentido, el rechazo a partir de desvíos de las conductas sancionadas por la escuela o las "contraconductas" (Foucault, 2006) es otra de las dimensiones centrales en el vínculo propuesto entre prácticas de resistencia y relatos de futuro de los estudiantes, que generan dinámicas particulares de vida en las escuelas.

Sanción y desvíos de conductas en la escuela según los estudiantes

Las prácticas de resistencia de estudiantes no son situaciones que emergen en el presente, de hecho pueden rastrearse en las revueltas urbanas que desde el siglo XVII constituyen "una de las grandes cosas que el gobierno debe evitar" (Foucault, 2006:47). Aún así, actualmente presentan particularidades que interesa estudiar atendiendo a la similar distribución desigual de fuerzas en la vida escolar, pero especialmente a la reconfiguración de esas relaciones en un contexto donde las formas de pobreza ya no son las de pequeños grupos sino marginalidades masivas-universalizadas que producen actividad cultural (De Certeau, 1996).

Pensar la escuela desde las contraconductas o desde los poderes de abajo hacia arriba en situaciones empíricas, desde lo que pasa en el día a día de lo escolar, permite describir la configuración de los dispositivos pedagógicos deteniéndose, específicamente, en las maneras de hacer, sentir, hablar, pensar de los estudiantes y en los sistemas de regulación de las conductas puestos en marcha en las escuelas todos los días. Así, que los estudiantes resistan, como se decía, aquellas acciones que se oponen a un régimen particular de la conducción de la propia conducta (Rose, 1996) implica pensar en las formas que adquieren las sanciones de las conductas o los comportamientos que la escuela pone en juego cotidianamente.
La regulación de las conductas se produce a través de distintas dimensiones en las escuelas. Una de ellas son las formas de sancionar de cada institución escolar. Se presentan en el Cuadro Nº 5 los comportamientos que para los estudiantes deberían o no ser sancionados en la escuela, y por lo tanto podrían llegar a funcionar como contraconductas a la norma escolar. Es decir que, desde las propias visiones de los estudiantes, el esperar o no que se sancionen determinadas conductas, a la vez, genera otras conductas, genera otras prácticas escolares, desde los poderes ejercidos desde abajo, poniendo en cuestionamiento la conformación del dispositivo pedagógico moderno, quizás sin quererlo y aunque sea en formas mínimas.

Cuadro Nº 5. Los comportamientos que deberían ser sancionados o no para los estudiantes. En %. (N= 1179)

	Sí Sancionar	No Sancionar
¿Caminar entre los bancos en clase?	51	43
¿No hacer las tareas en el aula?	45,5	48,5
¿Leer materiales que no son de clase?	40,3	53,7
¿Escribir el mobiliario (paredes, bancos)?	77,3	16,7
¿Pegarse entre compañeros?	81,2	12,7
¿Robar elementos de la escuela?	82,5	11,4
¿No prestar atención al docente?	44,6	49,2
¿Utilizar el celular en hora de clase?	48,8	45,1
¿Llegar tarde?	32,8	61,1
¿Burlarse de un compañero?	59,1	34,4
¿No sacarse la gorra en el aula?	60,1	33,6
¿Pelearse con el profesor?	76,3	17,2
¿Tirar objetos?	75	18,7
¿Irse antes sin permiso de la escuela?	76,8	16,8
¿Drogarse?	80,4	13,1
¿Fumar?	76,5	17
¿Salir y entrar del aula sin permiso?	68	25,5
¿Robar elementos a los compañeros?	78,5	14,9
¿No llevar las carpetas o cuadernos de clase?	47,8	45,4
¿Concurrir alcoholizados?	78,3	15,3
¿Llevar bebidas alcohólicas a la escuela?	79,1	14,5

Fuente: Elaboración propia

¿Es posible imaginar qué prácticas escolares producirían estos comportamientos que para los estudiantes no se deberían sancionar o que funcionan como contraconductas? Es imposible imaginarlo, por lo menos desde la lógica escolar moderna, desde cómo fue constituida la escuela hace más de un siglo. Por ejemplo, el Cuadro Nº 5 expresa que una gran cantidad de los estudiantes, más del 60 %, piensan que no debería ser sancionado "llegar tarde". Nuevamente, nos encontramos con la llegada tarde tal como se describió en el registro de observación precedente. Ante esto cabe la pregunta, ¿por qué pedirles a los estudiantes y a sus familias, si es que las tienen, que lleguen temprano a la escuela cuando la noche anterior estuvieron ayudando a sus padres a recolectar cartones, a hacer changas, a buscar comida en los basurales o, simplemente, a pelear por su existencia? La llegada tarde se vuelve significativa pensada en función de la *población liminar* de las *sociedades de empresa* (Foucault, 2007) en las que la regla es la flexibilización y, por qué no, la contradicción de la norma y en el que administrar las ausencias y las presencias no es tarea sencilla. Se hace referencia a cómo, por ejemplo, las escuelas no pueden "dejar libre" a los estudiantes en función de una política de inclusión, como nos decía un director de escuela: *"ellos se pueden reincorporar al curso en cualquier momento del año, por normativa no hay posibilidad de dar de baja del registro nunca a un estudiante" (Director de escuela secundaria de José León Suárez, Partido de San Martín, 2012).*

Los estudiantes son contundentes en relación con la sanción de las conductas que socialmente, y por lo tanto escolarmente, están clasificadas como violentas: "drogarse", "fumar", "robar", "pegar", "escribir en lugares no convencionales", "burlarse del otro", "tirar tizas". Quienes realizan estas acciones, históricamente, para el dispositivo pedagógico moderno, fueron sujetos anormales que habría que disciplinar/ normalizar. El Cuadro Nº 5 muestra un aumento considerable de estudiantes que piensan que estas acciones deben ser sancionadas en comparación, por ejemplo, con las conductas estrictamente pedagógicas como "no hacer las tareas en el aula", "no llevar los materiales o cuadernos de clase", "leer materiales que no son de clases", "no prestar atención al docente". Por tanto, las contraconductas para los estudiantes parecen ser en mayor medida las vinculadas al proceso propiamente escolar y no al social dentro de la escuela. Se reafirma, entonces, aquello que se expresaba en el primer registro de observación, en el que un estudiante decía "todos somos rebeldes" por no hacerle caso al docente, es decir las contraconductas en base a aquello que pasa en la dinámica y en el cotidiano escolar. Al contrario, los estudiantes piden mayormente sanción de aquellas conductas que no son propiamente escolares y en un marco en el que todos - estudiantes y familias, docentes y directores- están librados a la propia suerte y tal como se expresó, también, en el primer registro de observación "depende de cada uno si se comporta como rebelde o se porta bien". Estos pedidos dan cuenta, como se viene sosteniendo, de la búsqueda de atención de los estudiantes, de querer estar cómodos donde están y de luchar o defender la escuela en la que se encuentran.

Si se trata de pensar la escuela desde los contrapoderes o las *contraconductas* (Foucault, 2006), entonces desnaturalizar el dispositivo pedagógico moderno tal como fue construido y producido cotidianamente se convierte en una dimensión central, a la vez que de lo que se

trata es de poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente. Sin duda, en tiempos de managment (Grinberg, 2008) en donde las instituciones están llamadas a flexibilizarse, a funcionar dentro de la excepción, se hace muy difícil administrar la vida escolar. Frente a la rigidez que caracterizaba la administración del tiempo en la lógica disciplinar, en el presente la desorientación impera. El punto es que los jóvenes hacen esfuerzos muy grandes por seguir, por sus condiciones arriba expuestas, porque repitieron, porque abandonaron, porque trabajan y siguen insistiendo. De hecho, se trata de insistir. Resistir es insistir, e insistir implica, a la vez, apostar, estar cómodos pidiendo sanción o tener, de alguna manera, relatos de futuro. En todo caso los estudiantes no se contentan con entrar; una vez adentro no aceptan que se los registre como "ausente", tal como sucedió con el estudiante enojado del registro de observación, porque están presentes y si los dejan como ausentes quizás se vayan, quizás se queden dentro de la escuela pero fuera del aula, o dentro del aula pero sin escuchar al profesor o hablando con sus amigos.

La desorientación aparece como clave para entender la escuela en la actualidad. En este sentido, las respuestas de los estudiantes sobre la disciplina expresan las lecturas que ellos hacen de las propias instituciones, de sus aulas y de los vínculos con los docentes. En la vida escolar impera la desorientación ante situaciones que no se sabe muy bien cómo resolver porque la disciplina es, por momentos, muy rígida y en otros momentos se flexibiliza. Estos vaivenes disciplinares son leídos por los estudiantes; tal es así que para el 50 %, la disciplina de su escuela no es "ni rígida, ni flexible".

La pregunta que está de trasfondo todo el tiempo en la escuela, en los actores, en la sociedad es: ¿hasta qué punto la disciplina hoy tiene significación para los estudiantes? Una respuesta parcial se evidencia cuando el 85 % dice que respeta las normas escolares. Al indagar sobre sus justificaciones del respeto (Cuadro Nº 6) se observa que, en primer lugar, los estudiantes dicen que no quieren meterse en problemas, no quieren que les llamen la atención, no quieren ser sancionados y mucho menos que los echen. En segundo lugar, el respeto viene del deber y de lo que es correcto socialmente. Por último, el respeto de las normas se justifica porque hay otros en el medio -sus compañeros o los docentes- y por tanto hay que respetarlos.

Cuadro Nº 6. Justificación de por qué los estudiantes respetan las normas. En % (N= 614).

	%
Así me educaron/No soy maleducado/a	7,3
Así no me llaman la atención, me sancionan o me echan	19,4
Es un deber/ es lo correcto	12,9
No hace falta romperlas/No tengo motivos para rebelarme	1,0
Para eso están/Hay que cumplirlas	8,0
Vengo a aprender/ no reprobar/pasar de año/ser buen alumno	6,7
Para ser una mejor persona/ Ser alguien/Tener un trabajo	2,9
Por otro motivo	2,0
Por respeto/Hay que respetarlas	13,0
Porque es importante/Para dar el ejemplo/Por responsabilidad	2,4
Porque me conviene/Es lo mejor	2,3
Porque me gusta o quiero	1,3
Porque quiero quedarme en esta escuela	1,8
Porque sí	5,9
Respeto algunas normas y otras no	5,2
Soy tranquilo/a, me porto bien o soy obediente	5,5
No sabe	2,4
Total	100,0

Fuente: Elaboración propia

Al indagar sobre las razones del no respeto a las normas escolares, de la constitución de contraconductas en el seno de la vida cotidiana, el Cuadro Nº 7 muestra que el 30 % de los estudiantes que no respetan las normas, no las cumple porque simplemente "no les gusta". De este modo, se reapropian del espacio escolar avanzando sobre sus gustos, deseos y sueños. Asi, si en los primeros apartados se remarcaban los discursos de estudiantes en los que ponían énfasis que donde hay resistencia hay motivos, ahora se agrega que donde hay resistencia hay sueños y deseos conjugados en el espacio escolar. Hay otros que luchan por el espacio escolar y lo defienden porque al 20 % de los estudiantes les parece que muchas de las reglas son absurdas e injustas. No les parece que sean adecuadas o correctas. Por ello, quizás también, es que el 17 % sólo respeta algunas y otras no. Nuevamente, quizás es desde esta mirada que se pueden entender el enojo y el pedido de atención como prácticas de resistencia del estudiante que intenta entrar a la escuela cuando no lo dejan.

Cuadro 7. Justificación de por qué los estudiantes no respetan las normas. En % (N= 82).

	%
Porque hay normas que son absurdas e injustas	19,5
Porque nadie las respeta	13,4
Porque no me gusta/Porque no las cumplo	30,5
Porque no me importa	6,1
Porque me aburro o es más divertido no respetarlas	3,7
Respeto algunas y otras no	17,1
No sabe	9,8
Total	100,0

Fuente: Elaboración propia

Es decir, son y funcionan como prácticas discursivas que se apartan de las verdades impuestas de la institución o las eluden, movilizando recursos insospechados en los sujetos para reapropiarse del espacio organizado (De Certeau, 1996) en las escuelas, deseos de cada individuo de conducir su existencia como un proyecto para la maximización de su calidad de vida (Rose, 1996). Son luchas que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos (Foucault, 1988). Esas prácticas implican no sólo no fracasar, sino insistir y resistir desde nuevas formas de estar en la escuela, "querer ser conducidos de otras maneras" (Foucault, 2006: 225), estableciendo formas distintas de vincularse con los docentes y sus discursos, expectativas y prejuicios. También, con sus posibilidades de pensar e imaginar el futuro, tal como se desarrolla a continuación.

Los relatos de futuro en contextos de pobreza urbana

La pedagogía como relato y cuestión política atraviesa y es atravesada por diversas esperanzas, promesas que los adultos se hacen y les hacen a los jóvenes, a los que están por venir (Grinberg, 2008). La educación se constituye, esencialmente, como un compromiso entre docente y alumno, que implica una promesa de formación: el llegar a ser alguien, devenir en sujeto. Esta promesa, presente en todos los actos de educar, puede ser rastreada en los diversos relatos de la educación, reeditándose una y otra vez y adquiriendo particularidades diversas. Esto es lo específico y paradojal de la educación, "ésta aparece en la brecha entre el pasado y el futuro. La educación como promesa hacia el futuro solo puede realizarse desde la fuerza del pasado" (Grinberg, 2008: 30).

Así, se entiende la educación como una práctica que en el presente produce necesariamente efectos de futuro, una relación que en el presente supone, al decir de Arendt (1996), el encuentro de dos fuerzas -pasado y futuro[14]-, el encuentro entre quienes ya están en el mundo y quienes llegan a él. Es, justamente, desde esas fuerzas que se abre un espacio de creación y producción de lo nuevo, donde los jóvenes pueden reinventar el mundo, su mundo.

Considerar la educación en esa tensión que supone pasado y futuro, y reflexionar en torno a los procesos educativos implica, necesariamente, pensar acerca de la promesa de formación y de los relatos de futuro. Asimismo, la pregunta por los relatos acerca del futuro, de los fatalismos y mesianismos que pesan tanto sobre los jóvenes como sobre las escuelas en la actualidad (Grinberg, 2010), permite idear futuros más allá de las promesas de progreso propias de la modernidad.

En la actualidad, donde la crisis, el cambio y la incertidumbre se vuelven norma, pensar en torno al futuro no resulta algo sencillo. En este contexto, donde el futuro no inspira confianza, las certezas escasean y lo único aparentemente estable es la inestabilidad, el deseo de

14- Para Arendt "el pasado jamás muere, ni siquiera es pasado. Además, este pasado, que remite siempre al origen, no lleva hacia atrás, sino que impulsa hacia delante, y en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos lleva hacia el pasado" (1996: 20).

desacelerar y la necesidad social de anclaje en el tiempo dominan los relatos (Hueyssen, 2001). En este marco, donde la relación entre pasado, presente y futuro se está transformando, los estudiantes -especialmente los que provienen de contextos de pobreza urbana- asumen las pocas y pobres garantías que les ofrece la sociedad para su vida, visualizando un camino inestable hacia su adultez, marcado por la amenaza del desempleo y la pobreza extrema. No obstante, tal como se viene sosteniendo, estas condiciones siempre suponen tensiones, grietas y posibilidades de resistir, de transformar, de desear.

Si se considera, nuevamente, que las maneras de hablar de los estudiantes posibilitan o imposibilitan determinadas prácticas al interior de la escuela, y más específicamente dentro del aula, la gran mayoría de los estudiantes pueden o quieren hablar con algún adulto de la escuela (docente - preceptor - autoridad), sobre distintos temas. Estos pueden ser importantes a la hora de considerar no sólo la constitución de prácticas de resistencia y las posibilidades de pensar en torno al futuro en la escuela sino, también, sobre el mismo proceso de aprendizaje y las mayores o menores dificultades que en ese proceso los estudiantes pudieran tener.

Como se observa en el Cuadro Nº 8, la mayor parte de los estudiantes señala poder hablar con los adultos de la escuela. La conversación y el habla representan, según Lazzarato (2006), la posibilidad de expresión donde se forjan los deseos y las creencias. Hablar significa apropiarse de la palabra del otro y, por tanto, la conversación es una de los agenciamientos más importantes en la transmisión y la discusión del discurso y de las palabras ajenas. Por ello, para Deleuze "no son la discusión ni el debate los que tienen el poder de crear algo nuevo, sino la conversación y sus "bifurcaciones alocadas" (Lazzarato, 2006: 159). Entonces, el tema sobre el que en menor medida se conversa dentro de la escuela es "los problemas personales o familiares", aún así, que el 50 % pueda hablar con algún adulto sobre algo que no es específicamente pedagógico marca, sin duda, que la vida de los estudiantes está sobre la mesa escolar, sobre el banco áulico. Los estudiantes llevan sus vidas y sus problemas, a la escuela, al aula. Como se remarcaba en la introducción, muchas de las veces, éstas situaciones son leídas o clasificadas en términos negativos, de vagancia o de no interés de los estudiantes. Sin embargo, más de 7 por cada 10 estudiantes intercambian con algún adulto de la escuela sobre lo estrictamente escolar, es decir sobre qué pasa en el aula y cómo les va en el aula. También son muchos, el 66 % de los estudiantes, que dicen que hablan sobre qué les gusta o no de la escuela.

La dimensión que en el mismo cuadro se expresa en términos de qué van a hacer los estudiantes cuando terminen de estudiar es central para pensar los relatos de futuro desde las dinámicas cotidianas en la escuela actual. Tal es así que, como expresa el cuadro, el 77% de los estudiantes dialoga sobre su futuro con algún adulto de la escuela, sobre qué van a hacer luego de la escuela.

Cuadro Nº 8. Estudiantes que dicen hablar o no sobre los siguientes temas con los adultos de la escuela. En % (N= 1179)

	Si	No
¿Sobre las cosas que pasan en el mundo?	77,4	17,5
¿Sobre las cosas que pasan en el país?	80,6	14,3
¿Sobre las cosas que pasan en la provincia?	76,8	18,1
¿Sobre las cosas que pasan en el barrio?	69,3	25,5
¿Sobre las noticias que hay en la tv?	79,1	15,8
¿Sobre qué vas a hacer cuando termines de estudiar?	77,2	17,6
¿Sobre qué te gusta o no de la escuela?	66,0	28,7
¿Sobre qué pasa en el aula?	75,5	18,9
¿Sobre cómo te va en la escuela?	77,1	17,3
¿Sobre problemas personales o familiares?	50,6	43,9
¿Sobre drogas y/o alcohol?	64,3	30,3
¿Sobre sexualidad?	59,3	35,2

Fuente: Elaboración propia

Si en algún momento se puso en duda la pregunta acerca de si era posible enseñar desconociendo el contexto y la realidad de los estudiantes, son los propios estudiantes quiénes dicen no, y no solamente no sino que son sus condiciones y sus posibilidades futuras las que ponen en juego para poder dar significado al contenido que da la escuela tal como se desarrolla en otros trabajos[15]. La temática del futuro adquiere un lugar central para los estudiantes, futuro que contiene tanto lo temido como lo esperado (Bloch, 2004), porque en sus relatos le otorgan un lugar destacado para sus sueños y deseos: *me gustaría… tener/ser/poder*. Un espacio en el que el presente, su presente, se mezcla con lo que quieren y esperan de su futuro. Un esperar que por momentos parece desesperar, desencantar y por instantes tiene un empuje esperanzador que sorprende, perturba, enmudece. Según Bloch (2004) no resulta sorprendente que en medio de la miseria y la dureza, se abran puertas para pensar el futuro, ya que el hombre en sentido primario siempre vive hacia él.

Parecería que hay cosas que les preocupan mucho y se animan a mostrarlas y a mostrarse junto a ellas. Hay temas que los entusiasma y los apasiona. Quizás, no son cuestiones relevantes desde el punto de vista del espacio escolar moderno. Pero allí están. Por momentos las marcas, los estereotipos de belleza, poder, éxito, invaden sus respuestas. Pero en otros espacios, irrumpen sus sueños, sus deseos, sus gustos, la importancia que adquiere su barrio en sus vidas, el futuro, la escuela, el amor, la amistad. Se entiende los sueños, recuperando a Nietzsche, como la capacidad de soñar sabiendo que se sueña, como aquellos sueños soñados despiertos que no permiten conformarse con lo malo existente, que no aceptan renuncia, sueños de una vida mejor, de mejora del mundo (Bloch, 2004).

Pensar al futuro -y más desde la óptica de estos jóvenes- ya no implica la fe en el progreso característica de la modernidad porque "creer confiadamente en el progreso, como los positivistas del siglo XIX, es hoy día ridículo, pero igualmente obtusas son las idealizaciones

15- Ver Grinberg y Langer (2012).

nostálgicas del pasado y la grandilocuente énfasis catastrófica" (Magris, 2001: 9). Cuanto más se va achicando la extensión del presente, y más prevalece el presente del capitalismo consumista avanzado por sobre el pasado y el futuro, tanto más frágil es la estabilidad e identidad que ofrece a los sujetos contemporáneos (Huyssen, 2001).

En sus relatos acerca del futuro, la palabra vida adquiere un lugar central. Las respuestas dan cuenta de lo que significa vivir para estos jóvenes y, a diferencia de cómo son mostrados en los medios masivos de comunicación, no parecen estar marcados por el desprecio a la vida, la desesperanza, el nihilismo, la droga o la delincuencia. Dicen, desean, exigen poder seguir adelante, tener oportunidades. Los relatos de los estudiantes dan cuenta de sus valores, sueños y deseos (Grinberg, Dafunchio, Machado, 2012). Defienden su derecho a soñar, a desear, a proyectar un futuro diferente en su barrio. Exigen ser iguales, ser tratados como cualquier chico -*"que se junta, que juega a la pelota en su barrio"*-, en un mundo que los condena. A la vez, muestran claras referencias al peligro, al miedo al futuro, a la muerte, a vivir en el constante riesgo, en aventura: ellos dicen *"si llego a estar vivo", "vivir en aventura, frente a la muerte, estar frente al peligro"*. Esto no implica nihilismo sino que da cuenta de la realidad en la que viven, de sus condiciones de existencia.

Cotidianamente, en la escuela, se suelen escuchar reproches de los adultos que les realizan a los jóvenes: *"ya no son lo que eran"* o en el pasado *"eran de lo mejor, súper agradecidos"*. Esto puede ser entendido, retomando a Huyssen (2001), como uno de los lamentos permanentes acerca de la pérdida de un pasado mejor, es decir, "ese recuerdo de haber vivido en un lugar circunscripto y seguro, con la sensación de contar con vínculos estables en una cultura arraigada en un lugar en que el tiempo fluía de manera regular y con un núcleo de relaciones permanentes. Tal vez aquellos días siempre fueron más un sueño que una realidad, una fantasmagoría surgida a partir de la pérdida y generada por la misma modernidad más que por su prehistoria" (Huyssen, 2001: 33).

Los estudiantes quieren continuar con sus estudios, terminar la escuela, encontrar un trabajo digno, formar una familia, tener un futuro mejor. Esperan poder hacerlo, aunque no están seguros si tendrán posibilidades o podrán realizarlo. Tienen miedo y por momentos prefieren no ponerse a pensar en sus sueños. Una estudiante decía:

> *Yo digo sí, que me gusta, que esto que el otro, pero capaz que el día de mañana andá a saber que se va a hacer de mí el día de mañana, ¿digamos no? Capaz que no tengo para pagar el estudio… yo no me tengo tanta confianza. Por eso no tengo tanto interés en eso, por eso escucho no más porque yo he visto alguna gente, chicos que dicen, que dijeron que van a estudiar, yo qué sé, maestra, que esto que el otro y cuando son más grandes viven en la calle o no sé. No tienen para pagar el estudio, por eso yo no tengo tanto interés" (Entrevista estudiante mujer, 16 años, Escuela de José León Suárez, 2011).*

En la actualidad, para los estudiantes el futuro parecería estar marcado por el presente. A

pesar de ello, pero sin dejarlo de lado, con miedo, no se olvidan de las dificultades que enfrentan diariamente. En este complejo entramado de relatos, las palabras que predominan en sus respuestas son: *espero, me gustaría, ojalá, quiero, me encantaría…* de esto da cuenta el Cuadro Nº 9.

Cuadro 9. Acerca de qué se imaginan haciendo los estudiantes al terminar la escuela. En % (N= 1179)

	%
Deportes	1,8
Empresario	0,5
Estudiar	24,7
Estudiar y trabajar	6,1
Gendarme/militar/policía	1,4
Nada	1,5
No corresponde	0,2
No responde	9,0
No sé	6,5
Otros	2,7
Tener una familia	0,4
Trabajar	37,5
Trabajar o estudiar/estudiar o trabajar	1,8
Trabajar y estudiar	5,4
Viajar	0,5

Fuente: Elaboración propia

Estudiar y trabajar es aquello que proyectan acerca de sus futuros los estudiantes en contextos de pobreza urbana. Deseos no muy lejanos a los de otros jóvenes. Tienen idea de futuro, hay proyectos y, seguramente, tal como se decía con anterioridad, sueños de cómo estarán ellos en ese futuro y cómo será el mundo en unos cuantos años. El relato de una estudiante:

> *No sé, no tengo ni idea. Ya haber tenido un titulo. Ya estar trabajando. No sé, a mi me gustaría tener mi casa propia. Sueño con mi casa propia. Ahora me gustaría seguir estudiando. Terminar el colegio. Tener un trabajo. Trabajar mientras estudio. Porque se necesita plata. Pero no me pregunten cómo me vería dentro de 10 años porque no lo sé. No me imagino. No, ni idea. No sé, no pienso. Directamente no lo pienso. Porque si te ensañás a pensar el futuro es como que corté, es como que dejás de vivir el presente. Es lo mismo que si vivirías pensando en el pasado. O sea no estás viviendo el presente" (Entrevista a estudiante mujer, 16 años, Escuela de José León Suárez, 2011).*

Se piensan en el futuro, piensan qué quieren hacer y, en esta misma línea, pueden imaginar acerca de cómo será el mundo en ese futuro. Así, en el Cuadro Nº 10, si bien las respuestas

positivas no son las que predominan ya que para el 10 % de los estudiantes el mundo será *"un mundo mejor",* solo un 23% responde que el mundo será *"un mundo peor".* Dentro de estas respuestas negativas, los temas que más les preocupan a los jóvenes del mundo del futuro son: la contaminación y el medio ambiente, la delincuencia, las drogas, las guerras, la violencia, la injusticia y la pobreza. Estas inquietudes vuelven a poner en tensión el discurso que pesa sobre estos grupos sociales, tanto en los medios como en otros ámbitos, por ejemplo, educativos o políticos. Asimismo, dentro de las respuestas que refieren al avance de la tecnología y la estabilidad del mundo actual, son pocas las que señalan aspectos negativos. Por otra parte, dentro de aquello que los estudiantes dicen *"no me lo imagino",* son mayoría las respuestas que subrayan la importancia que tiene el presente, el ahora y el hoy.

Cuadro 10. Acerca de cómo les parece a los estudiantes que será el mundo en diez años. En % (N= 1179)

	%
Un mundo cambiado	3,6
Un mundo tecnológico	7,1
Depende	2,6
Esperan que el mundo mejore	4,8
El mundo no existirá	2
Igual	2,9
Un mundo peor	23,2
No corresponde	0,9
No se lo imaginan	3
No responde	12,8
No sé	25,2
Otros	1,8
Un mundo mejor	10,1

Fuente: Elaboración propia

Los medios masivos de comunicación solo se refieren a las "prácticas riesgosas" de estos sujetos y "muestran unos jóvenes que parecieran por momentos optar irracionalmente por la muerte. Ir hacia ella de manera irracional, sin sentido, o de manera suicida, buscando en cada una de estas acciones la forma de encontrarse con la muerte. O son locos, brutos, estúpidos, o son suicidas. Los jóvenes aparecen cotidianamente en las noticias como protagonistas del malestar" (Saintout, 2009: 2). De este modo, los jóvenes parecerían ser solo sujetos descontrolados, consumidores de droga o alcohol, violentos, peleadores, delincuentes, protagonistas del deterioro social. Así, los estudiantes, fundamentalmente los jóvenes en contextos de pobreza urbana, parecen no tener escapatoria y quedan encasillados.
Esto de ninguna manera les impide tener esperanzas, sueños, proyectos para el futuro, su

futuro. A pesar de todo, se sigue pensando en el futuro. A pesar de la incertidumbre, a pesar de la desorientación que impera en la sociedad y, por tanto, en la escuela, las contradicciones políticas y normativas, las idas y vueltas atrás, los temores, miedos, angustias y pérdidas, el futuro está y no puede dejarse de lado. Son estudiantes que hablan de cambio, amor, odios, sus deseos, sus sueños. Hablan de ellos, de sus familias, de la inseguridad y la angustia que produce encontrarse reiteradamente con las miradas negativas de los otros. Relatan sus dificultades para buscar y conseguir trabajo, para darle sentido a lo que se enseña en la escuela. Estas posturas que, en la actualidad, asumen los jóvenes estudiantes, de diferentes formas, es, sin lugar a dudas, una forma de resistir a la idea de que la realidad no se discute ni transforma.

Reflexiones finales

En la actualidad y desde hace algunas décadas, lo único estable y seguro sería la incertidumbre y más para los jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana. Ello no debería confundirse con la carencia de proyectos de vida. De este modo, la ausencia de caminos claros hacia el futuro provoca que algunos jóvenes resistan desde el tiempo presente. En una sociedad que los excluye y condena, los jóvenes estudiantes gritan y denuncian las injusticias que padecen todos los días. Hoy los jóvenes, para Reguillo (2012), "son protagonistas importantes, no siempre visibles, en la búsqueda y realización de estrategias cotidianas para sortear las crisis, doblegar el destino y sugerir posibilidades de futuro" (p. 12).
¿Son los jóvenes quienes carecen de ideales o los adultos quienes muchas veces están desanimados y atemorizados?, ¿son los jóvenes los que no proyectan, no sueñan o en realidad desean y construyen proyectos diferentes a los de los adultos?, ¿no será que más que no pensar en sus futuros, estos jóvenes lo piensan, lo arman y desarman todos los días, a partir de su presente adverso? Estos interrogantes invitan a escuchar a los jóvenes sobre aquello que tienen para decir de su vida, presente y futura, tal como manifiestan los estudiantes en las escuelas en contextos de pobreza urbana.
A partir de estas prácticas se caracterizó a los jóvenes estudiantes siendo parte central y produciendo las dinámicas cotidianas que suceden en las escuelas. Por ello, se trató de describir cómo no hay conductas que pueden decretarse como resistencia en sí, porque las regulaciones meticulosas que gobiernan la vida interna de las escuelas, las actividades que se organizan allí y las diversas personas que se encuentran constituyen diferentes entramados de "capacidad-comunicación-poder" (Foucault, 1988: 13). A la vez, pensar el futuro parecería traer nuevos condimentos para los jóvenes en términos de que esas escasas certezas se mezclan con lo impredecible e imprevisible de esta tarea. El futuro desde hace tiempo dejó de ser un camino claro hacia el progreso porque hoy "creer confiadamente en el progreso, como los positivistas del siglo XIX, es ridículo, pero igualmente obtusas son las idealizaciones nostálgicas del pasado y la grandilocuente énfasis catastrófica" (Magris, 2001: 9). "En este tiempo de incertidumbre, donde el pasado se oculta y el futuro es indeterminado" (Saintout, 2009: 210) los jóvenes han aprendido, se las han arreglado para ir reconstruyendo(se) a partir

de lo que tenían, se tuvieron que amoldar, aprender a ser flexibles, dejando de lado las concepciones tradicionales acerca del barrio, la escuela y el futuro.

