

CONGRESO DE
EDUCACIÓN
SECUNDARIA
AÑO 2012

“Construyamos
Nuevas Identidades
y Propuestas en la
Educación Secundaria”



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO

CONGRESO DE
EDUCACIÓN
SECUNDARIA
AÑO 2012

“CONSTRUYAMOS NUEVAS IDENTIDADES Y
PROPUESTAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA”

Universidad Nacional de Moreno

Rector
Hugo O. Andrade

Vicerrector
Manuel L. Gómez

Directora General del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
Marta P. Jorge

Coordinadora de la carrera de ciclo de Licenciatura en educación Secundaria
Lucía Romero

Serie 1: Jornadas, Congresos y Encuentros

Director
Manuel L. Gómez

UNM Editora

Director:
Leonardo Rabinovich a/c

Staff:
Alejo Cordara
Daniela Ramos Espinosa
Pablo Penela



Libro
Universitario
Argentino



CONGRESO DE
EDUCACIÓN
SECUNDARIA
AÑO 2012

“CONSTRUYAMOS NUEVAS IDENTIDADES Y
PROPUESTAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA”

2014



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO

Congreso de educación secundaria año 2012 : construyamos nuevas identidades y propuestas en la educación secundaria / Manuel Luis Gómez ... [et.al.]. - 1a ed. - Moreno : Universidad Nacional de Moreno, 2014.

216 p. + CD-ROM ; 30x21 cm. - (Jornadas, Congresos y Encuentros. 1 / Manuel Luis Gómez; 1)

ISBN 978-987-45575-3-7

1. Educación Secundaria. 2. Congreso. I. Gómez, Manuel Luis
CDD 373

Serie 1: Jornadas, Congresos y Encuentros
Director: Manuel L. Gómez

Diseño y Arte de tapa: Alejo Cordara - Sebastián Hermosa Acuña

Diagramación de interior: Daniela Ramos Espinosa

ISBN: 978-987-45575-3-7

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© UNM Editora.

Universidad Nacional de Moreno

Av. Bartolomé Mitre N° 1891 – Moreno

Prov. de Buenos Aires – Argentina

TEL. + 54 237 466 7186

unmeditora@unm.edu.ar

www.unm.edu.ar/unmeditora/

“CONSTRUYAMOS NUEVAS IDENTIDADES Y
PROPUESTAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA”

Comité Académico:

María R. Almandoz

Claudia Bracchi

Hugo T. Cormick

Manuel L. Gomez

Marta P. Jorge

Margarita Poggi

Lucía Romero

Virginia Vázquez Gamboa

PRÓLOGO

En el mes de Noviembre de 2012, la Universidad Nacional de Moreno (UNM) organizo un Congreso de Educación Secundaria, cuyo tema central fue “Construyamos una nueva identidad y propuestas en la educación secundaria”. A lo largo de dos Jornadas se desarrollaron exposiciones de especialistas y trabajos en comisión.

Con esta convocatoria la UNM buscó aportar líneas de profundización teórica que favorezcan el abordaje de temas vinculados con la dinámica de la escuela secundaria actual tales como los formatos institucionales, la situación de los adolescentes, jóvenes y adultos, los modelos pedagógicos y la práctica docente. Se trato de una acción enmarcada en la decisión de asumir una relación de involucramiento en las problemáticas propias del conjunto del sistema educativo; intención expresada en la creación de las Licenciaturas en Educación Secundaria y en Educación Inicial

Fue una contribución a consolidar un espacio de información y debate sobre la problemática de la escuela secundaria en la Argentina y sobre los principales desafíos que este nivel educativo enfrenta a partir de la vigencia de las políticas públicas que fortalecen las estrategias de universalización que se vienen implementando desde 2003 y que hacen posible contemplar la meta de obligatoriedad expresada en la Ley de Educación Nacional.

El objetivo de generalizar el acceso de todos los jóvenes y adultos a la educación secundaria comporta un profundo cambio que exige reflexionar sobre continuidades y rupturas que den lugar a nuevas configuraciones institucionales y pedagógicas. En función de ello, los ejes y temáticas del Congreso buscaron poner en situación de análisis y discusión los escenarios actuales en los que se desarrollan las políticas y las prácticas educativas, culturales, sociales, etc. destinadas a adolescentes, jóvenes y adultos.

La educación ha ido respondiendo a la creciente complejidad de las nuevas realidades sociales que se fueron configurando a lo largo de la historia. En el inicio del siglo XXI el conocimiento científico y tecnológico refuerza su condición de valorpreciado, positivo en sí mismo, pero que puede generar brechas de exclusión para quienes están impedidos de acceder a niveles de educación básica. Se constituye en un requisito para que las personas puedan participar de los circuitos de producción y distribución de bienes sociales, culturales, económicos y políticos la educación secundaria debe ser un componente de la educación básica a la que tengan acceso

Los educadores nos encontramos ante el desafío de generar nuevas ideas y propuestas acordes a la complejidad que reviste la realidad. Se trata de apoyar a los jóvenes y adultos en la construcción y optimización de su proyecto personal y a las instituciones en la definición de estrategias tendientes a consolidar espacios de participación e innovación. Esto nos obliga a preguntarnos ¿De

qué jóvenes y de qué escuela hablamos cuando nos referimos a la Educación Secundaria de hoy? ¿Qué lugar tienen la enseñanza y el aprendizaje allí?

Entendemos que bajo multiplicidad de cuestiones técnicas e intereses personales o de sector, continúan operando sistemas e instituciones educativas construidas bajo un paradigma desactualizado. Esto obliga a una toma de decisiones políticas y técnicas en función de las innovaciones necesarias y a construir una nueva mirada respecto de la formación de los profesionales vinculados al tema. Es necesario abordar nuevos diagnósticos y analizar propuestas y aportes innovadores.

Pasar de una escuela homogeneizante, como la tradicional, a una escuela que considere a la diversidad sociocultural y de respuesta a esta. Implica reconocer la necesidad de una revisión de los modelos pedagógicos de acceso al conocimiento, especialmente en lo que hace a superar la original fragmentación y visión enciclopedista que ha tenido el Nivel Secundario. Estamos ante un cambio de paradigma, que exige el paso del docente transmisor al educador que tiene que realizar en forma permanente una adecuación de estrategias de enseñanza, que incorpore los avances tecnológicos y contemple las características específicas de los diversos grupos con los que debe trabajar, aun dentro de la misma institución educativa.

Es relevante considerar la necesidad de cambios organizacionales del sistema y de las escuelas, que permitan la concreción de nuevas estrategias. La rigidez institucional y de circuitos debe dar paso al diseño y desarrollo de estructuras flexibles que ofrezcan espacios y tiempos de aprendizaje que posibiliten abordajes integrales y complementarios entre los distintos campos del conocimiento y entre la Escuela y otros espacios formativos.

Esta publicación presenta las contribuciones de los conferencistas y panelistas que nos acompañaron en el Congreso. La complejidad propia de los cambios educativos, y del Nivel Secundario en particular, nos llevaron a invitar a expositores que pudieran aportar su experiencia en distintos campos y con diversas perspectivas, vinculadas a la gestión, a la investigación y a la formación de docentes.

Una primera mirada de orden macro, destinada a profundizar el conocimiento de las políticas de expansión y cambio del nivel, fue desarrollada por Margarita Poggi, Virginia Vázquez Gamboa y Claudia Bracchi. Ofrecieron un análisis de las tendencias y la complejidad de los procesos innovadores en el ámbito de América Latina, Argentina y más específicamente en la Provincia de Buenos Aires.

En ese marco se incluyen las variaciones de formatos y estructuras curriculares que acompañan la expansión del nivel en la región, así como la existencia de planes y estrategias nacionales, construidos

en el marco del Consejo Federal, que buscan poner la educación secundaria en clave de derecho, y que combinan estrategias que buscan dar un nuevo sentido a la Educación Secundaria, con otras políticas sociales, como son la Asignación Universal por Hijo y el Plan Conectar Igualdad.

En la consideración sobre los nuevos formatos institucionales Gustavo Peltzer, Oscar Graizer y Miguel González aportaron reflexiones y preguntas desafiantes basadas en sus propias experiencias de gestión pedagógica y en la investigación. Desde sus respectivas perspectivas, destacaron que las nuevas propuestas organizacionales de la escuela media, deben acompañar la decisión política con las condiciones de materialidad, análisis de estrategias e ideario compartido de los educadores acerca del fortalecimiento de la visión del papel de la educación secundaria como herramienta de formación de una sociedad con desarrollo, justicia social y e integración de la diversidad.

Estela D'Angelo presentó su perspectiva respecto de la cuestión de la formación docente, en el marco de la crisis que la atraviesa, como parte integrante de la problemática educativa de orden más general. Estableció una relación de comparación entre los discursos y la práctica docente tradicional con las actuales posturas que abandonan la idea de las sociedades homogéneas y que incorporan la mirada de la diversidad cultural que da lugar a la percepción del adolescente como sujeto que ensaya multiplicidad de caminos.

Por otra parte destaca la responsabilidad de los docentes en crear las condiciones de vínculo que hacen posible la existencia del aprendizaje, especialmente en lo que hace la consideración sobre las capacidades y posibilidades de desarrollo personal.

El tercer Panel, "Sujetos y procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación Secundaria", dio lugar a la integración de tres perspectivas claramente diferenciadas, teniendo como hilo conductor el análisis sobre la realidad actual de los adolescentes, jóvenes y adultos.

Silvina Feeney abordó la cuestión de "ser estudiante" es decir la posibilidad de acceder y dominar estrategias que permitan el aprendizaje profundo, aquel que al alumno le permite comprender y establecer relaciones entre los conceptos estudiados. Además de caracterizarlos introduce la cuestión de si estos aspectos están presentes en la agenda cotidiana de los Profesores y de la institución escolar

Pablo Narvaja inicia su presentación recuperando la importancia que reviste haber pasado por el sistema educativo formal, para lograr el ingreso al mundo del trabajo. Sin embargo, situado desde esta valoración positiva, centra su exposición en la necesidad de desmontar los supuestos tradicionales y la práctica escolar en tanto sean obstaculizadores del cambio y la necesidad de avanzar hacia una pedagogía reflexiva.

Alejandra Santos insistió sobre la necesidad de conjugar las políticas de equipamiento informático con las de capacitación docente para superar la brecha digital y posibilitar que los alumnos de las escuelas secundarias dialoguen y reflexionen sobre sus propias prácticas en la “nueva ecología cultural y social”. Incorpora el concepto de “cultura tecnopopular” y plantea la conveniencia de que la escuela intente estrategias que pueda superar la “segunda brecha”, caracterizada como aquella en la que tenemos acceso a la tecnología, pero carecemos de formación para su aplicación. Propone un trípode virtuoso en el que se integren las políticas de equipamiento informático y multimedial, la producción de contenidos educativos y la, capacitación docente

Durante el desarrollo del congreso funcionaron comisiones de trabajo, en la que 381 participantes debatieron ponencias presentadas por docentes y especialistas, previamente aprobadas por el Comité Académico del Congreso. Asimismo se presentaron en las comisiones posters, con experiencias innovadoras en las escuelas de Nivel Secundario, principalmente de la zona. Incorporamos a esta publicación la nomina de esas ponencias y posters, en reconocimiento al esfuerzo de sus autores y porque muestran la agenda de preocupaciones de quienes llevan adelante el sistema educativo.

Como acción preparatoria al congreso, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria, realizaron una tarea de sensibilización y relevamiento. Informaron a sus alumnos de Escuelas Secundarias, que un grupo de docentes y académicos se reunirían durante dos días en la UNM para debatir cuestiones relativas al futuro del Nivel; les propusieron que a través de un grafiti expresaran sus aspiraciones y preocupaciones para ser transmitida a sus profesores como testimonio de su visión sobre la problemática a tratar. La valoración que los participantes hicieron de estos aportes de los adolescentes, por su espontaneidad y riqueza nos llevaron a incorporar este material en un CD que complementa la publicación.

Esperamos que esta publicación de la UNM se convierta en un insumo no solo para el debate de ideas, sino también para la concreción de estrategias. Que fortalezcan las propuestas de la Educación Secundaria desde una doble perspectiva, la formación para el ejercicio pleno de la ciudadanía y la de hacer compatible la justicia social con la necesaria calidad en los aprendizajes.