En oposición a los supuestos que sostienen que quienes viven en contextos de pobreza extrema sólo atienden a su presente inmediato y aquellos que señalan a los jóvenes como si nada les interesara, se encontraron sujetos que aparecen "en el orden de otra temporalidad, futura, imaginaria y no tangible que se significan sus esfuerzos en el presente en su vínculo con la escuela" (Redondo, 2004: 132). Se trató de mostrar cómo ellos se siguen arriesgando a imaginar y soñar con el futuro como una de las formas de resistencia que encuentran ante las condiciones a las cuales se enfrentan día a día. Son estudiantes que, tal como dice Deleuze (2008), resisten "al presente, no para un retorno, sino a favor, eso espero, de un tiempo futuro, es decir, convirtiendo el pasado en algo activo y presente afuera, para que por fin surja algo nuevo, para que pensar, siempre, se produzca en el pensamiento" (p. 155).

En este sentido, analizar los dispositivos pedagógicos desde el punto de vista de las prácticas de resistencia de los estudiantes producidas en torno a sus creencias, deseos y sueños futuros, atendiendo a las tensiones que producen con las regulaciones de las conductas puestas en marcha en y desde las escuelas, se convierte en un desafío porque es aquí que se podrían encontrar formas de socialización, prácticas y discursos emergentes que inscriben y podrían inscribir nuevas lógicas a la formación de los sujetos y, por lo tanto la posibilidad de repensar la escuela secundaria.

Bibliografía

AGAMBEN, G. (2006) Che cos`è un dispositivo? Roma, Nottetempo.

ARENDT, H. (1996) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona. Ediciones Península.

BENJAMIN, W. (1973). Experiencia y Pobreza, en Discursos Interrumpidos, Madrid, Taurus.

BLOCH, E. (2004) El principio esperanza I, Madrid, Editorial Trotta.

BOURDIEU, P. (1999) Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal, Barcelona, Anagrama.

BRITO, A. (2008) Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires, FLACSO.

CHAVES, M. (2005) "Juventud negada Y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea", en Revista Última Década, Año 13, Nº 23, Diciembre 2005, Cidpa, Viña Del Mar, Pp. 9-32, Versión Electrónica: Http://Www.Cidpa.Cl

DE CERTEAU, M. (1996) La invención de lo cotidiano. Artes de hacer, México, Universidad Iberoamericana-Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.

DELEUZE, G. (1989) ¿Qué es un dispositivo?, en AA VV, Michel Foucault philosophe, París, Rencontre Internationale.

_____ (1994) The Logic of Sense, New York, Columbia University Press.

_____ (1995) Post-scriptum sobre las sociedades del control, En DELEUZE G. Conversaciones 1972-1990, Valencia, Pre-Textos.

_____ (2008) Foucault, Bs. As, Paidos.

_____ y GUATTARI F. (1988) Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia, España, Pre-Textos.
ERICKSON, F. (1984) "School Literacy, Reasoning and Civility", in Review of Educational Research, N° 54 (4), pp. 525-546.
FOUCAULT, M. (1977) "El juego de M. Foucault", en Ornicar. Saber y Verdad, Volumen 10, pp. 171-202.
_____ (1988) "El sujeto y el poder", en DREYFUS H. L. y RABINOW P. (Comps.), Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica, pp. 227-244, México, UNAM.
_____ (2006) Seguridad, territorio, población, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
_____ (2007) Nacimiento de la biopolítica, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
GLASER B. AND STRAUSS A. L. (1967) The discovery of Grounded. Theory strategies for qualitative research. Aldine Publishing Comp. Chicago.
GRINBERG, S. (2008) Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento, Bs. As, Ed. Miño y Dávila.
_____ (2010) "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección", en Revista archivo Ciencia de la Educación, UNLP, Número 3, Año 3, Cuarta Época
_____; DAFUNCHIO, S. y MACHADO, M. (2011) "Dispositivos pedagógicos y gubernamentalidad en contextos de extrema pobreza urbana. Los jóvenes en la era del gerenciamiento", en IX Jornadas de Sociología Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones Luces y sombras en América Latina, Bs. As.
_____ y LANGER, E. (2012) Education and Governmentality in Degraded Urban Territories: From the Sedimented to the Experience of the Actual, in Surviving economic crises through education, Sydney, Peter Lang Publishing.
HUYSSEN, A. (2001) En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
JACINTO, C. (2006) La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad, Buenos Aires, Santillana.
KESSLER, G. (1996) Adolescencia, Pobreza, Ciudadanía y Exclusión, En KONTERLLNIK I. y JACINTO C. (Comp): Adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo, Buenos Aires, Losada.
LAZZARATO, M. (2006) Políticas del acontecimiento, Bs. As, Ed. Tinta Limón.
LEFEBVRE, H. (1978) El derecho a la ciudad, Barcelona, Ediciones Península.
MAGRIS, C. (2001), Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad, Barcelona, España, Editorial Anagrama.
MURILLO, S. (1996) El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno, Bs. As, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA.
PAREDES L. (2009) "El nuevo territorio de la escuela media: espacios segregados, jóvenes y oferta educativa en el Partido de General San Martín", en IV Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, X Seminario Argentino Chileno y IV Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, humanidades y relaciones internacionales: "La Travesía de la Libertad ante el Bicentenario", Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
REDONDO, P. (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación, Buenos Aires, Paidós.
REGUILLO, R. (2000) Emergencia de culturas juveniles, Estrategias del desencanto, Bogotá, Norma.
_____ (2012) Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto, Bs. As., Siglo Veintiuno Editores.

ROCKWELL, E. (2006) "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión?", en Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

ROSE, N. (1996) Identidad, genealogía, historia. En HALL S. y DU GAY P. (comps). Cuestiones de identidad cultural, Bs. As. - Madrid, Amorrortu editores.

SAINTOUT, F. (2009) Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política, Buenos Aires, Prometeo Libros.

SIRVENT, M. T. (1999) Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires). Miño y Dávila Editores. Bs. As.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Bs.As., Paidos.

WACQUANT, L. (2007) Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado, Buenos Aires, Siglo XXI.

WILLIS, P. (1978) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, España, Akal Ediciones.

Páginas de internet citadas

www.infohabitat.com.ar
http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm

Eduardo Langer: Lic. Cs. de la Educación (UBA) y Magister en Cs. Sociales con Mención en educación (FLACSO). CONICET. Adjunto de Sociología de la Educación, UNSAM. edul@sion.com

Mercedes Libertad Machado: Lic. Cs. de la Educación (UNLu). Becaria CONICET (EHU-UNSAM). mercedeslmachado@gmail.com

Diseñar lineamientos de política educacional y hacer docencia en tiempos del gerenciamiento. Notas sobre mundos desencontrados

Gabriela Orlando
Aceptado Febrero 2013

"Para mucha gente, el llegar a pensar coherentemente [...] el mundo real, presente, es un acontecimiento "filosófico" mucho más importante y "original" que el descubrimiento, por otra parte, de algún "genio" filosófico de una verdad que permanece en el círculo restringido de los intelectuales [...] no se trata de introducir desde la nada una forma científica de pensamiento en la vida de cualquiera de los individuos, sino de renovar y convertir en "crítica" una actitud ya existente."
(Antonio Gramsci, de Prision Notebooks)

Resumen
En este texto me refiero a los encuentros y, especialmente, a los desencuentros entre dos ámbitos: el de la formulación y diseño de políticas y el de su concreción en la cotidianeidad escolar. Ámbitos que de ningún modo quedan desvinculados de las condiciones sociales, históricas, políticas, culturales que, en nuestras sociedades contemporáneas podrían definirse con el concepto de gerenciamiento. Tomando como punto de partida los aportes de autores del campo de la epistemología, procuro generar algunas reflexiones sobre tales encuentros y desencuentros atendiendo a las racionalidades involucradas en cada uno de esos mundos y a las formas en que las ponen en acto, las sienten, las piensan los sujetos que los constituyen. A modo de cierre, planteo, con una mirada que presenta visos habermasianos, algunas notas tendientes a reflexionar respecto de la distancia entre el mundo de la administración pública -expresado a través del planeamiento de líneas de acción- y el mundo escolar -con centralidad en el hacer de los docentes- así como también sobre algunas posibilidades de generar algún acercamiento entre ambos. Asimismo, postulo algunos interrogantes relativos al lugar en que los teóricos podemos ubicarnos respecto de estas cuestiones.

Palabras clave: diseño de políticas - prácticas pedagógicas - desencuentro

Abstract
In this text, I refer to the meetings and, especially, the disagreements between two areas: the policies formulation and design and its realization in daily school life. Spheres that, related to the social, historical, political, cultural conditions, in our contemporary societies could be defined with the concept of management. Taking as starting point the contributions of authors in the field of epistemology, I try to generate some reflections about such encounters and disagreements attending to rationalities involved in each of these worlds and the ways in which the subjects think, feel, put them in action. To conclude, I argue -with a look that has Habermasian overtones- some notes designed to reflect on the distance between the world of public administration -expressed throughout the planning of courses of action- and the school world -with centrality in the pedagogical practices of teachers- as well as some potential to generate a rapprochement between both. Also I postulate some questions relating the place in which we can locate -as theorists- about these issues.

Key Words: political design - pedagogical practices - disagreements

Introducción

En el marco de la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján y como integrante del CEPEC-UNSAM[1], estoy ocupándome del diseño de un proyecto de tesis que refiera, en el presente, al trabajo de los docentes en contextos de extrema pobreza urbana, tópico que procuro abordar no sólo en relación con el empleo sino, principalmente, en lo que atañe a la tarea pedagógica. Es en este marco de trabajo que escribo este texto. Asimismo y, para dejar desde el principio establecida la posición que aquí asumo[2], soy -entre otras tantas tareas- docente, investigadora y estudiante; ocupaciones que no siempre se presentan en ese orden ni con la misma intensidad. Es desde este múltiple lugar que escribo, y prefiero destacarlo desde el principio. Soy quien habla: docente por momentos, no puedo evitar la empatía con sus -mis- vivencias en el campo, los vínculos con los estudiantes, las problemáticas resueltas y las que no; investigadora interesada, apasionada, que busca comprender las problemáticas que afectan al campo de la educación posando su mirada en el trabajo de los docentes en barrios pobres del Conurbano Bonaerense[3]; estu-

1- Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas-Universidad Nacional de San Martín. Con sede en el Distrito de San Martín, Conurbano Bonaerense, este Centro, del que soy miembro, realiza tareas de investigación, docencia y extensión universitarias.
2- El definir quién habla y desde qué posición lo hace es una cuestión epistemológicamente interesante. Por lo tanto y, teniendo en cuenta que aquí procuro presentar algunas reflexiones con base en la lectura de textos producidos en el campo de la epistemología, se hace preciso ponerlo en consideración desde el principio. No obstante y, aún cuando lo epistemológico nos convoque en este trabajo, procuraré esbozar en pocas líneas esta cuestión en particular.
3- Mi atención, en lo que a la investigación respecta, se centra, hoy en los procesos políticos existentes en las prácticas cotidianas (De Certeau, 2010; Grinberg, 2009) -en especial relación con el hacer de la

diante activa, inquieta, curiosa, con ánimo para embarcarse, hoy en un -¿nuevo?, ¿otro?, ¿prosecución del mismo?- proceso de sistematización de saberes y producción de nuevos conocimientos… Investigadora, docente, estudiante, podría sostener que gran parte de mi vida ha transcurrido en espacios -unas veces más, otras menos- escolarizados. Me acompaña, por tanto, un acervo de conocimientos, saberes, mitos, hábitos, rutinas que configura toda una construcción de significados relativos al campo educacional. Estudiante, docente, investigadora: a lo largo de mi vida -académica, laboral, cotidiana- me he enredado en -y he procurado desentrañar no siempre con éxito- una serie de problemas de la educación; alguno de los cuales me ocupa en este ejercicio de pensamiento.

Una de las cuestiones que me interesa abordar aquí -por considerarla problemática- es aquélla que refiere a las distancias -unas veces mayores, otras no tan amplias- existentes entre lo que se propone como lineamientos de política educativa en los ámbitos en que estos se diseñan y las formas en que esas propuestas son concebidas, leídas, y se ponen en marcha en las escuelas[4]. En suma, mis *reflexiones* tienden a prestar atención a las formas en que las políticas educativas son *experienciadas,* en territorio, por los sujetos (Grinberg, 2009). La entrada a las escuelas de esos lineamientos, de los programas de acción que se generan en las agencias de gobierno, se produce de diversas maneras, como por ejemplo: en forma de una variedad de documentos (leyes y otras reglamentaciones, comunicados informativos); a través de las voces oficiales de las autoridades del sistema educativo (supervisores, jefes, secretarios…) y también mediante actos (incluidas las omisiones) y resoluciones que no siempre quedan claramente registrados por escrito ni verbalizados. Desde allí, generan condiciones hacia la vida escolar en general -y hacia el hacer de los docentes en particular-. Esto es lo que Grinberg y Levy (2011) definen como políticas de escolarización.

Siguiendo a Grinberg (2009):

> La noción de políticas de escolarización, nos ha permitido dar cuenta de los múltiples cruces, solapamientos, yuxtaposiciones que suponen el hacer y *experienciar* el Estado, la política educativa en territorio. Asimismo, creemos, puede funcionar como heurístico que devuelva el problema de la acción, de la agencia a la vida escolar, tanto en lo que refiere a los sujetos que viven, hacen y piensan la escuela en su cotidianeidad, como especialmente a la planificación política del sistema educativo. En otras palabras, a las formas en que las acciones del Estado, los programas y planes que se diseñan y desarrollan en las agencias oficiales cobran cuerpo en la vida escolar y constituyen por

docencia- en territorios urbanos de pobreza, lo que no excluye de esta reflexión, de por sí, a territorios con otras características.

4- Como ya he expresado, me interesan especialmente, a este respecto, quienes hacen docencia en esas escuelas, aunque ellos no sean, desde ya, los únicos involucrados en tales procesos de lectura, (re)significación y puesta en marcha de los lineamientos -que no sólo en forma de documentos sino también por medio de actos- son emitidos y realizados por las agencias de gobierno.

> acción o por omisión modos concretos de escolarización de la población. De forma tal que se constituye en un modo de observar, reflexionar y estudiar la acción del Estado en educación, que involucra las acciones que se desarrollan, aquellas que se transfieren como responsabilidad hacia los individuos y/o la comunidad (p. 94).

La cita precedente propone algunas cuestiones que me resultan interesantes para iniciar este ejercicio de pensamiento. En primer lugar, una noción de política que no se reduce a lo que queda expresado en los documentos sino que involucra también, a las acciones[5] presentes tanto en el ámbito de diseño de políticas educativas como en el mundo escolar. En segundo lugar, pero no por ello menos importante, la noción de transferencia de responsabilidades a la comunidad y/o hacia los individuos inscribe a estas situaciones singulares en sus condiciones de producción socio-histórica. A este respecto, el concepto de gerencialismo (Halliday, 1995) o de sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2009), permitirá situar mis reflexiones -y las prácticas pedagógicas de los docentes- en un contexto en que sujetos e instituciones somos constantemente llamados a gerenciar, administrar, gestionar nuestras propias vidas; esto, en territorios de extrema pobreza se traduce como quedar librados a su propia suerte (Grinberg, 2009)[6] y, desde allí, supeditados a -y responsables por- resolver con los medios que tienen a su alcance, las dificultades que se les presentan. Por último, la cita precedente también resulta interesante en tanto alude a la posición que, en estas sociedades asume el Estado: un estado que no puede concebirse como ausente sino que, justamente, en su presencia desdibujada, por ejemplo, traspasa/traslada a lo local-individual las responsabilidades por la solución de los problemas.

La relación, por tanto, entre el mundo en que las políticas se diseñan y el mundo de la escuela dista de ser lineal y sencilla y requiere, además, que la pensemos en situación. Es sobre esa complejidad que procuraré proponer, a continuación, algunas notas realizadas a partir de la lectura de algunos textos propios del campo de la epistemología. En este sentido, varios de los tópicos aquí presentados -tales como los relativos a las racionalidades y los ámbitos en que ellas se producen; el lugar que ocupan, u ocupamos, los sujetos en esos "mundos"; la relación entre la producción académica (las teorías), la política y la acción- pueden inscribirse en problematizaciones de ese campo.

Para finalizar este texto y, asumiendo una perspectiva con visos habermasianos, abriré algunas reflexiones sobre la relación entre las racionalidades, acciones e intereses del mundo de

5- Esto supone considerar como acciones tanto aquello que se hace como lo que se deja de hacer. En este sentido, podemos sostener, siguiendo a Raivola (1996) que realizar o no un acto, constituyen, ambas, actos. Hacer o no hacer, por tanto, forman parte del concepto de acción.

6- Justamente, uno de los ejes de trabajo en el equipo de investigación a que refería más arriba es aquel relativo a la vida escolar en territorios en que sujetos e instituciones "… transitan el mismo destino de quien ha quedado librado a su propia suerte, teniendo que buscar alternativas para una gran multiplicidad de situaciones que desbordan tanto como los zanjones que, dramáticamente, distinguen estos barrios." (Grinberg, 2009: 82).

la planificación educacional y aquellas del mundo de la escuela[7]. Esto último requiere poner en consideración la cuestión de las motivaciones, criterios de validez y justificaciones vinculadas con las acciones de los sujetos, no tanto en términos individuales sino, preferentemente, colectivos. Referir a estas cuestiones en un ejercicio de pensamiento enmarcado en una Maestría en Política y Gestión de la Educación supone, además, que consideremos el mundo cotidiano, la acción y lo político en tanto problemas de conocimiento estrechamente vinculados entre sí y con las situaciones históricas, sociales, económicas, culturales en que se producen. Y es respecto de esto último, también, donde el concepto *políticas de escolarización* nos ofrece una heurística, un camino para pensar que nos vincule con la vida.

De ámbitos, objetivos y racionalidades separadas. Mundos desencontrados en tiempos del gerenciamiento

Como algunos autores sostienen (i.e. Vior, 2008) en nuestro país la intervención del profesorado en la instancia de diseño de las políticas es escasa[8]; por lo general, los documentos, legislación y decisiones formuladas en los escritorios de las agencias de gobierno plantean estrategias que, en el mejor de los casos, diluyen, cuando no omiten de plano las situaciones y/o condiciones en que los docentes llevan a cabo su labor, sus trayectorias de formación, sus recorridos laborales, sus perspectivas sobre el mundo, las formas en que construyen esas visiones… A pesar de ello, la tendencia a responsabilizar a maestros y profesores -y en el discurso cotidiano casi a acusarlos- por los resultados, aún sin haberlos hecho partícipes del diseño de políticas, es creciente. Esta tendencia, cada vez más arraigada en el sentido común, se presenta de la mano de concepciones gerencialistas, alimentando una retórica que interpela a los individuos a hacerse responsables únicos de gestionar su propia vida en cada una de las esferas que los afectan; en el caso de los docentes, la gestión y responsabilización por las situaciones de vida se extiende no sólo a la propia sino también a la de los niños y/o jóvenes que tienen a su cuidado, afectando todo lo atinente a la vida escolar.
Desconsideración -en las altas esferas de decisión- de las perspectivas y condiciones laborales de quienes trabajan en las escuelas, escasa participación del profesorado en la toma de decisiones[9] y en el deslinde de responsabilidades constituyen omisiones que estarían ex-

7- Reflexión que, recordémoslo, no podemos dejar desligada de las condiciones de producción de conocimiento en el campo académico (Beltrán Llavador, 2005); tanto en lo que respecta al campo de la epistemología del que provienen las lecturas a partir de las que reflexiono, como a lo que hace a mis propias condiciones de producción de este texto.
8- También sería escasa la participación de familias, estudiantes y otros actores directamente involucrados en la escolarización. Como sostiene la autora, aún cuando se anunciaba la salida del neoliberalismo…. "El Gobierno nacional eligió transitar el camino iniciado en los '90 en que el pensamiento único definió, desde el Ministerio de Educación, cuáles eran los problemas y cuáles las soluciones. El espacio del diálogo social, del encuentro entre diferentes concepciones, hoy, sigue ocupado por 'técnicos' y 'expertos'." (Vior, 2008: 75. Comillas en el original).
9- Salvo, desde ya, las estrictamente vinculadas con su tarea en el aula o en la escuela.

presando cierta separación entre mundos: por un lado el mundo legislativo-gubernamental, conformado por los sectores que componen la dirigencia política y la administración de lo público; por otro lado, el mundo escolar[10]. Siguiendo a Lundgren (1996), el problema que nos ocupa podría vincularse con la diferenciación marcada entre dos ámbitos, cada uno con sus propias reglas, sus cosmovisiones, sus lógicas propias, sus particulares condiciones e instancias de negociación: el de la formulación de las políticas y el ámbito de la realización.

En el primero de ellos se enmarcarían el diseño de los documentos de política y la postulación de líneas de acción. Con la intención de otorgar a dichos lineamientos cierta unidad -a la vez que amplitud en el alcance- es que se formulan en términos abstractos -no necesariamente ambiguos aunque, en el caso argentino hayan podido ganar, también, en ambigüedades- y con tendencia a la centralización. La determinación centralizada de los fines, sumada a su abstracción y a las ambigüedades, obturan las posibilidades de discusión sobre tales fines u objetivos; y en el caso en que algún debate pudiera producirse, éste quedaría relegado a los medios para alcanzarlos. Y digo ya que *en el caso en que algún debate se produjera* en las escuelas en que realizo mis trabajos de campo, el debate entre profesores sobre los medios también suele resultar soslayado; ello, permite suponer que también los medios para alcanzar dichos fines son objeto de decisiones centralizadas. Si bien el que sigue es un aspecto que abordaremos brevemente en las conclusiones, cabe señalar la importancia que, en esta cuasi-ausencia de debate respecto de los medios y de los fines, adquiere el papel de los técnicos, el de los expertos y, desde allí el de la teoría[11] o, mejor, de los teóricos en el campo de la educación. Campo que desde las últimas décadas del siglo XX se ha ido plagando de recetas diseñadas por expertos y cada vez más requeridas -también esperadas- por los docentes para resolver problemas que no siempre coinciden con aquéllos que los mismos profesores han identificado; tal vez por esto último esas recetas, cuando llegan -en vocabulario de los profesores podría decirse: "cuando bajan"- sean, casi de inmediato, cuestionadas.

En estos términos, la discusión, con su consiguiente argumentación respecto de cuáles son los medios más pertinentes para resolver problemáticas que no siempre son sentidas como

10- Con esta diferenciación entre mundos, aún incipiente en mi texto, no espero sostener una perspectiva bucólica y romántica que ensalce el mundo escolar y se oponga de plano al mundo del diseño de las políticas y de la administración central del sistema educativo. Así tampoco refiero a otras distancias entre ámbitos o "mundos", distancias que también podrían resultar amplias; por ejemplo aquéllas que se establecen entre docentes y alumnos o, más genéricamente, los destinatarios de la educación. Si bien estas diferenciaciones no caben aquí, podría resultar interesante que fueran objeto de otro trabajo. Por su parte, la cuestión de las burocracias (y también de las distancias entre lo que Lundgren denomina la Administración central y la "burocracia de la calle" -haciendo alusión, con esto último, a los docentes) queda también sugerida para futuros análisis.

11- Refiero aquí, especialmente al lugar de las teorías científicas producidas en el campo académico y a las formas en que entran al campo educacional. Lo dicho constituye, además, una invitación a que pongamos en discusión -o que, al menos, abramos, iniciemos, un debate sobre- los distintos papeles que podemos jugar los intelectuales -o quienes actuamos en el campo académico- en relación con el diseño e implementación de las políticas relativas a la educación.

propias, quedan, cuanto menos, diluidas y los profesores se abocan -cuando pueden, como pueden, como les sale y según las (re)interpretan- a procurar repetir esas recetas programadas para cumplir metas prefijadas. Para ser más precisos: desde el ámbito de la formulación de políticas, no sólo los fines serían presentados en términos unitarios -con el presupuesto de que todos los actores sociales vinculados con la educación perseguiríamos los mismos objetivos- sino que también los medios para alcanzarlos estarían definidos a partir de una perspectiva que, dominante, se postula y pretende a sí misma como la única posible.
Lo dicho se vincula con el concepto de racionalidad, en tanto que "… forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento" (Habermas, 1999: 24). Volviendo a la situación -al ámbito, para seguir hablando en términos de Lundgren- que nos convoca, lo sobresaliente allí es el predominio de *una* -que además suele estar planteada como única- forma de pensamiento y sostén de la acción a partir de la cual lo racional consiste en la búsqueda de los medios más eficaces para alcanzar fines prediseñados, preestablecidos, externos. Desde esta concepción, habría una racionalidad que preexiste a la acción, basada en metas previas al momento de actuar, a la vez que impuesta 'desde arriba' -porque al preestablecer las metas reduce, cuando no anula, el debate y, por tanto, el intercambio de opiniones, la posibilidad de búsqueda y el planteo de otras finalidades, el diseño y propuesta de acciones alternativas- y se imputa "desde fuera" -con nula o escasa participación, en este caso, del cuerpo docente- a los sujetos que forman parte de la vida escolar quienes, cuanto mucho, quedan relegados a debatir respecto de los medios para alcanzar tales fines pero rara vez sobre los principios de razón que guían la acción.
A este respecto, para Halliday (1995) "la idea de 'principios racionales para la práctica'" resulta problemática ya que -considera- no está claro qué forma han de cobrar o incluso si existen tales principios.

> En *The Concept of Mind* RYLE ataca la noción de que las decisiones sobre lo que se va a hacer preceden necesariamente a la acción, como si la racionalidad quedase siempre garantizada cuando a una serie de acciones precede una serie de deliberaciones respecto a la aplicación de principios universales (p. 31. Cursivas, mayúsculas y comillas en el original).

El mismo autor cuestiona esta forma de racionalidad y el lugar que en ella ocupan las teorías que la sustentan, ya que -cualquiera fueran esas teorías- también requerirían de algunos otros criterios o principios por encima que justificaran las preferencias: "Aunque sea posible formular tales teorías, subsiste el problema de distinguir entre la buena y la mala. En otras palabras, todavía sería preciso proporcionar criterios para preferir una de ellas" (Halliday, 1995: 31).
Por su parte, si bien esos lineamientos, frecuentemente formulados en forma de objetivos, son "productos de negociaciones concretas […] productos concretos estables" (Lundgren, 1996: 410) su concreción suele ocultar, a muchos -incluso y tal vez aún más a los docentes-, las negociaciones y luchas producidas en la toma de decisiones a nivel legislativo y del

gobierno central[12]. Quienes los transmiten y los presentan (por lo general definidos como 'expertos') suelen hacerlo como producto de una decisión racional, con visos de neutralidad, sustentada en una perspectiva cientificista y desvinculada de lo ideológico.

Ahora, y volviendo al tema que nos ocupa ¿cuál sería el concepto de racionalidad que domina en este ámbito del diseño y toma de decisiones? ¿Cabría la posibilidad de que definiéramos alguno? Antes de proseguir, una aclaración se impone: a través de este análisis no pretendo oponerme totalmente a cierta centralización en el proceso decisional; en el planteo de propósitos, metas y líneas de acción que otorgue coherencia a las propuestas que se formulan en educación ella se hace, en cierto grado, estrictamente necesaria si se quiere tender hacia la universalización de este derecho. Lo contrario sería una fragmentación ilimitada y, muy posiblemente, incoherente. Sin embargo, considero que tal centralización no debería suponer ausencia de participación y de conversación, de diálogo, con los sectores directamente involucrados en el hacer educativo: entre ellos, aunque no exclusivamente, el sector docente[13]. Diálogo -y debate- que, considero, no debería girar sólo en torno de los medios sino también de lo teleológico y lo axiológico (de los fines que deben ser perseguidos y los valores que deberían ser apreciados). Diálogo que, a decir de Habermas, se extienda a lo prescriptivo y no se aboque sólo a lo descriptivo (Bernstein, 1983).

Retornando a la problemática planteada, la de la racionalidad subyacente al ámbito en que se toman las decisiones, pienso que sería posible afirmar -teniendo en cuenta las formas en que se postulan los lineamientos de acción- que predomina, allí -y mal que les pese a muchos de quienes elaboran documentos de política que asumen una retórica cuestionadora del mismo tipo de racionalidad que sostienen- una racionalidad instrumental (abocada a buscar el mejor medio para alcanzar los fines prefijados) y tecnocrática (gobernada por expertos que deciden cuáles son los medios más eficaces, adecuados y pertinentes a tales fines). El predominio de este tipo de racionalidad alimenta la idea de que unos, quienes se encuentran posicionados en el ámbito del diseño de políticas son los que piensan, razonan -y previamente-, toman las decisiones y otros, ubicados en el segundo ámbito que desarrollaremos, ejecutan.

Si apresuráramos nuestra reflexión podríamos estar de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, es preciso que incorporemos algunos matices a nuestras apreciaciones. En cierta medida, una racionalidad estrictamente tecnocrática presupondría que los diseñadores de políticas conocieran las condiciones de pensamiento y de vida de quienes se suponen los ejecutores, en este caso, los profesores; ello, principalmente, con el propósito de que dichos ejecutores pudieran serlo de manera óptima. Por el contrario, me permito matizar mis propias afirmaciones, e invitar a que nos preguntemos hasta dónde quienes diseñan las políticas conocen o desconocen -en un doble sentido del término: el de no saber cabalmente y el de

12- Cabe destacar, a este respecto, que es el mismo Lundgren (1996) quien inscribe estas cuestiones en el debate entre centralización y descentralización.