Profesor Manuel L. Gomez
Vicerrector
Universidad Nacional de Moreno

ÍNDICE

Página

CONFERENCIA INICIAL	19
“Educación Secundaria en América Latina”	21
Síntesis profesora Margarita Poggi	
Diapositivas	33
PRIMER PANEL	51
“Desarrollo de las Políticas Educativas para el Nivel”	53
Licenciada Victoria Vazquez Gamboa	55
Magíster Claudia Bracchi	67
SEGUNDO PANEL	75
“La institucionalidad de la educación secundaria”	77

Ingeniero Gustavo Peltzer	79
Doctor Oscar Graizer	85
Licenciado Miguel González	93
SEGUNDA CONFERENCIA	103
“Perspectivas actuales en la formación de docentes para la educación Secundaria”	
Doctora Estela D’ Angelo	105
Diapositivas	121
TERCER PANEL	141
“Sujetos y procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria	143
Doctora Silvina Feeney	145
Doctor Pablo Narvaja	153
Ingeniera Alejandra Santos	187
ANEXOS I	207
Ponencias	209
Posters	215

CONFERENCIA INICIAL

SINTESIS

"EDUCACIÓN SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA"

Profesora Margarita Poggi

Directora de la Sede Regional Buenos Aires del IIPE
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco

L a expansión de la Educación Secundaria en América Latina

◇ Algunas perspectivas cuantitativas permiten tener una mirada general de la región. Cuando se habla de mirada general a la región no significa desconocer la especificidad y la particularidad de cada país que la integra. Obviamente las tradiciones del nivel de la Educación Secundaria varían de país en país, pero también es cierto al mirar globalmente a la región se ponen en perspectivas algunos de los problemas que a veces tiene la Educación Secundaria de nuestro país.

◇ Cuando se mira la Educación Secundaria en América Latina se pueden marcar claramente dos olas en los procesos de escolarización de los adolescentes y jóvenes vinculados con la extensión de la obligatoriedad. Una ola tuvo lugar en la década de 1990, cuando todos los países de la región extendieron la edad de la obligatoriedad escolar a nueve o diez años. La segunda ola está vinculada con un movimiento mucho más reciente, que empieza a tomar cuerpo a partir de los años 2000, cuando la secundaria o, más precisamente, el ciclo superior empieza a ser considerado como parte de la educación obligatoria por la cual todos los adolescentes y jóvenes deben transitar. Estos dos momentos fueron acompañados tanto por las normativas, esto es leyes de educación o como se denominaran en cada

uno de los países de la región, y al mismo tiempo por una fuerte expansión de la oferta que permitió justamente incorporar una gran cantidad de adolescentes y jóvenes a este nivel.

◊ Cuando se habla de secundaria en América Latina, se está hablando de muy distintas situaciones. La secundaria en México, por ejemplo, es lo que se llama el “ciclo básico” de la secundaria, y tiene una institución específica, y el “ciclo superior” se denomina “media superior” y tiene otro establecimiento específico. En el caso de Argentina y de Uruguay la secundaria abarca tanto lo que se denomina el ciclo inferior o básico con el ciclo superior o el ciclo orientado. En Paraguay la secundaria es solo el equivalente a nuestro ciclo orientado.

¿Por qué en América Latina hoy, la educación secundaria es un problema central en las agendas de políticas educativas?

◊ Mientras hay una tasa bruta de escolarización en la primaria del 95 %, o de 103 % en el primer ciclo de la secundaria; en las estadísticas correspondientes al ciclo superior solo hay un 76 % de los adolescentes y jóvenes asistiendo a este nivel. La tasa bruta de escolarización indica quiénes están asistiendo a la escuela en un determinado

nivel, independientemente del grado o año en el que están matriculados. La tasa neta indica quiénes están asistiendo a un determinado nivel, en el año que le corresponde asistir. La tasa neta permite una mirada más afinada sobre un sistema educativo porque está dando pistas sobre las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes. Las tasas brutas de escolarización indican los esfuerzos que los sistemas educativos están haciendo para escolarizar a niños, adolescentes o jóvenes, independientemente que lo hagan el año que les corresponde asistir.

◇ Persisten desigualdades importantes en la escolarización de los adolescentes y jóvenes. El tema de la paridad de género es dispar, ha habido grandes avances en la región pero es un tema que plantea algún alerta porque, en muchos países, están siendo las mujeres las que concluyen más que los varones. Es una tendencia que se termina de consolidar en el Nivel Superior, con excepción de las carreras científicas y tecnológicas. Falta incluir a una importantísima cantidad de jóvenes a la educación secundaria, aún en la etapa que se definió obligatoria desde los noventa. Hay países que todavía tienen fuertes deudas en términos de inclusión educativa con respecto a ese grupo etario que corresponde a ese grupo de la escuela secundaria.

◇ El tema de los logros académicos de los alumnos

sigue siendo un desafío pendiente, especialmente si se considera que la inclusión y la calidad no constituyen polos excluyentes. La inclusión de todos los jóvenes implica garantizar la asistencia a la secundaria y los aprendizajes que corresponde asegurar en el nivel.

◊ En los países de América Latina la modalidad de expansión de los sistemas educativos sigue el patrón de las desigualdades. En términos generales, se alcanza primero a los sectores medios y altos urbanos; en segundo lugar, a los sectores pobres urbanos, o con menores ingresos. A continuación, se alcanza a aquellos que habitan en zonas rurales y, en los países con fuerte presencia de pueblos indígenas u originarios o poblaciones afro descendientes, estos sectores son los últimos a los que se llega en los procesos de expansión de un nivel. Lo mismo sucede con la incorporación a la escuela secundaria.

◊ De allí la importancia de la universalización del acceso para contrarrestar el peso de las desigualdades. Cuando un nivel educativo se universaliza, es decir que está alcanzando prácticamente el cien por ciento de la población a la que tiene que alcanzar, este patrón de desigualdades de alguna manera se quiebra o se rompe.

◇ Se han señalado desafíos pendientes que están marcando deudas que los sistemas educativos de los países de América Latina tienen con relación a la escolarización de adolescentes y jóvenes en el nivel secundario. La Unesco hace muchos años que considera la educación como un derecho humano fundamental. Cuando estos adolescentes y estos jóvenes no son incorporados a los niveles del sistema educativo que corresponde incorporar, según las normativas y regulaciones de cada uno de los países, estos adolescentes y jóvenes, tienen vulnerados sus derechos.

◇ Estos desafíos que se mencionan en términos de priorizar políticas orientadas a los jóvenes seguramente requieren mayores esfuerzos para organizar trayectorias educativas completas y articuladas. No puede haber resoluciones exclusivamente de la mano del sector educativo. Defiendo la autonomía relativa que las políticas educativas tienen en relación con ciertas problemáticas, en particular en el Nivel Secundario, pero también es cierto que requieren esfuerzos integrales de las políticas sociales que garanticen que algunos de estos desafíos puedan ser logrados por los distintos países de la región y sus sistemas educativos.

◊ En este proceso de expansión aparece una ampliación de objetivos y propósitos para incluir a más adolescentes. Pero, también es cierto que, junto a esta ampliación de propósitos o de objetivos de la escuela y del nivel, aparecen demandas diferenciadas según que la incorporación al nivel sea más reciente o no.

La organización de la Educación Secundaria

◊ En un análisis histórico del nivel secundario, un primer hallazgo que Benavot encuentra, tiene que ver con el aumento de los sistemas educativos con nivel secundario de itinerario único. Es decir hay una tendencia a transformar sistemas educativos que tenían itinerarios muy diferenciados y sin conectividades entre sus distintas especialidades.

◊ Siguiendo al autor mencionado, éste destaca una fuerte diferenciación entre el ciclo básico y superior. A tal punto que esta diferenciación, en algunos países de América Latina, tiene que ver incluso con establecimientos absolutamente distintos para uno y otro ciclo. Además remite a la tensión entre comprensividad y especialización. Esta tensión se subraya particularmente para el ciclo

superior de la secundaria porque, en la medida que han aumentado los sistemas educativos con trayectoria única, el ciclo inferior o básico ha tratado de convertirse en lo que nosotros llamamos un ciclo común. De alguna manera hubo un desplazamiento de la tensión entre formación general y formación especializada al segundo ciclo de la educación secundaria, en Argentina el ciclo orientado.

◇ Benavot también encuentra que en muchos sistemas educativos empieza a haber una diversificación de programas y ofertas curriculares para atender intereses y necesidades de poblaciones heterogéneas de estudiantes. En la medida en que se plantea una democratización del nivel, las poblaciones que se incorporan son cada vez más heterogéneas y exige atender a intereses y necesidades también muy heterogéneas, que tienen que ver con demandas múltiples y diferenciadas.

La escuela secundaria como organización

◇ Se trata de presentar a continuación una hipótesis de trabajo para seguir pensando. La escuela secundaria hoy es una combinación, en términos organizativos, de algunos rasgos de la organización burocrática, que caracterizó la

constitución y el desarrollo de nuestros sistemas educativos y las escuelas que forman cada uno de sus niveles, con otro que algunos autores han conceptualizado como “sistemas débilmente articulados” o anarquías organizadas. Si bien parece una contradicción, no lo es. La escuela secundaria combina algunas características de las burocracias que tienen que ver con momentos de constitución y de fuertes marcas en los sistemas educativos con esta suerte de anarquías organizadas, que parecen desarticuladas, pero que presentan una organización a la hora de operar, relacionada con distintas cuestiones: la organización curricular, los espacios y tiempos fragmentados tanto para los profesores como para los alumnos, entre otras.

◊ Culturas profesoras dominantes. Hay dos, siguiendo a Hargreaves y Fullan, que son características de la educación secundaria (aunque no solo de ésta): la cultura del individualismo, es decir, el profesor en su sala de clase, en su disciplina, etc. y otro tipo de cultura que denominan balcanización, como suerte de pequeños centros, cada uno con sus lógicas. Hay lenguajes particulares, hay formas de vincularse con el conocimiento que tienen que ver también con las disciplinas de las cuales provienen cada uno de los profesores. La asignatura sigue siendo el principal punto de referencia para profesores y alumnos. Hay poca relación entre los contenidos, no solo a veces entre disciplinas sino

entre los contenidos de algunas disciplinas a lo largo de los años en el plan de estudio.

◊ Otro tema a considerar es la transición de la Escuela Primaria al Secundario. Implica un cambio en la cultura académica, un cambio de escuela, un cambio de aprendizaje en el oficio del alumno ¿y qué significa este cambio en el aprendizaje? Tiene dos facetas. Una, de aprendizaje de las reglas de juego institucional, vinculado con la nueva institución a la que se incorpora un chico, una chica, y un cambio también en la relación con el conocimiento ¿Qué implica estudiar en matemáticas? O ¿Qué es estudiar en química, o en historia, etcétera?

DIPOSITIVAS

Congreso: “Construyamos nuevas identidades y propuestas en la Educación Secundaria”
Universidad Nacional de Moreno

Conferencia: “La Educación Secundaria: una perspectiva sobre América Latina”

Margarita Poggi

Noviembre 2012



- ✓ Dos “olas” en los procesos de escolarización de adolescentes y jóvenes en AL, vinculados con la extensión de la obligatoriedad:
 - Década de los noventa: la secundaria baja (ciclo inferior de la secundaria o último ciclo de la educación básica). 9 a 10 años de obligatoriedad.
 - Década de los años 2000: la secundaria alta (o ciclo superior). Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, México.
- ✓ Acompañamiento de las normativas y ampliación de la oferta.



✓ ¿Por qué la secundaria?

En América Latina, en promedio (UNESCO, 2012)

- Tasa bruta de escolarización en primaria: 95 %
- Tasa bruta de escolarización en primer ciclo de la secundaria: 103%
- Tasa bruta de escolarización en segundo ciclo de la secundaria: 76%



✓ Plantea nuevas demandas al nivel.

✓ Avances importantes:

- Todos los países de AL muestran mejoras en las tasas de conclusión de la secundaria baja y la alta.
- No obstante el escenario es aún muy heterogéneo.



✓ Desafíos pendientes:

- Persisten desigualdades importantes en la escolarización.
- La paridad de género es dispar. En muchos países son más las mujeres las que concluyen el nivel.



✓ Desafíos pendientes:

- Aún falta incluir a un importante porcentaje de jóvenes. El crecimiento de las tasas se “ameseta”.
- Es necesario mejorar los bajos logros académicos de los alumnos.



- ✓ La modalidad de expansión de los SE sigue el “patrón” de las desigualdades:
 - sectores medios y altos urbanos; sectores pobres urbanos; zonas rurales y pueblos originarios y afrodescendientes.
- ✓ Importancia de la universalización del acceso para contrarrestar el peso de las desigualdades.



- ✓ Tiene efectos en términos de incumplimiento de los derechos educativos de adolescentes y jóvenes.
- ✓ Requiere mayores esfuerzos para organizar trayectorias educativas completas y articuladas.
- ✓ Exige intervenciones complejas, tanto sociales como educativas.



- ✓ La escuela secundaria desde una mirada sistémica:
 - Ampliación de los objetivos y propósitos para incluir a más adolescentes.
 - Demandas diferenciadas, según que la incorporación al nivel sea más reciente o no.



- ✓ Con el tiempo se ha ido produciendo un aumento en los sistemas educativos con el nivel secundario con itinerario único (Benavot, 2006)
 - de un 30 % de los 113 sistemas educativos en los años 60, según información disponible, a
 - un 51 % de los 161 sistemas educativos en el año 2000.



- ✓ Diferenciación en ciclos básico y superior.
- ✓ Tensiones entre comprensividad y especialización (esp. en superior).
- ✓ Diversificación de programas y ofertas curriculares para atender intereses y necesidades de poblaciones heterogéneas de estudiantes, en aumento. (Benavot)



- ✓ La escuela secundaria: combinación de organización burocrática con aquella característica de “sistemas débilmente articulados”.
- Espacios y tiempos fragmentados tanto para los profesores como los alumnos.
- Culturas profesoras: Individualismo / balcanización (Hargreaves).
- Relaciones con la escuela más débiles que en la primaria (profesores y alumnos).



- ✓ Correlato en la organización disciplinar del contenido escolar. “Curriculum de colección” (Bernstein). Poca o nula relación entre los contenidos.
- ✓ La asignatura sigue siendo el principal punto de referencia para profesores y alumnos.



- ✓ La transición de primaria a secundaria:
 - Tasa de transición promedio AL*: 94% (UNESCO, 2012)
 - Cuba: 98%
 - República Dominicana: 86%
 - Argentina: 96%

* Solo educación común



✓ Un problema sistémico: el pasaje de nivel.

- Cambio de cultura académica.
- Cambio de escuela (casi siempre).
- Cambio en el aprendizaje del “oficio de alumno”. ¿Qué significa?

Dos facetas: el aprendizaje de las reglas de juego institucional y el cambio en la relación con el conocimiento.

✓ Mayores esfuerzos en los mecanismos para facilitar la transición entre niveles, que está invisibilizada.



✓ Tasa bruta de escolarización AL (dos ciclos de la secundaria): 91% (UNESCO, 2012)

- Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, México, Perú, Uruguay: por encima del 85%
- El Salvador: 65%, Guatemala: 59%

✓ Repitencia

✓ Selección por “destilación fraccionada” (Dubet)



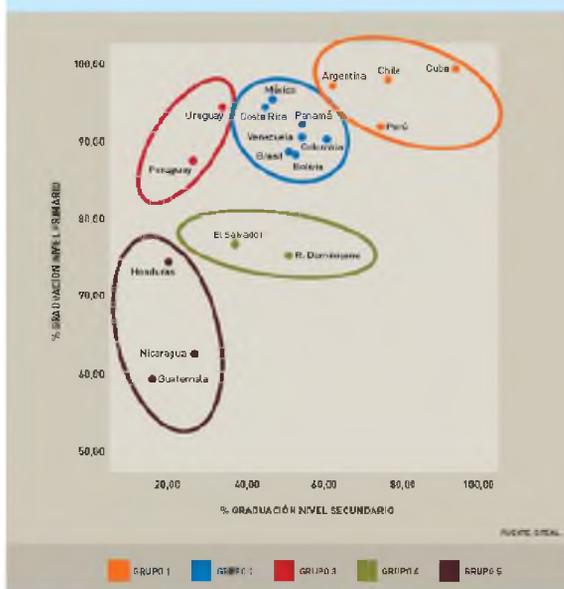
✓ Tasa neta de escolarización por nivel socioeconómico (SITEAL)

Tasas netas de escolarización en el nivel medio, por nivel socioeconómico. Países seleccionados de América Latina, CC 2010.

	Nivel socioeconómico			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Argentina	61,4	82,1	90,2	83,4
Chile	72,4	79,8	86,1	81,7
Guatemala	30,4	69,7	84,5	41,1
México	52,1	74,6	90,5	71,9
Uruguay	52,7	74,1	90,7	74,0



GRÁFICO 1.1.1
Países de América Latina, según sus niveles de graduación en el nivel primario y secundario (CINEC 2008)



EGRESO

- Grupo I:** Alto egreso en prim y secundario
- Grupo II:** Alto egreso en prim y medio en secundario
- Grupo III:** Alto egreso en prim y bajo en secundario
- Grupo IV:** Egreso medio en prim y en secundario
- Grupo V:** Egreso medio en prim y bajo en secundario

SITEAL



¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?

EH: Costa Rica-Panamá-Nicaragua-Bolivia-Chile. SITEAL

- ✓ Entre los 15 y 16 años, la explicación más frecuente es “la falta de interés en el estudio”.
- ✓ Esta explicación está por encima de las dificultades económicas, la necesidad de trabajar, la maternidad o paternidad temprana, el cuidado de niños pequeños.
- ✓ Los problemas vinculados con la oferta se concentran en áreas rurales.

Una pregunta relevante: ¿qué expresa este desinterés por la escuela?



- ✓ El tema del sentido de la experiencia escolar en la escuela secundaria. Comprende dos facetas (Dubet).

- Supone un trabajo de los sujetos que constituyen una identidad, una coherencia y un sentido.
- Se combinan lógicas de acción que no pertenecen solo a los sujetos sino que corresponden a los elementos del sistema escolar.



- ✓ Algunos problemas de los alumnos en relación con la trayectoria en el nivel:
 - Quedar libre por inasistencias.
 - Comprender qué significa “estudiar” con cada profesor y en las distintas asignaturas.
 - Repetir el año y re-cursar todas las asignaturas, aún las aprobadas.
 - Tener bajas calificaciones por faltas disciplinares.



- ✓ Las estrategias de política educativa (F. Acosta, 2011) destinadas a:
 - Sostenimiento de la escolarización
 - centradas en las condiciones sociales de los alumnos
 - centradas en el apoyo para el aprendizaje
 - Finalización de la escuela secundaria
 - Cambios en la organización y la enseñanza
 - Articulación con el mundo del trabajo



- ✓ Las estrategias de política educativa deben contemplar:
 - Las tradiciones e historia de cada sistema educativo y sus niveles.
 - Estilos de cambio e innovación según condiciones políticas: gradualismo por etapas / transformación radical. Vent. / desvent.
 - El cambio de ciertas condiciones no se traduce inmediata ni automáticamente en mejoras. Importancia de esfuerzos sostenidos en el mediano plazo.



www.iipe-buenosaires.org.ar



Comentarios sobre algunos de los datos presentados

◇ Las tasas brutas están dando cuenta de los que asisten a la escuela independientemente de a qué año, incluso a qué nivel están asistiendo. El tema de la tasa bruta está vinculado con un tema central, como es el de la repitencia, en primer lugar, y el abandono, en segundo término. Aquello que Dubet ha llamado una selección por “destilación” fraccionada” por las consecuencias que ello tiene en las trayectorias escolares de los chicos y después en los adolescentes y jóvenes.

Las tasas netas indican los alumnos que están asistiendo al año que le corresponde. Seleccioné solo algunos países de América Latina; lo que quiero mostrar aquí es la diferencia por el nivel socio-económico de las familias de las cuales provienen los chicos que están asistiendo a la Secundaria. La tasa de escolarización de Argentina es en promedio del 83,4 %, pero asciende a poco más del 90 % en el nivel socioeconómico alto. Cuando uno mira a los hogares de nivel socio-económico bajo, la tasa desciende al 61 %. Otro ejemplo, Guatemala: tiene un 41 % de escolarización en la Secundaria para los dos ciclos. Pero cuando uno mira el nivel socioeconómico alto de las familias de origen de los chicos, asciende a poco más del 84 % y cuando mira el nivel socioeconómico bajo, la tasa desciende al 30 %. El análisis permite una hipótesis; ser adolescente o joven de un

hogar de ingresos altos marca que la asistencia está relativamente asegurada, independientemente del país de la región en el cual habiten. Mientras que ser adolescente o joven de los hogares de nivel socio-económico más bajo condena en muchos casos a niveles de asistencias mínimos.

◊ En la Encuesta de Hogares de Costa Rica, Panamá, Nicaragua, Bolivia y Chile se pregunta a los adolescentes y jóvenes por qué dejan la escuela, lo cual resulta interesante para analizar otros factores vinculados con el abandono. Entre los 15 y 16 años los jóvenes dan como explicación más frecuente la falta de interés en el estudio y esta razón mencionada está por encima de las dificultades económicas, la necesidad de trabajar, la maternidad o paternidad temprana, y el cuidado de niños pequeños. Es decir, el tema de la falta de interés aparece más marcado por los propios adolescentes y jóvenes. En este sentido, el concepto ya planteado por Françoise Dubet, como es el del sentido de la experiencia escolar, viene a dar algunas pistas para tratar de entender este desinterés por el estudio, este desinterés por la escuela secundaria.

◊ Que la experiencia escolar justamente tenga sentido para adolescentes y jóvenes supone por lo menos un trabajo de doble vía. Supone un trabajo de los sujetos, los jóvenes que asisten a la secundaria, con una identidad, una

coherencia y un sentido. Pero también dotar de sentido a la experiencia escolar supone que se combinan lógicas de acción que no pertenecen solo a los sujetos, sino que corresponden a los elementos del sistema escolar.

◊ Una pregunta que nos importa es ¿Qué están haciendo las políticas educativas de la región particularmente en relación con este nivel? Siguiendo un trabajo de Felicitas Acosta, cuando uno hace un recorrido por las políticas educativas especialmente orientadas al nivel, uno encuentra que estos grandes temas están presentes. Hay claramente políticas que llamaríamos de sostenimiento de la escolarización. Aquí en general, se abren en dos perspectivas: las políticas que teniendo como objetivo central el sostenimiento, están centradas en las condiciones sociales de los alumnos. Muchas veces éstas aparecen combinadas con políticas que están especialmente orientadas al apoyo para el aprendizaje, y el acompañamiento de los procesos que tienen lugar en el interior de la escuela secundaria. Otro gran grupo de políticas tienen que ver con la finalización de la escuela secundaria, a través de ofertas especialmente diseñadas para ofrecer “segundas oportunidades”. Además, hay algunas políticas que están fuertemente orientadas a producir cambios en la organización y la enseñanza, a veces combinadas con las anteriores y también hay un grupo de

políticas que tiene que ver con abordar específicamente la articulación con el mundo del trabajo.

◊ Deben contemplarse las tradiciones e historias de cada sistema educativo y sus niveles. Aquí es donde la transposición de políticas de un país a otro, de un sistema al otro, puede resultar poco pertinente. Sin embargo, esto no significa que no se pueda aprender o conocer otro tipo de experiencias, con la condición de pensar necesariamente en su significado y traducirlas en función de la tradición y característica propias de cada sistema.

◊ Creo que hay evidencia importante para marcar los avances que se han logrado en el país y que la región ha logrado en su conjunto. Sin dudas no se traducen inmediatas y automáticamente en mejoras, en este sentido lo importante es sostener los esfuerzos en el mediano y largo plazo, es decir: cambio de culturas, de la organización institucional y curricular, hasta el modo de pensar las trayectorias de los chicos y chicas en el sistema. Todo ello requiere de esfuerzos sostenidos, para llegar a todos los adolescentes y jóvenes de nuestros sistemas educativos.

◇ Esto es un requisito importante para valorar los esfuerzos de las políticas en términos de las tendencias que se van generando y al mismo tiempo impulsar y sostener esos esfuerzos para que terminen de alcanzar a todos los chicos, chicas, adolescentes, jóvenes de nuestros sistemas educativos.

PRIMER PANEL

“DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL NIVEL”

Panelistas

Licenciada Victoria Vazquez Gamboa

Directora de Educación Secundaria,
Ministerio de Educación de la Nación

Magister Claudia Bracchi

Directora Provincial de Educación Secundaria,
Dirección General de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aries

Moderador

Profesor Manuel Gómez

Universidad Nacional de Moreno

Licenciada Victoria Vázquez Gamboa

Buenos días a todos y a todas, muchas gracias a la Universidad Nacional de Moreno (UNM) por esta invitación, porque realmente, con esta convocatoria damos cuenta que estamos trabajando por la educación secundaria. Sabemos que la complejidad de la problemática de la Educación Secundaria es tal que requiere de la convergencia de acciones de todos los actores de la sociedad, en este caso de las universidades también. Que una universidad nacional, no solamente le de la impronta de inserción local y de desarrollo local, sino que busque tan afanosamente interactuar con el sistema educativo, realmente es para reconocer, y, agradecer la posibilidad de repensar estas cuestiones. La idea es que ustedes tengan hoy un panorama de lo que se está planteando desde el Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con cada una de las provincias del país respecto de la educación secundaria.