13- Aquí, la tensión entre centralización y descentralización comienza a vislumbrarse y resultaría muy interesante inmiscuirse en ese debate; sin embargo, los límites de este texto exceden a la posibilidad de ir más allá de ponerlo en evidencia.

ausencia de reconocimiento- las concepciones y los intereses de los actores escolares -no siempre convergentes con los objetivos diseñados en el ámbito de la formulación- y las condiciones en que esos actores sociales desarrollan su labor, especialmente en lo que respecta a los territorios, con su población y sus escuelas, más afectados por la pobreza. La racionalidad tecnocrática e instrumental, a partir de estas consideraciones, si bien seguiría predominando, al menos como intención, en el ámbito en cuestión, quedaría matizada y limitada en sus alcances, por ciertas cuotas de desconocimiento que se alejarían del planteo racional.

Y es que, como expresan Schuster y Pecheny (2002), esta concepción de la racionalidad sería acotada ya que:

> racional o irracional es el medio (instrumento) elegido para obtener un fin determinado; el fin a alcanzar queda fuera del cálculo de racionalidad. Los fines son una cuestión de valores, y éstos se consideran como no susceptibles de ser evaluados racionalmente. Los valores dependerían del mundo normativo "irracional", no del mundo de los hechos (p. 241.Comillas en el original).

Ahora, y estrechamente vinculado con lo anterior, cabría que nos preguntáramos si desde el ámbito de la formulación de políticas no se deja abierta la posibilidad de discutir los fines, sino sólo y en el mejor de los casos, los medios; si lo no discutible se plantea en forma de objetivos a conseguir, ¿no nos encontramos ante ese tipo acotado de racionalidad? Racionalidad acotada que, como tal, se alejaría, desde aquí, del concepto habermasiano de racionalidad comunicativa[14]. A este respecto expresa Habermas (1999) que es un concepto que "he desarrollado con el suficiente escepticismo pero que es capaz de hacer frente a las reducciones cognitivo-instrumentales que se hacen de la razón" (p. 10). Agreguemos, por último, que un planteo que contenga una racionalidad acotada, aunque quienes lo defienden se esfuercen por ocultarlo, no consigue ser des-ideologizado: "el planteo de que la única racionalidad posible es la instrumental, es un planteo ideológico, ya que un tipo particular de racionalidad aparece como una racionalidad universal." (Schuster y Pecheny, 2002: 241).

El segundo de los ámbitos a que hacíamos referencia es el de la realización; éste enmarcaría, para el caso que nos ocupa, la tarea de los profesores, la que no queda ajena -aunque más no fuera por cuestiones organizacionales- al planteo de líneas de acción. Algunos de esos lineamientos provienen, ya formulados, desde el ámbito detallado en primera instancia; otros,

14- Desde las perspectivas teóricas que venimos abordando, racionalidad y acción van de la mano. La cita precedente de Halliday nos remite a la acción vinculada con la racionalidad tecnocrática. Por su parte, la racionalidad comunicativa sostiene -y es sostenida por- la acción comunicativa. "Por acción comunicativa entiendo una interacción simbólicamente mediada. Se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos por dos sujetos agentes." (Habermas, 2010: 69).

más concretos y operativos, se delinean *in situ,* en la institución escolar. Sin embargo, estos últimos pueden no ser convergentes -muy por el contrario, con frecuencia resultan divergentes- con los formulados previamente. Esto nos permitiría otorgar validez a la idea de que, a pesar de las creencias de quienes forman parte del ámbito de la formulación, respecto de la existencia de fines preexistentes a la acción, y aún a pesar de sus esfuerzos por sostenerlas, gran parte de las orientaciones de la educación se definen -aunque quizás de una manera no explícita ni consciente- en terreno. Divergencia entre propósitos cuyo reconocimiento circula de variadas formas en el pensamiento y el discurso de gran parte de los actores sociales; así, resulta frecuente escuchar -y nos permite reflexionar- respecto de la brecha entre lo que las instancias gubernamentales y administrativas proponen y lo que sucede en las escuelas; "no se cambia la sociedad por decreto", explican unos; "es un problema de implementación", dicen otros…

Las frases precedentes nos reintroducen en la cuestión de la formulación de objetivos y, desde allí, en el problema de las racionalidades involucradas en cada ámbito. Posiblemente vinculado con la necesidad sentida en el ámbito de diseño de políticas, de hacer los objetivos generalizables a distintos sectores de la población, es que ellos se formulan en abstracto. Acaso en parte como consecuencia de dicha abstracción, es que desde los postulados producidos en este ámbito, suelen desconocerse -o se actúa como si se desconocieran- las reglas del juego postuladas en la esfera de la realización: se planifica teniendo poco en cuenta que aún dentro de cada una de las escuelas hay intereses divergentes, algunos de los cuales pueden obturar y otros facilitar el logro de dichos objetivos; con escasa consideración de las formas particulares que los docentes tienen de construir el mundo, sus motivaciones, sus propósitos (colectivos e individuales), y sus acciones en consecuencia.

Por su parte, "en el ámbito de la realización, los objetivos operan en un contexto bastante distinto, en el que ya existen objetivos concretos. En este contexto, los objetivos y las orientaciones establecidos de una manera centralizada serán objeto de nuevas negociaciones." (Lundgren, 1996: 410). Es en este último ámbito donde los objetivos ganan concreción y, de ese modo, ya tampoco resultan exactamente idénticos a los formulados. A este respecto, queda claro que, en el ámbito de la realización, los objetivos formulados a nivel de las agencias de gobierno son rediscutidos, renegociados. Pero si los docentes han quedado -o han sido dejados- fuera del ámbito de la formulación, si no han participado -ni se los ha convocado a participar- en el diseño de líneas de acción ¿qué haría suponer que dicha negociación se haría sobre los *mismos* objetivos planteados en ese ámbito de diseño? ¿Por qué habríamos de pensar en la coincidencia entre propósitos postulados en uno y otro ámbito?

Resumiendo: en el ámbito de la realización, expresa Lundgren, ya existen objetivos concretos, podríamos decir, más allá -o más acá- de los que han diseñado los funcionarios; sin embargo, estos últimos suelen planificar tareas que los docentes no están en condiciones de hacer o pueden proponerles que actúen de maneras en las que los profesores no necesariamente confían, ni creen. Así, los propósitos producidos en el primero de los ámbitos entran en colisión con los producidos en el segundo.

Existirían, por tanto, no sólo dos ámbitos sino también dos niveles de negociación, pero propensos a separarse: por un lado, las negociaciones en el ámbito de la formulación de políticas -nos interesan las públicas- que, con la intención de generalizar, se dirigirían hacia la postulación de metas con alto grado de abstracción; por otro, aquéllas que se producen en la vida cotidiana escolar, en el ámbito de la realización, tendientes a formular objetivos con mayor grado de concreción -pero no por eso menos públicos, ni menos políticos. Basados en interpretaciones y reinterpretaciones propias del mundo cotidiano del profesorado y atravesados por los propios intereses, principios y postulados formulados por los sujetos que día a día configuran el mundo escolar, estos objetivos corren el riesgo de distanciarse de los primeros y viceversa. Dicho de otro modo: si los objetivos en cada ámbito son diseñados con escaso diálogo y/o debate entre los actores pertenecientes a cada espacio; si se diluye su formulación como producto de discusiones y negociaciones entre ambos, los criterios en que se sustentan o justifican las acciones de uno u otro ámbito también se encontrarían diferenciados y separados. La distancia existente entre los lineamientos para la educación y la concreción de ellos en territorio podría, por tanto, enmarcarse en esta diferenciación, a la vez que suponer dos momentos, también diferenciados y distantes: por un lado el momento de la planificación o el diseño de políticas y, por otro, aquél de la implementación o la ejecución -en el que las cuestiones vinculadas con el (re)diseño, suelen hacerse inconscientes. Quiero decir: quienes implementan las políticas no siempre tienen en la conciencia que mientras la están implementando la están rediseñando.

Ámbitos que tienden a separarse, momentos que se distancian, y que generan mundos -a la vez que se sustentan en visiones del mundo- divergentes… ¿Es que entonces el fracaso -o la no concreción- de las intenciones explicitadas en algunos lineamientos viene aunque no exclusivamente, de la mano de este distanciamiento? Ámbitos que, a pesar de las distancias, no presentan límites precisos, sino borrosos. Así, a la separación entre ámbitos se suma la borrosidad de sus límites; esto significa que ambos espacios, aunque distanciados, no se encontrarían precisamente delimitados. Por el contrario, el carácter difuso de sus fronteras se expresa, verbigracia, en la no tan clara asignación o distribución[15] de responsabilidades entre los actores pertenecientes a cada ámbito y nos pone ante otra problemática central. En palabras de Lundgren (1996), la "indefinición de los límites entre la responsabilidad política y la profesional constituye un problema capital" (p. 404)[16]. Distancia e indefiniciones, tam-

15- Entiendo que asignar responsabilidades no es lo mismo que distribuirlas. Aquí, la partícula "o" funciona como disyunción más que como modo de establecer la sinonimia. No obstante, preferí no pronunciarme ni a favor de la asignación ni a favor de la distribución ya que considero que ambas pueden estar presentes en nuestra "realidad" educativa. Así, unas veces las responsabilidades son asignadas "desde arriba", por ejemplo, a los docentes; mientras que en otras oportunidades -quizás debería decir en otros ámbitos- las responsabilidades son distribuidas a través de distintas formas de acuerdo y negociación.

16- A este respecto me pregunto ¿sería posible, entonces, referir a una separación entre ámbitos a la vez que decir que los límites entre ambos se encuentran indefinidos, que presentan zonas de yuxtaposición? Esta es una cuestión que no he conseguido saldar en este trabajo. En caso que este planteo resultara legítimo ¿cuáles serían esas zonas? No cabría en el espacio de este texto abordar estas cuestiones, sin embargo, considero pertinente dejar planteadas, para futuros trabajos, estas disquisiciones.

bién, que se evaden del contacto con el mundo de la vida, omiten poner en consideración las potencialidades (e imposibilidades) de las personas y, desde allí, contribuyen al fracaso de muchos lineamientos de acción -por bienintencionados que se pretendan- formulados a nivel de las agencias oficiales.

Racionalidades distintas, atravesadas, también, por temporalidades diferentes. Mientras el profesorado tendería a pensar en términos de lo que hará "el lunes por la mañana", los planificadores no docentes tenderían a hacerlo -tal lo expresa Willis- "en el milenio" o -al menos, podríamos sostener- con una visión un tanto más amplia de futuro que los primeros[17]. En términos de Mac Intyre (en Halliday, 1995), la cuestión se vincularía con la distinción entre instituciones y prácticas y -agreguemos- con los intereses diferenciados entre quienes actúan en esos espacios. El autor procura llamar nuestra atención sobre los intereses diferenciados de los gestores -puestos principalmente en las instituciones- y la docencia -cuyos intereses estarían más vinculados con las prácticas de enseñanza. Tal vez no se pueda establecer esta distinción de manera tan tajante como Mac Intyre parece suponer; sin embargo, puede estar acertado al advertir que:

> los gestores se interesan particularmente por cosas como el poder, el rango y el dinero, a los que denomina "bienes externos", y que mantienen las instituciones. Mac Intyre tiene también razón al apreciar que existe una tensión entre la búsqueda competitiva de bienes externos por parte del gestor y las propias tentativas de los profesores para hacer realidad bienes internos (en Halliday; 1995: 60)[18].

Racionalidades distintas -decíamos- intereses, motivaciones, mundos diferenciados que conducen, también a la identificación de problemas distintos y, en consecuencia, a formas diferentes de actuar en el mundo. En este sentido, Bernstein (1983) expresa: "Los problemas y las tensiones resultantes no son meramente intelectuales. Afectan las formas en que pen-

17- No me atrevo a sostener que en nuestro país, y en el contexto de este mundo tardo-moderno derribador de certezas, la visión de los planificadores sea tan a largo plazo como para que se consiga planificar siquiera de aquí a un siglo. Cabe aclarar que, en los tiempos en que Willis escribió su texto, la planificación a largo plazo -quizás- se previera como factible. Por el contrario, nuestra época, pletórica de crisis e incertidumbres exige flexibilidad y adaptación a los cambios y con ello, flexibilizaría, también, los plazos de planificación. Esto, si bien no debería confundirse con el cortoplacismo, repercutiría en la perspectiva de los planificadores, acortándoles -y acotándoles, por qué no- sus perspectivas certeras a futuro. Sin embargo, esta reducción de perspectiva también se produciría en el ámbito de labor del profesorado; por tanto, los planificadores, si no a milenios o a siglos, suelen reducir su visión de futuro a unos pocos años; y los docentes, especialmente aquellos que desarrollan su labor en contextos pobres e inestables en que el futuro se hace aún más incierto, quedan confinados a planificar ni siquiera la semana, sino lo que harán mañana, o quizás en contextos muy inestables, hasta la hora siguiente.

18- Esta diferenciación queda clara cuando distinguimos de la docencia el ámbito de la gestión, pero en aquellas instancias en que los docentes son definidos -por ejemplo, desde ámbitos de gobierno del sistema educativo- como gestores y se espera que actúen en consecuencia ¿en qué lugar se los posiciona?

samos acerca de nosotros mismos en el mundo y conducimos nuestras vidas" (p. 24). A este respecto, cabría que recordáramos una de nuestras primeras afirmaciones en este texto: la que expresaba que el hacer de los docentes es un hacer situado; esto es, sus prácticas no quedan desvinculadas del contexto histórico, social, político, económico, material en que se producen, que hemos caracterizado aquí bajo el concepto de gerenciamiento. Dicho de otro modo, el mundo cotidiano de los docentes es diferente -esto no necesariamente debería significar distanciamiento- del mundo de los planificadores de políticas; también son diferentes las formas en que los dos sujetos (aquí formulo el concepto de sujeto en término de colectivos) piensan, perciben ese mundo. Esto significa que los docentes tienen, generan, producen sus propias teorías, sus mentalidades -algunas individuales pero otras con alto grado de colectivización- sus propias percepciones sobre el mundo, generan sus propios mundos y actúan en ellos en consecuencia (Darnton, 2006). Mentalidades, formas de pensar, de vivir y estar en el mundo que no siempre son conocidas ni reconocidas. Estudiar ese mundo de los docentes -en mi caso, me interesa especialmente el de quienes trabajan en contextos de pobreza- es una tarea poco realizada y que -considero- puede generar algunos aportes de importancia al campo de la educación y de la política educacional.

Permítanseme, por unos instantes, algunas reflexiones sobre la labor docente en escenarios pobres urbanos. Primero, cabría que situáramos el distanciamiento entre ámbitos en un contexto social e histórico más amplio que el que aquí se ha considerado: el de la complejización de la vida y la organización sociales, con sus consiguientes crisis, contradicciones, incertidumbres, propias del capitalismo tardo-moderno en que vivimos. Segundo, a las cuestiones desarrolladas a lo largo del texto -que podríamos considerar como propias de temporalidades, motivaciones e intereses diferenciados según el ámbito- se agregan otras, específicas: los actores que se desempeñan en contextos pobres urbanos quedan, muchas veces, constreñidos a resolver lo urgente, a vivir en la incertidumbre. Las temporalidades se modifican en estos escenarios. La perspectiva de futuro también queda circunscripta, al punto de que algunos docentes se sienten -y así lo expresan- imposibilitados de pensar qué harán siquiera el lunes por la mañana. Respecto de mi interés por estos ámbitos, me remito a los primeros párrafos de este texto; gran parte de mi labor como docente y como investigadora se ha desarrollado en zonas urbanas de pobreza extrema, no sólo con la intención de describirlas sino, lo que me parece más importante, para contribuir a su transformación y emancipación; mis llamados a la articulación y al diálogo entre ámbitos, que se acentuarán en las conclusiones, se dirigen en este sentido[19].

Por último, quisiera también señalar aquí que, a pesar del aparente nihilismo en que mis reflexiones parecen quedar sumidas, cabe reconocer que alguna vinculación entre mundos existe y mejorarla es posible. En última instancia, algo de lo que los lineamientos políticos postulan -aunque traducido y retraducido- se produce y reproduce en los terrenos de la acción. En

19- La exclusión del ámbito de los educandos, de los destinatarios de la educación de este texto, de las consideraciones sobre los mundos que construyen y de las distancias y/o acercamientos obedece sólo a requisitos de espacio.

este sentido, puede ser interesante indagar, adentrarse en las formas en que esos lineamientos, provenientes del mundo de la planificación y pretendidamente neutrales y objetivos, son traducidos, (por los docentes, por ejemplo) en el mundo cotidiano de las escuelas.

A modo de reflexiones finales
Notas sobre lo que nos compete como teóricos. O del papel que juegan las teorías científicas en estos encuentros y desencuentros.

Hasta aquí, hemos abordado el problema de las distancias entre mundos involucrados en el campo de la educación. Hemos desmenuzado esas distancias, especialmente la que refiere a la brecha entre el ámbito del diseño de políticas y el de la realización. Brecha que, por momentos, se hace amplia hasta el punto de parecernos abismal. Nos toca, ahora, tomar algunas notas que nos permitan concluir este texto sin dejar de reflexionar sobre la cuestión. En última instancia, la problemática que he presentado incorpora el tópico sobre el lugar de las teorías[20], de quienes las formulan (formulamos) y la vinculación de ellos con la acción. Muchos son los autores que han desarrollado esta temática, variadas han sido sus respuestas y escaso nuestro espacio. Por eso, sólo van algunas notas al respecto.
Volviendo al tema que nos ocupa y parafraseando a Bernstein (1983), podríamos preguntarnos si no sólo "no hemos cerrado la brecha que media entre la teoría y la práctica" (p. 82) creando un vacío intelectual y práctico, sino si, además, no hemos[21] creado nuevas, otras, más brechas, más distancias: entre la planificación, el diseño de acciones por parte de los gobernantes y la acción concreta; entre el mundo de los planificadores y el de los docentes, entre el de los docentes y el de los estudiantes, entre…. Brechas, muchas, que habrían quedado abiertas y extendidas; así las cosas, las teorías académicas, corren el riesgo de quedar encerradas -con muchos teóricos- en una Torre de Babel que las distancia de las situaciones concretas de vida.
Desde allí al desplazamiento de su posición de marco conceptual que se vincula dialécticamente con las acciones hacia otra posición de medio de legitimación de las decisiones de los poderosos puede haber sólo un paso. Así, para Halliday, la concepción dominante de la teoría la ubica como práctica de legitimación de las decisiones políticas y la deja atada -a la teoría y a muchos científicos que pasan a jugar el papel de expertos- al poder de los grupos hegemónicos, silenciando las voces, las propuestas y las teorías alternativas de colectivos menos poderosos. Desde esa perspectiva, -la dominante- la teoría cumpliría el

20- Las referencias, aquí, a las teorías lo son respecto de las teorías consideradas científicas. Esto no supone que neguemos la existencia de teorías que sustentan las prácticas cotidianas -al respecto, los docentes, como otros actores sociales, aunque implícitas, formulan teorías, marcos conceptuales en que sostienen sus acciones. Por el contrario, mi posición apunta al reconocimiento de dichos marcos, como forma de diálogo entre las esferas de decisión y las actuaciones en territorio. El análisis de esas conceptualizaciones puede resultar muy fructífero, y su conocimiento contribuir a la generación de un diálogo hoy poco frecuente.
21- Hablo aquí en primera persona del plural -"hemos", digo- para invitar a que teóricos académicos, políticos y docentes nos involucremos en la discusión.

papel de intermediaria entre la toma de decisiones políticas y las prácticas pedagógicas o entre el ámbito de la formulación de las políticas y el ámbito de la realización. Intermediaria que, aparentemente, acentúa la separación.

> Como resultado, la teoría puede aparecer ahora en el centro de una división entre política, teoría y práctica, en donde los elaboradores de la política asumen la responsabilidad exclusiva de la formulación de los propósitos educativos y los teóricos tratan de lograr los medios más eficaces de conseguir tales propósitos. Las disposiciones institucionales que fueron así previamente establecidas para reflejar la posición del teórico como suministrador de fundamentos de la práctica cobran ahora el papel de respaldo de la idea de que la política educativa debe estar referida a sí misma. Más exactamente, puede advertirse, entonces, que las instituciones teóricas legitiman cualquier política educativa que propongan quienes tienen el poder de aplicarla (Halliday, 1995: 42-43).

Tal vez, como sostiene Halliday, la dificultad mayor se localice en la lógica empirista que guía a muchos investigadores, "expertos" y formuladores de políticas, dejando al profesorado al margen de la discusión y de la toma de decisiones.

> Mientras que la teoría y la investigación educativas se conciban dentro de un marco empirista, puede afirmarse razonablemente que deben continuar las disposiciones institucionales en cuyo seno tiene lugar buena parte de la teorización educativa y toda la formación del profesorado. Además y en tanto que estas disposiciones institucionales sean asumidas por quienes elaboran la política y exigidas por ésta, es probable entonces que la "lógica" que respalde a esas disposiciones refleje la idea de que la política guía a la teoría que a su vez guía a la práctica. Apenas resulta sorprendente que en semejante situación algunos profesores en ejercicio conciban la teoría como un apéndice innecesario en una cadena de razonamiento instrumental en la que ellos parecen ser el último eslabón (Halliday, 1995: 43. Comillas en el original).

En cierto modo, siguiendo a Kohan (1996) deberíamos reconocer la necesidad de que los políticos actúen en ámbitos diferentes a los de profesores y maestros; no estoy aquí defendiendo la posición de dejar la tarea del diseño de políticas a cargo exclusivo de los actores locales -en este caso, docentes-; sin embargo, ese reconocimiento no tiene por qué significar que sea también deseable la desvinculación o la separación tajante entre esos ámbitos; diferenciación no tendría que suponer, necesariamente desconexión. Por su parte, sería también necesaria cierta abstracción en la formulación de objetivos; pero abstracción tampoco debería significar, forzosamente, distanciamiento de las condiciones concretas de existencia, de las condiciones de vida de los sujetos, desconexión con la vida de los actores directamen-

te involucrados en situaciones concretas. Pienso, por tanto, que tal vez la cuestión más seria no radique en la diferenciación entre ámbitos sino en que, en la realidad presente del campo educativo, esos ámbitos se encuentran cada vez más desconectados cuando lo deseable -al menos desde mi perspectiva- sería que estuvieran en estrecho diálogo.

Y es aquí donde quiero incorporar una mirada esperanzadora y centrar mis últimas reflexiones al respecto. En la propuesta de un diálogo[22] que, a decir de Bernstein (1983), permita comenzar a pensar la política sin perder de vista su fin práctico y procurando no desvincular lo educacional, lo social y lo político. Porque según el autor, la diferenciación entre lo social y lo político afecta la comprensión de la función de la crítica y, desde allí, las posibilidades de participación de amplios sectores de la sociedad en la transformación del mundo. Generar un diálogo, decíamos, no tanto por las ansias de retorno simétrico a un pasado clásico y antiguo a modo de los griegos -retorno que sería imposible en términos concretos e históricos- sino porque es necesario que pensemos la teoría -*las* teorías: política, pedagógica, social- en estrecha y dialéctica vinculación con la praxis y en las que el debate entre posiciones diferenciadas y la argumentación sean posibles.

Generar un diálogo sustentable en otra forma de racionalidad que la tecnocrática e instrumental, lo que supone definir la racionalidad en términos de apertura para cuestionar los propios prejuicios (Halliday, 1995). En este sentido, si racional no significa necesariamente instrumental y tecnocráticamente racional -sino que concebimos lo racional como lo susceptible de validación intersubjetiva, y aquí volvemos a lo postulado por Habermas- el planteo de propósitos, de líneas de acción no tiene por qué dejar de ser racional. Porque cualquier racionalidad no da lo mismo, ni tampoco resultan indistintos sus efectos…

> En el mejor de los casos la vida cotidiana, como el arte, es revolucionaria. En el peor de los casos es una cárcel. En el peor de los casos, la reflexión, como la crítica, es reaccionaria. En el mejor de los casos crea planes para escapar. Tomar parte en una vida pormenorizada para reflejarla puede consistir en combinar lo peor de ambos. Elimina la inocencia del primero para congelar el último con la culpabilidad (Paul Willis, 1971).

22- Con el propósito de acrecentar ese diálogo y hacer decrecer la brecha a que aludíamos, quizás debiéramos comenzar por reconocer al profesorado como parte de ese mundo escolar en el que no sólo pasan gran parte de su vida sino al que construyen, también a partir de sus propias producciones de conocimientos al respecto, formulando sus propias teorías; reconocer que no sólo los investigadores producimos conocimientos y teorizamos sobre el campo educativo, sino que también lo hacen profesores y maestros -claro que, muchas veces de manera implícita y, muchas otras, influenciados también por las teorías que se producen en el campo académico; reconocer que los docentes de ninguna manera actúan exclusivamente influenciados ni por las teorías académicas ni como consecuencia directa y unívoca de las decisiones de quienes diseñan las políticas.

Bibliografía citada

BERNSTEIN, R. (1983) La reestructuración de la teoría social y política, México, Fondo de Cultura Económica.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (2005) Travesías de las organizaciones educativas (Y otros desórdenes), Valencia, Editorial Germania.

DARNTON, R. (2006) La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa, México, Fondo de Cultura Económica.

DE CERTEAU, M. (2010) La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

GRINBERG, S. M. (2009) "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección", [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4ta. Época), Año 3, N° 3. FaHCE. Universidad Nacional de La Plata. Pp. 81-98. Disponible en: http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf [Acceso: 05/07/11]

_____ y LEVY, E. (2011) "Territorio, pedagogía y políticas de escolarización" en SERRA, S.; FATTORE, N. y CALDO P. (Coords.), La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos, Rosario, Laborde Editor, pp. 174-180.

HABERMAS, J. (1999) Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social, Madrid, Taurus.

_____ (2010) Ciencia y técnica como "ideología", Madrid, Tecnos.

HALLIDAY, J. (1995) Educación, gerencialismo y mercado, Madrid, Ediciones Morata.

KOGAN, M. (1996) "Formas de gobierno y evaluación de los sistemas educativos", en: PEREYRA, M. et als. (comps.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada, Barcelona, Pomares, pp. 415-423.

LUNDGREN, U. P. (1996) "Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación", en PEREYRA, M. et als. (comps.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada, Barcelona, Pomares-Corredor.

RAIVOLA, R. (1996) "Descentralizar el derecho a establecer objetivos: La praxiología como filosofía general para el aprendizaje", en PEREYRA, M. et als. (comps.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada, Barcelona, Pomares-Corredor.

SCHUSTER, F. y PECHENY, M. (2002) "Capítulo 6. Objetividad sin neutralidad valorativa según Jürgen Habermas", en SCHUSTER, F. (comp.), Filosofía y métodos de las ciencias sociales, Buenos Aires, Manantial.

VIOR, S. (2008) "La política educacional a partir de los '90", en FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, UNLPAM, Educación, lenguaje y sociedad, Vol. V, N° 5, La Pampa, Miño y Dávila editores, pp. 59-78.

WILLIS, P. (2005) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, Madrid, Akal ediciones.

Gabriela Beatriz Orlando: Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de San Martín. Jefa de Trabajos Prácticos en Investigación Educativa. Ayudante Docente en Metodología de la Investigación. orlandogabriela@gmail.com

"Yo soy", posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela

Jesica Mariana Baez
Aceptado Febrero 2013

Resumen

En este artículo propongo explorar las posibilidades y límites que tienen los/as estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires para enunciar su propia voz cuando sus modos de habitar el cuerpo no se ajustan a lo esperado. Partiendo de concebir la escuela como dispositivo que enseña, disciplina, norma, evalúa, clasifica a los cuerpos que pasan por ella, analizaré la construcción de la voz de los y las estudiantes, en tanto voces femeninas y voces masculinas. Al mismo tiempo que, si la escuela es también un lugar de encuentro con el/la otro/o habilitándose la emergencia de aquello que escapa a la regla, me pregunto por la posibilidad de *articulación de aquellas estridencias, balbuceos.* Indagar la experiencia sensible, en este caso "la voz", me convoca a revisar y tensar los modos tradicionales de construcción del conocimiento científico de las ciencias sociales, en aras de reponer la densidad e intensidad del dato empírico en su dimensión corporal y sentimental. En este sentido, el trabajo tiene por desafío construir un corpus empírico *"encarnado y sentido"* desde mi propia voz como investigadora.

Palabras claves: escuela secundaria - sexualidades - voces juveniles - heteronormatividad

Abstract

In this article I propose to explore the possibilities and limits of High School students of the City of Buenos Aires to articulate their own voices when their ways of inhabiting the body does not meet hegemonic expectations. Based on the idea of the school as an institution that teaches, disciplines and performs evaluations of the people that pass through it, I will analyze the construction of the student's voices. At the same time, the school is a place to meet with others enabling the "emergence of what escapes the rules", I wonder about the possibilities of articulation of their stridents and babbling sounds. This sensory experience that i name as "the voice" leads me to review the traditional ways of construction of scientific knowledge in the social sciences in order to restore the density and intensity of empirical data in all the dimensions. This work has the challenge to build a "flesh and sense" empirical corpus from my own researcher's voice.

Key words: high school - sexualities - youth voices - heteronormativity

Puntos de partida: escuela, sexualidades y jóvenes

La escuela enseña, disciplina, mide, evalúa, examina, aprueba (o no), categoriza y marca los cuerpos que pasan por ella, equilibrando, por un lado, el incentivo de una sexualidad "normal" (heterosexual y sexista), y por el otro, la contención de la misma (Morgade, 2012). En otras palabras, la institución escolar legitima determinadas subjetividades tendiendo a la homogenización y uniformización de los cuerpos junto con la distribución binaria, jerárquica y asimétrica (Fernández, 1993) de los modos de habitarlos. La escuela participa en esta construcción más desde el curriculum oculto que desde la tematización explícita (Lopes Louro, 1999: 5).

En los últimos 20 años, han proliferado investigaciones -tanto a nivel nacional como internacional- que han problematizado la construcción sexuada de los cuerpos estudiantiles en el ámbito escolar. La proliferación de estos estudios trajo consigo la reconceptualización de los términos *sexo y género,* y dio lugar a disputas y resoluciones diferentes. No han sido ajenos a este proceso, la lucha del movimiento social de mujeres y de los movimientos sociosexuados (Subirats, 1999). Partiendo de una concepción en la que el género era el receptáculo de la práctica socio-cultural sobre una base natural y biológica -el sexo- hasta planteos actuales donde se problematizan los modos de construcción de un cuerpo sexuado y generizado (Butler, 2004), un abanico de estudios emergieron para dar cuenta de la construcción de la hegemonía. La inclusión por parte de esta autora del término "performatividad" ha implicado un giro en la conceptualización, resituando el género/sexo como efecto de la práctica reiterada y referencial incesante del discurso de aquello que se nombra. De manera tal que las normas reguladoras que nombran al sexo constituyen la materialidad de los cuerpos, inscribiendo la diferencia sexual, consolidando el imperativo heterosexual, otorgándole inteligibilidad cultural. Lo que quede por fuera será: los seres *abyectos,* aquellos que no gozan de la jerarquía de sujetos.

En diálogo con Butler, los aportes de De Laurentis se direccionan en visibilizar los límites del anclaje de la categoría de género a la diferencia sexual, proponiendo la noción de tecnologías de género. La diferencia sexual representa, para esta autora, un corset para el propio pensamiento crítico feminista al ubicar dentro del marco conceptual la oposición sexual caracterizada como universal: varón/mujer, y en consecuencia también a *"la Mujer"* (a lo universal del modelo "mujer") respecto de las multiplicidades de las mujeres. Asimismo si la premisa de la diferencia sexual se perpetúa, la categoría de género no resulta sino más que una derivación, inhabilitando a la crítica feminista la indagación sobre un sujeto engendrado a partir de experiencias, donde el clivaje de las múltiples diferencias sociales (raza, edad, clase, etc.) entran en juego. La noción de tecnologías de género avanza sobre dicha reposición. Retomando los desarrollos de Foucault, la autora propone pensar la construcción del género desde el conjunto de técnicas y estrategias discursivas que se orientan a ello.

Preciado (2002), por otra parte, brindará un marco para profundizar la hipótesis construccionista tomando como sede el sexo. Afirmará en la escritura de Manifiesto Contrasexual que "el sexo es una tecnología que reduce el cuerpo a zonas erógenas en función de una distribución

entre los géneros (femenino y masculino), haciendo coincidir ciertos efectos con determinados órganos, ciertas sensaciones con determinadas reacciones" (Preciado, 2002: 22).
Cercanos a estas últimas líneas de trabajo, Aisenstein y Scharagosdky (2006) analizan cómo la práctica escolar de la educación física en la Argentina contribuye a la construcción de determinada masculinidad y determinada feminidad. Por medio de entrevistas y observaciones de clases de 9no año de EGB, encontraron tres regularidades de corte sexista y estereotipado. En primer lugar, se constituye un código de género donde lo femenino aparece como refuerzo de lo negativo y lo ridículo, y lo masculino como norma y modelado de lo que hay que hacer. En segundo término, se contribuye a un uso desigual del tiempo y el espacio, propiciando comportamientos y actitudes diferentes entre chicos y chicas. Por último, las representaciones de género de los/as docentes participan de la institucionalización de las normas, prácticas, prioridades y expectativas diferenciales respecto de sus estudiantes.
Sin embargo, la comprensión profunda de aquello que *acontece* cuando las normas quedan al desvelo frente a cuerpos que desafían la heteronormatividad y el sexismo ha sido poco desarrollada. En otras palabras, los estudios acerca de las resistencias, disidencias y contrahegemonías son incipientes, aunque las iniciativas recientes parecen ser auspiciosas. La investigación realizada por Pechín (2012) resulta una innovación dentro del campo. El autor, en su tesis de doctorado[1], muestra cómo el espacio escolar alberga una sociabilidad organizada por el secreto a voces y su ritualización apunta a una normalidad que invisibiliza las diferencias sexo-genéricas brindando una clave de lo socialmente deseable. Avanzando sobre las formas del dispositivo cultural que construye y distribuye valores sexo-genéricos sobre lxs sujetxs, la investigación se focalizó en las prácticas discursivas específicas y ritualizaciones que se despliegan en la escolarización, dejando planteados interrogantes sobre "esxs otrxs".
En Córdoba, Molina y Maldonado (2011) trabajan sobre la construcción de identidades sexuales de adolescentes en el marco de las relaciones sociales en la escuela secundaria, observando el complejo entramado que hace a la definición identitaria, al tiempo que dan cuenta de cómo aquellas sexualidades diferentes interpelan al formato de la escuela poniendo en discusión la norma heterosexual. Mariana Tomasini[2] (2012) en esta misma ciudad, analiza en estudiantes de sectores populares de la escuela secundaria el mecanismo de las peleas entre jóvenes como performance donde se "hace género".

1- Tesis de doctorado "Género, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía sobre los procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires". La misma fue defendida durante el 2012 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
2- Proyecto: Escuela media, sujetos y conflictos. Relaciones y experiencias juveniles. Director: Horacio Paulín; Co-directora: Marina Tomasini. Facultad de Psicología y Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba.
Proyecto: "Violencias en torno al género y la sexualidad en la escuela media. Un enfoque desde las construcciones simbólicas y las posiciones relacionales entre compañeros". Director: Daniel Miguez. Otorgada por el CONICET. Período: abril de 2010 hasta abril de 2012.

Desde tradiciones anglosajonas, una serie de desarrollos indagan la producción de identidades sexuales no hegemónicas en el nivel secundario con algunos años más de antelación. Epstein y Johnson (2000) entrevistaron, en Gran Bretaña, a estudiantes que se identificaban como lesbianas, gays o bisexuales. Bettis y Adams (2005), en Estados Unidos, se preguntan dónde una estudiante puede ser lesbiana, cuáles son los espacios donde se puede desplegar aquello que "se es". Constatan que no todos los espacios escolares son habilitadores para que los/as estudiantes se den a conocer como "quienes son": por eso, dadas las estrategias de ocultamiento de sí que prevalecen en el espacio escolar, estas estudiantes utilizan el cuarto, internet, la televisión como espacios privilegiados en los que pueden dar lugar a su propia narrativa identitaria.

Retomando los aportes de estos estudios, y teniendo en cuenta que a nivel nacional ha sido poco transitada la indagación acerca de la experiencia de estos y estas jóvenes estudiantes, esta investigación se propone describir y analizar el detalle de tales experiencias, que he llamando "trans". La categoría "trans" porta una historia. En este trabajo partiré de la definición elaborada por Cabral (2007): "un conjunto de discursos, práctica, categorías identitarias y, en general, formas de vida reunidas bajo […] un rechazo compartido a la diferencia sexual como matriz natural y necesaria de subjetivación" (v. electrónica s/p). En una visión restrictiva, este término alude a un genérico donde entran "travestis, transexuales, transgénero". Descartando tal acepción, defino como "trans" a toda aquella subjetividad que de *alguna manera* discute los parámetros de la hetenormatividad sexista, aún cuando tal tensión sólo se manifieste por momentos y en espacios determinados (Baez, 2010).

Intentando recuperar el intersticio, la multiplicidad, aquello que a fuerza de no ser catalogado puede *acontecer* (Badiou, 2006) por sobre la pretensión de estabilidad homogénea de la identidad, en este artículo focalizaré en las posibilidades y límites que tienen los/as estudiantes de nivel medio de enunciar su propia voz cuando sus modos de habitar el cuerpo no se ajustan a lo esperado[3].

¿Cómo *irrumpe* la voz de estos/as estudiantes? Dirá Badiou (2006), "dicho con simplicidad, un acontecimiento es un sitio que tiene la capacidad de hacer existir en un mundo lo inexistente propio del objeto subyacente al sitio" (p. 474). ¿Qué *inexistentes* permiten estas voces? ¿Cuáles son los *punctum* de estas voces? ¿Qué parte de esas voces *"sale de la escena, como una flecha, y viene a perforarme"* (Barthes, 1995a: 1126)?

Algunas notas metodológicas: investigar las experiencias

Para indagar las voces de estas experiencias, reconstruí un corpus empírico nutrido por una serie de notas de campo, producto de observaciones de clases, recreos y otros espacios

3- Este artículo se enmarca dentro del proyecto de investigación doctoral titulado "La experiencia educativa trans. Acerca de los modos de vivir el cuerpo sexuados de chicos y chicas en su paso por la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires". El mismo es dirigido por la Dra. Graciela Morgade y codirigido por la Dra. Ana Padawer. El proyecto tiene asiento en el CONICET, siendo mi lugar de trabajo el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

escolares, así como también una serie de registros audiovisuales realizados por los/as propios/as estudiantes en el mismo ámbito.
Dicho material es producto de una estrategia metodológica más amplia que se encuadra dentro de los aportes de la etnografía. Una definición posible de etnografía es aquella que la reconoce como un proceso y una producción de investigaciones sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción de su particularidad (*etnos,* en el sentido de otredad). Por medio de esta estrategia metodológica, intento interpretar y describir una cultura y hacerla inteligible a quienes no pertenecen a ella. Como conjunto de herramientas teórico-metodológicas, permite vincular teoría e investigación, teoría y campo, favoreciendo nuevos descubrimientos. No se parte de teorías y categorías preestablecidas, sino desde la construcción del conocimiento a partir de lo que piensan, dicen, sienten, muestran, hacen los sujetos que son parte de este proceso. La etnografía no establece una serie de "métodos y técnicas" previamente definidos: no hay un recetario de técnicas a desplegar, pero sí una serie de estrategias y procedimientos a desarrollar. En este caso, se partió de la observación de clases escolares, recreos y otros acontecimientos escolares y de la entrevista en profundidad a los/as actores involucrados.
Asimismo, y dada la particularidad del objeto-problema construido, opté por incluir los aportes metodológicos de la antropología visual. Siguiendo a Ruby (2007):

> una antropología de la comunicación visual es permitida sobre el supuesto de ver los mundos visibles y gráficos como procesos sociales, en donde los objetos y las acciones son producidos en la intención de comunicar algo a alguien, lo que otorga una perspectiva ausente en otras teorías. Es una investigación de todo lo que los humanos hacen para que sea visto -sus expresiones faciales, trajes, los usos simbólicos del espacio, sus residencias y el diseño de los espacios que habitan, así como la completa gama de artefactos pictóricos que producen, desde los grabados de roca hasta los hológrafos (p. 8).

Esta dimensión del objeto-problema requirió volver a formular las técnicas y estrategias a construir y utilizar. La introducción del registro audiovisual no intentó complementar el registro escrito o los déficit de la escritura antropológica (Guigou: 2001), sino profundizar la indagación de los aspectos sensibles que esta investigación se propone. Aún así, esta incorporación no parte de una concepción de la imagen como transparencia de "la realidad", sino como producto del recorte particular que realiza el investigador, recorte que se sustenta en interacción dinámica con el marco teórico. El ingreso de la cámara de video como instrumento para la elaboración de registros audiovisuales intenta profundizar la dimensión corporal-sensorial.
El trabajo de campo realizado se concentra en una institución de nivel medio público de la Ciudad de Buenos Aires. La escuela está ubicada en el barrio de San Telmo. Cuenta con un solo turno por la tarde y asisten unos 900 estudiantes. Según el equipo directivo, la mayor parte del estudiantado proviene de los barrios de "bajos recursos" de Constitución y Barra-

cas y muchos de los/as estudiantes son hijos-as de inmigrantes de la comunidad peruana y boliviana. Llegó a constituirse en un *lugar etnográfico* (Wright: 2005), tras un año de trabajo en el marco de un proyecto de Voluntariado Universitario. El proyecto se proponía la formación de líderes comunitarios/as en temas vinculados a la educación sexual. Para ello se trabajó con los alumnos de 4to año de las distintas secciones, durante el lapso de un año, en talleres semanales en los que participé como docente tallerista. El contacto cotidiano me permitió ir conociendo al estudiantado. Los chistes en torno al que es "puto", fueron unos de los hechos que más llamaron mi atención.

De las voces heterosexuales y de las otras

Voz, algunas definiciones

En la primera acepción del *Diccionario de la Real Academia Española* (vigésima segunda edición), "voz" se entiende como aquel "sonido que el aire expelido de los pulmones produce al salir de la laringe, haciendo que vibren las cuerdas vocales". Es justamente en el cruce entre percepción y cuerpo donde este trabajo se sitúa: para emitir la voz articulada, se compromete el funcionamiento del aparato fonador. La posibilidad de articulación de estos sonidos pone en evidencia la existencia de elementos no articulados, y es allí donde propongo focalizar. En palabras de Barthes (1955a: 733), "no es el soplo, sino más bien la materialidad del cuerpo surgida del gaznate, lugar donde el metal fónico se endurece y se separa". ¿Qué sucede con la articulación de las voces de los/as estudiantes *trans*?, ¿cómo se llega a la posibilidad de enunciar: "Yo soy"? Para ello propongo fijar la mirada en aquello que *queda por encima o bien por debajo* de la articulación.

Resulta ineludible a la hora de analizar la voz, indagar la escucha; en términos de Merlau Ponty (1975), la posibilidad de roce de un cuerpo que vocea a un cuerpo que escucha. O bien, ese *lugar de fricción* (Nancy, 2002) que se inaugura cuando la articulación enunciada talla en el oído. La primera talla que me convoca es sobre mí misma como investigadora: ¿qué escucho?, ¿qué es aquello que fricciona o aquello que me roza? Estas preguntas han guiado el armado del trabajo de campo que presento porque lo que me afecta es el *detalle* de esas voces juveniles. Me arriesgo a pensar que el encuentro de los cuerpos sexuados deviene en posibilidad de afección -posibilidad de roce, de escucha, de intercambio- y el objeto de estudio se acerca al propio sujeto que investiga en una desigualdad género-sexo compartida. "Si oír es comprender el sentido, escuchar es extenderse hacia un posible sentido que, por ende, no es inmediatamente accesible" (Nancy, 2002: 18) ¿Qué posibilidades de escucha se construyen en las condiciones del campo?.

Por otra parte, si la escuela es el espacio público de encuentro de voces, donde lo articulado se abre a otros articulados, me interrogo sobre lo que sucede con aquello que se queda afuera y sobre cuál es el rol, desde esta misma institución, para la emergencia de los sonidos marginales. Si la clave de la política resulta de aquel remanente que nunca es articulable de "una vez y para siempre", ¿qué sentidos es necesario desarticular para que lo marginal sea

escuchable? En otras palabras, ese remanente que socava de manera continua por inclusión, acicatea y punza. Sin embargo, este empuje raspa sobre "un algo ya establecido". ¿Qué es aquello establecido?, más específicamente: ¿cuáles son las voces establecidas?.

Voces femeninas, voces masculinas

> *Un estudiante varón (Juan) habla con la profesora acerca del programa de la materia, le hace preguntas sobre las unidades, sobre los temas que trabajarán.*
> *Se escuchan risas de sus compañeros y compañeras.*
> *Profesora: ¿Qué pasa?*
> *Estudiante varón: ¿Qué pasa? ¡Pero, profe!*
> *Profesora: ¿De qué se ríen?*
> *Estudiante varón: Profe, ¡miré como habla!*
> *Risas generalizadas*
> *Profesora: ¿Cómo habla?*
> *Estudiante varón: Ay, profe. Obvio.*
> *Se produce un silencio, la profesora comienza con el tema.*

¿Cómo habla Juan? ¿Qué sucede con su voz? No se trata de una incomodidad con lo que dice, sino el tono, ritmo e intensidad. Algo reside allí que raspa, fricciona, roza los oídos de sus compañeros y compañeras que finalmente desencadena risas. ¿Qué acontece en esa voz?, ¿su estridencia? En palabras de Lyotard (2001): "Bajo el nombre de estridencia sólo cabe interpretar una metáfora de lo inaudible en el registro de lo audible: una voz tocaría el límite de lo que puede vocear, en frecuencia y en intensidad" (p. 89).
La emisión de esa voz pone en evidencia el anclaje anatómico y cierto dislocamiento entre la voz esperada para el cuerpo observado y la voz de Juan. Queda develado que para determinado cuerpo se espera determinada voz. La intensidad resulta una codificación de normalidad: voz grave para varones, voz aguda para mujeres. Talbot, en Language and Gender (2010), tomando como punto de partida la existencia de diferencias físicas que conforman la producción de la voz, analiza cómo la cultura modeliza las voces femeninas y las voces masculinas en un espectro específico. Afirmará la autora que las muchachas en las aulas murmuran, mientras que los varones manejan un rango de intensidad más amplio, por ejemplo.
Juan habla y su voz encadena palabras con otras palabras. No obstante, su fonación comunica "un algo más" que es motivo de interrupción. Su tono -ligeramente más agudo para mi oído- tal vez descriptible con la categoría "amanerado" como le han adjudicado sus compañeros y compañeras en otros espacios, irrumpe, molesta y ocasiona la interrupción. Pareciera flotar en la atmósfera del aula *"un basta de ese tonito"*. La voz de Juan disloca un orden y enuncia en su tono un nuevo lugar para los hechos. Su tono "amanerado", "más agudo", anticipa un universo nuevo donde la discontinuidad cuerpo/sexo/género se evidencia.

> *Están en hora libre. Suena el celular de Willy. Se pone los auriculares y atiende.*
> *Willy: Hola.*
> *Mara: ¡Ay! ¡Poné voz de hombre para hablar!*
> *Mara (se ríe).*
> *Willy encaja la voz y la pone más grave y rasposa. Endereza su cuerpo, mueve su cabeza y luego parece colocar la garganta (como lo hace un cantante) y dice un "hola" en registro distinto al habitual. Willy: Hola, hola…*
> *Mara mira el teléfono tratando de identificar el número y dice: ¡Ah, es Matías! (el novio de Willy).*
> *Willy: Si, pero tenía voz de chica. (Se ríe con Mara y continúa su conversación. Vuelve a su registro habitual más agudo).*

Aparecen aquí dos registros de voz. Se atiende el celular con "voz de hombre", se habla en la cotidianidad con "voz de no hombre". En el camino para llegar a "esa" voz, en el relato de jóvenes estudiantes que hoy se identifican como "gays", se narran períodos de profundo silenciamiento.

> *Yo, acá, lo dije el año pasado, después de hablar con mis amigas de acá. Ellas me dijeron que estaba todo bien, que no pasaría nada, que eso era normal. A mí ya se me notaba, pero no importó. En primer año, decía que me gustaba ella (una compañera que hoy es su amiga), después dije que tenía novia. Ahora M es mi novia para mi familia, pero acá ya saben, ya lo dije (Willy, estudiante de 5to año).*

El relato de Willy nos acerca a la *doble vida* que viven estos/as estudiantes. Sus primeros cuatro años de la secundaria sostuvo para el espacio escolar y familiar una imagen de adolescente heterosexual, mientras que por fuera de la escuela se asumía como gay. Abierta la posibilidad de compartir sus elecciones con otros/as, el espacio privilegiado fue la institución escolar, pero se mantuvo la doble vida para el mundo doméstico.
El silencio que se produce ejerce violencia de manera no visible, permeando la cotidianidad. El silencio aparece de manera institucionalizada. Willy comenta: *"Cinthia vino a preguntarme un día si yo era gay. Le dije que no, se lo negué. Después lo pensé y le dije que sí. Nunca nadie me había preguntado, aunque creo que, a lo último, ya se me notaba"*. En consonancia, la preceptora del curso agrega: *"Se dice mucho de él. A mí no me dijo nada y no le voy a preguntar, ¿no? Pero yo creo que sí"*. Se sospecha; no se dice nada. No se pregunta cuando "eso" -que se visibiliza de manera tenue- resulta relegado e invisibilizado desde los/as distintos miembros de la institución escolar.
Se trata de un silenciamiento impuesto por otros/as: "nadie me preguntó". ¿Se legitimaría la voz de Willy si la pregunta se pone en escena? Él termina afirmando: "Yo soy gay", después

de que una compañera le pregunta y de que otras "allanaran los efectos temidos". Su silencio se rompe cuando la interrogación por la redundancia heterosexual es suspendida. Se sospecha, pero no se pregunta; se muestra, pero no es dicho: la impotencia impera en el aire.
En el caso de las chicas lesbianas, el silenciamiento se fortalece. Aún cuando en el ámbito escolar han "salido del closet", los/as adultos/as, y en ocasiones sus compañeros/as, "las regresan al closet". *"Son chicas, uno no se da cuenta. No se ven",* afirma una profesora. En las voces de estas chicas, lo inarticulado es totalmente invisible. No tienen tono, ni timbre, ni ritmo que las diferencie; o bien sus tonos, sus timbres, sus ritmos son rápidamente estandarizados para no ser escuchados como disruptivos. Ellas están en el aula; ellas dicen que tienen novias, pero "no se ven". *"Yo estoy en el aula, pero es como si no estuviera",* afirma Mara.
Aún así, en los relatos de chicos y chicas que han salido del closet, el ámbito de la escuela y la presencia de "otro/a contenedor/a" han resultado privilegiados para articular lo inarticulable por sobre la familia. La Ley de Matrimonio Igualitario parece fortalecer esta vinculación.

> *Con el tema de la ley del matrimonio gay, las profes daban su opinión. La profe de Literatura dijo que estaba a favor. Nosotros ya sabíamos que era lesbiana, pero ella no lo dijo, pero nos habíamos dado cuenta. Eso re ayudo, creo. Bue, eso me ayudó a mí (Willy, 5to año).*

La puesta en debate, en el campo social, de la Ley de Matrimonio Igualitario, aparece en el relato de estos/as jóvenes como escenario donde varios elementos que se mantenían por fuera de la articulación, comienzan a ser parte de la hegemonía y se convierten en el colchón sobre el cual articular la experiencia individual. Conocer otros/as adultos/as posibilita a los/as estudiantes para dar curso público a narrativas propias que tienden a unificar la *"doble vida".*

Creando voces propias

> *Mara y Willy hablan durante un recreo respecto de cuándo le van a decir a los padres de él que él es gay. Hasta el momento, para la familia de Willy, Mara es su novia. Cinthia y Jimena escuchan.*
> *W: ¿A mi papá? No tengo necesidad. Tal vez a mi mamá, sí. A fin de año, a ella sí. "Soy gay", le voy a decir.*
> *Las compañeras se ríen. Willy, cuando dice "Soy gay", lo dice casi susurrando, casi no sale el sonido y sólo es la mímica de boca juntando los fonemas que dan lugar a la afirmación.*
> *Lo repite varias veces y sus compañeras se ríen.*

Como un juego donde se practica un discurso, Willy dice: "Soy gay", frente a sus compañeras. Lo susurra: ¿será así menos trágico? Pareciera que enunciarlo con firmeza pudiera trasto-

car el orden del mundo. Dirá Barhtes (1987): "La palabra es irreversible, esa es su fatalidad. Lo que ya se ha dicho no se puede recogerse […]. Cuando hablo no puedo pasar la goma, borrar, anular; lo más que puedo hacer es decir 'anulo, borro, rectifico, o sea, hablar más'" (p. 99).
El susurro también parece pedir un permiso tímido para ser parte de ese mundo. "Susurrar es dejar oír la misma evaporación del ruido: lo tenue, lo confuso, lo estremecido se reciben como signos de la anulación sonora" (Barhtes, 1987: 100). Ahora bien, ¿es posible susurrar cuando la salida del closet implica riesgos?, ¿cuándo, hasta entonces, el silencio pareció ser la mejor estrategia? La repetición del susurro es un ensayo de una escena que pronto podrá acontecer y para la cual hay que preparar un lenguaje.
En espacios de distensión, como recreos y horas libres, estos/as estudiantes practican articulaciones novedosas, donde lo lúdico impera. Escenas que balbucean, que expresan, donde casi no se trata de hablar sino de jugar.

> *Mara llega con su hermana, Valentina, de 5 años, al aula (salió antes del jardín y como queda en el mismo edificio, la fue a buscar). Valentina se sienta en el banco doble con su hermana. Trae un bebote.*
> *Jimena, Yohana y Willy la saludan. Ellos estaban conversando.*
> *Y: ¿Y ese bebé?*
> *Mara: Es Valentín.*
> *Y toma el bebé: ¡Qué lindo bebé!*
> *Valentina se mantiene callada. Toma la netbook de Mara, la abre y se pone a jugar en silencio.*
> *Willy toma el bebé. Unos minutos después, Yohana comienza a filmar con su celular.*
> *Willy acomoda la ropa del bebé; le ponen la mamadera en la boca.*
> *Y: ¡Eso es para sacar los mocos!*
> *W: ¿Es su mamadera, no?*
> *V: Asiente*
> *W: Es su mamadera, nena.*
> *Se ríen*
> *W: ¡Daiana! (Mueve al bebé como agarrándose los testículos)*
> *Carcajadas*
> *W: ¿A ver cómo baila? (El bebé baila).*
> *J: ¡Baila los Guachiturros!*
> *W: ¡Tirate un qué, tirate un paso! (Canta, y mueve al bebé)*
> *Risas*
> *M: Agarrale la cabeza Willy; tené cuidado con la cabeza.*
> *W le sostiene la cabeza (como si fuera un bebé real) y continúa haciéndolo bailar. Le acomoda la ropa, manda besos a la cámara, lo hace bailar, lo acuna, le cambia los pañales. Sus compañeras se ríen. Va describiendo lo que va pasando con palabras sueltas… "Un saludo a Perú", "cambiarlo",*

> *"baila, baila". "Tira besos", "Se agarra los testículos".*
> *W: Basta, basta, que sos gay (le habla al bebé).*
> *Risas, carcajadas.*
> *Y: ¡Mirá, tiene un hijo gay!*
> *W: Lo levanta y lo tira en el aire y lo agarra. (Repite varias veces)*
> *Y a Jimena: ¡Yo no me quiero imaginar cuando este pibe tenga un hijo!*
> *Risas, carcajadas.*

En el transcurrir del juego, diferentes modulaciones parecen gestar articulaciones de un nuevo lenguaje, un nuevo orden donde, por ejemplo, Willy puede ser padre. ¿Qué *más* hay allí? No resulta ingenuo que esas conversaciones emerjan en el ámbito de la escuela, al tiempo que, aparece como ineludible agregar en el análisis, por un lado la vivencia cotidiana de un curriculum oculto que tiende a fortalecer modelos hegemónicos y por el otro, una inclusión -lenta- de un curriculum explícito que tematiza las sexualidades desde la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. Sin embargo, *la articulación de lo nuevo* logra escapar o acontecer en esta misma grilla; la escuela se constituye entonces como espacio donde lo público también puede leerse como posibilidad de encuentro con públicos diversos.

Apuntes finales

Comenzaba este trabajo situando la escuela como un dispositivo histórico que construye corporalidades sexuadas. Esta construcción, tal como anticipa Butler (2006) hace posible la inteligibilidad de los cuerpos a través de las normas sociales. Afirmará esta autora:

> El cuerpo implica mortalidad, vulnerabilidad, agencia: la piel y la carne nos exponen a la mirada de los otros pero también al contacto y la violencia. El cuerpo también puede ser la agencia y el instrumento de todo esto, o el lugar donde "el hacer" y "el ser hechos" se tornan equívocos (p. 40).

En esta doble inscripción intenté situar la emisión de la "voz" de chicos y chicas en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires.
Poniendo como telón de fondo el contenido de la palabra articulada, en este trabajo focalicé en aquello que acontece "por arriba, por abajo, en los márgenes" de dicha emisión, y cómo se realiza tal producción cuando el cuerpo emisor "no encaja" en la matriz heteronormativa/sexista. La fisiología del aparato fonador, tal como lo demuestran otros estudios, no predice la intensidad, el ritmo y el tono de la voz por completo. Del trabajo de campo realizado, se puede vislumbrar que el ámbito escolar *modeliza* la emisión de la voz de los/as estudiantes bajo estereotipos de género. Se espera una voz de mujer y una voz de varón que en su intensidad difieran: aguda y grave, respectivamente. La sanción aparece como emergente cuando otras voces "se desvían" de la tonalidad esperada.

Junto con la emergencia de corrección, los/as estudiantes encuentran espacios dentro de la escuela para articular oraciones que en el ámbito familiar aún se mantienen bajo el silencio. El ensayo del susurro como modo preparatorio aparece en los momentos "libres" (recreos, horas libres) y en el encuentro con docentes/compañeros/as que consolidan vínculos de confianza. Por otra parte, es notorio cómo "ciertas" voces carecen de asperezas como para ser "notadas". Es decir, la voz "maricona" es señalada. Ella "algo" tiene, un algo que la particulariza y la inscribe dentro de la sanción. La voz lesbiana, en cambio, permanece en registros de mayor invisibilidad. En este sentido propongo pensar la escuela, también, como dispositivo histórico que habilita o no un ámbito político plural de encuentro con otro/a inesperado, produciendo un margen donde la producción de control puede abrir caminos para la emergencia de la creatividad.

Por último, es imposible disociar la voz sin notar la posibilidad de la escucha. Y así como la voz resulta de la construcción social e histórica, la escucha también. En este sentido cabe volver a preguntarse cómo esto acontece en la tarea de investigar.

Bibliografía

AISENSTEIN, Á. y SCHARAGRODSKY, P. (2006) Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía. 1880-1950. Bs. As. Ed. Prometeo (Colección: Sujetos/ Políticas/Educación).

BADIOU, A. (2006) Lógicas de los mundos. París. Seuil.

BAEZ, J. (2010) "Los closet de la desigualdad educativa, reflexiones de una misma y de lxs otrxs" En: Actas de las Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación del IICE. 29 y 30 de noviembre de 2010. Buenos Aires.

BARTHES, R. (1987) Le bruissement de la langue. En Essais critiques IV, Paris: Seuil: 63-69. El susurro de la lengua, Buenos Aires: Paidós, 1987: 98-101.

_____ (1995) La cámara clara. Paidós. Barcelona.

_____ (1995a) Ecoute. En Oeuvres completes. Tome III. 1974-1980. Paris: Seuil: 727-756 [1977].

BETTIS, P. J., & ADAMS, N. G. (Eds.) (2005) Geographies of Girlhood: Identities In-. Between. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

BUTLER, J. (2004) Deshacer el género. Buenos Aires. Paidós.

CABRAL, M. (2007) "La Paradoja Transgénero". En: http://www.ciudadaniasexual.org/boletin/b18/ articulos.htm#4. Consulta realizada el 6 de septiembre de 2012.