En este sentido, pensamos la escuela secundaria en clave de derechos. Por lo tanto, implica que la obligatoriedad nos insta a trasponer el sentido que venía teniendo la escuela secundaria como antesala de la universidad, para algunos.

Esa reformulación central acerca del sentido de estar, de permanecer, de aprender y de egresar de la escuela secundaria, es porque así se consagra la clave del derecho, en el momento del egreso, con los aprendizajes necesarios. Exige que toda la escuela secundaria sea repensada para garantizar esa obligatoriedad.

Por eso, nosotros no hablamos de nueva escuela secundaria. Decimos lo que dice la ley: una escuela en clave de derecho, obligatoria y para todos. Por lo tanto, la escuela pasa a transformarse en un espacio de inclusión educativa, que trasponer esa matriz selectiva para lo que fue generada siempre, un tramo, un trayecto de escolaridad y un modelo escuela. Siempre supone un proyecto de política educativa y manera de concebir a los sujetos del mundo. La escuela secundaria tuvo ese modelo en sus génesis, en sus orígenes, y hoy no es que tiene que hacer uno nuevo, tiene que repensar sentidos, formas y finalidad para que todos estén en ella. En este sentido, entonces, es que la ley, le asigna al Estado la responsabilidad de garantizar esas condiciones de acceso, de pertenencia significativa y de egreso de la escuela secundaria. Entonces, es allí donde deben garantizarse cada una de las condiciones para que este derecho se ejerza. Una vez que se prescribió la ley, a partir del año 2009 y 2010 el Ministerio de Educación de la Nación convocó a los Ministerios Provinciales a mesas de trabajo federal. En este sentido, se organizaron diversas mesas de trabajo: mesas de Consejo Federal de Ministros, mesas de Subsecretarios, mesas de directores de nivel secundario, mesas de equipos técnicos, inclusive ampliada con supervisores. Muchas veces se habla de las políticas nacionales como políticas que diseñan algunos técnicos en el Palacio Pizurno y luego “bajan a las provincias”. Estas políticas que vamos a presentar fueron de concurso federal, de construcción federal, y en realidad representan un mandato federal, que es lo que muchas veces nosotros trabajamos

con cada una de las provincias de nuestro país. No se trata de una opinión, no se trata de una propuesta, se trata de una indicación que el Estado Federal, que la República Argentina da como mandato para dar cumplimiento a la Ley y a garantizar el ejercicio y derecho a la educación de todos los adolescentes y jóvenes de nuestro país. De ese trabajo de convergencia y de acuerdos políticos en el nivel federal es donde nos constan que como durante un año y medio los Ministros estuvieron trabajando párrafo por párrafo en discusiones, en análisis, como iban a quedar las cuatros resoluciones del Consejo Federal que se consideran madre de esta políticas de transformación para una escuela secundaria para todos y de calidad.

Son cuatro las resoluciones porque existieron más, pero permítanme que me refiera a las que consideramos que encuadran la política de obligatoriedad del Nivel Secundario.

La primera tiene que ver con la resolución general N^{ro} 79 donde se aprueba el Plan Nacional de la Educación Obligatoria desde cinco actas de finalización de las escuelas secundarias, incluyendo a las escuelas técnicas.

La segunda resolución, a la que ustedes pueden acceder en la página del Ministerio, en el área correspondiente a Consejo Federal y me refiero a la resolución: Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria. Es ahí donde las veinticuatro provincias en conjunto con la Nación acuerdan cuales van a ser los ejes que se van a plantear en términos de inclusión con calidad, y en términos

de reformular los sentidos y las características de la educación secundaria en la Argentina.

La tercera resolución, también de Consejo Federal, acuerda con los Estados Provinciales y la Nación cuales serán los modos en que esta transformación se va a llevar adelante, en donde se establece un funcionamiento de planificación jurisdiccional y de planificación para cada una de las escuelas de nuestro país.

La cuarta resolución, es la resolución N^{ro}. 93 de Consejo Federal, que dispone la institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria, allí es donde se plantea la escuela que buscamos.

En esta última resolución, se plantea lo que se busca como nueva intencionalidad de la escuela secundaria, qué tiene que tener esta escuela en términos de modificación de regímenes académicos, modificación de políticas de enseñanza, incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, qué es lo que se plantea para el ingreso y el reingreso de la población desescolarizada, y nos vamos a detener en esto, qué es lo que se plantea como articulación con el mundo del trabajo, qué es lo que se plantea en términos de modificación del calendario escolar, qué es lo que se plantea como espacio institucional que superen al aula, es decir, todo lo que conforma una nueva institucionalidad para la secundaria en la Argentina. Esto es lo que hablamos como políticas para la educación secundaria de acuerdo federal, estas cuatro resoluciones, allí es hacia

dónde vamos. Pero no es lo único que desde el Estado Nacional se está desarrollando. Para que en la escuela secundaria realmente estén todos lo que tienen que estar, permanezcan todos lo que tienen que permanecer, egresen todos lo que tengan que egresar, hay una iniciativa también muy importante que tiene que ver con la Asignación Universal por Hijo. Esta asignación universal que vamos ganando terreno en términos de considerarla un subsidio más, es una política nacional en acción que busca extender, universalizar la asignación por escolaridad que con la que cuenta la población económicamente activa y formalmente registrada, extenderla para aquella población que aun no está registrado que aun no han ingresado a la economía formal, cuyo ingreso total familiar no excede el salario mínimo vital inmóvil con el cual estamos hablando con el núcleo durísimo de la vulnerabilidad. De la pobreza, si estamos hablando de sus contornos más cercanos y entonces, lo que busca la asignación es de antemano el Estado reconoce esta asignación por escolaridad a esta familias, pidiéndole dos compromisos, los cuidados básicos de salud y la escolarización en el nivel que corresponde. Permítanme detenerme acá porque yo les había dicho que nos preocupa garantizar el derecho en lo que están en la escuela y los que no están, y la asignación universal representa una política muy importante para poder ir convocando progresivamente a los que están fuera de la escuela. Tenemos datos nominalizados, contamos con listados, todavía nos falta seguir avanzando con escuelas que estén alertas a esto y que no contesten que no hay vacantes. La idea es generar las redes para que

haya vacantes, en los espacios institucionales directamente.

Así, en la convocatoria de la asignación universal, habrá que generar los espacios necesarios para que progresivamente la escuela genere poleas, de ingreso y de los chicos y de las chicas de acuerdo a sus necesidades. Por ejemplo, aquellos que están viviendo la maternidad o paternidad temprana, debemos atenderlos y debemos generar las trayectorias escolares necesarias. Eso, sin dudas lo tenemos que hacer ya que es nuestra responsabilidad. Somos el Estado. La escuela tiene que mover sus paredes, tiene que ir generando nuevos espacios, para decirles a un adolescentes de 14 años que tiene 2 hijos, que queremos que estudie, que queremos que egrese de la escuela secundaria. Entonces, hay muchas otras políticas a parte de la mencionada al principio que se ven complementadas por otras como la de Asignación Universal por Hijo.

Otra iniciativa importantísima es el programa Conectar Igualdad, ustedes saben que este programa, promete la entrega de una netbook a todos los alumnos que estén transitando la escuela secundaria pública. Ya se han entregado más de 2 006 000 en todos los rincones del país desde comunidades aborígenes, escuela con necesidades especiales, escuelas urbanas, rurales, instalándose los pisos tecnológicos. Sabemos que faltan, se está avanzando a la meta de su cumplimiento final pero lo importante también es darle sentido, del mismo modo que hablamos de la Asignación Universal, qué sentido tiene asignarle a cada estudiante una netbook. Además

es una iniciativa que no tiene antecedente en la región y en el mundo en esta escala ¿Qué es lo que implica poner una netbook para el alumno y para el docente? No es solamente ponerle en la falda o en la mesa de trabajo el universo,- que ya es bastante -, sino que implica generar la posibilidad de nuevos escenarios para enseñar y para aprender. Cuando recorro las provincias y dialogo sobre el tema del cumplimiento de la obligatoriedad, los directores de nivel, los directores de escuelas, los docentes hablan de los chicos que van a la cosecha; todavía tenemos muchos chicos que no los podemos tener en tiempo completo en la escuela: los chicos que tienen alguna enfermedad, los chicos que tienen paternidad temprana, chicos que tiene que cuidar a sus hermanos, o simplemente aquellos que tienen lo que alguien llamo el nomadismo de la exclusión social. El nomadismo que se plantea cuando un chico hoy va a la escuela y no vuelve mañana porque está trabajando. En dos meses reaparece...

La escuela contando con netbook, contando con estas herramientas, puede extender sus brazos y llegar a generar diferentes escenarios para aprender y para enseñar. Esta es también una fortísima herramienta de igualación social y una poderosísima herramienta como estrategias del orden pedagógicos.

Las bibliotecas escolares las conocemos, la distribución de más de cuarenta millones de pesos en libros de estudios. La construcción y reconstrucción de edificios escolares, porque todas estas son buenas noticias, además de las cifras que nos presentó Margarita Poggi en

su conferencia, todas estas son buenas noticias que así como decía al principio, nos desafían, nos traen nuevos problemas, como lograr que las netbook ingresen al aula fehacientemente; como lograr que los textos de estudios sean utilizados; como lograr que los espacios institucionales sean aprovechados de otro modo. La demanda de más construcción de escuelas, (ya más de 1800 escuelas) habla de mayor cobertura, cada provincia está planificando, no solamente para la sala de cinco, ya para la sala de cuatro y para las escuelas secundarias, necesitan más edificios porque están llegando más chicos. Esto que es muy importante, insisto, genera toda una serie de ingeniería de gestión, muchas veces costosas, difíciles pero creo que son problemas bienvenidos.

Hay nuevos espacios para la formación de docentes, alguien dijo que estamos queriendo transformar a la escuela secundaria en obligatoria para todos y de calidad, con un modelo generado en el siglo XIX, con docentes formados en el siglo XX y con alumnos del siglo XXI, esto se va repitiendo cada vez más y es una realidad. Hoy existe una pérdida de sentido, porque cambia el sentido de otras subjetividades, son otros los sujetos, estos jóvenes del tercer milenio, atravesados por otros lenguajes, con otras maneras de comunicarse, con otras maneras de acercarse al conocimiento y eso es lo que tenemos que trabajar los docentes en nuevos espacios de formación. Y acá es donde viene a lo que me quiero referir, recuerdan las cuatro resoluciones de Consejo Federal y todas estas cuestiones que complementan estos prescripto por el consejo de

ministros y nos detenemos en lo que son los planes jurisdiccionales y los planes de mejora institucional ¿Cómo se hace para ir de una política de Estado a la escuela? ¿Cómo se hace para mediar entre una política acordada federalmente, una fuerte decisión o voluntad política de la Argentina para llegar a cada una de las nueve mil escuelas secundarias orientadas de nuestro país? ¿Cómo hacemos? Entonces, en acuerdo a cada una de las provincias se establece una red de mediación donde tiene un hito fundamental: cada provincia tiene que preparar desde el año 2010, un plan jurisdiccional que entable el marco de las políticas con acuerdo federal y de esta decisión determinar, cuáles serán sus acciones con el financiamiento del Ministerio de Educación de la Nación. Ya vamos a ver sobre qué cuestiones se planifica a partir del 2012 porque hemos ido ajustando cada vez más, qué es lo que buscamos para que la escuela en su planificación de política institucional, no aparezca como un proyecto innovador de lengua, un proyecto innovador en huerta, sino planes de mejora institucional, que sea lo que sea, respete la puesta en acto de lo que su provincia acordó con la Nación.

Un segundo eje de trabajo tiene que ver con los diseños curriculares, sabiendo que el diseño curricular no resuelve el problema de la educación secundaria. Pero también sabemos que conforma uno de sus elementos constructores necesarios. Estamos con todas las provincias reelaborando los diseños curriculares con una descripción que tanto para el ciclo básico como para el ciclo orientado, no debemos superar diez espacios curriculares. Tenemos

que ir al corazón de la cuestión superando lo que alguien llamó exageración cognitiva y otros el sobredimensionamiento de la escuela secundaria en términos de poner allí ni siquiera lo que los alumnos necesitan, ni siquiera lo que acorde al conocimiento socialmente construido sino aquello que los profesores aprendieron en la universidad.