EPSTEIN, D. y JOHNSON, R. (2000) Sexualidades e institución escolar. Morata. Madrid.

FERNANDEZ, A. M. (1993) La mujer de la ilusión. Paidós. Buenos Aires.

GUIGOU, N. (2001) "El ojo, la mirada: Representación e imagen en las trazas de la Antropología Visual". Diverso Revista de Antropología Social, nro. 4, mayo de 2001.

LYOTARD, J. (2001) Soundproof room. Malraux's anti-aesthetics. Chambre sourde: L'Anthiesthétique de Malraux. Stanford, CA: Stanford University Press. Edición bilingüe [1998].

LOPES LOURO, G. (organiz, 1999) Trad: Tomaz Tadeu da Silva: O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade, Auténtica, Belo Horizonte.

MERLAU PONTY, M (1975) Fenomenología de la percepción, Península. Barcelona
MOLINA, G. y MALDONADO, M. (2011) "Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes. Notas etnográficas con estudiantes secundarios" en Diana Milstein, Ángeles Clemente, María Dantas-Whitney, Alba Lucy Guerrero y Michael Higgins (Editores) Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes entre tiempos y espacios compartidos. Miño y Dávila - IDES: Buenos Aires.
MORGADE, G. (coord.) (2012) Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires. La Crujía.
NANCY, J. (2002) "A l'écoute". Paris: Galilée. Versión en castellano: "A la escucha". Buenos Aires: Amorrortu, 2008.
PECHÍN, J. (2012) "Género, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía sobre los procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires". Tesis de doctorado Mimeo.
PRECIADO, B. (2002) "Manifiesto contra-sexual"; ed. Opera Prima; Madrid.
RUBY, J. (2007) "Los últimos 20 años en antropología visual. Una revisión crítica". En: Revista Chilena de Antropología Visual. Nro 9. Santiago.
SUBIRATS, M. (1999) "Genero y escuela", en Lomas Carlos ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós educador, Paidós, Barcelona.
TALBOT, M. (2010) Language and Gender. Polity Press. Reino Unido.
TOMASINI, M. (2011) "Jóvenes en la escuela: hacer género en las peleas" Publicación electrónica del IV Coloquio Interdisciplinario Internacional de Educación, género y sexualidades. http://www.iv-coloquio-2011.com.ar/ejecinco.html Consulta realizada 6 de septiembre de 2012.
WRIGHT, P. (2005) Cuerpos y espacios plurales. Sobre la razón espacial de la práctica etnográfica. Serie Antropología. Departamento de Antropología. Universidade de Brasilia. Brasilia.

Jesica Mariana Baez: Jefa de trabajos prácticos de Investigación y Estadística II de la carrera de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Becaria Doctoral del CONICET tipo II (2012-2014). j.m.baez@hotmail.com

Interpretación lectora de una crónica policial y reformulación en escritura: la labor sobre el verosímil como estrategia metacognitiva

María del Rosario Fernández
Aceptado Febrero 2013

Resumen

Abordamos la interpretación de una crónica policial atendiendo al funcionamiento del verosímil realista (Hamon, 1982) para luego proponer una reformulación en escritura que cambie el texto por uno fantástico, extraño y maravilloso. Tal labor se enfoca en promover la metacognición en un grupo de adultos que asiste a un taller de Análisis del Discurso de la Municipalidad de Rosario (Argentina). Nuestro trabajo se centra en la reformulación de un fragmento de dicha crónica, que fue reescrito por todo el grupo de alumnos a partir del andamiaje provisto por el docente y por los propios pares.

Palabras claves: verosímil realista - lectura - reformulación - escritura - metacognición - andamiaje

Abstract

We approach the interpretation of a police chronic credible response to the operation of realistic (Hamon, 1982) and then propose a reformulation in writing to change the text for a fantastic, strange and wonderful. This work focuses on promoting metacognition in a group of adults who attend a Workshop to Discourse analysis (Municipality of Rosario - Argentina). Our work focuses on the reformulation of a fragment of the chronic that was rewritten by the whole group of students from the scaffolding provided by the teacher and by the peers.

Key words: realistic - reading - reformulation - writting - metacognition - scaffolding

Presentación

Este artículo responde a la preocupación por propiciar una labor metacognitiva en el aula que es requerida tanto por la lectura como por la escritura (ver sección 1). En lo que atañe específicamente a la escritura, esta propuesta puede encuadrarse en la perspectiva de la reformulación parafrástica en función de la composición escolar, aspecto que, como señala Silvestri (2000) se asocia con el desarrollo de la metacognición. Para hacerlo se revisa cómo opera la verosimilitud realista (Hamon, 1982) en una crónica policial aparecida en el diario *La Capital* de Rosario (Argentina), el 16 de julio de 2006 (ver anexo), con el fin de indicar de qué modo puede trabajarse su interpretación en lectura, para luego ofrecer reformulaciones que podrían proponerse a los fines de cambiar el tipo de verosímil, tornándolo, fantástico, extraño y maravilloso en la escritura.
El texto se halla organizado en cuatro grandes secciones. En la primera efectuamos una breve aproximación teórica a la metacognición y al rol que desempeña en la lectura y la escritura, aspecto que luego atravesará los análisis y propuestas en las secciones subsiguientes. En la segunda, nos referimos a la metodología empleada, tanto para la labor en lectura (apartado 2.1), como para la que atañe a la escritura (apartado 2.2). En la tercera sección, nos centramos en la impronta del verosímil realista a la hora de realizar su interpretación en lectura, ya sea de los elementos paratextuales (apartado 3.1) como del propio cuerpo del texto (apartado 3.2). En la cuarta sección, nuestro interés se focalizó en la escritura. Para ello, discriminamos cuál fue el fragmento (apartado 4.1) de la crónica inicialmente leída con el que trabajamos en la tarea de reformulación textual (apartado 4.2) con el fin de generar un texto fantástico, uno extraño y uno maravilloso. En las conclusiones, señalamos la importancia pedagógica que puede revestir el tipo de trabajo realizado.

1. Breve aproximación teórica: la metacognición. Lectura y Escritura. El rol del andamiaje docente

Si deseamos referirnos a la escritura y a la lectura, necesariamente deberemos apelar al concepto de metacognición, puesto que se trata de dos conocimientos que requieren de una labor de pensamiento consciente. Retomamos la definición de Ugartetxea (2001), para quien la metacognición es:

> un conocimiento de segundo grado, cuyo objeto de conocimiento no es otro que el propio conocimiento. Pero que va más allá, puesto que la metacognición se implica en el control y la regulación de los procesos de conocimiento, y en el caso de la educación, entre otros, el proceso del aprendizaje (Ugartetxea, 2001: v. electrónica s/p).

Hay autores para quienes la metacognición es una capacidad tardía que puede manifestarse a partir de la postadolescencia[1]. Sin duda alguna, estas posturas resultan herederas del innatismo piagetiano que, desde una perspectiva constructivista sociocultural (Vigotsky, 1934), puede cuestionarse. Para autores como Areiza Londoño y Henao Restrepo (2005), las habilidades metacognitivas:

> no sólo están relacionadas con la madurez biológica o la edad sino también con las experiencias de aprendizaje en las cuales se ha visto involucrado el lector y que le posibilitan en mayor o menor grado construir redes de estructuras conceptuales, que permiten alcanzar un mayor o menor nivel de aprehensión (Areiza y otro, 2005: v. electrónica s/p).

Creemos que adjudicar las capacidades metacognitivas a la postadolescencia ha llevado a que la escuela no se ocupe de desarrollar estas capacidades desde el inicio de la escolaridad. Tal como nos lo indican las investigaciones de Borzone de Manrique (1995) y Hachén (1998; 2001; 2002), la labor metacognitiva puede y debe iniciarse muy tempranamente puesto que se halla indisolublemente asociada a la construcción de la lectura y la escritura (Brédart y Rondal, 1982; Gombert, 1990). Si bien Hachén y Borzone de Manrique analizan el desarrollo de funciones metalingüísticas en unidades de análisis mucho menores que el texto a partir de la conciencia fonológica, silábica y léxica, los valoramos como aportes en cuya lógica de pensamiento subyacente nosotros nutrimos nuestra propuesta más abarcadora en torno de una unidad más compleja, como lo es el texto. Rescatamos, igualmente, que, al no iniciarse muy tempranamente una labor metacognitiva en la infancia, nos encontramos, por ejemplo en la universidad, con adultos que no son capaces de desarrollar estrategias metacognitivas a la hora de leer y de escribir. Paradójicamente, los docentes damos por sentado que nuestros estudiantes efectivamente cuentan con estas estrategias que resultan de vital importancia puesto que se relacionan con:

> el dominio que un sujeto posea de sus estados y procesos cognitivos tales como la memoria, la atención, la percepción, la comprensión... Son estos estados y procesos cognitivos los que en últimas le permiten al lector hacer autoexploraciones cognoscitivas, formular implicaciones cognoscitivas y abdu-

1- En esta línea de pensamiento, Greybeck (2005) revisa las perspectivas piagetianas y vigotskyanas en torno del conocimiento y retoma la opinión de Perry, quien expresa que "el período **postadolescente** se caracteriza por la capacidad de aceptar responsabilidades y, a la vez, la capacidad de **pensar en forma 'meta',** es decir, la capacidad de estar consciente del proceso del pensamiento. Según el autor (1970), al principio de este período, los alumnos perciben el mundo desde un punto de vista dualista, lo cual los lleva a un aprendizaje que se caracteriza por el trabajo fuerte y la obediencia. Después de esta etapa hay ocho fases superiores identificadas en los alumnos universitarios, en las que cada vez más se acercan al relativismo. Su desarrollo está completo cuando afirman su identidad y asumen responsabilidades múltiples" (Greybeck, 2005: v. electrónica s/p).

> cciones textuales y reconocimientos metalingüísticos en un texto científico, por ejemplo (Areiza Londoño y Henao Restrepo, 2005: v. electrónica s/p).

Creemos que no solo desde la educación formal, sino también desde la no formal (como es el caso aquí ejemplificado), pueden proponerse estrategias pedagógicas que, vinculando la interpretación lectora con la escritura, y, más específicamente, la reformulación a partir de la composición, ayuden al logro de una fructífera metacognición que no sólo es requerida en la infancia, sino en cualquier instancia de la vida. Entendemos que el proceso de composición que surge como labor de escritura posterior, en nuestro caso, a la lectura, es una "competencia estratégica", "íntimamente relacionada a cómo entendemos el escribir. En este sentido, se entenderá a la escritura como un proceso que conlleva una actividad mental compleja, en el cual el escritor pone en funcionamiento una serie de estrategias para elaborar un texto escrito" (Silvestri, 2000: 102). Se trata, al decir de Flower y Hayes (1981), de un "proceso cognitivo" que, como señalan los propios autores y se retoma en el pensamiento de Gombert (1990), requiere de tres procesos: la planificación, la traducción/textualización o "puesta en página" y la revisión o corrección. Flower y Hayez (1981) abogan en pro de acrecentar el control sobre el propio proceso de composición para llegar a ser escritores y lectores más eficientes[2]. En la experiencia que aquí abordamos, el lugar de la planificación ha sido ocupado por el del análisis en lectura que ha tendido a desnudar el funcionamiento del verosímil realista (Hamon, 1982) en tanto que la traducción se ha vinculado con el análisis de un fragmento de la crónica inicialmente leída (sección 4.1) y su revisión en función de gestar textos con otros verosímiles. De este modo, y siguiendo a Martínez (1999), enmarcamos nuestra perspectiva en el tratamiento de la competencia discursiva que "supone una capacidad para producir discursos y por supuesto, una capacidad para comprender discursos" (132), de allí nuestra articulación entre una propuesta de lectura (sección 3) y una de escritura (sección 4). La primera se asocia más fuertemente con "la adquisición de recursos, de estrategias y de conocimientos" (Martínez, 1999: 132), en tanto que la segunda tiene por finalidad la construcción de "competencias que permitan al sujeto operar a nivel de los discursos" (Martínez, 1999: 132). La noción de andamiaje (Bruner y otros, 1957; Bruner, 1997) es entendida por nosotros en función de:

> mostrar que existe una relación entre el conocimiento metacognitivo asociado al lenguaje escrito y las habilidades correspondientes y que, por lo tanto, una intervención pedagógica que asocie, en forma inmediata, la reflexión (conocimiento declarativo) con las actividades de lectura y de escritura (conocimiento procedural), mejorará ambos tipos de conocimientos. En otras palabras, aumentará el conocimiento metacognitivo referido al lenguaje escrito y tam-

2- Destacamos, en lo que respecta específicamente a la metacognición en lectura, los estudios de Baker y Brown (Brown, 1980; Baker & Brown, 1984). En opinión de Martí (1995), la obra de Brown de 1987 se erige en una de las contribuciones más sistemáticas para al análisis del concepto de metacognición en investigaciones que lo involucran.

> bién la habilidad para manejar ambas habilidades (lectura y escritura) (Peronard, 2005: 65).

En la sección que continúa, nos referimos a la metodología que empleamos a fin de lograr nuestro objetivo de promover la articulación entre lectura y escritura en función de propiciar una reflexión metacognitiva.

2. Metodología empleada

En esta sección nos referiremos a la labor que sugerimos realizar en función de la lectura (apartado 2.1) de una crónica policial (ver anexo) para luego, desde una propuesta de reformulación, efectuar los cambios que en la escritura (apartado 2.2) deberían producirse. Deseamos aclarar que, en tanto la sección tercera de este artículo versa sobre el análisis concreto del texto en cuestión, la cuarta propone las reescrituras en función de generar un texto fantástico, extraño y maravilloso, respectivamente. En tanto nuestra propuesta supone un programa instruccional en el que el docente proveerá andamiajes (lo que es efectivamente objeto de este artículo), a la vez que promoverá los andamiajes entre pares (aspecto que podría desarrollarse como una investigación futura en función de lo aquí expuesto), seguimos a Martínez (1999) en su hipótesis de que para el desarrollo de estrategias de comprensión textual existe un proceso de aprendizaje sustentado sobre la base de "esquemas de conocimientos sobre el texto que pueden ser modificados y enriquecidos a partir de un mejor conocimiento sobre la construcción textual" (Martínez, 1999: 133). Para esta autora, el discurso adviene, así, una *"unidad de base para un proyecto educativo que pretende tanto la calidad como la equidad y es por ello que la propuesta pedagógica se basa en los textos y en las posibilidades de mejorar el trabajo con los textos"* (Martínez, 1999: 130). Es desde esta perspectiva a la cual nos adherimos, que diseñamos nuestra labor.

2.1: Labor en lectura

Consistió en analizar en la crónica ya mencionada, las características que, según Hamon (1982) son propias del verosímil realista. Ello se postula en función de pensar en la lectura como una tarea que supone "una acción guiada por un propósito" (Peronard y Velásquez, 2003: 92) que, en el caso que nos ocupa, es el de desnudar las escenografías (Maingueneau, 2004) típicas del verosímil realista. Al sugerir reformulaciones en escritura tendientes a cambiar el tipo de texto, estaríamos proponiendo, en términos de Peronard y Velásquez (2003), objetivos diferentes que permitirán reevaluar el acto inicial de lectura. El hecho de escoger la verosimilitud realista (por otra parte, muy familiar y de masiva circulación en los medios a los que generalmente acceden los lectores) radica en proveer una estrategia a partir de la cual "el sujeto tenga alguna representación del objetivo perseguido" (Peronard y Velásquez, 2003: 92). Como señalan dichas autoras, el escribir, en tanto tarea, requiere de prerrequisitos. En tal sentido, el conocimiento inconsciente (que nuestra labor docente tornó consciente) que se

tiene de la verosimilitud realista, funcionaría como una noción que luego permite valorar las diferencias con otros tipos textuales, lo cual acrecienta la capacidad de advertir las diferencias cognitivas que uno y otro tipo de texto exige. En tal sentido operamos, en esta etapa, analizando la crónica en cuestión con un grupo de alumnos adultos asistentes a un Taller de Análisis del Discurso que dictamos en la Biblioteca Argentina de la ciudad de Rosario y que se encuadra en la lógica de la educación no formal[3]. Se trata de un grupo veintidós adultos, cuyas edades oscilan entre los 25 y 82 años, siendo la edad promedio del grupo de 51 años. El 82% (18) de los participantes son mujeres y sólo el 18% varones (4). Como se trata de un taller encuadrado en un programa de educación no formal, a sus asistentes no se les requieren ni títulos ni antecedentes previos para el cursado. No obstante ello, diremos que el nivel de educación del grupo es el siguiente: 23% (5) sujetos accedieron como máximo a la escuela secundaria; 64% (14) al nivel terciario y 13% (3) al nivel universitario. Las actividades que los alumnos han realizado o realizan (consideremos que muchos de ellos ya se encuentran jubilados) se vinculan con la docencia (8 casos, 36%), con abogacía (5, 23%), hay empleados de comercio (4, 18%), bancarios (3, 14%); y psicólogos (2, 9%.)
Como primera actividad, expusimos la teoría de Hamon (1982) en una clase teórica/práctica en la cual, a partir de la crónica intentamos, como ya dijimos, indicar los rasgos propios del verosímil realista. Luego, en tanto profesores de dicho taller, sistematizamos en un escrito el resultado de nuestro análisis que se refleja en la tercera sección. El espíritu que nos animó a este trabajo previo de lectura se vincula con la propuesta de Wood, Bruner & Ross (1976) para quienes, siguiendo una perspectiva netamente lingüística, la comprensión debe preceder a la producción.

2.2: Labor en escritura

La reformulación del texto original, también fue realizada con el mismo grupo de asistentes al Taller ya referido, y resultó posterior al trabajo en lectura. Los textos resultantes fueron escritos en forma conjunta por todos los asistentes al taller, con la supervisión nuestra como profesora. De este modo, y siguiendo el criterio de Lacon de De Lucía y Hocevar (2008) en lo que atañe a la organización de las actividades en fases, intentamos propiciar "en forma de complejidad creciente las habilidades de los alumnos para producir textos escritos" (p. 242). Como dichas autoras, pretendemos, a futuro que, gradualmente:

> los alumnos conozcan las estrategias, sean capaces de aplicarlas y lleguen a su utilización eficaz y flexible. Ello supone un progreso cognitivo y un control metacognitivo por parte del alumno y un papel activo del docente para el logro de los resultados esperados. De ahí que, en la aplicación del modelo, sea

3- En tal sentido, deseamos rescatar la opinión de Martínez (1999) para quien realizar "un trabajo metadiscursivo indirecto a través de talleres" puede "incidir en el uso de estrategias metacognitivas sobre el discurso" (132)

> necesario que el docente, como mediador, apoye a los alumnos en el reconocimiento y conceptualización de estrategias. En este aspecto, es fundamental el uso del intercambio verbal orientado por el profesor, por medio de preguntas destinadas a que los alumnos infieran los nuevos conocimientos y los clarifiquen. Asimismo, es importante la explicitación de los objetivos de las tareas a fin de que los estudiantes sepan con claridad cuál es la meta a conseguir y cuál es su utilidad. Ello contribuye a la puesta en marcha de los procesos ejecutivos de comprensión y producción (Lacon de De Lucía y Hocevar, 2008: 242).

Como expresan las autoras (y se erigió en la estrategia adoptada por nosotros en tanto docentes del taller), resolvimos esta etapa de reformulaciones en forma colectiva con todo el grupo de asistentes que opinaba acerca de los cambios que sugeríamos y, a su vez, proponían nuevos. Rescatamos la idea de que tal labor habilitará, en otro momento (lo que no ha sido objeto en la metodología que seguimos en este caso), "un trabajo similar [que] puede ser realizado en grupos pequeños conformados por dos alumnos, quienes trabajarán en forma cooperativa. Finalmente, cada alumno podrá enfrentar su tarea de escritura en forma individual" (Lacon de De Lucía y Hocevar, 2008: 242).
Cabe destacar que, si bien para la etapa de lectura trabajamos con la totalidad de la crónica (ver anexo), para la tarea de reformulación escrituraria, escogimos un fragmento de la misma, como se verá en la sección 4.1.

3. La impronta del verosímil realista: su interpretación en lectura

Hamon (1982) considera como principales características del verosímil realista -que luego adoptarán, en términos de Maingueneau (2004), diversas escenografías-, a las cauciones establecidas por el discurso histórico y el científico (sección 3.2); el anhelo pedagógico de transmitir información (sección 3.3); y, por sobre todo, la legibilidad (sección 3.4) que se garantiza por la coherencia global de los enunciados. Sin embargo, antes de adentrarnos en esta labor analítica, retomaremos, a los fines de la organización expositiva y siguiendo la propuesta de Lane (1992), la distinción entre el abordaje del paratexto (sección 3.1) y del cuerpo del texto (sección 3.2)

3.1: Algunas observaciones sobre el paratexto

Siguiendo a Lane (1992), recordamos que la función prioritaria del paratexto no sólo es predictiva, sino, fundamentalmente, persuasiva. De este modo, la inclusión de la crónica en la sección "Policiales" nos orienta a entender esta noticia en un sentido muy diverso que si hubiera sido incluida en "Sociales" o "La Región". Y aquí debemos realizar una primera observación acerca de la importancia que reviste analizar ante todo, la vinculación de un texto periodístico con una sección determinada y trabajar sobre la hipótesis de su inclusión

en otras secciones a fin de indagar qué tipo de interpretación tenderíamos a realizar. El otro aspecto fundamental a tratar, es el de la función cumplida por el título (*"Se llevan 7 mil pesos tras un robo en barrio Arroyito")*, subtítulo (*"El dueño de una sodería denuncia que lo asaltaron por una venganza")* y copete (*"El propietario de la firma Jesusa, de Carrasco al 1600, afirma que es víctima de represalias de competidores"*[4]*)*. Mientras que el título apela a una forma pasiva que explicita el lugar del hecho pero no invoca a sus actores, el subtítulo, parte de la cita explícita del discurso de quien, en el copete, se autocalifica como "víctima", estableciendo la causa del hecho identificado (Charaudeau, 1994) -"robo". De este modo, el proceso de determinar la causa queda a cargo del propio protagonista (enunciador) y no del periodista (en tanto locutor). El copete a partir de un verbo de decir ("afirma") marcado por la máxima gradualidad (Anscombre y Ducrot, 1983) y por el modo fáctico, instala la lógica opositiva víctima/victimarios, protagonista/antagonista, lo que habilitará una construcción heroica del dueño de la sodería a lo largo del texto y que, persuasivamente, ya es adelantada en el paratexto. Ello, como veremos más adelante, nos conducirá a cuestionar la clasificación genérica misma de la "crónica" (Atorresi, 1996).
En la próxima sección, ilustraremos las características del verosímil realista en función del texto analizado.

3.2: El análisis del cuerpo del texto: Cauciones establecidas por el discurso histórico y el científico

La primera de las cauciones que detectamos, vinculada con la historia, se asocia con el hecho mismo de haber escogido como escena genérica (Maingueneau, 2004) la crónica que puede ser sindicada a la escena englobadora del discurso histórico, más allá de que también pueda ocurrir en otras, como la del discurso periodístico. Sin embargo, no se trata de una historia del tipo de las que constituyen grandes relatos, sino de un historia íntima, lo cual se plasma en la mención de la familia (*"Albor hizo que la marca `Jesusa´ -así se llamaba su madre- fuera la precursora")* y de la carrera (*"En **su dilatada carrera** como **sodero**")* de su protagonista[5].

4- Las citas textuales de la crónica analizada se transcriben en itálicas, pero no consignamos el número de página del diario, puesto que trabajamos sobre su versión electrónica y no impresa. Los resaltados en negritas, en todos los casos, son nuestros y apuntan a visualizar la cuestión lingüístico-discursiva en la que hacemos foco para nuestra explicación.

5- Este enunciado resulta particularmente desconcertante y nos conduce a pensar que podríamos hallarnos en presencia de algo más que una escena genérica correspondiente a la crónica. Ello por una cuestión de gradualidad, inherente a la lengua misma (Anscombre y Ducrot, 1983): el adjetivo "dilatada" nos orienta, argumentativamente, a pensar en su aplicación en el ámbito de las profesiones, las artes. Así, por ejemplo, no nos resultan extraños enunciados como "su dilatada carrera como médico o escritor o cantante o científico", pero la "dilatada carrera de sodero" culmina resultando con un sesgo casi paródico. Aunque no resulte francamente agramatical (puesto que, efectivamente, no lo es), nos parece al menos inadecuada, un tanto exagerada. Y ello porque en Teoría de la Argumentación en la Lengua no sólo se valoran los enunciados por su gramaticalidad, sino por su aceptabilidad, es decir, por el modo y el grado en que resuenan como más o menos aceptable para los hablantes conforme a la orientación argumentativa que se ponga en juego.

Las cauciones referidas a la ciencia, se hallan en referencias a las maquinarias (*"máquinas **modernas** y un **ozonizador** de agua")* y a la calidad de los envases (*"imprimieron un **aspecto más aséptico** a los envases")*, como así también a la asepsia requerida legalmente para la venta de soda (*"Cumplo con **todos los análisis y controles de agua**", "**controles bromatológicos**"*[6]*)*.

3.3: El análisis del cuerpo del texto: Anhelo pedagógico de transmitir información

Esta característica del verosímil realista, en este caso, retoma la hipertrofia de la redundancia, de los procedimientos anafóricos y de los procedimientos fácticos.

a) Hipertrofia de la redundancia

En el texto se produce una exagerada mención de verbos de decir que, no obstante, deben ser analizados en función de su gradualidad. En tal sentido, si bien un verbo como "contar" / "narrar" representarían el grado neutro, otros, como "sugerir" implican una desrrealización (Anscombre, 1998) del potencial argumentativo de la forma neutra; y un verbo como "remarcar" / "asegurar" / "afirmar" / "apuntar" / "agregar", una realización (Anscombre, 1998); en tanto que otro, como "advertir", pone en escena una sobrerrealización (García Negroni, 1995).
Las formas realizantes se encuentran vinculadas, fundamentalmente con la voz del protagonista, Albor, quien, ya desde el copete de la noticia, "***afirma** que es víctima de represalias de competidores"* y, por tanto, como observamos en el apartado 3.1, es simbolizado en el lugar de la víctima.

b) Hipertrofia de los procedimientos anafóricos

Los procedimientos anafóricos en el texto, funcionan, en más de la mitad de los casos, para volver la referencia sobre el protagonista, Albor. De la **totalidad** de **31** elementos anafóricos, **17 (55%) tienen por referente al protagonista.** Ilustramos, más abajo, el modo en que los mismos fueron considerados y contabilizados: *"Fue una batida, estoy seguro. Sabían **quién*** **[pronombre relativo]** *era **yo*** **[pronombre personal]** *era el dueño y dijeron que conocían **mis*** **[adjetivo posesivo]** *movimientos"*

c) Hipertrofia de los procedimientos fácticos

Ellos, en el sentido jakobsoniano operan en pro de la desambiguación interna que, en correspondencia con la escena genérica (Mainguenau, 2004) de la crónica policial, implican una

6- La alusión al "control" pone en escena como destinador justiciero (Costa y Mozejko, 2001) a la Ley, destinador más que validante a los fines de generar un verosímil realista.

fuerte modalización fáctica gramaticalizada a partir de los verbos en modo indicativo (luego veremos cómo ello se asocia, además, al uso de tiempos narrativos y comentativos -Weinrich, 1979) y de modalizadores dados a través de locuciones ("tal vez", "por poco"). De este modo, hallamos que del total de **73** modalizaciones, **68 (92%)** resultan **fácticas** y **5 (8%)**, **no fácticas.** Más allá de esta caracterización general, expondremos el análisis de algunos casos particulares en donde el discurso nos permite vislumbrar cómo las modalizaciones juegan un papel alusivo y elusivo a la vez. A modo de ejemplo, brindamos el fragmento que sigue: *"'Fue una batida, **estoy seguro.** Sabían quién era yo, era el dueño y dijeron que conocían mis movimientos', **sugirió** ayer a la mañana el sodero."*

Por una parte, el suceso es identificado (Charaudeau, 1994) como una "batida", lo que supone una delación. Y ello es discursivamente indubitable a partir de la utilización del modo indicativo (cierto) en pasado indefinido (tiempo narrativo -Weinrich, 1979-). Todo esto es reafirmado por el enunciado valorativo que el locutor realiza sobre sus propios dichos: "estoy seguro", en donde, nuevamente, el modo indicativo y el presente señalan la realidad y veracidad de lo enunciado y el saber adjudicado al antagonista pero, a su vez, también implica un saber en el protagonista (Albor). Sin embargo, esto es minimizado a partir del verbo de decir con gradualidad desrealizante: "sugirió".

En el ejemplo que continúa, hallamos una realización del adjetivo "violento" que ya de por sí nos orienta argumentativamente en una escala ascendente, a partir del adverbio de cantidad "más". Dicha construcción "más violento" califica (Charaudeau, 1994) los sucesos, pero lo hace de tal manera que, apelando a una retrospección, es decir, un hecho ocurrido antes del tiempo escogido para el relato, es convocado de tal modo que agrega más argumentos a los ya dados. Ello se atestiguaría a partir del conector aditivo con valor argumentativo (Montolío, 2001) "también". Al efecto ya de por sí agresivo de todo este enunciado, se agrega la elección léxica del verbo "fusilar". No obstante, nuevamente, esta alusión del discurso es eludida a partir de la negación polémica (García Negroni y Tordesillas Colado, 2001) *"por poco no fue fusilado"*[7]*: "El más violento ocurrió también en la fábrica cuando uno de sus empleados por poco no fue fusilado con un balazo."*

7- García Negroni y Tordesillas Colado (2001) nos indican que "la negación polémica opone el punto de vista de dos enunciadores antagónicos. Estos enunciadores, puestos en escena por el locutor son E1, punto de vista de la aserción rechazada, y E2, enunciador del rechazo. Si el locutor se identifica con E2 (i.e, hace de él el objeto de su enunciación) y se opone a E1, nada hay en la significación de las oraciones negativas que impida que el punto de vista de E1 sea atribuido a algún otro personaje discursivo, por ejemplo al interlocutor [...] Otra de las característica centrales de la negación polémica es que permite conservar las presuposiciones del enunciado positivo" (García Negroni y Tordesillas Colado, 2001: 206). En el ejemplo analizado, la presunción de que "fue fusilado" permanece y en ello radica, precisamente, el efecto del enunciado. Si esto se halla condicionado a un "por poco", vale decir que, no dada esta condición, lo que implica un cambio de contexto, la afirmación se produciría. El juego de enunciadores expuesto por las autoras, jugaría del siguiente modo:
E1 (punto de vista de la aserción rechazada) a partir de lo cual se sostendría: No fue fusilado.
E2 (enunciador del rechazo) se opone a E1, en tanto relativiza la negación con el "por poco".

Otro aspecto que caracteriza a la hipertrofia de los procedimientos fácticos se da a través de la performance del discurso autorizado que, en este caso, opone la voz del protagonista, víctima del suceso, al discurso autorizado de la policía:

> ***"Fuentes de la seccional 9ª*** *admitieron que Albor protagonizó un episodio en el cual fue interceptado por algunas personas mientras estaba con su hijo y que lo increparon duramente. 'Tal vez haya sido por alguna cuestión referida a la competencia, pero no creemos que haya conexión con el robo del viernes a la noche', opinaron desde la sede policial."*

Como en otras oportunidades, en este fragmento hallamos lo alusivo y lo elusivo del discurso. Por una parte, estaría la aceptación de los dichos del protagonista dada a través de la elección léxica del verbo "admitir", como así también la calificación que éste hiciera en cuanto a la violencia ("increpar" orienta en tal sentido); por otra, el mismo se relativiza y elude a partir del modalizador hipotético "tal vez", asociado con el modo subjuntivo ("haya sido"), el uso del conector antiorientado ("pero") y la presencia de una modalidad epistémica ("creemos").
Todo el fragmento trae a la escena discursiva otra característica de la legibilidad del verosímil realista: **la oposición entre un personaje informado (destinador informado) y el destinatario no informado.**
En el grupo de modalizaciones fácticas, hemos contabilizado la presencia de verbos **narrativos** y **comentativos** en modo indicativo. Del **total** de verbos en este modo **(68), 45** resultan **narrativos (66%) y 23**, **comentativos (34%).**

3.3: El análisis del cuerpo del texto: Legibilidad

La legibilidad se asegura por medio de estrategias de coherencia global, tales como la presencia de **flash back**; la constitución de una **gramática de los personajes**; la presencia de una **motivación psicológica** del personaje que justifique la trama; la **vinculación del texto con el extratexto**; la presencia de un **discurso ostentador del saber**; y la **inclusión de testigos.**

*a) La presencia de **flash back***

En la teoría de Hamon, ellos se vinculan con recuerdos, con la mención a diversas cuestiones (la familia, la herencia de caracteres familiares o de la tradición, la referencia a un ciclo, a un ancestro, a obsesiones, etc.) que producen que el texto se reenvíe a sí mismo, generándose como fuente de validación, por ejemplo: *("en los últimos dos años sufrió 45 asaltos en la planta de calle Carrasco y contra los camioneros de la flota de reparto", "Albor hizo que la marca `Jesusa -así se llamaba su madre…", "Además de Albor y su pareja, también estaban el hijo de 3 años, un amiguito de la familia").*
En todos los casos, implican una ruptura por la cual el tiempo de la historia no coincide con

el del relato (Genette, 1983). Ello se gramaticaliza a través de locuciones temporales como *"unos minutos antes"* o del uso de tiempos verbales como el pretérito pluscuamperfecto *("había escuchado")*. Así, por ejemplo: *"**unos minutos** antes de que los ladrones irrumpieran en la fábrica, su hija de 13 años recibió un extraño llamado telefónico"; "narró ante sus padres lo que **había escuchado**"*.
Entre las retrospecciones, quizá las más significativas sean las que se refieren a traumas sufridos por el protagonista y que justificarían su accionar:

> *"Pero el empresario no sólo perdió esa suma de dinero. También guardará en su memoria la impresionante imagen de su pequeño hijo y su mujer con pistolas 9 milímetros y revólveres calibre 38 apuntándoles directo a la cabeza."*
> *"hace siete meses intentaron secuestrarle a su hijo"*

En el segundo de los recuerdos traumáticos, se produce el fenómeno alusivo/elusivo: por un lado se alude al "secuestro", pero, por otro, el suceso es minimizado con la elección léxica del verbo "intentar". En este breve enunciado vemos cómo la hipertrofia del recurso anafórico (*"secuestrar**le** a **su** hijo"*) se hallaría al servicio de volver el interés del lector sobre el referente: Albor. Pensemos en cuál sería nuestra lectura de haber simplemente escrito: "hace siete meses intentaron secuestrar al hijo".
Nos detendremos en el análisis del primero de los recuerdos traumáticos. El enunciado se inicia con un conector antiorientado en posición de enlace extraoracional (Gili Gaya, 1943) "pero" que impone una ligazón de sentido con todo el discurso precedente. La conclusión a la que deberíamos arribar, de no mediar dicho conector, es que: El empresario sólo perdió esa suma de dinero. Notemos que el adjetivo demostrativo "esa" referencia al dinero como próximo al tú. Como todo el texto está en función de crear una imagen magnificada de los hechos (aunque, como ya hemos explicado, en ciertos momentos alude y elude esta construcción), se produce una negación polémica (García Negroni y Tordesillas Colado, 2001) que agrega a la suposición del problema por el robo del dinero, el evento auténticamente traumático que, a partir del uso del conector aditivo con valor argumentativo ("también"), es simbolizado como un argumento más para explicar el accionar del protagonista. Los recursos discursivos están orientados a persuadir al lector, a captar su atención, tal como lo atestiguaría, por ejemplo, la presencia de un tiempo comentativo (Weinrich, 1979) como *"guardará"*, el aspecto durativo del gerundio *"apuntándole"* (a lo que se agrega *"directamente a la cabeza"*). A ello debemos sumar la elección léxica a partir de la cual se califica la imagen: *"impresionante"*.

*b) La constitución de una **gramática de los personajes***

El protagonista es simbolizado desde su filiación, por ello la mención de la madre, Jesusa, quien, por otra parte, también gesta el inicio de la empresa, de tal modo que el lazo semántico

que el lector construye es la de la empresa asociada con la familia, con lo cual, el negocio culmina siendo inscripto en el ámbito del afecto. Sin embargo, el protagonista sólo es aludido en una oportunidad (4%) bajo una designación de parentesco ("padre"). En la mayoría de los casos, prima la designación por su nombre propio. De las 19 ocasiones en que el protagonista es designado, 8 (42%) toman su nombre propio en tanto que el otro ámbito desde el cual se busca representarlo, es el de empresario, con una incidencia total de 6 casos (32%) entre los cuales hallamos *"dueño de una sodería", "dueño", "Titular de la firma", "empresario".* Esta designación, que implica la idea de prestigio, parece contradecirse con la simplicidad del oficio de *"sodero",* que alcanza una incidencia de 2 casos (11%). En el mismo porcentaje, hallamos su referencia como *"hombre".*
Los antagonistas son mencionados en 7 oportunidades en total. En dos de ellas se los menciona como los "delincuentes" y en una, como "ladrones" y en otra, como los "maleantes". Lo que resulta interesante es que esta primera pluralidad, luego adopta formas colectivas: "trío", "banda", "grupo" que implica no sólo la sumatoria de varios individuos, sino la idea de conjunto, lo que supone un rasgo semántico en común entre los miembros que lo constituyen, de este modo, adquieren una cierta "fuerza" que se opondría al protagonista de manera más contundente.

*c) La presencia de una **motivación psicológica** del personaje que justifique la trama.*

Ya nos hemos referido a la motivación psicológica en alusión a los flash back vinculados con el trauma. Sin embargo, en el texto se ofrecen otros enunciados que denotan la motivación psicológica:

"Me tienen cansado."
"En ese momento no se pudo contener y se abalanzó sobre los maleantes."
"Entonces amenazaron con matar a las dos criaturas y enseguida se produjo la reacción del empresario, quien se arrojó sobre uno de ellos."

En este último ejemplo, la elección léxica de "criaturas" nos orienta a pensar en seres desprotegidos, frágiles lo cual enaltece la lucha del protagonista y envilece el accionar del antagonista.

*d) Vinculación del **texto con el extratexto***

Dicha operación se da por los **nombres propios**[8], la **búsqueda etimológica,** la creación de **personajes/tipo.**

8- "Los nombres propios históricos o geográficos (Rouen, rue de Rivoli, Notre Dame de Paris, etc.) que reenvían a entidades semánticas estables, a las cuales no se trata, por otra parte, tanto de comprender como

En el texto que nos ocupa, los nombres propios vinculados a la toponimia son: *"barrio Arroyito",* que aparece contextualizado en *"a pocos metros del cruce con La Travesía".* Dicha especificación, para quienes vivimos en la ciudad de Rosario (y no olvidemos que la crónica se publicó en un diario local), no está exenta de sentido: La Travesía se identifica con una zona de villa miseria y habituales actos de vandalismos. Luego de esta contextualización, se llega a la dirección concreta del establecimiento *("Carrasco 1636"),* tras haberla referenciado en modo más general *("Carrasco al 1600", "calle Carrasco").*
En cuanto al personaje tipo, el texto construye el de un empresario, valiente y capaz de defender a su familia y empleados. Claro que para ello se encuentra con algunos obstáculos: la empresa no resulta sumamente "glamorosa", pues se trata de una sodería. Así, se llega a construir el enunciado al que ya nos refiriéramos en 3.2.1: *"En su **dilatada carrera** como **sodero"*** y que puede presentar una lectura paródica. Sin embargo, este juego discursivo nos hace pensar que el texto va más allá de erigirse en una estricta crónica policial (como se anuncia desde el comienzo) para tornarse una publicidad encubierta de la soda Jesusa.

*e) La presencia de un **discurso ostentador del saber***

Esta característica hace circular al lector "en y por un relato, y acompañado con los signos más ostensibles de autoridad" (Hamon, 1982: 27). Esto conduce a definir el discurso realista como

> aquel en el que las estructuras semánticas de la enunciación se confunden al máximo con las estructuras semánticas del enunciado. Más aún, muestra allí la confusión que lo funda, la asimilación de lo real al conocimiento (al saber) que se tiene del objeto sobre el que se escribe; cuanto más se conoce, más realista se es (Hamon, 1982: 27).

---

de reconocer como nombres propios (y la mayúscula es la marca tipográfica diferencial), funcionan, entonces ciertamente como las citaciones del discurso pedagógico: aseguran puntos de anclaje, reestablecen la performación (garantes autores) del enunciado referencial, al embragar el texto sobre un extra-texto valorizado, permiten la economía de un enunciado descriptivo y aseguran un efecto de lo real global que trasciende incluso toda decodificación del detalle" (Hamon, 1982, págs. 19 y 20). Al personaje histórico, sin embargo, se le otorga poca importancia y es esto lo que, precisamente, le confiere autenticidad: "Los personajes históricos vuelven a la novela como familia… Un procedimiento particular será citar el nombre propio histórico al mismo tiempo que el nombre propio ficticio" (Hamon, cita 33 de página 19).
Si bien el discurso maravilloso también apela a la "transparencia onomástica", "el discurso realista jugará más bien sobre la connotación de un contenido social (tal nombre propio o sobrenombre connotará, por ejemplo, la plebe, la aristocracia, el oficio, etc.) que sobre la denotación de un rasgo caracterial o físico… Procedimientos diversos de explicitación pueden reforzar en el relato esta transparencia onomástica: búsqueda de orígenes, búsqueda etimológica, etc.; es lo que impone la creación de personajes tipo como el filólogo, el guía, el geógrafo, y escena tipo como el bautismo, la imposición de nombre, la visita a un lugar, las escenas de presentación, escenas que se desenvolverán, por ejemplo, en el transcurso de una reunión, de una recepción, de una fiesta o de una ceremonia cualquiera" (Hamon, 1982: 20).

Podemos observar esta característica cuando se hace la descripción de las "bondades" de la soda Jesusa. Lo interesante es que esto se lleva a cabo, no apelando a la voz del narrador de la crónica, sino que se pone en la voz de Albor, lo que tornaría al texto más publicitario que periodístico, como adelantamos en la sección anterior.

f) La ***inclusión de testigos*** *que autentifiquen o justifiquen el acto de habla*

En este caso, el testigo principal es el propio protagonista. El relato no surge validado por las voces de otros personajes que, aunque mencionados (hijo, hija, mujer, amigo de la familia, trabajador, empleados), no tienen un discurso que corrobore los hechos. En este sentido, el único enunciado que sí es incluido, resulta el de la policía que, en cierto modo, relativiza la versión del protagonista. Esta carencia de las voces de los testigos pondría en tela de juicio el carácter periodístico del texto y la verosimilitud realista en pro de encubrir, como ya dijimos, un texto publicitario. Un aspecto interesante que coadyuva en esta interpretación es que esta crónica, destinada a la sección policial y de trascendencia relativa en función de otras noticias policiales que habitualmente suceden en la ciudad, ocupó, sin embargo, la primera plana del diario local un día domingo.
Creemos que el efectuar un tipo de análisis como el que hemos provisto a lo largo de toda esta sección, habilitó a los asistentes al Taller de Análisis del Discurso a realizar una lectura no ingenua, aún de un texto que podría parecer "anodino". Tras la supuesta crónica policial, como hemos visto, puede, perfectamente, subyacer una publicidad. Ser capaces -y colaborar en que nuestros alumnos lo sean- de realizar la tarea metacognitiva necesaria para interpretar un texto en lectura de éste o de cualquier otro modo, conforme a la teoría desde la cual se lo esté leyendo, favorece la capacidad crítica. La tarea de escritura que proponemos en la próxima sección, de alguna manera, tiende a evidenciar el verosímil realista y, en la oposición con otro tipo de verosímil (fantástico, extraño, maravilloso), otorgarle significación. Deseamos señalar que, a lo largo de nuestra experiencia en talleres y seminarios de análisis del discurso y de escritura académica, la técnica de combinar una interpretación en lectura con la ulterior reformulación de un texto o de un fragmento de un texto (como es en este caso en particular), siempre nos ha resultado fructífera. Y esto es porque el material básico del discurso con que hemos trabajado es la lengua que, en tanto sistema, implica que sus elementos no valgan por sí solos, sino en función de las oposiciones que entablan. Por ello, el método de sustitución, por ejemplo, que se postula en la reformulación, deviene sumamente productivo y esclarecedor.

4. Labor en escritura

En esta sección señalamos la labor metacognitiva que realizamos a fin de cambiar el verosímil realista del texto original, en uno fantástico, extraño y maravilloso. Para ello, trabajamos desde la perspectiva de la reformulación discursiva partiendo de un fragmento de la crónica original, que se erigió, en este caso, en nuestro texto de origen o fuente (sección 4.1). De este

modo, proponemos reformulaciones (sección 4.2) a fin de producir un texto fantástico (apartado 4.2.1), uno extraño (apartado 4.2.2) y otro maravilloso (apartado 4.2.3).
Cabe aclarar que, en tanto profesores encargado del taller y siguiendo el criterio de Wood, Bruner & Ross (1976), hemos actuado como tutores adultos expertos que hemos ayudado a adultos menos expertos. En este proceso, manipulamos el objeto original de lectura, por ejemplo, abordando para sus sucesivas reformulaciones, sólo un fragmento a fin de que las escrituras que se produjeran en grupo pudieran reflejar con mayor profundidad las características de la crónica realista sobre la que trabajamos en lectura[9]. Hemos podido notar, en esta tarea, que la función de tutores no sólo es fundamental en la infancia (Wood, Bruner & Ross, 1976), sino también en la edad adulta. Siguiendo a estos autores, el "andamiaje" consiste, esencialmente, en que el adulto "controle" aquellos elementos de la tarea que inicialmente van más allá de la capacidad del alumno, lo cual permite que este se concentre en completar sólo aquellos elementos que están dentro de su gama de competencias, lo que en este caso ha involucrado el trabajo sobre los elementos propios del verosímil realista que debían ser permutados, eliminados o transformados, como veremos reflejado en las reformulaciones que siguen.

4.1: El texto fuente (fragmento de la crónica original)

"Me tienen cansado. Tengo ganas de vender todo y mandarme a mudar porque para mí esto fue una venganza de la competencia. Así no se puede vivir". El titular de la sodería Jesusa, Ricardo Albor, resumía ayer con esas frases el atraco que sufrió antenoche cuando tres delincuentes armados irrumpieron en el establecimiento ubicado en el barrio de Arroyito para llevarse 7 mil pesos en efectivo.
Pero el empresario no sólo perdió esa suma de dinero. También guardará en su memoria la impresionante imagen de su pequeño hijo y su mujer con pistolas 9 milímetros y revólveres calibre 38 apuntándoles directo a la cabeza. En ese momento no se pudo contener y se abalanzó sobre los maleantes. Uno de ellos disparó y una bala destrozó el vidrio de una puerta. Por milagro nadie resultó herido.
Albor se trabó en lucha con los delincuentes y hasta llegó a arrojarles un ventilador, pero terminó en el piso, donde recibió en represalia una andanada de puntapiés que le dejaron una rodilla al borde de una fractura" [10].

9- El grupo de asistentes, en su totalidad, reformuló y reescribió cada uno de los textos conforme a los diversos verosímiles tras haber discutido verbalmente los cambios que requería el texto fuente. No hemos dejado constancia de esta labor porque, pese a lo fructífera que resultó, requeriría de numerosas explicaciones que exceden los objetivos de este artículo.
10- En los apartados que siguen, el texto fuente a reformular se mantendrá siempre con itálicas y entre comillas, en tanto que la versión reformulada, se transcribe con tipografía normal, sin comillas y con negritas.

4.2: Las reformulaciones

Entendemos por reformulación, en sentido amplio, al "proceso de reinterpretación textual mediante el cual un locutor determinado retoma algún elemento discursivo anterior y lo presenta de otro modo" (Bach, Freixa y Suárez, 2008: 1). Siguiendo a Núñez, Muñoz y Mihovilovic (2006) se trata de una estrategia comunicativa y persuasiva que, a juicio de las autoras, "debe ser entendida como un proceso de autorreflexión discursiva mediante el cual un emisor retoma algún elemento discursivo anterior para presentarlo de otra forma y con una función discursiva determinada" (p. 219). Es, precisamente este proceso de autorreflexión el que nos permite vincularla con la labor metacognitiva que nos propusimos llevar adelante con los asistentes al Taller de Análisis del Discurso a la hora de reescribir el texto fuente. A fin de explicar cómo podría realizarse esto, resulta relevante presentar un cuadro comparativo, inspirado en la obra de Todorov (1994) en el que nos focalizamos en algunos puntos generales que atañen a las diferencias más significativas, en el plano del enunciado, que se dan entre lo fantástico, lo extraño y lo maravilloso, sin que por ello queramos decir que tales diferencias son absolutas, puesto que, en todo caso, deben ser valoradas en el funcionamiento de cada texto. Dicho cuadro fue presentado a los asistentes al taller antes de emprender la reformulación[11].

	Lo **FANTÁSTICO**	Lo **EXTRAÑO**	Lo **MARAVILLOSO**
VACILACIÓN	Constante sin una resolución final. Se gramaticaliza a partir de modalizaciones discursivas y modos verbales.	Las leyes del mundo y la naturaleza permanecen inalterables, lo que hace que el suceso extraño pueda ser explicado de algún modo.	No se produce puesto que se han admitido nuevas leyes para el mundo.
NARRADOR	Primera persona Narrador homodiegético en focalización interna	Indistinto	En tercera persona Narrador heterodiegético en focalización cero
TIEMPO DEL RELATO	Opera en un presente: la vacilación que lo caracteriza no puede situarse más que en el presente.	Opera en un pasado: lo extraño, lo inexplicable es reducido a hechos conocidos, a una experiencia previa.	Opera en el futuro: se trata de un acontecimiento por venir

En las secciones siguientes, indicaremos el modo en que el texto fuente fue reformulado a los fines de cambiar el verosímil realista original. Para ello, seguiremos siempre el mismo esquema: presentar el texto fuente con las modificaciones cuya explicación se ofrece en nota al pie y, luego, transcribir el texto en su versión reformulada.

11- La vinculación entre la teoría y el texto, a nuestro juicio, permite la puesta en marcha de una reflexión consciente que, de otro modo, no se realizaría.

a) Hacia un texto fantástico

"Me tienen cansado[12]*. ~~Vender~~ Vendería*[13] *todo y ~~mandarme~~ me mandaría a mudar ~~porque para mí esto fue una venganza de la competencia~~ Tal vez*[14]*, todo es fruto de la competencia o una trampa del destino*[15]*. ~~Así no se puede vivir~~ No sé sí vivo o estoy muerto".*[16] *~~El titular de la sodería Jesusa, Ricardo Albor~~ El hombre ~~resumía~~ resume*[17] *~~ayer~~ con esas frases ~~el atraco~~ el evento*[18] *que ~~sufrió~~ sufre ~~antenoche~~ cuando ~~tres delincuentes armados~~ algunos ~~irrumpieron~~ irrumpen en ~~el establecimiento ubicado en el barrio de Arroyito~~ su vida ~~para llevarse 7 mil pesos en efectivo~~ para llevarse algo.*
~~Pero el empresario no sólo perdió esa suma de dinero También guardará en su memoria la impresionante imagen de su pequeño hijo y su mujer con pistolas 9 milímetros y revólveres calibre 38 apuntándoles directo a la cabeza.~~ No es, quizás, lo que pierde, sino un recuerdo obstinado que no termina de hacerse presente. En ese momento ~~no se pudo contener y se abalanzó sobre los maleantes~~ se abalanza sobre alguien o algo y comienza una especie de lucha. ~~Uno de ellos disparó y una bala destrozó el vidrio de una puerta. Por milagro nadie resultó herido. Albor se trabó en lucha con los delincuentes y hasta llegó a arrojarles un ventilador,~~ pero el hombre terminó termina en lo que parece[19] *ser el piso, donde tal vez, reciba algo ~~recibió en represalia una andanada de puntapiés que le dejaron una rodilla al borde de una fractura".~~*
"Me tienen cansado. Vendería todo y me mandaría a mudar. Tal vez, todo es fruto de la competencia o una trampa del destino. No sé sí vivo o estoy muerto". El hombre resume con esas frases el evento que sufre cuando irrumpen en su vida para llevarse algo. No es, quizás, lo que pierde, sino un recuerdo obstinado que no termina de hacerse presente. En ese momento se abalanza sobre alguien o algo y comienza una especie de lucha pero el hombre termina en lo que parece ser un piso, donde tal vez, reciba algo.

b) Hacia un texto extraño

La reformulación de este texto a fin de que se genere lo extraño, requiere de modificaciones más drásticas. La primera cosa que planteamos es comenzar por el final y efectuar cambios en relación con el tiempo del relato, apelando a retrospecciones que puedan explicar los fenó-

12- Se mantiene el narrador en primera persona, en este caso, autodiegético en focalización interna.
13- Se cambia el modo indicativo presente por el condicional que impone incertidumbre.
14- Se introducen modalizadores hipotéticos que coadyuvan a la vacilación.
15- Se plantean dos elementos posibles como causa, unidos por la disyunción a fin de promover la duda.
16- También en la consecuencia se plantea una dualidad.
17- Se retoma el narrador en tercera persona, heterodiégico en focalización cero a fin de no alterar tanto el texto original. Se mantiene el tiempo presente.
18- Se evita la mención de hechos específicos y el relato se torna dudoso a partir de la inclusión de un léxico que apunto a la indefinición: "evento", "algo", "algunos". De este modo, se borran las marcas específicas del verosímil realista.
19- Se introduce una modalización epistémica.

menos. Estos cambios en el orden suponen el encontrarse desde el inicio, con el fenómeno que debe explicarse y luego, efectivamente, hacerlo. En este sentido, la causalidad funciona exactamente en sentido inverso que en el verosímil realista en el que la causa es seguida de la consecuencia. En el texto extraño, la consecuencia se presenta primero y luego comprendemos la causa que, no obstante, contrariamente a lo que ocurre en lo maravilloso, es del orden de real y naturalmente aceptable.

Albor se trabó en lucha ~~con los delincuentes y hasta llegó a arrojarles un ventilador, pero~~[20] y terminó[21] en el piso, donde recibió ~~en represalia~~ una andanada de puntapiés que le dejaron una rodilla al borde de una fractura. Tenía ganas de vender todo y mandarse a mudar. Había visto las cabezas de su pequeño hijo y su mujer ~~con pistolas 9 milímetros y revólveres calibre 38 apuntándoles directo a la cabeza~~[22] amenazadas. Tres ~~delincuentes armados~~ seres[23] ~~irrumpieron~~ habían irrumpido[24] en ~~el~~ su[25] establecimiento. Buscaban algo[26]. Seguramente, dinero.

Albor se trabó en lucha y terminó en el piso, donde recibió una andanada de puntapiés que le dejaron una rodilla al borde de una fractura. Tenía ganas de vender todo y mandarse a mudar. Había visto las cabezas de su pequeño hijo y su mujer amenazadas. Tres seres habían irrumpido en su establecimiento. Buscaban algo. Seguramente, dinero.

c) Hacia un texto maravilloso

"~~Me tienen cansado~~. Como es habitual[27], el señor[28] se sentirá muy, muy cansado[29]. ~~Tengo ganas de vender todo y mandarme a mudar porque para mí esto fue una venganza de la competencia.~~ Tendrá ganas de vender todo y mudarse lejos[30] de ese lugar porque así lo hacen todos los que se sienten cansados[31]. ~~Así no se puede vivir"~~ y desean seguir viviendo.

20- Se elimina información que pueda adelantar cuál ha sido la relación causal.
21- Se mantiene el pasado y el narrador en tercera persona, heterodiegético en focalización cero.
22- Se altera el orden y se troca una imagen a partir del uso de la metonimia, lo cual nos focaliza en una parte (cabeza) pero no en el todo. Ello produce un primer desconocimiento del contexto global del suceso.
23- Se elimina la identificación de los antagonistas como "delincuentes" para evitar el razonamiento lógico al que su alusión conllevaría.
24- Se utiliza la forma pluscuamperfecta a los fines de lograr la retrospección que implica un pasado dentro del pasado.
25- Se permuta el artículo definido "el" por el adjetivo demostrativo "su" para no perder la referencia con el su antecedente (Albor).
26- Introducir la idea de que se busca algo y que ese "algo" sea dinero, se compadece con las reglas habituales del mundo en que vivimos. Se utiliza el modalizador "seguramente" y no "probablemente", a fin de evitar una hipótesis que sería indicativa de una vacilación propia de lo fantástico.
27- Se generan enunciados que permitan crear el escenario narrativo como algo habitual.
28- Se elimina el nombro propio, típico del verosímil realista en función de una referencia a un arquetipo.
29- Se exagera el estado del personaje.
30- Se introduce un narrador en tercera persona, heterodiegético en focalización cero y el tiempo del relato se remite al futuro.
31- Se introduce una relación causal que implique una generalidad que afecta a todos los sujetos que tienen una determinada conducta o característica.

~~El titular de la sodería Jesusa, Ricardo Albor, resumía ayer con esas frases el atraco que sufrió antenoche cuando tres delincuentes armados irrumpieron en el establecimiento ubicado en el barrio de Arroyito para llevarse 7 mil pesos en efectivo.~~ Eso dirá el señor cuando sus enemigos[32] *intenten irrumpir en su vida y sacarle dinero. Eso no se hace, está mal. Tampoco olvidará lo que sufrió su familia y por eso, como siempre ocurre, se abalanzarás sobre sus enemigos. Pero nadie saldrá herido*[33]*. ~~Pero el empresario no sólo perdió esa suma de dinero. También guardará en su memoria la impresionante imagen de su pequeño hijo y su mujer con pistolas 9 milímetros y revólveres calibre 38 apuntándoles directo a la cabeza. En ese momento no se pudo contener y se abalanzó sobre los maleantes. Uno de ellos disparó y una bala destrozó el vidrio de una puerta. Por milagro nadie resultó herido.~~*

~~Albor se trabó en lucha con los delincuentes y hasta llegó a arrojarles un ventilador, pero terminó en el piso, donde recibió en represalia una andanada de puntapiés que le dejaron una rodilla al borde de una fractura~~ Ni siquiera él mismo cuando caiga al suelo, ya que la buena fortuna celestial lo protegerá".

Como es habitual, el señor se sentirá muy, muy cansado. Tendrá ganas de vender todo y mudarse lejos de ese lugar porque así lo hacen todos los que se sienten cansados y desean seguir viviendo. Eso dirá el señor cuando sus enemigos intenten irrumpir en su vida y sacarle dinero. Eso no se hace, está mal. Tampoco olvidará lo que sufrió su familia y por eso, como siempre ocurre, se abalanzará sobre sus enemigos. Pero nadie saldrá herido. Ni siquiera él mismo cuando caiga al suelo, ya que la buena fortuna celestial lo protegerá.

A modo de conclusión

Esperamos haber efectuado una colaboración en la articulación de las labores de lectura y de escritura que pueden realizarse con los alumnos, adolescentes o adultos, ya sea en el ámbito de la educación no formal (como ha sido el caso referido en este artículo) o formal y cuyo fin es favorecer en ellos una reflexión metacognitiva que, a partir de la toma de conciencia del funcionamiento de ambos procesos, pueda mejorarlos y enriquecerlos. Hemos escogido una crónica policial que, a primera vista, no parecería ofrecer demasiados inconvenientes en la interpretación. No obstante ello, hemos podido demostrar que una lectura ingenua de la misma no nos permitiría incursionar en la función alusiva y elusiva del discurso que, a nuestro juicio, resulta fundamental para comprender los resortes constructivos del texto, su interpretación y, en consecuencia, su posibilidad de modificación a partir de la reformulación en escritura. Si bien no ha sido nuestro objetivo mostrar plenamente cómo debería implementarse una didáctica del tema abordado, esperamos haber postulado lineamientos

32- Se introducen antagonistas genéricos que funcionan también de modo arquetípico.

33- Se plantea una situación ideal en donde nada malo acontece, tal como ocurre sobre el final al citar la "buena fortuna celestial". La inclusión de esta última obedece a la necesidad de incluir una regla que va más allá de lo humano pero que, desde lo humano, pueda aceptarse.

generales para ello. Estamos convencidos de que solo desde una labor sostenida en la metacognición podremos ayudar a nuestros alumnos a mejorar sus estándares de lectura y escritura. Este artículo se erige, tan sólo, en una muestra del trabajo que, en tal sentido, puede llevarse a cabo.