Continuamos con los modelos institucionales, muy rápido, estamos trabajando con las veinticuatro provincias en dos prioridades de las institucionales, modelo para el ingreso y el reingreso de la población desescolarizada y el fortalecimiento de los ciclos orientados y su vinculación con el mundo del trabajo. En el primer caso, tenemos cuatro lineamientos para trabajar en como generar espacio para que los que están fuera puedan ingresar a la escuela, a través de CENS que se reformulan, a través de CAT, con acreditación de espacios curriculares y su interacción con una escuela de referencia a través de unidades de educación secundaria de específica creación o través de centros de formación profesional más escolarización. Esos son los modelos que estamos trabajando para el reingreso.

La otra prioridad que nos estamos dando es que cada una de las diez orientaciones en el marco de formación complementaria pueda certificar a los bachilleres orientados en trayectos de formación profesional o certificación de capacitación laboral que complementen su titulación como para tener mejor acceso al mundo del trabajo. En eso estamos trabajando con foros de los sectores productivos,

ya avanzamos con turismo, ahora estamos con comunicación. Y tenemos, la revisión profunda de políticas y prácticas de enseñanza, acá el énfasis está puesto en revisión de políticas de selección de contenidos, revisión del acto de enseñar y aprender y la incorporación de las TICs a cada una de las perspectivas de didácticas de cada una de las asignaturas y áreas. Por último, la gestión de la información: queremos transformar el dato en información y si fuera posible, de información en conocimiento de modo tal de poder abordar problemas con decisiones y perspectivas de mayor eficacia en la resolución de los problemas. Estamos construyendo un índice, con un sistema de relevamiento de indicadores que cada escuela carga, y nos permite un monitoreo de cómo le va yendo a la escuela y la provincia acorde a las metas que planteo en el plan jurisdiccional respecto de abandono, matriculación, repitencia y edad sobre todo.

Vamos hacia la construcción de un índice mayor para el seguimiento de los avances, pero lo importante es generar en cada escuela la política institucional de vincular la toma de decisiones respecto de esta transformación de nivel en virtud de un problema identificado a partir de la lectura de sus propios datos. Lo logramos en avances graduales, ustedes saben que las escuelas tienen resistencias muchas veces de poner blanco sobre negro, pero estamos creciendo mucho en poder describir con datos qué es lo que pasa en cada una de las instituciones. Listo, quiero no extenderme más sobre que ejes estamos trabajando en los planes. Simplemente lo que les quería decir es que no pensamos en una escuela secundaria obligatoria

de la proliferación de principios de políticas sin pensar que esto requiere de una importantísima ingeniería de gestión institucional, de gestión jurisdiccional. El financiamiento que la Nación acerca a cada escuela para planes de mejora institucional y a cada provincia para las acciones de los planes jurisdiccionales, tienen una finalidad clara de política educativa que es para todos una escuela secundaria de calidad. Siempre decimos a lo mejor logrando modificar algunos paradigmas para que la escuela sea de calidad y sea exigente no, porque allí terminan pocos, sino buscamos un modelo donde todos aprenden. Muchísimas gracias.

Magister Claudia Bracchi

Me gustaría, tomar algo que me parece central: Cuando hoy Margarita Poggi hablaba sobre el sentido de la Escuela. Los chicos no le encuentran el sentido a la escuela. Yo empezaría por el sentido de las cosas. Siempre me pregunto cuál es el sentido de las cosas porque tener en claro que el sentido nos permite poder definir qué queremos hacer. En ese marco, creo que la Ley de Educación Nacional y en nuestra provincia la Ley de Educación Provincial y una ley que tomo principalmente con el equipo de trabajo que es la Ley de Promoción y Protección de los Derechos de niños y niñas, adolescentes es un cambio de paradigma en el plano normativo.

El Estado se responsabiliza ineludiblemente en garantizar las condiciones materiales y yo agregaría también simbólicas, para que esta obligatoriedad suceda. Cuando hablamos de una educación para todos y de calidad, queremos nombrar a quienes tienen una historia familiar de ir a la escuela y a los que no la tienen; a los que tiene a sus familias que los acompañan y a los que no; aquellos que estudian mucho y a aquellos otros que estudian menos; los que se portan bien y los que no se portan tan bien, porque cuando uno dice todos es todos. Los chicos que muestra el video que vimos (que en este encuentro haya cosas de los estudiantes y de las escuelas significa que tiene sentido lo que estamos haciendo); esos chicos que ayudan en el sostenimiento familiar y también tiene que ir a

la escuela; aquellas estudiantes o jóvenes que son papás o mamás adolescentes o que son hermanos que cuidan a sus hermanos, interpela al formato escolar. Una escuela que se constituyó para otro proyecto político y que atendió una parte de la población, ahora se tiene que pensar para todos. Y no es una tarea sencilla, acá hay colegas, directores, inspectores, docentes que saben que esa tarea no es fácil, porque muchos de nosotros estamos formados para una escuela con un grupo de estudiantes homogéneo y predecibles y que por suerte lo que está pasando en nuestras escuelas, es que las trayectorias escolares son heterogéneas y contingentes evidentemente nos tienen que llevar a hacernos preguntas sobre lo organizativo curricular entendiendo lo organizativo y lo curricular como dos partes de un mismo proceso.

En este marco, uno puede generar cuales son las políticas que acompañan la universalización del nivel, la obligatoriedad. Yo agregaría, a la mencionada Asignación Universal por Hijo como política de reconocimiento de derecho, las políticas que acompañan las trayectorias de nuestros estudiantes. No hay mejor política que una de enseñanza inclusiva.

Si nosotros no empezamos a trabajar fuertemente sobre una enseñanza inclusiva podemos tener a todos en la escuela pero, si hay alguien que no aprende, esa política de inclusión no alcanza los objetivos que perseguimos. Para nosotros la escuela es un lugar central porque, es el lugar donde se enseña y se aprende, donde a

partir de los últimos años podemos poner la atención fuertemente en su función educativa. Quien trabaja en Buenos Aires lo hace para miles y para millones. En lo que es la Provincia, a nivel secundario hay más de 1 500 000 estudiantes de gestión estatal y privada, y cerca de 150 000 docentes de ambas gestiones. Cuando piensa la definición de políticas para la Provincia de Buenos Aires, piensa para ese colectivo la normativa es un eje clave para que las cosas sucedan. Ahora, para que esas cosas sucedan necesitamos fuertemente tiempo, porque son cambios sociales y culturales. Siempre le digo a mis compañeros en La Plata, en el equipo, ninguna mamá, ningún papá dudan, en la ciudad o en el campo, que tiene que mandar a su hijo en la escuela Primaria. Todavía hay muchas dudas sobre enviar a sus hijos a la escuela Secundaria, creo que esa es la batalla cultural; cuando ninguna mamá, ningún papá dude de que sus hijos tienen que ir a la secundaria, esa batalla cultural va a estar ganada. Cuando en una localidad no hay oferta de escuela secundaria y hay siete chicos, diez o quince, también tienen derecho a tener oferta de educación secundaria, muchos de ellos cuando no tienen mamá, abuela o tía en el pueblo dejan, terminan la primaria y dejan su escolaridad. Pero hay una preocupación Presupuestaria y cultural, la política define lo que tenemos que hacer y cómo hacerlo, no es la economía.

En algunos lugares son más profesores que alumnos, pero a esos cinco, ocho o quince de esa localidad les cambiaron la vida, a ellos y a sus familias. A veces me encuentro con directores que dicen “qué bueno vino la secundaria, vino la luz, vinieron las netbook”,

para esos pibes y para esas familias, por supuesto que le cambió la vida, porque pueden pensar el presente pero pueden pensarse como proyecto de futuro, y esto es la Secundaria que va cambiando todos los días, con problemas por supuesto, que a veces es como el juego de le oca que avanzamos dos y en otros seguimos participando, desde ya que si. No es una tarea sencilla y los que estamos acá, estamos en la escuela, que conducimos la escuela, que conducimos una clase, que conducimos una Región, que conducimos un Distrito, que conducimos un número importante de escuelas, todos vivimos esas mismas situaciones. Hay días que termina la jornada y parece que esto va cambiando, y otros días te vas como diciendo “bueno todavía falta mucho por rearmar”. Pero esa es la tarea, ese es el sentido. Hoy señalaban la importancia no solamente de la conformación de escuelas sino de los diseños curriculares. En términos de diseños curriculares este es de los graduados de las Secundarias de la Ley. Estos 83 000 pibes de la Provincia van a ser los primeros siempre de esta promoción. Puede haber otras, con otras características, con otras improntas, pero es como el primer novio, no te lo olvidas nunca. Nosotros también estamos trabajando intensamente para que sea en tiempo y forma, para que entre diciembre y febrero del año que viene , los chicos puedan tener su título, que esa significación del título acompañe venir a estas universidades, por eso celebraba que haya aquí mil inscriptos en 15 días. Yo sueño que muchos de ellos sean graduados nuestros como cada uno de ustedes está pensando, que los pibes

vengan a la universidad, un lugar que no es visualizado por ellos y por su familia para ser ocupados. Nosotros estamos pensando en un diseño curricular jurisdiccional que sea común, con materias comunes, que sea común para ambas gestiones, la estatal y la privada, que tenga materias comunes para las escuelas orientadas, para las técnicas y las agrarias, ¿saben por qué? porque nosotros damos la batalla cultural para que no ocurra que en algunas escuelas se formen trabajadores y otros futuros universitarios. La escuela que estamos haciendo piensa y quiere que todos vayan a la escuela y vayan al trabajo. Estos diseños curriculares tienen más geografía de la nuestra, de los países de la región, tienen más historias de nuestros historiadores y de nuestros seres comunes, porque tenemos una lengua común, tiene más literaturas de nuestros escritores, y más carga horaria de Matemáticas. Esas discusiones que tuvimos con nuestros compañeros docentes y directores, sobre el diseño curricular es lo que nos permitió estar más seguros del trabajo. Si ustedes van a los prediseños del 2009, a los aprobados, en el 2011, la verdad es que hay 20 o 30 grillas distintas, porque teníamos la predisposición a cambiar lo que teníamos que cambiar y teníamos que dar la batalla cultural, porque discutir el diseño, era discutir las disciplinas, es discutir los intereses, discutir las corporaciones. Tratamos de preguntarnos cuales son los saberes socialmente valorados que un estudiante acá en Carmen de Patagones o en San Nicolás, en Trenque Lauquen o Tapalqué, en Florencio Varela o en Avellaneda tiene que aprender en la escuela secundaria.

Muchos pibes, seguramente tendrán en la casa determinadas discusiones, que les permite ir construyendo su conocimiento y pensamiento, pero hay otros, muchos pibes que por suerte están en la escuela, que es la escuela el lugar donde están aprendiendo y van aprender un montón de cosas, de no ser así no podrían construir su conocimiento. Por eso, el lugar clave que tenemos los docentes cuando le consultamos a los pibes qué querían del diseño curricular, del plan de estudios, qué materias tenían que tener, no le hicimos la pregunta técnica, qué tiene que tener un diseño sino materias, saberes que tienen que aprender en la escuela.

La verdad es que los pibes son lo mejor que tenemos, y cada uno nos nombraba las materias, no porque iba a estudiar a Cortázar, si no porque su profesora de Literatura le había abierto la posibilidad de conocer a Cortázar. Querían tener historia, porque su profesor de historia les mostró que la Revolución de Mayo tenía un sentido, que podíamos analizarlo en el presente. Querían tener matemáticas porque al principio no la entendían pero la profesora ponía tanto empeño que también terminaron entendiendo cada una de las ecuaciones.

El lugar que nosotros tenemos y la responsabilidad política en la formación de los jóvenes son parte de la estrategia. Cierro con dos cositas. Una es que todos lo que estamos acá queremos una escuela para todos, que sea inclusiva, que los esté esperando, que los mire y los quiera, a los que están viniendo, a los que estamos

acostumbrados que estén y a los que no. Queremos unas escuelas que sean democráticas, estamos en un momento histórico en el que el Estado tomó la responsabilidad política de la formación de los jóvenes, y no solo a través de las materias.

Nosotros tenemos una línea de ciudadanía. Los primeros tres años, Construcción de Ciudadanía; en cuarto, Salud y Adolescencia; en quinto, Política y Ciudadanía; y en sexto, Trabajo y Ciudadanía. No solo se aprende ciudadanía a partir de las materias, sino también practicándolo todos los días. Por ello los Acuerdos Institucionales están dejando de ser reglamentos hechos por los adultos sobre lo que no tienen que hacer los jóvenes, para ser un espacio de construcción de clima institucional, con la participación de los equipos directivos, docentes y estudiantes.

La escuela es el mejor lugar para poner la voz de todos, por eso los acuerdos y, por el otro lado fue una política clara la promoción y el reconocimiento de los centros de estudiantes y organizaciones estudiantiles. Cuando empecé en la Dirección de Educación Secundaria, había 57 centros registrados; hoy hay más de 1900 entre centros de estudiantes y organizaciones estudiantiles. Con distintos niveles de avances, algunos son todavía cuerpos delegados pero algunos ya elaboraron su estatuto y plataformas, algunos se animaron y los juntaron a todos, otros avanzan en sus elecciones.

El otro día hicimos un encuentro donde le entregamos las urnas que conseguimos de 1983 como legado, como símbolo. La escuela

secundaria tiene que nutrirse de lo simbólico. Los pibes se fueron con las urnas de madera de la vuelta de la democracia y para nosotros eso es formación ciudadana nos hace pensar, nos hace conocer, nos hace discutir porque sabemos, que la Secundaria te marca en tus elecciones, te marca en tus afectos, tuviste tu primer novio, leíste ese libro que te voló la cabeza, fuiste a la primer marcha, te revelaste ante lo injusto, cuando sos adolescente estás construyéndote y nutriéndote de todo esto. Nosotros tenemos la posibilidad de estar en ese lugar para cambiar y seguir cambiando la historia y me parece que esto vale.

SEGUNDO PANEL

“LA INSTITUCIONALIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA”

Panelistas

Ingeniero Gustavo Peltzer

Director Nacional de Educación Técnico-Profesional y
Ocupacional. Instituto Nacional De Educación y Tecnología

Doctor Oscar Graizer

Investigador Docente de la Universidad Nacional
General Sarmiento. Docente de la Universidad Nacional de Lujan

Licenciado Miguel Gonzalez

Ex Director de Educación Secundaria del Ministerio de
Educación. Ex Director de Escuelas de Nivel
Secundario de la Ciudad de Buenos Aries.

Moderador

Licenciado Fabián Otero

Universidad Nacional de Moreno

Ingeniero Gustavo Peltzer

Mi especial agradecimiento a la Universidad Nacional de Moreno, a su Rector, Hugo Andrade, por la invitación a participar del Congreso.

Ustedes saben que en Argentina contamos con la Ley de Educación Técnico-Profesional, (ETP) que abarca todos los elementos necesarios para desarrollar esta modalidad de educación con una visión sistémica, no solamente abordando la formación en el nivel Secundario sino también el nivel Superior, y en el ámbito de la Formación Profesional.

Es una ley sancionada en el 2005, que recoge la experiencia Argentina de identidad de la Educación Técnica, que es muy particular. En este sentido y tratándose de un ámbito en donde hablaremos de Educación Secundaria, me gustaría centrarme en la temática de los lineamientos curriculares institucionales que derivan de esta ley para lo que es nivel Secundario.

En el 2003, nos encontrábamos en una Argentina con un panorama bastante complejo de las ofertas educativas, un panorama de trayectorias formativas muy diferentes, que apuntaban a perfiles equivalentes o similares. Formaciones que tenían correspondencia con un título de determinada denominación en una Provincia, aunque con una institución muy diferente a la de otras jurisdicciones o situaciones en donde la trayectoria formativa era distinta y

teníamos la misma denominación de título.

Que inconvenientes traía esta problemática. La Educación Técnico-profesional desarrolla una formación para el trabajo, una formación que habilita para el ejercicio profesional en distintas áreas, para diferentes áreas ocupacionales, en donde la habilitación ocupacional es clave. Esta dispersión era un problema a resolver. La Ley de ETP establece un elemento que da solución a esta problemática, la homologación de títulos y certificados.

A nivel federal, con la participación de todas las Provincias, se han desarrollado una serie de criterios mínimos que permiten resguardar los alcances de los títulos profesionales técnicos de nivel Secundario, pero también de los niveles superiores. Permite preservar la calidad de esos títulos y certificados, asegura que un determinado Plan de Estudio tiene un mínimo de contenidos de formación, correspondiente al campo físico-tecnológico, al campo de la formación técnico-específicas y al campo de la práctica.

La Ley de Educación Nacional, establece la obligatoriedad del Nivel Secundario de forma concurrente a la modalidad de ETP. Esto plantea un desafío, no solo para la escuela secundaria común, sino también para las otras modalidades, las otras ocho modalidades que establece la Ley.

Particularmente en el caso de la Educación Técnico-Profesional, esta obligatoriedad debe articularse en trayectorias que apuntan a títulos técnicos de diferentes sectores industriales, a sectores agropecuarios, de servicios.

La trayectoria formativa de la educación técnica tiene la particularidad de requerir condiciones de funcionamiento, de materialidad que permitan el desarrollo de capacidades profesionales en los estudiantes. Estas capacidades son de tipo analítico, de síntesis, pero también psicomotrices, que necesariamente se desarrollan en talleres, en laboratorios. Seguimos trabajando con el objetivo de contar en nuestras instituciones con las condiciones de infraestructuras y de equipamiento necesario, que permitan la formación de calidad, que preserven la habilitación para el ejercicio profesional de los técnicos.

Hay otro desafío interesante en esta nueva visión que plantea la Ley, que es una visión sistémica entre Niveles y espacios propios de la Educación Técnica; la Formación Profesional, el nivel Secundario, del nivel Superior, el ámbito de paredes hacia adentro de la escuela y de paredes hacia afuera de la escuela, que es el reto de la articulación. La trayectoria formativa de nuestros estudiantes tiene que permitir este tipo de articulación.

Han pasado, siete años de la Ley de la Educación Técnico-Profesional y hoy podemos decir que hay un universo interesante; alrededor de mil seiscientas escuelas técnicas-industriales, escuelas técnicas y de servicios, que han propuesto planes para mejorar sus condiciones de funcionamiento, condiciones de materialidad, de infraestructura, de equipamiento, de bibliotecas, cuestiones referidas a la capacitación, es decir que las trayectorias formativas se deben desarrollar en condiciones de recursos de calidad.

Argentina tuvo sus épocas de esplendor en la Educación Técnico-Profesional, acompañando procesos de industrialización, de desarrollo productivo de bienes y servicios, pero también tuvo decadencias cuando estos sectores de la producción decayeron. Hoy estamos en una época muy particular, hay desde ya casi diez años, un repunte de nuestro sistema de producción muy interesante, que requiere de nuestros técnicos. Esta nueva generación está formando recursos humanos a través, principalmente, del Nivel Secundario Técnico, pero el sistema productivo requiere también de otros profesionales, técnicos de Nivel Superior y de Formación Profesional.

La demanda hoy es muy grande, estamos encaminados, para que las instituciones, gracias al fondo de financiamiento que establece la Ley de ETP, nos permitan ir construyendo de a poco la calidad que requerimos de esos técnicos para el progreso social y económico. Las escuelas, en donde se forman, requieren de una institucionalidad particular para poder desarrollar estos procesos de calidad. A veces

añoramos de otras épocas donde tuvimos una industria pujante, modelos que respondían a esa época pero, hoy los modelos de producción son otros y requieren que las instituciones tengan otros tipos de producción. Necesitamos instituciones que se vinculen con el proceso productivo, instituciones que tengan una articulación interna, que entiendan el perfil profesional de los técnicos que necesitamos. El equipo directivo, como el equipo docentes, y el de no docentes, deben tener en claro cuál es el perfil profesional de los técnicos que necesitamos, a eso me refiero con espacio de articulación necesario para ir más adentro de nuestras instituciones.

A nivel federal, la dinámica de trabajar junto con las 24 jurisdicciones educativas, implica desarrollar perfiles profesionales actualizados, que tienen establecidos una serie de contenidos mínimos de tramos científicos, tecnológicos, específicos y de la práctica. Deben reflejarse para la validez nacional del título. Son trabajos desarrollados, también con una consulta de los factores sociales, tratando de preservar esto que les decía, de la articulación con el sector que corresponda. Es fundamental, el trabajo que se hace en lo nacional, el trabajo y la dinámica con el Consejo Nacional de Educación Trabajo y Producción, que integra distintos actores sociales del mundo del trabajo: las cámaras empresariales, los trabajadores de casa sector, los Técnicos Secundarios, los docentes y el Estado, todos participan en la generación de estos nuevos perfiles profesionales.

Argentina tiene una tradición de Escuela Técnica, hay una necesidad y un cronograma planteado de recuperar la identidad de la escuela técnica. Cuestiones que creemos que la regulación de la Ley lo permite y así lo están aprovechando las distintas jurisdicciones.

Para los talleres me gustaría sugerir que se trabaje algo que está en la naturaleza de la educación técnica; es el tema de la práctica. No se puede concebir una trayectoria formativa de formación de técnicos, que no tenga un importante volumen de carga horaria, de práctica de talleres, de laboratorios, prácticas vinculadas al sector productivo. En este sentido, la Ley de Educación Técnico-Profesional, plantea un desafío muy importante, ha incorporado un campo que permite sistematizar la formación técnica, que es la práctica profesionalizada, que permite la vinculación entre profesionales técnico y trayectoria formativa, que permite que las capacidades profesionales que desarrollan los estudiante puedan ser puesta de manifiesto, manifestadas en estas prácticas profesionalizante.

Bueno, simplemente a grande rasgos quería comentarles estas nociones, estos conceptos sobre la modalidad en el nivel secundario.

Doctor Oscar Graizer

Quiero proponerles una reflexión y algunas preguntas, y luego un anticipo a modo de hipótesis que puede ser orientativa, lamentablemente no tengo respuestas ni recetas como para ofrecer.

La pregunta es: ¿Qué base organizacional necesitamos para resolver algunos, sino todos, de estos problemas en conjunto? la masificación, los nuevos sujetos, la repitencia, el abandono, los resultados que se consideran insuficientes, el trabajo docente y el síntoma que exprese su ausentismo. Tenemos una realidad social que no permite que la escuela incorpore a todos como suponemos desde el sistema educativo. Este es un problema que, también, tenemos la suerte y desgracia de conocer porque ya se dijo hace cien años.

Así, universalizamos algo como puede ser en este caso la educación, y estoy de acuerdo con el derecho universal a la educación, no piensen que no; pero universalizamos la educación, igualamos o tendemos a igualar, pero lo que sucede es que no es universal ni Igualitario, y ese es un problema también para pensar a la organización educativa. No podemos mirarla solo desde qué nos pasa desde el sistema educativo para adentro, lo que sucede en el resto del contexto social es fundamental. Es por eso que para pensar la Institución educativa, la tenemos que pensar al menos en tres niveles: vamos a tomar primero el nivel de la escuela, (inevitable, ahora me voy a referir al respecto); el segundo nivel es el institucional

del sistema educativo, o sea, el conjunto de procedimientos, reglamentación, división de trabajo, relación de poder, miserias, virtudes, maravillas, de todo el sistema educativo; en tercer lugar, se debe entender que también es institución educativa la inscripción de la escuela en un contexto social; muchas veces tendemos a leer el problema de la organización educativa, aislándola del resto de las relaciones sociales en las cuales la organización educativa no solo está inserta, sino es producto, y al mismo tiempo productora.

La educación tiene este juego paradójico: es producto de una sociedad, porque no se auto-genera la educación, no nace por generación espontánea, sino que la sociedad tiene algo que ver. Pero también la educación es productora del orden social, y en esa paradoja es difícil pensar el plan organizacional. Porque cuando planteamos el problema de los sujetos y decimos, “ahora tenemos chicos que antes no venían y familias nuevas”, eso tiene que ver con el conjunto del desarrollo de la vida social, no solo es producto de lo que sucede adentro de la escuela. Entonces, cómo pensar alternativas para aquellos que “no funcionan” en la escuela, para retener, para aumentar el aprendizaje, para que sucedan cosas que permitan centralmente mayor distribución de conocimiento. En este sentido la clave de la discusión de nuestras instituciones educativas es qué formas de conocimientos se distribuyen a qué grupos sociales y qué grupos sociales adquieren qué formas de conocimientos ¿Por qué es central esta pregunta? Porque la Institucionalidad y la forma organizativa de la escuela secundaria del Instituto “Saint

Ball”, por ponerle un nombre, tiene una estructura y la escuela ocho del distrito tanto de la reglón tanto, tiene otra estructura tiene, y sabemos que no podemos tomar a la Institución como una masa Informe o uniforme.