Anexo

TEXTO ORIGINAL

Se llevan 7 mil pesos tras un robo en barrio Arroyito

El dueño de una sodería denuncia que lo asaltaron por una venganza

El propietario de la firma Jesusa, de Carrasco al 1600, afirma que es víctima de represalias de competidores.

"Me tienen cansado. Tengo ganas de vender todo y mandarme a mudar porque para mí esto fue una venganza de la competencia. Así no se puede vivir". El titular de la sodería Jesusa, Ricardo Albor, resumía ayer con esas frases el atraco que sufrió antenoche cuando tres delincuentes armados irrumpieron en el establecimiento ubicado en el barrio de Arroyito para llevarse 7 mil pesos en efectivo.

Pero el empresario no sólo perdió esa suma de dinero. También guardará en su memoria la impresionante imagen de su pequeño hijo y su mujer con pistolas 9 milímetros y revólveres calibre 38 apuntándoles directo a la cabeza. En ese momento no se pudo contener y se abalanzó sobre los maleantes. Uno de ellos disparó y una bala destrozó el vidrio de una puerta. Por milagro nadie resultó herido.

Albor se trabó en lucha con los delincuentes y hasta llegó a arrojarles un ventilador, pero terminó en el piso, donde recibió en represalia una andanada de puntapiés que le dejaron una rodilla al borde de una fractura.

En diálogo con La Capital, Albor contó que unos minutos antes de que los ladrones irrumpieran en la fábrica su hija de 13 años recibió un extraño llamado telefónico en la casa. Una voz masculina, en tono grave, advirtió: "Esta noche va a correr sangre en lo de tu papá". La adolescente corrió entonces hasta la planta ubicada en Carrasco 1636, a pocos metros del cruce con La Travesía, y narró ante sus padres lo que había escuchado. Ricardo y su mujer pensaron que se había tratado de una broma de mal gusto, pero media hora después ocurrió el violento asalto.

Tres delincuentes irrumpieron por el portón de acceso alrededor de las 21. Además de Albor y su pareja, también estaban el hijo de 3 años, un amiguito de la familia y seis empleados. "Fue una batida, estoy seguro. Sabían quién era yo, era el dueño y dijeron que conocían mis movimientos", sugirió ayer a la mañana el sodero. Sucede que el trío se movió con una confianza propia de conocedores de los movimientos del lugar. Primero redujeron a un trabajador que estaba cerca del portón y lo llevaron hacia la oficina donde funciona la administración.

Otro fue directamente hacia la parte trasera de la fábrica, sorprendió al resto de los empleados y los arreó hacia la misma oficina. Así quedaron todos encerrados en un reducido espacio. Al principio Albor no se resistió y entregó el dinero que tenía, unos 7 mil pesos, pero al parecer la banda pretendía más. Entonces amenazaron con matar a las dos criaturas y enseguida se produjo la reacción del empresario, quien se arrojó sobre uno de ellos. Como una reacción en cadena se produjeron el disparo y también los golpes hacia el hombre de 63 años.

Tras la huida del grupo, Albor se quedó con el sabor amargo de que el episodio no fue algo aislado. El empresario aseguró que es presionado por la competencia y que en los últimos dos años sufrió 45

asaltos en la planta de calle Carrasco y contra los camioneros de la flota de reparto. El más violento ocurrió también en la fábrica cuando uno de sus empleados por poco no fue fusilado con un balazo.
"No pueden competir. Vendo el sifón de soda a 60 centavos con máquinas modernas y un ozonizador de agua. Hago todo lo posible para darle todas las garantías a la gente y brindarle un servicio de primera. Cumplo con todos los análisis y controles de agua", remarcó el hombre, y enseguida agregó: "Los que venden a menos de 60 centavos, venden cualquier porquería".
En su dilatada carrera como sodero, según contó a este diario, Albor hizo que la marca "Jesusa" -así se llamaba su madre- fuera la precursora de los sifones de plástico, las tapitas que cubren los picos y las funditas de nailon que los protegen. Esas modificaciones les imprimieron un aspecto más aséptico a los envases.
"En un tiempo me robaron infinidad de cajones y sifones. La competencia desleal es terrible. Es un escándalo cómo te roban cajones enteros y después los rellenan con agua de muy baja calidad, sin controles bromatológicos", apuntó el empresario, quien contó también que hace siete meses intentaron secuestrarle a su hijo.
Fuentes de la seccional 9ª admitieron que Albor protagonizó un episodio en el cual fue interceptado por algunas personas mientras estaba con su hijo y que lo increparon duramente. "Tal vez haya sido por alguna cuestión referida a la competencia, pero no creemos que haya conexión con el robo del viernes a la noche", opinaron desde la sede policial.

Bibliografía

ALVARADO, M. (1994) Paratexto, colección Enciclopedia Semiológica, Ed. De la Universidad de Buenos Aires.

ANSCOMBRE, J. C. (1998) "Pero / Sin embargo en la contra- argumentación directa" en Signo & Seña N 9, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, Bs. As.

_____ y DUCROT, O. (1983) L´argumentation dans la langue, Pierre Mardaga Editeur, Bruselas.

AREIZA LONDOÑO, R. y HENAO RESTREPO, L. M. (2005) "Metacognición y estrategias lectoras", en Ciencias Humanas N° 18.

ATORRESI, A. (1996) Géneros periodísticos, Ed. Colihue, Bs. As.

BACH, C., FREIXA, J. y SUÁREZ, M. (2008) "Equivalencia conceptual y reformulación parafrástica en terminología" en Actas del Simposicio Ritem, http://www.riterm.net/actes/7simposio/bach.htm, con acceso el 1 de julio de 2010.

BAKER, L. & BROWN, A. (1984) "Metacognitive skill and reading" en D. PEARSON, R. BARR, M. KAMIL & P. MOSENTHAL (Comps.), Handbook of reading research, Longmann, New York.

BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987) The psichology of writen composition. Hillsdale, Erlbaum, N.J..

BROWN, A. (1980) "Metacognitive development and Reading" en R. SPIRO, B. BRUCE & W. BREWER (Eds.), Theorical issues in reading comprehension , Hillsdale Erlbaum, N.J.

_____ (1987) "Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms" en F. WEINERT & H. KLUWE (Eds.), Learning by thinking, Hillsdale Erlbaum, N.J.

BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (1995) Leer y escribir a los 5, Ed. Aique, Bs. As.

BRUNER, J. (1997) La Educación, Puerta de la Cultura. Madrid, Visor.

_____ y otros (1957) Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, Pablo del Río, Madrid, 1980.

CRESPO, N. (2000) "La metacognición: Las diferentes vertientes de una teoría" en Revista Signos, 48, Valparaíso.

_____ y PERONARD, M. (1999) "El conocimiento metacomprensivo en los primeros años escolares" en en Revista Signos, 45-46, Valparaíso.

CHARAUDEAU, P. (1994) "Le ´contrat de comunication´, une condition de l´analyse sémiolinguistique du discours" en Languages, Les analyses du discours en France, Larouse, Paris.

COSTA, R. y MOZEJKO, D. (2001) El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia. Ed. Homo Sapiens, Bs. As.

FERNÁNDEZ M. R., Corbella C. y Müller G. (2003) Comprender textos: ¿Una Cuestión de Lenguas o Estrategias Lectoras?, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Rosario.

_____ (2004) "Andamiaje docente y desarrollo de estrategias metacognitiva" en Actas del 1 Congreso de laS LenguaS, Rosario.

_____ (2002) Algunos obstáculos para la comprensión lectora: apuntes para su tratamiento en la Educación Superior, UCEL, Rosario.

FERRÁN ARANAZ, M. (2001) SPSS para WINDOWS. Programación y análisis estadístico. Ed. McGraw- Hill, New York.

FLOWER, L. & HAYES, J. (1981). "A cognitive process theory of writing" en College composition and Comunication, 32(4).

GARCÍA NEGRONI, M. M. (1995) "Scalarité et Réinterpretation: les modificatuers surréalisants" en ANSCOMBRE, Jean Claude (comp) Théorie du topoi, Kimé, París, 1995.

_____ y TORDESILLAS COLADO, M. (2001) La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía, Gredos, Madrid.

GENETTE , G. (1983) Nouveau discours du récit, Du Seuil, Paris.

GILI GAYA, S. (1943) Curso superior de sintaxis, Vox, Barcelona.

GOMBERT, J.E (1990) Le développement métalinguistique, PUF, Paris.

_____ (1992) "Actividades de lectura y actividades asociadas" en AUTORES VARIOS, Psichologie cognitive de la lectura, PUF, Paris (Traducción de Telma Piacente).

GREYBECK DANIELS, B. (2005) La metacognición y la comprensión de la lectura, http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8educar.html Universidad de Guadalajara.

HACHEN, R. (1998) "Acerca de la dicotomía lectura / escritura y de la no reversibilidad de sus respectivos procesos de adquisición" en AA.VV (1998) En la encrucijada del lenguaje: oralidad, lectura y escritura, CEAL, UNR, Ed. Juglaría, Rosario.

_____ (2001) "En torno a la reflexión metasemántica en el proceso de alfabetización" en AAVV (2001) Alfabetización sin fronteras, CEAL, Ed. Juglaría, Rosario.

_____ (2002) "Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización" en Lectura y Vida Año XXII-Número 2- Buenos Aires.

HAMON, P. (1982) "Un discours contraint" en Littératura et réalité, Ed du Seuil, París - traducción de Danuta Teresa Mosejko de Costa.

LACON DE DE LUCIA, N. y HOCEVAR, S. (2008) "Cognición, metacognición y escritura" en Revista Signos, 67, Valparaíso.

LANE, P. (1992): La périphérie du texte, Ed. Nathan, París.

MAINGUENEAU, D. (2004) "Retour sur une catégorie: le genre" en ADAM, M-GRIZE,JB y BOUCHA, M (2004) Texte et discours: catégories pour l´analyse, EUD, Dijon.

MARTÍ, E. (1995) "Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto" en Revista Infancia y Aprendizaje, 72.

MARTÍNEZ, M. C. (1999) "Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e

interactiva de la singificación" en Revista Signos, 32(45-46), Valparaíso.
MONTOLÍO, E. (2001) Conectores de la lengua escrita, Ed. Ariel Practicum, Barcelona.
NÚÑEZ, P., MUÑOZ, A. y MIHOVILOVIC, E. (2006) "Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación" en Revista Signos Nº 39, Valparaíso.
PERONARD, M. (2005) "La metacognición como herramienta didáctica" en Revista Signos, 57, Valparaíso.
_____ y VELÁZQUEZ, M. (2003) "Desarrollo del conocimiento metacomprensivo" en Revista Signos, 36, Valparaíso.
PORTOLÉS, J. (1998) Marcadores del discurso, Ed. Ariel, Barcelona.
SILVESTRI, A. (2000) "Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de educación básica" en Revista Signos, 47, Valparaíso.
_____ (2006) "La formulación de preguntas para la comprensión de texto. Estudio experimental" en Revista Signos, 39, Valparaíso.
TODOROV, T (1994): Introducción a la literatura fantástica, Ed. Coyoacán, México.
UGARTETXEA, J. (2001) "Motivación y metacognición, más que una relación" en Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa Vol 7, N° 1.
VIGOTSKY, L. (1934) Lenguaje y pensamiento, La Pleyade, Bs.As, 1988.
WEINRICH, H (1979) Le temps, Du Seuil, Paris.
WOOD, D. J., BRUNER, J. S., & ROSS, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving" en Journal of Child Psychiatry and Psychology, 17(2).

María del Rosario Fernández: Dra., Titular de Etnolingüística en la Facultad de Humanidades y Artes, UNER. asesoramiento_metodologico@hotmail.com

Comentarios de Libros

La educación secundaria como derecho

Stella Maris Más Rocha; Jorge Gorostiaga; César Tello; Mónica Pini (comps.). La Crujía, Buenos Aires, 2012. 328 páginas

Marcelo Hernández
Aceptado Febrero 2013

Los compiladores de este libro nos presentan un conjunto de autores que, desde la perspectiva de la investigación, la docencia y la gestión pública, reflexionan acerca de la construcción de una escuela secundaria democrática. El hecho de que estos tres campos estén orientados a lograr que los jóvenes de todas las clases sociales concluyan sus estudios secundarios significa, sin lugar a dudas, un avance respecto a otros momentos de la educación en la Argentina donde la política pública para el nivel traslucía el carácter elitista del mismo. Sin embargo, tanto la expansión de la matricula en la escuela secundaria, como el discurso que manifiesta la intención de incluir a todos los jóvenes en ella, se encuentran severamente interpelados por las condiciones de vida de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Este límite que impone la realidad socioeconómica a la pretensión democratizadora de la escuela es tratado en profundidad por diversos trabajos que conforman este libro.

La obra está organizada en dos partes y en la primera de ellas se presentan aquellos trabajos dedicados a contextualizar la reforma de la educación secundaria en Argentina dentro un proceso regional que abarca diferentes países de América Latina. Una selección de artículos que también incluye estudios de casos sobre la implementación de reformas en provincias argentinas como Rio Negro, Córdoba y Neuquén.

Nos encontramos en primer lugar con un autor[1] que coloca la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria dentro de un proceso regional. De este modo, una política que en la Argentina se hace presente con la Ley de Educación del año 2006, en Uruguay lo hace en el año 2008 también a través de una Ley nacional y en Chile durante 2009 como parte de la respuesta a la tenaz resistencia del movimiento estudiantil secundario. El autor analiza estas políticas comunes a la región al tiempo que se interroga por la relación entre aumento de escolarización y mejora de los aprendizajes entre los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos económicamente.

En el artículo donde son analizadas las políticas para el nivel en la provincia de Córdoba podemos identificar, a partir del trabajo de las autoras[2], que la incorporación de figuras docentes como la del tutor destinada al seguimiento de las trayectorias escolares dan cuenta de la presencia de programas nacionales como el Plan de Mejora Institucional impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación. Una voluntad por fortalecer las instituciones que no ha demostrado hasta el momento un sólido respaldo

1- Jorge Gorostiaga.
2- Alicia Carrranza, Silvia Kravetz y Alejandra Castro.

material, como lo vienen denunciando diversos sindicatos docentes. Las condiciones de estos nuevos puestos de trabajo y el sostenimiento de los programas representan un salto en la precarización a partir de la forma de administración, cobertura de cargos y estabilidad, entre otros de los cuestionamientos. Entendemos que a estas preocupaciones se refieren las autoras cuando sostienen la necesidad de "la construcción de una escuela secundaria inclusiva para todos/as y por ende la construcción de condiciones, materiales y simbólicas, para que ello sea posible"

La expansión de la escuela secundaria tiene hasta el momento dos grandes grietas por donde emerge la crítica: la precarización del trabajo docente y el alto grado de desigualdad social que pone en duda las condiciones en las cuales serán incluidos los jóvenes de los sectores más desfavorecidos. En los trabajos sobre las provincias de Río Negro[3] y Neuquén[4] los autores nos bridan elementos de las políticas educativas provinciales que permiten bucear en las continuidades del empobrecimiento del nivel medio a pesar de lo que se afirma en los discursos *posneoliberales.*

El lector no tendrá necesidad de apelar a las referencias para identificar cuál de los artículos de esta primera parte está escrito desde la gestión pública: en él se relata la acción desarrollada para impulsar la reforma en la provincia de Entre Ríos y ponerla en sintonía con las demandas nacionales. La mención al aporte de teóricos, académicos y funcionarios para la toma de decisiones de gestión y la ausencia de actores como docentes y estudiantes, no sólo permiten identificar la pluma de una Directora de Educación Secundaria[5], sino la de un modelo de gestión donde las problemáticas iluminadas por el resto de los autores incluidos en este libro son aquí invisibilizadas.

Entre los cinco artículos que conforman la segunda parte emergen diferentes aspectos del debate sobre este nivel educativo como las regulaciones que intentan garantizar la obligatoriedad de la "nueva secundaria"[6], las políticas de evaluación de calidad[7], la participación estudiantil[8], los bachilleratos populares[9] y la construcción del sujeto de la educación secundaria atendiendo a los consumos culturales, la cultura escolar y la tecnología digital[10]. Una parte de los artículos mencionados abonan el campo de investigación de las políticas públicas en educación y los vínculos entre programas de evaluación de calidad, organismos internacionales y sectores empresariales. A diferencia de ciertos esfuerzos oficiales por lograrlo, nos encontramos en estos trabajos con la imposibilidad de escindir las trayectorias escolares de las trayectorias sociales de los jóvenes. Respecto de la evaluación de la calidad se sostiene que el estilo de gestión política del sistema educativo asociado a ella, nace con

3- Silvia Barco, Paula Penas, Susana Pose y Mónica Rodríguez.
4- Silvia Barco, Silvia Dubinowski, Rosana Cipressi, Roberto Rojo, María José Laurente y Gustavo Junge.
5- Marcela Mangeón.
6- Raúl Menghini.
7- María Rosa Misuraca, María Betania Oreja Cerruti y Stella Maris Más Rocha.
8- Stella Maris Más Rocha y Gabriela Lizzio.
9- César Tello y Gabriel Asprella.
10- Mónica Pini y Sandra Musanti.

la Ley Federal y goza de muy buena salud en la Ley 26.206 (2006). Encontramos a continuación un análisis profundo de las regulaciones sobre la participación estudiantil durante las últimas tres décadas en la Ciudad de Buenos Aires que incluye el contexto nacional e internacional de las mismas.

La expansión de los bachilleratos populares a partir de las acciones de los movimientos sociales es otro de los tópicos que recorre este libro problematizando la relación con el Estado, uno de los grandes problemas que debaten, y han debatido históricamente, los colectivos sociales que asumen como suya la tarea de educar.

La construcción del sujeto de la educación secundaria, que cierra el libro y este segundo apartado, profundiza en la relación entre consumos culturales, cultura escolar y tecnología digital con el objetivo de contribuir a la conformación de nuevas subjetividades entre los sectores populares. En el planteo de las autoras respecto a la necesidad de planificar la enseñanza a partir de aquellos que los *jóvenes traen* señalamos la necesidad de extender la mirada hacia el diseño y el control de esos soportes y dispositivos que los estudiantes utilizan cotidianamente. En los teléfonos celulares y en las redes sociales de los jóvenes que habitan los barrios periféricos no sólo circula cultura popular, también lo hacen los sentidos hegemónicos de una clase dominante que ha comprendido que la batalla por su imposición se libra más allá de los límites de la escuela.

Podemos afirmar entonces que estos veintitrés autores hacen foco en una serie de problemáticas claves del debate actual sobre la escuela secundaria. A partir de la publicación del libro aquellos actores sociales comprometidos con la democratización de la educación, tienen una nueva herramienta para estimular la reflexión y el debate colectivo.

Marcelo Hernández: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Docente auxiliar en el Departamento de Educación, UNLu. Investigador integrante del PECMO, Ceil-Conicet. mhernandezdel64@gmail.com

Los visitantes como patrimonio. El museo de las escuelas; primeros diez años

Silvia Alderoqui, María Cristina Linares, Dina Fisman, Constanza Pedersoli, Mercedes Pugliese, Adriana Holstein, Silvia Paz, Graciela Galindon, Marcela Betelu, Josefina Caride. Buenos Aires Ciudad, Museo de las Escuelas, Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, 2012. 156 páginas.

Juan Ignacio García
Aceptado Febrero 2013

Al posicionarnos frente a un libro leemos más que palabras: su diagrama responde a criterios político-pedagógicos, intencionalidades y direccionamientos que persiguen determinados fines. En la observación, somos interpeladas/os por diferentes dispositivos; imágenes, formas, autores, editores, fecha de publicación, administración de espacios, índices, colores, tamaños de títulos y letras, elementos compuestos y articulados en una estructura lógica que interactúan con nuestras interpretaciones y saberes.

Si nos detenemos en el titulo de nuestro libro -*Los visitantes como patrimonio*-, observamos que las palabras han sido compuestas para generar un momento de observación y reflexión. Su metáfora seduce, desafía a la imaginación, interpela al sentido común, genera contradicción, conversa con la curiosidad y produce un diálogo intrínseco provocado por la interacción entre la composición pedagógica, intencionada, y las acciones, pensamientos y emociones generados por las motivaciones, preguntas e intereses de las/los lectores.

De tal conversación, surge un interrogante: ¿por qué los visitantes se conciben y constituyen *como* patrimonio? Las concepciones generalizadas sobre la función de los museos, parten de una serie de representaciones naturalizadas: "el patrimonio son cosas y no sujetos", que enmarcan los fines y objetivos de los museos, en el trabajo de conservación y exposición de determinados objetos, valorizados según su contexto histórico de pertenencia. En esta dirección, el patrimonio del museo se identifica y reconoce como "cosas" inertes, que las/los visitantes se acercan a observar y (re)conocer desde una posición pasiva, contemplativa. Sin embargo, el titulo nos pone en alerta: el foco está puesto en los *sujetos caminantes,* que recorren sigilosos los pasillos, pensativos, deteniendo las miradas en los carteles, en las imágenes, en los objetos. Visitantes que llegan trayendo sus voces, compartiendo anécdotas, liberando recuerdos. Ellas y ellos son el patrimonio.

En este sentido, la metáfora; "Los visitantes como patrimonio", deposita valoración, no sólo en las cosas, sino también sobre la memoria colectiva de los sujetos. Se reconocen las voces de las/los caminantes del museo, recuperando imágenes y palabras que narran e ilustran las experiencias de la vida escolar de las/los visitantes en diferentes contextos históricos. La labor consiste en librar la memoria, trabajo de investigación que implica un constante movimiento de ida y vuelta en el tiempo, registrando y analizando, entre rupturas y continuidades,

la historicidad de los hechos y mentalidades presentes. No es un tránsito lineal, determinado, sino una búsqueda dinámica, contradictoria, muchas veces incierta. Estos esfuerzos, posibilitan que el tiempo, la censura, y el olvido, no silencien las voces de la memoria colectiva de los pueblos, objetivada en historias, relatos y luchas.

Volvemos a observar la tapa. Nos detenemos en el subtitulo; "Primeros diez años", indicador de una década de existencia. Publicado en Octubre de 2012 por El Museo de las Escuelas, elaborado por un grupo de profesionales de distintos campos disciplinares que nos ofrecen en cada capitulo diferentes perspectivas sobre el campo de educación y museos, con discursos que confluyen entre proximidades y distanciamientos, pero sostenidos en un mismo entramado. Sus páginas se constituyen como resultado de un proceso, configurado a la luz de experiencias y debates colectivos, de exposiciones construidas y reconstruidas, de búsquedas y desafíos por la producción de nuevos saberes en el campo de la educación y museos.

Abrimos el libro. Nos introducimos en el interior. Se observan diagramas, fotografías, letras grandes, títulos y párrafos en diferentes colores, instrumentos que visualizan y facilitan la lectura. Entre las primeras hojas, hay un reconocimiento: "Primer premio Iberoamericano de Educación y Museos" obtenido por el Museo de las Escuelas en el año 2010.

Al adentrarnos, el libro está organizado en tres secciones: *entre curadurías, por la participación y con los visitantes.* Cada sección esta dividida por carátulas de un color especifico. La primera, *"entre curadurías"* se reviste de turquesa, allí encontramos reseñas sobre la creación del Museo de las Escuelas, los debates respecto a su conceptualización como espacio diferenciado de otros museos históricos, y la política educativa que atraviesa fines y métodos. La segunda sección, más corta y didáctica, nos adentra en los mecanismos de participación diseñados para la interacción con las/los visitantes. La tercera y última sección; *"con los visitantes",* permite entrever, entre sus carátulas rojas, la confluencia de variadas modalidades de trabajo y las formas de construcción de los distintos andamiajes y escenarios donde se van a desenvolver las conversaciones. Los dispositivos de teatralización, interrogantes y textos interactivos, son algunas de las propuestas que direccionan los debates y reflexiones en la tarea de investigación de las autoras/es, sobre la producción de los espacios de exposición y las visitas guiadas.

En este marco, hablar sobre los fines y objetivos de una propuesta político-pedagógica, implica abordar sobre las modalidades metodologicas y didácticas utilizadas. Uno de los propósitos centrales de las diferentes exhibiciones producidas por El Museo de las Escuelas, por ejemplo, en la exposición permanente; *"Lo que el borrador no se llevó",* consiste en contribuir a la objetivación de la memoria para su resignificación. De esta manera, nos encontramos con espacios, muestras y objetos, construidos y ordenados metódicamente, para incitar a la conversación entre las/los visitantes y su ambiente.

Por un lado, los objetos situados en determinadas atmósferas, despiertan recuerdos de vivencias personales que se exteriorizan en ideas y voces, produciendo diálogos; emociones, sentimientos y prejuicios que son recuperados por las/los profesionales para su reconocimiento y problematización. Por otro lado, las "palabras dichas" se transforman en mate-

ria prima para la investigación y producción de nuevos saberes en el campo de la Historia Social de la Educación, en particular, para los estudios de los procesos constitutivos de la cultura escolar.

De este modo, se posibilita la producción de relaciones de transformación dialéctica. Las representaciones y sentidos hegemónicos naturalizados mediante las practicas cotidianas de la vida escolar, se materializan en palabras que conversan con diversas actividades lúdicas -*El juego del oráculo-,* con preguntas desestructurantes -*preguntas hacia lo imaginario-,* con espacios ambientados en otras épocas -*un aula 'normal' de 1900-,* con teatralizaciones -*un día en la vida de Alicia y Enrique-* y con una serie de artefactos utilizados para envolver y generar cuestionamientos en función de develar el carácter construido de las practicas educativas. Por último, los intereses y anhelos de las/los visitantes, explícitos en sus miradas, detenimientos, y voces, aportan a la reconstrucción y renovación de las exposiciones en constante movimiento, motivadas por la ocupación en profundizar la *"conservación y conversación"* de los objetos y sujetos como patrimonio.

Esta estructura metodologica, nos invita a interrogarnos sobre los alcances de su carácter transformador. Considerando que un espacio interactivo de unas horas de duración no siempre garantiza la producción de cuestionamientos significativos suficientes como para desestructurar determinadas representaciones sobre la escuela, naturalizadas a través de toda una vida, y que los sujetos que atraviesan la experiencia no regresan de manera sistemática al museo como para efectuar posibles análisis comparativos ¿cómo se evalúan los resultados, limites y logros, en las rupturas y resignificaciones de las concepciones de los sujetos visitantes, una vez distanciados del museo?, ¿con que otros espacios educativos puede interactuar el Museo de las Escuelas?, ¿es posible un Museo de las Escuelas, en y desde las escuelas?

La elaboración didáctica del libro y las articulaciones entre los diferentes abordajes, contribuyen a una mayor comprensión sobre el objeto de estudio del campo específico de la educación en museos. Las argumentaciones parten de posicionamientos critico-problematizadores, con elementos poéticos y metafóricos. Las voces del libro, desde variados enfoques - historiográficos, artísticos, literarios, teatral- conversan con las/los lectores, concebidos e interpelados "como visitantes".

Juan Ignacio García: Estudiante de Lic. en Ciencias de la Educación. Pasante del programa HISTELEA, Departamento de Educación, UNLu. juangarciajmv@hotmail.com

Educación de jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas

Florencia Finnegan (comp.) Editorial Aique Educación, Buenos Aires, 2012. 251 páginas.

Noelia Bargas
Ana Clara De Mingo
Aceptado Febrero 2013

"Educación de jóvenes y Adultos…" es una compilación que realiza Florencia Finnegan en la cual presenta artículos sobre investigaciones y experiencias de autores que se dedican al campo de la educación de jóvenes y adultos.

Florencia Finnegan es Licenciada en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente coordina actividades académicas vinculadas con la educación de jóvenes y adultos en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires.

El libro está organizado en siete capítulos que dan cuenta de los recortes en los que pueden delimitarse distintas temáticas y problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Entre ellas destacamos: el recorrido histórico de las políticas educativas, distintas experiencias dentro y fuera del sistema educativo, prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, delimitación del sujeto pedagógico de acuerdo al contexto socio-histórico. Los capítulos están atravesados por distintos debates que se plantean en el campo, encuentros, desencuentros y búsqueda de sentidos.

Florencia Finnegan en el capítulo 1 parte de las concepciones de la EDJA destacando el rol que se le ha asignado a la misma históricamente. La autora coloca a la EDJA como un reto pendiente del siglo XXI, en términos de que se logre un acceso real al sistema educativo por parte de los sectores que han sido excluidos del mismo y otorgar una enseñanza de calidad incorporando a los sujetos a una oferta educativa que sea pertinente de acuerdo a sus necesidades, expectativas e intereses tanto en ámbitos formales como no formales.

Los capítulos 2 y 3 nos remiten a experiencias llevadas a cabo en el campo de la EDJA que brindan herramientas teóricas para pensar el presente. En el capítulo 2 María Clara Di Pietro realiza un balance en términos de progresos y limitaciones de las políticas públicas recientes de Brasil (1996-2010). Manuel Gómez, en el capítulo 3, desarrolla la experiencia realizada en Argentina durante la década del 70 impulsada por la CREAR (Campaña de Reactivación de la Educación de Adultos para la Reconstrucción). De esta manera reconstruye la historia destacando la dimensión política de la campaña y centrándose en su vinculación con procesos macropolíticos y macrosociales que tenían como objetivo la transformación de la sociedad.