Poner a la escuela y cada organización en el contexto social y posicionarla en términos de que es uno de los espacios privilegiados de distribución y apropiación de conocimiento, nos enfrenta con el problema de pensar que las alternativas no son alternativas de cómo gestionar si no se conforman en reales alternativas de cómo aumentar y mejorar la apropiación de conocimiento por parte de quienes participan de ese proceso educativo.

En cuanto a las respuestas, hoy escuchamos algunas, y para esta presentación analicé un listado de los diez manuales, artículos y autores que dicen cómo debe ser la escuela secundaria, o sea, hay alguien, no soy yo, pero hay alguien que ya sabe cómo tiene que ser la escuela secundaria.

Lo resume: tiene que modificarse el tiempo escolar, en términos de recorrido de los estudiantes y del trabajo hay que aumentar el compromiso de los docentes con el aprendizaje yendo hacia visiones compartidas y produciendo un proyecto común; aumentar la capacidad de liderazgo de directivos y de la supervisión; realizar seguimiento y capacitación permanente, aumentar la capacidad de trabajo en equipo, mejorar el clima de trabajo y aumentar la circulación de la comunicación, realizar planificaciones conjuntas

y detalladas, flexibilizar los modos de enseñar según los grupos sociales y los modos de aprendizajes de cada grupo; aumentar la calidad de la enseñanza a través de seguimientos personales del aprendizaje específico de cada uno de los estudiantes, utilizar la evaluación como mecanismo correctivo y como una herramienta de trabajo docente; abrir la estructura y funcionamiento de la escuela a la comunidad; aumentar recursos y condiciones edilicias.

Es tan solo un punteo a modo de resumen... ésta es la escuela que “funciona bien”, ésta es la escuela que dicen funcionan bien, algunos establecen que funciona bien, la pregunta para mí es: ¿cómo llegamos a esto? ¿es posible alcanzar ese modelo?

Requiero de hacer una aclaración de método, tomando esos postulados como son planteados por muchos autores tenemos un problema, si lo convertimos en los diez mandamientos de la buena escuela, se convierte en doctrina, y así terminamos en una posición subordinada bajo la doctrina. Cada uno de nosotros en las instituciones nunca vamos a saber qué hacer, siempre vamos a tener que hacer lo que dice la doctrina y, como toda doctrina, se postula un ideal, un modelo, que como tal es, al menos, difícil de lograr sino imposible. Como intentar inventarse como “el hombre nuevo”.

El tercer criterio, es uno que le robo a tres autores (Bernstein, Popkewitz y Freire) que es discutir y re-discutir el criterio de cuál es el conocimiento legítimo ¿qué vamos a evaluar y considerar válido? El primer criterio es de dónde saco el conocimiento, cuáles son las

fuentes, y éste es un tema de la legitimidad del conocimiento en la escuela, cuál es el conocimiento que vamos a considerar legítimo, y eso es una discusión que los docentes nos tenemos que dar con honestidad intelectual. En mi proyecto de investigación, por ejemplo, para algunos docentes que venga todos los días es un criterio de conocimiento legítimo y así aprueban. Para otros, si no responden exactamente lo que estaba en la fotocopia que le dio, no está aprobado.

Tenemos que discutir nosotros y con estos contextos, qué consideramos conocimiento legítimo y eso también es contextual; no es lo mismo en Olivos, en San Fernando, en Moreno, o en cada comunidad educativa.

Y el cuarto aspecto, del cual en general se habla poco, y así termino, es lo que denomino la economía de la pedagogía. Toda forma pedagógica requiere de un sustento económico para poder realizarse, cuando hablo de sustento económico hablo de recursos materiales y simbólicos. Desde el espacio, el baño, para que las compañeras mujeres puedan ir al baño y no esperar ir a la casa, a la esquina o en el bar, desde eso hasta recursos del orden simbólico de cómo hacemos cosas juntas entre los colegas.

Ahora bien, el anclaje de la economía de la pedagogía siempre es la organización y se pone en relación con las economías y las regulaciones que me vienen de afuera, la plata que tengo, el edificio que tengo, que me dan y que hago cada día. Pero a esto le quiero agregar dos

elementos más, la economía de la pedagogía siempre supone que alguien paga costos, esto es que cuando enseñamos, estructuramos un curriculum, suponemos que alguien destina un tiempo en la escuela y otro afuera, no hemos discutido suficientemente cómo es la organización de nuestra pedagogía y como es la economía de nuestra pedagogía, en aquello que suponemos hacemos en el aula, que hacemos en la escuela. Aquí diferencio aula de escuela, la escuela puede tener otras cosas que el aula, y no tenemos procesado lo que nuestros estudiantes hacen fuera del aula y fuera de la escuela. Qué les corresponde hacer afuera y qué no. Aquí tenemos un debate en relación con quién y cómo se disponen de esos recursos, para mí es un elemento clave para discutir y para pensar cualquier alternativa organizacional.

Para terminar, quisiera agregar dos aspectos más. Primero, discutir alternativas es poner en discusión lo que muchos autores llaman la autonomía regulada de las instituciones, ninguna Institución es totalmente autónoma, y no podemos pensar en una total autonomía. Hablo de una autonomía regulada porque el carácter Institucional no se puede entender solo en la escuela para adentro.

Segundo, y para finalizar, hay algo que nos cuesta ver tanto a los docentes como a los que estudian el trabajo docente, como los que diseñan políticas educativas, y es que quien enseña no es cada docente, el sujeto enseñante es la organización. ¿Por qué? Porque la escuela, sobre todo la secundaria, es como un show de varieté,

viene el mago, después el malabarista, el domador. Los únicos que ven el show entero son los estudiantes y nosotros no lo vemos, hasta que no entendamos que el show lo hacemos colectivamente, la enseñanza no va ser colectiva, ni el aprendizaje tampoco. Muchas gracias.

Licenciado Miguel González

Buenas tardes, desde ya que agradezco principalmente a la Universidad Nacional de Moreno, la invitación a este evento. Además, para mí es muy interesante e importante porque vivo acá en Paso del Rey, soy de acá, toda mi vida viví acá y este lugar tiene que ver mucho con mi historia personal, así que es un buen momento.

En realidad yo les voy a plantear algunas cuestiones que tiene que ver con una práctica, es decir, con un trabajo respecto de la educación secundaria; justamente mi tarea más fuerte siempre ha sido la conducción educativa tanto en el nivel Medio, y también en el Superior, pero, digamos... pensando algunas cosas que Oscar decía, que también coincido porque tiene que ver con preguntas que no son tan fáciles de responder. Yo las voy a comentar desde mi experiencia particular, que no tiene que necesariamente replicarse y que no tiene que ver con una institución solamente, si no con un grupo de instituciones que precisamente se ocuparon de atender la población de adolescentes de los sectores populares.

Creo que algunos de los temas que cualquier experiencia tiene que considerares, en principio, dónde está parada, en qué lugar, en qué territorio, que espacio histórico comprende, porque si no empezamos a dejar afuera cuestiones que tienen que ver con los modos, las costumbres, la cultura.

Un primer elemento o punto de partida es el territorio, el lugar histórico, de algo que formamos parte, si influye en nosotros, cuando digo nosotros digo la institución. Estamos hablando de las instituciones educativas y, también, como algo crucial, de otra variable o dimensión que es el tiempo. Nosotros vivimos en este tiempo, y porque algunas veces hemos escuchado, yo soy un hombre bastante mayor y he escuchado en mi etapa de joven como rector de escuela secundaria, esta cosa de decir que los chicos de ahora no son como antes, etcétera, etcétera; bueno, si es cierto que no son como antes, tampoco los docentes son como antes, y uno no es como antes, así que es bueno poder ver esto en el marco histórico. Es entender, como dice un filósofo -Oddo Marcquardt-, que “el porvenir necesita provenir”, es decir venimos de algún lugar, y llegamos acá y avanzamos en proceso hacia otro lugar. Esa dimensión de territorio, la historia y el tiempo, para mi es el punto de partida para lo que sigue.

En segundo término la pregunta sería: ¿es posible desarrollar proyectos emancipatorios en un marco de época como este? Yo digo que sí, absolutamente estoy convencido que sí, y no es producto de un voluntarismo sino de una experiencia; además lo que entiendo, tal como afirma Paulo Freire, en América Latina quien quiere cambiar las cosas es porque es un hombre de esperanzas. No es posible pensar que se puede cambiar las cosas, si de antemano se dice que algo no se puede.

Hay un texto que tengo acá se los quiero leer es de Silvia Bleichmar y dice:

“Quienes se jactan de no sufrir el dolor de la pérdida de esperanza por un mundo distinto “porque nunca creyeron”, dan cuenta de un razonamiento tan lamentable como el de quien fuera al velatorio de la mujer de su amigo diciendo: “que suerte que nunca me enamoré para no tener que sufrir lo perdido”. Porque no creen, se jactan justamente por eso, por no sufrir el dolor de la pérdida; entonces dicen -porque nunca creyeron-, yo sé que esto no va a durar, yo nunca me la creí, hace un razonamiento lamentable, es un pensamiento horroroso...”

Sigue Bleichmar:

“A diferencia de ello, quien ha amado puede volver a amar”.

Es decir, si cualquiera de nosotros se sintió frustrado en sus expectativas puede decir: yo no creo más porque. ..O no puede haber nuevas oportunidades y posibilidades. Por eso, pensar en proyectos emancipatorios es reconocer que es posible realizarlos, asumiendo dónde estar, por qué estar y para qué estar. En este punto de las cuestiones a considerar, me parece que en la construcción de proyectos emancipatorios o de inclusión, hay que tener en cuenta el tema de la cultura, digamos, la cultura como construcción. Y acá

voy a decir lo que dice el filósofo argentino Rodolfo Kusch, que vivió sus últimos años en Maimará, y realizó un trabajo de investigación entre los pueblos y comunidades originarias del norte argentino. Él señala que en América Latina la cultura se representa, se expresa, a través de una dualidad, una dualidad que, muy sintéticamente define como hedor y pulcritud.

El hedor como lo propio de la América, como esa cosas de pertenencia; y la pulcritud, que sería el racionalismo, pretende limpiar eso; traducido quiere decir que cuando nosotros decimos estamos en este lugar, que es conurbano bonaerense, yo diría, bueno, estamos en el conurbano bonaerense, estamos en el 2012, no estamos en Holanda, no estamos en Bélgica, ni... no sé, donde ustedes quieran pensar, estamos acá con los pro y los contra, con las cuestiones que nos parecen fabulosas y otras no tanto.

Y una de estas antinomias, Jauretche lo explica muy bien cuando habla de la civilización y la barbarie, como aquella cosa de pensar que se puede construir un proyecto de educación sin tener en cuenta justamente estas cuestiones o negándolas, que en este caso tienen que ver con el conurbano, con este tiempo que vivimos, con esta población.

Yo había anotado por acá, iniciar mi charla con una experiencia que tuve; un diálogo con una profesora de la escuela del cual yo era Rector en los años 90: ante el ingreso de una docente le explicaba cómo se trabajaba en la escuela: acá con los chicos es así y asá, de

esta manera, acá a los chicos no se les grita, nosotros no competimos con los alumnos, somos adultos, cualquier tema, no es personal sino de toda la institución, hay gente que se ocupa de eso, que la va acompañar, etcétera, etcétera. Entonces, pasan unos días, viene y le digo:

- ¿Qué tal? ¿Cómo anda?
- Bien, pero estos chicos son difíciles.
- Sí, son difíciles. Y algunos son muy problemáticos.
- Sí, algunos son muy problemáticos; habría que hacer algo.
- Y sí, algo estamos haciendo: hablar, dialogar, etcétera, etcétera
- ¿Y no se puede hacer algo más?
- Bueno, ¿qué?
- Por ejemplo, echarlos
- No, la verdad que no, esta escuela tiene una visión muy clara y es que a los chicos que están en la vereda hay que traerlos para adentro, porque si no están en la escuela, nosotros como educadores mucho no podemos hacer, así que en principio tienen que estar dentro de la escuela”.

Esto, resulta justamente porque hay como una “visión civilizatoria” de un tipo de pibe, un modelo de persona, un modelo de cultura y yo creo que ese es uno de los grandes problemas de la educación, y en la secundaria sobre todo.

Ahora quería pasar al tema de una propuesta escolar, en la que confluyen un territorio, un tiempo histórico y una cultura. Según mi experiencia y a mi entender tiene que tener algunos conceptos que de alguna manera lo integren, porque si no cada uno hace lo que le parece mejor, con la mejor intención, y la verdad que eso trae problema. No hablamos de docentes o profesores expulsores, estamos hablando de gente que por el contrario quiere a los chicos, y dicen: "algo tenemos que hacer". Entonces, un trabajo que, entiendo, se puede hacer es poner en palabras algunos ejes: la perspectiva pedagógica, la perspectiva política y la perspectiva ética.