Esther Levy, en el capítulo 4, analiza la vinculación que ha tenido la Educación de adultos con el sistema productivo y la formación de trabajadores para el mercado laboral desde el primer peronismo en adelante. Plantea desafíos actuales, cuestionando la desvinculación

que posee la oferta educativa de la EDJA y el "mundo del trabajo", desde una perspectiva de garantía del Estado para el cumplimiento de los derechos.
Norma Michi, en el capítulo 5, retoma los debates sobre educación popular desde la década del 60 hasta la actualidad, historizando, contextualizando y problematizando dicho concepto. Recupera interesantes experiencias impulsadas en y desde los movimientos sociales y populares en el campo de la educación de adultos, evidenciando su sentido político-pedagógico que en muchas ocasiones ha puesto en tensión a la escuela oficial.
En los últimos dos capítulos se relatan y analizan dos experiencias. En el primero, María Paula Montesinos y Ana Pagano analizan el trabajo llevado a cabo en el centro educativo de nivel primario "Isauro Arancibia" de la Ciudad de Buenos Aires, considerando su articulación con el programa Puentes Escolares. Las autoras reflexionan sobre las consecuencias que esta experiencia tuvo en las trayectorias de los adolescentes en situación de calle y para los educadores que la protagonizaron, en un contexto de profundización de las políticas neoliberales. Destacan algunas claves para producir alternativas educativas que favorezcan la igualdad. En el segundo María del Carmen Lorenzatti describe la experiencia que fue realizada en una escuela primaria de adultos de la Ciudad de Córdoba. Allí, reflexiona sobre una problemática: las concepciones de lectura y escritura escindidas de las condiciones sociales y culturales que llevan a entender las prácticas letradas como apolíticas y neutrales ideológicamente.
Consideramos que este libro es una producción interesante, ya que recupera experiencias, las resignifica e incorpora elementos teóricos que aportan al campo de investigación actual. Plantea debates que permiten reflexionar sobre dicho campo y nuevos interrogantes que asignan a la EDJA un lugar protagónico.
Históricamente este campo ha sido escasamente estudiado, debido al carácter subalterno y compensatorio que las políticas educacionales han asignado a la EDJA.
Como señala Silvia Brusilovsky:

> La oferta de educación de adultos fue resultado de los fracasos de la escolarización inicial, de la diferenciación de las condiciones educativas de sectores sociales subalternos y tuvo carácter compensatorio, sin llegar a resolver las desigualdades en la posibilidad de escolarización. (2006: 6)

Acordamos con Florencia Finnegan que en los últimos años tanto en la Argentina como en América Latina, la EDJA cobra un lugar importante en las políticas educativas nacionales. Las discusiones que giran en torno a la EDJA parecen haber modificado, al menos desde el discurso político, la perspectiva que la ubica como acción educativa compensatoria. La Ley de Educación Nacional (26.206) sancionada en el año 2006 la define como una de las siete modalidades dentro del sistema educativo otorgándole cierta especificidad al campo. En este sentido, se aleja del lugar que le había asignado la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993, que la mencionaba en el artículo 30 como un régimen especial, donde se lo consideraba como un gasto innecesario de acuerdo a las políticas de ajuste que se produje-

ron durante el periodo neoliberal en nuestro país.
Sin embargo, sostenemos que si bien, como señala Florencia Finnegan, hay un avance en el lugar asignado a la EDJA en las normativas que permitiría crear las condiciones legales necesarias para generar ciertos cambios, estas no son suficientes si no hay decisiones políticas que permitan hacer efectivas las propuestas educacionales. Es decir, las políticas educativas deben propiciar el diseño y la implementación de ofertas que satisfagan las necesidades de los sectores históricamente excluidos del sistema, brindando una educación de calidad, y responsabilizando al Estado Nacional y a los gobiernos provinciales como principales garantes del cumplimiento del derecho.
Consideramos que el grado de especificidad que se le otorga a la EDJA en las normativas es un punto de partida, pero aún queda un largo camino por construir, si se quiere lograr que la educación de jóvenes y adultos deje de tener carácter compensatorio y subalterno respecto de otros niveles del sistema educativo, y comience a adquirir protagonismo en materia de políticas educativas y en articulación con otras políticas públicas.
¿Podrá la educación de adultos salir de una situación marginal respecto del marco general de las políticas públicas de educación? ¿Podrán diseñarse ofertas para la educación de jóvenes y adultos que sean universales, y que al mismo tiempo aseguren una educación de calidad? ¿Podrán pensarse planes de estudio que recuperen las problemáticas y necesidades de los jóvenes y adultos? Estos son algunos de los interrogantes que nos surgieron al leer el libro y al dialogar con las ideas de los autores, pero que aún no tienen respuesta. Creemos que esta revisión de experiencias y conceptos proporciona herramientas para realizar un análisis retrospectivo en función de identificar continuidades y/o rupturas entre "lo nuevo" y "lo viejo" de la EDJA. Será cuestión de seguir avanzando en el campo de la investigación científica para poder generar condiciones en las cuales se construyan nuevos conocimientos, profundizando analíticamente en las problemáticas que son inherentes al campo de la educación de jóvenes y adultos, a partir de la recuperación de los caminos construidos y desde la práctica concreta.

Noelia Bargas: Lic. en Ciencias de la Educación. Estudiante del Prof. en Ciencias de la Educación. Ayudante Estudiante en el Seminario Educación de Adultos, Departamento de Educación, UNLu. bargasnoelia@hotmail.com

Ana Clara De Mingo: Lic. en Ciencias de la Educación. Estudiante del Prof. en Ciencias de la Educación. Ayudante Estudiante en el Seminario Metodología y Planificación de la Animación Social y Socio-cultural, Departamento de Educación, UNLu. anitadm_12@hotmail.com

Clase Media: cultura, mito y educación ¿quién educa al educador?

José Tamarit. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 2012. 383 páginas.

Karina Barrera
Andrés Flouch
Aceptado Febrero 2013

La reciente y última obra publicada por Tamarit nos convoca a introducirnos en el debate socio-histórico-político de fenómenos complejos como la cultura y la educación. En su título nos aporta un indicio del encuadre teórico en el que inscribe a la educación: la cultura, los mitos y la clase media como dimensiones de análisis inherentes a la compleja trama de aspectos que conforman lo educacional. Sin dudas, una notable contribución al campo de las ciencias de la educación desde su trayectoria político-académica que, en el caso particular de este libro, incorpora un enfoque distintivo al otorgarle significación histórica a la problemática de la clase media.

Dada la creciente incidencia de las clase media en el curso de los acontecimientos sociales y políticos de las sociedades contemporáneas capitalistas, Tamarit advierte sobre la necesidad de incluir esta clase en los análisis sobre la problemática de la política, la cultura, la educación y el poder. Y destaca su preocupación por la ausencia de reflexión teórica sobre la función específica de la clase media en el campo educativo y cultural.

Advirtiendo sobre la inexistencia de una verdad objetiva y universal -firmemente posicionado desde la perspectiva marxista- el autor se propone analizar y desocultar las posiciones político-ideológicas presentes en las producciones académicas de renombrados filósofos, sociólogos y teóricos de la educación. Recorrer analíticamente la producción científica sobre la temática en cuestión, lo lleva a hacer visible los contextos de producción de los discursos teóricos (problemáticas, conflictos, climas de época y estados de ánimo que influyen en la adopción de determinadas perspectivas). Y a sentar posicionamientos propios, acuerdos y desacuerdos con dicha producción.

El libro se estructura en cuatro grandes partes que en su interior contienen diversos capítulos. En la primer parte Tamarit rastrea las perspectivas teóricas sobre las clases sociales que se desarrollaron tanto desde el campo del orden como del conflicto. En ambos casos analiza detalladamente los postulados de sus mayores representantes en relación con las clases sociales y su significación histórica, las concepciones de sociedad, Estado y poder.

Tras analizar el concepto de clase social desde diferentes referentes teóricos, en la segunda parte de su libro aborda dos aspectos centrales. Por un lado, desarrolla una serie de precisiones teóricas sobre el concepto de clase media en particular, con el fin de construir con claridad el objeto de estudio de su obra. Tal propósito reviste una elevada complejidad, que se expresa en los debates, sobre los que reflexiona Tamarit, para definir y ubicar a la clase

media dentro de la sociedad capitalista a lo largo de la historia y en la actualidad. Asimismo, desarrolla un destacado análisis de la función política de la mencionada clase y su particular vulnerabilidad a ser interpelada por la ideología dominante. Por otro lado, se introduce en el ámbito específicamente educativo al analizar el debate en relación con la proletarización de los/las trabajadores/as de la educación. Este fenómeno creciente en las últimas décadas es abordado por Tamarit recuperando los aportes de teóricos como Bonafé y Apple que ponen en el centro de la escena concepto tales como autonomía y control en el trabajo docente.

En la tercera parte del libro nos introduce en la temática de la clase media y el complejo mítico-cultural. Allí desarrolla un análisis sobre la construcción histórica de los mitos, su difusión a través de los aparatos culturales y su influencia en la constitución de la subjetividad. El análisis se encuadra en un debate que recorre la historia cultural nacional, basado en las controversias entre el discurso liberal y el pensamiento nacional popular. Tamarit dimensiona las implicancias socio-culturales que tuvo en la historia argentina la dicotomía sarmientina civilización-barbarie. A su vez, aborda los postulados de Arturo Jauretche en el "Manual de zonceras argentinas" presentando un discurso desmitificador de los principios liberales encarnados en el pensamiento de Sarmiento.

En el cuarto apartado Tamarit centra su análisis en un aspecto concreto en relación con la clase media: su función en la reproducción-resistencia en las instituciones educativas. Parte de destacar el concepto de *hegemonía* como indispensable para el análisis del campo cultural y educativo, y para la comprensión de la función de la clase social en cuestión. En esta parte de su obra destaca el protagonismo de la clase media en la reproducción cultural y educativa, funcional al sostenimiento del sistema capitalista.

En las conclusiones de la obra, el autor recorre diversos abordajes teóricos basados en posturas políticas disímiles sobre el concepto de "pueblo" y reflexiona sobre las dificultades existentes en la pretensión de precisar una definición de tal concepto. Esto contribuye a estudiar la relación entre la clase media y el pueblo, examinando el papel político jugado por la primera en tanto "sector neutro" o "clase apoyo" de la clase dominante. Sobre esta última cuestión, se centra en una de las hipótesis centrales de este libro: la conducta política y social recurrente de la clase media, tanto en el centro como en la periferia, ha sido su apoyo masivo a la clase dominante "clase apoyo, nunca sector neutro".

La lectura del libro "Clase Media: cultura, mito y educación ¿quién educa al educador?" es un aporte sustancial para comprender y sentar posicionamiento sobre los procesos socioeducativos que se desarrollan en la actualidad, desde su peculiar perspectiva sociológica que pone en el centro de la escena a la clase media, clase que ha crecido significativamente en número y peso político-cultural en las sociedades contemporáneas. Una clase media que desarrolla, desde hace tiempo y de manera creciente, un papel estratégico en el sostenimiento de un sistema social desigual e injusto como lo es el capitalista.

Tamarit nos propone, en el correr de sus páginas, acercarnos a su análisis crítico de diversos referentes teóricos, a la vez que abre el camino para la deconstrucción/construcción de miradas propias sobre cada una de las temáticas. Su libro es una notable contribución para pensar críticamente sobre los mecanismos que estructuran y los supuestos teóricos e ideo-

lógicos que legitiman el orden social establecido: una forma de demoler mitos y problematizar el sentido común, develando la historia y la dialéctica constituyente de lo real.

Karina Barrera: Estudiante de la carrera Ciencias de la Educación UNLu y Ayudante Estudiante de la asignatura Sociología de la Educación, Departamento de Educación, UNLu. kari_cobo@hotmail.com

Andrés Flouch: Profesor en Geografía, UNLu y estudiante de la carrera Ciencias de la Educación, UNLu. andresflouch@hotmail.com

Información Institucional

Normas para la recepción y selección de artículos

CARÁCTER DE LAS PUBLICACIONES.

1. La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.
Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1.1 Artículos originales e inéditos basados en:
a) investigaciones científicas
b) actividades de extensión
c) experiencia en docencia
d) reflexiones sobre un problema o tópico particular.

1.2 Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.

1.3 Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

1.4 La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

2. Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

1. La presentación de los artículos deberá ajustarse a las siguientes pautas:
Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicacio-

nes recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico. Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:
Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.
Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: "Gráfico nº 1: xxxx", un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: "Fuente: xxxx" (si han sido hechos por el autor deberán decir "Fuente: elaboración propia").

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita
Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita
Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica
Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal
Notas: Arial, cuerpo 10, normal
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.
- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.
- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.
- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.
- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

2. Mecanismos para la selección de artículos:
La recepción de los trabajos no implica compromiso de publicación. El Consejo Editorial procederá a la selección de trabajos que cumplan con los criterios formales y de contenido. El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número, debiendo tener en cuenta las evaluaciones.

Las colaboraciones aceptadas se someterán a correcciones de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. El envío de cualquier colaboración a la Revista implica la aceptación de lo establecido en este Reglamento.

Se comunicará a los autores la aceptación o no de los trabajos en el término máximo de dos meses. Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor, quien deberá contestar dentro de los cinco días si las acepta, en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.

Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf

Dirección electrónica
Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a: **revistapolifonias@yahoo.com.ar**

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

Programas y Proyectos

Programa HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina.
Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@yahoo.com.ar)
Integrantes del Equipo: Roberto Bottarini, Cristina Linares, Juan Balduzzi, Susana Vital, Luciano Demergasso, Iliana Firpo, Paula Medela, Rosana Ponce y Miguel Somoza Rodríguez

Proyectos de investigación:
"**Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del siglo XX y comienzos del siglo XXI"**
Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@yahoo.com.ar)
Integrantes del Equipo: Roberto Bottarini, Cristina Linares, Juan Balduzzi, Susana Vital, Luciano Demergasso, Iliana Firpo, Paula Medela, Rosana Ponce y Miguel Somoza Rodríguez
"RELEE[1] III Redes de Estudios en Lectura y Escritura. **Escritura y lectura en perspectiva histórica. Estudios interuniversitarios de posgrado"**
Directora: Teresa Artieda (UNNE)
Integrantes: Roberta Paula Spregelburd y Mirta Teobaldo

Proyectos de extensión:
"Museo de las Escuelas"
Responsable: Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)
Instituciones involucradas: UNLu y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
"Fondo Bibliográfico Luis Iglesias. Colección especial de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Luján"
Responsable: Susana Vital (suvital@hotmail.com)

1 - RELEE es una red de universidades nacionales y extranjeras dedicada al estudio de la lectura y la escritura. Actualmente está integrada por la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina); la Universidad Nacional de Luján (Argentina); la Universidad Nacional del Comahue (Argentina); la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil), la Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). En el marco del Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. El objetivo principal consiste en diseñar carreras de postgrado (especialización y/o maestría) en esta área.

Integrado al proyecto **"Creación de la División Colecciones Especiales de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Luján: Archivo de la Memoria de la UNLu y Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias"**, director Carlos Coviella y codirección de Graciela Cortabarría y Susana Vital, Programa de Promoción de la Universidad Argentina, SPU. 2010-2011. La colección incluye un Archivo Documental sobre Alfabetización de Adultos como corolario de la investigación sobre el tema, bajo la responsabilidad de Roberto Bottarini (erreabe@ciudad.com.a)
Destinatarios: Población en general, estudiantes, investigadores

Programa Las relaciones entre didácticas específicas e identidades culturales: un abordaje interdisciplinario para su análisis
Directora: Liliana Trigo / Co-directora: Ma. del Carmen Maimone
Integrantes del Equipo: Analía Rotondaro, Paula Edelstein y María Laura Motto

Proyectos de investigación:
"Diversidad cultural, educación y estrategias de desarrollo comunitario: la matriz de pensamiento latinoamericana hoy"
Directora: Liliana Trigo (trigolili@gmail.com)
Integrantes del Equipo: María Laura Motto y Paula Edelstein
"Estudio de las imágenes de los libros de texto destinados al inicio de la escolarización desde la conformación del sistema educativo a la actualidad"
Investigadora Individual: Gabriela Cruder

Programa El procesamiento numérico y el cálculo en niños y niñas en contextos socioculturales rurales
Director: Víctor Feld (victor_feld@yahoo.com.ar) / Codirectora: Ma. Fernanda Pighín
Integrante del Equipo: Silvina Davio

Proyectos de investigación:
"El procesamiento numérico y el cálculo en niños y niñas en contextos socioculturales rurales"
Director: Víctor Feld (victor_feld@yahoo.com.ar)
Integrante del Equipo: Silvina Davio
"El procesamiento numérico, el cálculo y las intervenciones pedagógicas en niñas/os en contextos socioculturales rurales"
Director: Víctor Feld (victor_feld@yahoo.com.ar) / Codirectora: Ma. Fernanda Pighín
Becaria Perfeccionamiento, UNLu: Silvina Davio
"Neurofisiología del número en niños preescolares de sala de cinco años de Nivel Inicial"
Directora: Ma. Fernanda Pighín / Codirector: Víctor Feld
Integrantes del Equipo: Silvina Davio, Sebastián Giacchino y Pilar Barañao

Proyectos de Investigación

"La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Ciudad de Bs. As."
Directora: Susana Vior (svior@unlu.edu.ar)
Integrantes del Equipo: Stella Maris Mas Rocha y Laura Rodríguez

"La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Provincia de Bs. As."
Directora: María Rosa Misuraca
Integrante del Equipo: Betania Oreja Cerruti

"Escuelas populares. Características de su pedagogía"
Directora: Silvia Brusilovsky / Co-directora: Ma. Eugenia Cabrera
Asesora Pedagógico-Didáctico: Mónica Insaurralde
Integrante del Equipo: Carina Kloberdanz

"Razón y pasión en la historia del nivel inicial: Hebe San Martín: las huellas de su protagonismo"
Directora: Noemí Simón / Co-directora: Noemí Burgos (noemiburgos2@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Rosana Ponce, Ana Encabo, María Pugliese, Stella M. Notta, Ma. E. Laflito, Norma Montaiuti, María del Carmen Silva, Mónica Anghileri, Silvana Giuriati, Estefanía Papakiriacopulos

"La educación secundaria de Adultos. Un estudio de políticas y prácticas en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires."
Directora: Ma. Sara Canevari (mscanevari@gmail.com)
Integrante del Equipo: Andrea Zilberzstain

"Programas nacionales para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en educación"
Directora: Susana Vior (svior@unlu.edu.ar)
Becaria CONICET: Betania Oreja Cerruti

"Escuelas y movimientos Sociales. La experiencia político-pedagógica de los bachilleratos populares de jóvenes y adultos."
Directora: Silvia Brusilovsky (sbrusil@arnet.com.ar) / Co-directora: Norma Michi
Becaria CONICET: Paola Rubinzstain

"Las notas en margen de los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo."
Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)
Integrante del Equipo: Silvina Ninet

"Historia de la Educación a Distancia en Santa Fe y Entre Ríos. Una aproximación desde el estudio de los materiales Educativos"
Directora: Ma. Teresa Watson (mariateresawatson@gmail.com) / Co-directora: Gabriela Bergomas (UNER)

"Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias sindicales de los trabajadores de la educación"
Directora: Marcela Pronko / Co-directora: Adriana Migliavacca
(adrianamigliavacca@yahoo.com.ar)
Integrantes del Equipo: Andrea Blanco, Gabriela Vilariño, Evangelina Rico, Gonzalo Rodríguez

«Las experiencias traumáticas y su transmisión generacional a través del arte: constitución de 'lugares de la memoria' en la Ciudad de Bs. As.»
Directora: Brisa Varela
Integrantes del Equipo: Gustavo Keegan, Carolina Tarda

«La institución universidad en la experiencia de formación inicial de los estudiantes del prof. de educ. física. Su vinculación con el conocimiento y la construcción de la identidad docente»
Directora: Mariel Ruíz / Co-directora: P. Gómez
Integrante del Equipo: Celina Castro

"Proyecto de aproximación a la construcción del tiempo histórico en el nivel inicial"
Directora: Simon Noemi
Integrantes del Equipo: Lila Ferro y Ana Encabo

"Educación popular y producción de conocimientos. Análisis de experiencias"
Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Diana Vila y Alvaro Javier Di Matteo

"Movimientos populares, educación y producción de conocimientos"
Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com) / Co-director: Alvaro Javier Di Matteo

"Educación, movimientos populares y transformación social en la Argentina. De los `70 a la actualidad"
Co-directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)
Becaria CONICET: Natalia Baraldo

"¿Qué es la Educ. Física? La praxis de los profesores de educación física en escuelas secundarias"
Directora: Andréa Graziano / Co-directora: Cinthia Wanschelbaum
Integrantes del Equipo: Benito Francisco, Gabriela Bruzesse, Alberto Cucchiani, Liliana Mosquera, Nora Vauthay y Mónica Zaraboso

"Representaciones e intervenciones de futuro de alumnos que finalizan la escuela media."
Director: Diego Siniuk / Co-director: Fernando Imbroscia

"Hegemonía empresarial y estrategias de disciplinamiento laboral: disputas dentro y fuera de las fabricas"
Directora: Claudia Figari
Integrantes del Equipo: Alicia Palermo, Marcelo Hernandez y Dana Hirsh

«Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura»
Directora: Ma. Ignacia Dorronzoro (mignaciak@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Ma. Fabiana Luchetti, Diana Rosenfeld, Rosa Peralta y Analía Falchi

"Políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes (2003-2012) y sus apropiaciones. Una mirada desde las perspectivas educativas, de género y de participación política"
Directora: Alicia Palermo
Integrantes del Equipo: Juana Erramuspe, M. Ana Gonzalez, Luciana Manni, Martina García, Gabriela Orlando, Micaela Astorga y Patrícia Wilson

"La evaluación del desempeño de los docentes de los niveles primario y medio en la Ciudad Autónoma de Bs. As. Entre 1990 y 2010. Comparación con el caso chileno"
Directora: Susana Vior / Co-directora: Mónica Insaurralde
Becaria Iniciación, UNLu: Ana Sneider

"De los saberes construidos en situación de trabajo a la problemática de su producción curricular en términos pedagógicos didácticos"
Director: Julio Testa
Becaria Perfeccionamiento, UNLu: Liliana Martínez

«Prácticas pedagógicas en organizaciones sociales. La perspectiva de los educadores populares en organizaciones campesinas e indígenas»
Directoras: Norma Michi (normamichi@gmail.com) / Beatriz Gualdieri
Becario de Formación Superior, UNLu: Alvaro Javier Di Matteo

"La Política de evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria. Entre la normativa y los procesos institucionales"
Directora: María Rosa Misuraca
Becaria Iniciación, UNLu: Sonia Szilak

Proyectos de Extensión

Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA)

Proyecto de extensión: *"Educación intercultural II - conocimiento y diagnóstico de la diversidad"*
Directora: Beatriz Gualdieri (edumulti.unlu@gmail.com)
Destinatarios: docentes de diversas modalidades, niveles y áreas, miembros de pueblos originarios y otros grupos socioculturales marginados, estudiantes universitarios y de profesorados, de las provincias de Neuquén y Río Negro. Asociación Espacio Colectivo Alfar para Pensar-Hacer desde las Identidades; Mutual de Trabajadores de la Educación del Neuquén (MUTEN).
Acciones de extensión: *"Cátedra Abierta Intercultural"*
Directora: Beatriz Gualdieri (edumulti.unlu@gmail.com)

"La alimentación como identidad compartida"
Directora: Noemí Burgos (noemiburgos2@gmail.com)
Instituciones involucradas: Escuela Infantil UNLu, Jardín Compañeritos (Municipalidad de Luján), Comedores Barriales y Sociedades de Fomento
Destinatarios: Alumnos de escuelas de NI, Usuarios comedores barriales, Fomentistas

"Colección bibliográfico y archivo Hebe San Martín"
Directora: Burgos, Noemí
Instituciones involucradas: UNLu
Destinatarios: Biblioteca UNLu, Comunidad docente

"Los lenguajes artísticos en la Escuela Infantil UNLu"
Directora: Brandt (emabrandt@fibertel.com.ar), Penchansky y Santarcangelo
Instituciones involucradas: Escuela Infantil, UNLu
Destinatarios: Docentes de Escuela Infantil UNLu, padres de niños de la escuela infantil de la UNLu

"El desarrollo del PEI de la Escuela N°27 de San Miguel a partir del marco teórico del MIP"
Directora: Ma. Del Carmen Maimone (mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar)
Instituciones involucradas: EP27, EP 25, EP38, EP 31, EP3
Destinatarios: directos: docentes de cada una de las escuelas, indirectos: los alumnos a cargo de dichos docentes y sus familias.

"Dispositivo interdisciplinario de atención a las problemáticas complejas del aprendizaje"
Directora: Ariel Librandi (ariel@librandi.com.ar)
Instituciones involucradas: DASMI
Destinatarios: Estudiantes UNLu, Familia de los alumnos asistidos, Equipos técnicos y pro-

fesionales de la Obra social y de escuelas, Población escolar asistida por DASMI

"Articulación Universidad Nacional de Luján (UNLu) – Institutos de Formación Docente (ISFD): Taller de capacitación para docentes de inglés egresados del ISFD"
Directora: Ma. Ignacia Dorronzoro (mignaciak@gmail.com)
Instituciones involucradas: ISFD
Destinatarios: Egresados de los Profesorado en Inglés de los Institutos de Formación Docente (ISFD) de la zona de influencia de la UNLu

"El lugar de las Tecnologías de la Comunicación (TICs) en las escuelas ¿Recursos didácticos o contenidos curriculares?"
Directora: Susana Muraro (smuraro@unlu.edu.ar)
Instituciones involucradas: UNLu
Destinatarios: Superiores, directores y docentes de informática y/o computación o TICs de los diferentes niveles educativos.

"Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en la escuela especial: criterios curriculares de empleo"
Directora: Susana Muraro (smuraro@unlu.edu.ar) y Ariel Librandi
Instituciones involucradas: Escuela 501 de Luján
Destinatarios: Directores y docentes de la Escuela 501

"Educación Popular en Organizaciones y Movimientos Sociales. Los sujetos colectivos protagonistas de la producción de conocimientos 2011-2012"
Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)
Instituciones involucradas: Organizaciones y movimientos sociales
Destinatarios: Organizaciones y movimientos sociales

"Hombres y naturaleza en la cultura urbana ante la crisis ambiental actual. Acciones de intervención"
Directora: Marta Tome
Instituciones involucradas: Escuelas Medias del Sur de la CABA
Destinatarios: Docentes y directivos de las Escuelas: Comercial nº 12 (CABA), EMEM nº 14 (CABA) y Técnica nº 8 (CABA)

"Capacitación en Alfabetización Inicial"
Directora: Ma. Laura Galaburri (mlgalaburri@gmail.com)
Instituciones involucradas: DGE Supervisión zona Luján y Escuelas EGB y NI, Escuelas de Educación Especial, Centro Educativo Complementario.
Destinatarios: Personal de supervisión, dirección y maestros escuelas EGB y NI zona Luján, Alumnos de esas escuelas.

"Charlas de Café"
Directora: S. Maranzano
Instituciones involucradas: Delegación San Fernando, UNLu
Destinatarios: Estudiantes de Educación Física y público en general

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

E-mail: sipeduc@unlu.edu.ar
Teléfono: 02323-423979/423171 int. 293-297

V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso a la Universidad Pública

Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas

7, 8 y 9 de agosto de 2013

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
Departamento de Educación

El término *ingreso universitario* refiere a una realidad compleja y heterogénea, atravesada por los contextos socio histórico políticos, las propuestas y limitaciones institucionales, los estilos académicos, las historias personales y escolares de los alumnos y de sus docentes, los deseos, las expectativas, las posibilidades… Esta complejidad -siempre nueva- desafía a la Universidad a encontrar nuevas respuestas en múltiples aspectos.

Desde el año 2004, el Encuentro sobre el Ingreso a la Universidad Pública se abre como un espacio de reflexión y debate destinado a todos los actores de la vida universitaria, en el que estas preocupaciones ocupan un lugar central. Sucesivamente se ha celebrado en las universidades de Córdoba (2004), Entre Ríos (2006), Río Cuarto (2008) y del Centro de la Provincia de Buenos Aires (2011). En 2013 la Universidad de Luján, a través del Departamento de Educación, asumirá la responsabilidad de dar continuidad al espacio instituido para consolidar y profundizar los intercambios iniciados, ampliando la mirada hacia nuevos planteos y problemas.

En esta oportunidad, proponemos otorgar centralidad a los planteos sobre políticas y estrategias orientadas a generar las condiciones -institucionales, académicas, pedagógicas- que permitan a los estudiantes no solamente acceder a la universidad sino sostener sus estudios en la carrera elegida. Consideramos importante dar relevancia a las reflexiones sobre las condiciones de las aulas universitarias que afectan la construcción de vínculos con el saber.

Se espera que la realización del encuentro contribuya a profundizar la comprensión de los actores universitarios acerca del ingreso y la retención en toda su complejidad, así como a problematizar las interpretaciones de sentido común con que suelen explicarse el desgrana

miento, el retraso y el abandono de los estudios, en especial cuando ocurren durante el primer tramo de las carreras. La intención central es comenzar a construir criterios compartidos para orientar la toma de decisiones institucionales y académicas a través de propuestas orgánicas que permitan superar los intentos aislados o periféricos. Aspiramos a que los aportes de distintas perspectivas teóricas y el análisis de experiencias institucionales permitan confrontar los modos de configurar el problema y de imaginar líneas de acción consecuentes.

Proponemos los siguientes ejes temáticos:

- **El ingreso a la universidad pública en el contexto político actual.**
- **Las condiciones institucionales para la construcción del conocimiento en los primeros tramos de las carreras.**
- **El ingresante universitario como sujeto de aprendizaje.**
- **Las propuestas de enseñanza en los primeros años de la formación universitaria.**

Con el fin de otorgar centralidad al diálogo y el debate, implementaremos una modalidad de trabajo que no prevé tiempo para la exposición de las ponencias dentro del Encuentro, sino que se cuenta con el compromiso de su lectura previa por parte de los integrantes de cada grupo de discusión.

Las condiciones para la participación y para la presentación de los trabajos estarán disponibles en *w**www.eningreso2013.unlu.edu.ar***

Invitamos a participar a todos los docentes, graduados y alumnos universitarios interesados en reflexionar y debatir acerca de los temas propuestos.

Contacto: ***encuentroingreso.2013@gmail.com***

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján en la Orientación Ciencias Sociales
Dir.: Liliana Gastrón
Acreditado por CONEAU

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación
Dir.: Susana Vior
Acreditada y Categorizada "A" por CONEAU

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Marta B. Goldberg
Acreditada y Categorizada "B" por CONEAU

Maestría en Demografía Social
Dir.: Mgter. Ma. Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada "C" por CONEAU

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Aprobada por Resolución H.C.S.

Especialización en Gestión de la Educación
Dir.: Susana Vior
Recon. Ofic. Provis. y Validez Nac. Título Res. Min. ME N°306/08

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Marta B. Goldberg
Acreditada y Categorizada "B" por CONEAU

Especialización en Demografía Social
Dir.: Mgter. Ma. Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada "C" por CONEAU

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada "B" por CONEAU

Seminario de posgrado "Neuropsicología del Aprendizaje"
Dir.: Víctor Feld
Aprobado por disposición CDD-E 162-08 y ratificado por disposición CD-E N° 215/10.

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 287
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: http://www.unlu.edu.ar/posgrado.html

Esta edición se terminó de imprimir en Mayo de 2013 en los
Talleres Gráficos del Departamento de Publicaciones e Imprenta
de la Universidad Nacional de Luján