Dentro de la perspectiva pedagógica, nosotros hemos trabajado en lo que llamamos una Pedagogía sin Violencia, que es una propuesta paradójica. Una escuela que quiere trabajar un proyecto de inclusión o de emancipación educativa es una propuesta paradójica, ¿por qué? Porque justamente si hay gritos se elige el silencio y la escucha, (lo primero es escuchar); si hay clima de violencia se opta por el diálogo; si hay mucha agresividad se responde con paciencia

Esto no es una receta pero implica que ahí estoy parado como un adulto y no como un adolescente que compite ; es decir, en general el tema, o unos de los temas, es, con todo respeto lo digo, que no somos adultos. La Pedagogía de la Presencia, dice Gomes Da Costa, exige que un adulto se constituya en adulto significativo para los chicos, para los adolescentes, lo dice alguien que trabajó con chicos de la calle, con una experiencia muy fuerte. Adulto significativo ¿quién

es? No es el que está pintado en el aula o en la escuela ni en el patio, es alguien que dice algo de sí, por presencia, por personalidad, por palabra, por escucha, por formación, por nivel académico también; es un profesor de mucha exigencia pero un profesor reconocido juntamente por ser una persona muy formada.

Así que me parece que esta Pedagogía sin Violencia y la Pedagogía de la Presencia son dos cuestiones a tener en cuenta. Y una tercera, que la tomo del sociólogo Boaventura de Sousa Santos cuando habla de la Sociología de las Ausencias, como aquella sociología insurgente que hace presente a los que no están. Yo hablo, tomando esa idea, de una Pedagogía de las Ausencias, es decir, aquella pedagogía que lo que hace es tratar, que lo que no está, hacerlo presente. Esto lo que le decía a la profesora sino están dentro de la escuela, hay que traerlos porque si no uno puede rasgarse las vestiduras con este discurso que a veces tenemos, "bueno yo hago lo que puedo, en realidad... lo que pasa que no me dejan" ¿Quién no te deja?... ¿Quién? Cualquier propuesta que considere estos conceptos de Pedagogía de la Presencia, Pedagogía sin Violencia, Pedagogía de las Ausencias tiene que ver con una discusión, un equipo, no es una cosa que nazca de un individuo y cuando hablo, incluso de una integración, no es solo a nivel dentro de la escuela porque estas cosas también se trabajan hacia afuera de la escuela, con instituciones fuera de la escuela, con lo que nosotros llamamos redes. Y esto a nosotros nos permite tener un conocimiento bastante cabal de lo que es una comunidad y de sus hijos que vienen a

nuestra escuela. Esta sería la perspectiva pedagógica que sostiene un proyecto educativo emancipatorio.

En segundo término la perspectiva política, que es algo que todos sabemos: todo proyecto educativo, toda educación es una perspectiva política, responde a una perspectiva política y en ese sentido, dice Paulo Freire, que esta perspectiva política de la educación, que es una apuesta política, implica ciertos sueños para cambiar el mundo. Hoy en día no se habla mucho de eso, porque pareciera que es muy tonto e ingenuo. Personalmente entiendo que es algo que hay que recuperar y hay que recuperarlo como grupo, como conjunto

Un sistema educativo es como una trama muy difícil de cambiar porque aunque la ley dice que la educación secundaria es obligatoria, lo cual es un marco que a nosotros nos permite movernos, me parece que allí necesitamos gente, docentes, educadores, que se permitan tener el sueño no ingenuamente sino sabiendo, como dice Paulo Freire, que los sueños tienen contra sueños, es decir, no es que la cosa sea simple o fácil, que cada uno puede hacer sin dificultades.

Por último, junto a la perspectiva política de la educación agrego una perspectiva ética. Hay un luchador muy importante (tomo estas referencias porque son los que nos han permitido trabajar sobre proyectos de emancipación, y podría decir que han formado mi pensamiento, con lo cual suscribo lo que dicen los autores que he elegido) que se llama Pedro Casaldáliga; era obispo de Mato

Grosso trabajó con las comunidades aborígenes, con el Movimiento de los Sin Tierra. Afirma que la primera cuestión que aparece a quien quiere cambiar la realidad injusta, violenta, etcétera, es una situación, una sensación de indignación; nos habla de una “indignación ética”, que es la que siente ante tanta injusticia, algo tan fuerte que no lo puede soportar, no lo puede bancar, no puede quedarse con los brazos cruzados. Trasladado a nuestras prácticas cotidianas, no nos bancamos la injusticia de que a un compañero lo maltraten y no nos bancamos la injusticia que un chico quede afuera por el maltrato de los compañeros. El primer momento es ver esta injusticia y el segundo momento es decir, bueno, esto a mi me interpela, me exige una decisión.

Si uno pretende llevar adelante proyectos de inclusión educativa necesariamente hay que pensar como colectivo docente, como equipo docente, y, me parece, pensar que este tipo de propuesta en un contexto como este, con una población como la que decimos, es posible. Se trata de una propuesta paradójica cual es la de pensar que es posible hacer algo aunque muchos digan que no es posible. Insisto que no es una cuestión de voluntarismo, es una decisión, una decisión política, totalmente política.

Cierro diciendo una frase muy útil: si uno quiere hacer estas cosas, cree en estas cosas, y de alguna manera está llevando adelante una propuesta emancipadora y de inclusión, lo que no tiene que hacer, además de no negar la realidad, el territorio, el tiempo histórico, es

dejar sus convicciones en la puerta de la escuela

A mí me parece que si uno cree en esto y lo lleva dentro de la actividad institucional de ese modo, es posible que algo se pueda hacer y si algo se puede hacer, hay que hacerlo.

SEGUNDA CONFERENCIA

**“PERSPECTIVAS ACTUALES EN LA
FORMACIÓN DE DOCENTES
PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA”**

Panelistas

Dra. Estela D'Angelo

Profesora Titular Didáctica
Universidad Complutense de Madrid

Moderadora

Doctora Lea Vezub

Docente de la Universidad Nacional de Moreno

Agradezco al equipo organizador de este Congreso que pensarán en mí para compartir este momento con todos vosotros. Vengo desde la Universidad Complutense de Madrid pero, en realidad, estoy regresando a mi tierra. Para mí, esta Invitación, además de un desafío, es un gran orgullo por muchos motivos, el principal de ellos, porque me permite conocer de cerca un proyecto de crecimiento como el que representa esta Universidad. Muchas gracias.

Compartir un espacio con los colegas, como el que hoy nos convoca, me exige contextualizar mi conversación haciendo referencia a las preguntas, así como a algunas respuestas que hasta hoy considero válidas, respecto a qué tipo de situaciones podrían conducir, a una parte importante de los adolescentes de hoy, a un fracaso escolar (situación de exclusión que suele anticipar un potencial fracaso social). Preguntas y respuestas que tienen tiempos, lugares, compañías, caminos...y, sobre todo, muchos cambios. Preguntas y respuestas que, en todo caso, se retroalimentan en la convicción de que formar a los chicos y a las chicas como estudiantes -esencialmente diversos por motivos muy variados- es una condición imprescindible para democratizar el acceso al conocimiento y lograr que todos ellos culminen con éxito la escolaridad obligatoria pudiendo continuar aprendiendo más allá de ella...

Evidentemente, cuando nuestras respuestas cambian, suele generarse una cierta evolución en nuestro pensamiento y, cuando las que cambian son las preguntas, es probable que estemos ante una revolución. En el caso que nos ocupa, mis respuestas cambiaron, como les habrá pasado a todos ustedes, conforme pude comprobar que muchos alumnos y alumnas con situaciones familiares difíciles “rompían” la premonición determinista que los destinaba al fracaso escolar (recordemos, como un simple ejemplo de este determinismo, la inmensa lista de investigaciones que durante décadas nos señalaban las dificultades para aprender que presentaba la población negra y la hispana en la sociedad norteamericana)

Evidentemente, fueron marcas que, aunque no cuadraran exactamente con lo registrado en los diferentes ámbitos de la práctica, daban tranquilidad al quehacer docente, y por supuesto a los procesos de formación, pues la “mayor responsabilidad” del aprendizaje se ubicaba en las condiciones sociales de la familia. Sin embargo, mis (nuestras) repuestas sobre el fracaso escolar pudieron cambiar a lo largo de los años, incluyendo, de una u otra manera, explicaciones más complejas que incluían factores didácticos, condiciones de la enseñanza, respuestas a la diversidad del alumnado.

Por lo tanto, fue evidente la evolución en este sentido, sin embargo las posibilidades y condiciones familiares continuaban aportándome, a la luz de lo observado, ciertas explicaciones acerca de las situaciones de fracaso escolar del alumnado. Mi “revolución” en este sentido llego -es decir, no cambiaron solamente las respuestas sino también las preguntas- cuando me introduje en el interior de la realidad educativa de las distintas comunidades autónomas de España, en épocas de amplia bonanza económica para esas regiones, y pude conocer de cerca aulas que albergaban un número importante de adolescentes que, a pesar de contar con una situación socio-familiar caracterizada por la hipersatisfacción y con instalaciones escolares excelentes, mostraban señas de un inminente abandono escolar (real o simbólico).

Escenas ratificadas por los altos niveles de población adolescente sin terminar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que informan, año tras año, las estadísticas oficiales (muy lejos de la expectativa europea).

Este panorama se complementó con el seguimiento de grupos de alumnado que, a pesar de pertenecer a determinadas minorías sociales relacionadas con la pobreza y el aislamiento, alcanzaban importantes logros en sus aprendizajes competenciales a partir de que sus docentes entendían, por un lado, que la diversidad del alumnado aporta posibilidades para aprender y por otro, que el curriculum es una simple guía para organizar situaciones de aprendizaje y de evaluación ad hoc en las que el alumnado puede

sumergirse y aprender porque vivencia los contenidos. Entonces, mis preguntas se centraron, fundamentalmente, en cómo formar a este tipo de docentes desde su paso por la Universidad. Y aquí estamos, tratando de buscar nuevas respuestas a nuevas preguntas.

Asumo este análisis entendiendo que la formación de los docentes no escapa de la crisis que hoy atraviesa toda la educación en su conjunto, y los centros escolares en particular, en relación con el significado y el sentido otorgado a la diversidad del alumnado, es un hecho colectivo o un problema de determinados individuos. Crisis que, a su vez, se retroalimenta en la incertidumbre que suele generar la convivencia con lo distinto.

Es decir, mientras los movimientos postmodernos que surgieron el siglo pasado han puesto en evidencia el fracaso de las narrativas universales para explicar las distintas formas de ser y de desarrollarse -y, por contrapartida, han entendido el valor de las narrativas individuales y diversas para alcanzar estos fines-, se observa que siguen teniendo presencia en el ámbito educativo criterios de evaluación universal acerca de qué se entiende por buen alumno, escuela, formación docente, contenidos escolares, caminos adecuados para transitar hacia el éxito escolar, etcétera. Esta paradoja podría explicar el hecho de que una importante parte del alumnado que está llegando a las aulas sea considerado, por motivos muy diversos, desconocido, nuevo, otro ciertamente distinto del perfil de estudiante -como sujeto de aprendizaje- que se

identifica con el ideal en el imaginario social y, específicamente, en el de los docentes (tanto los que están en la práctica como los que atraviesan procesos de formación).

Las sociedades han cambiado; los chicos y las chicas, también. ¿Qué sucede con la escuela? Parecería que, mientras se expresa el deseo de que la escuela incluya a todos, sigue percibiéndose una cierta brecha de expectativas entre el perfil de alumno/alumna que debería llegar y el que realmente llega.

Una prueba de ello es el repertorio de afirmaciones docentes que van en esta dirección y que, en todo caso, representan acciones excluyentes no reconocidas por quienes las expresan: “a estos chicos no los motiva nada...”; “antes, al colegio se venía a aprender...”; “qué hacer con los que quieren estudiar y estos chicos no los dejan”; “con la familia que tiene, pobrecito, qué puedes esperar”; “se pasan todo el tiempo sin hacer nada”; “no tienen metas”; etc.

Paralelamente, se emiten informes que, como el caso del diagnóstico del sistema educativo español realizado por el Ministerio de Educación, dan cuenta de que el éxito escolar se relaciona, principalmente, con las buenas expectativas académicas que experimenta el alumnado; es decir, el éxito escolar dependería de sentirse capaz, de tener voluntad para el estudio y de imaginarse estudiante también en el futuro. Cabe preguntarse si es posible generar expectativas académicas sintiéndose un desconocido en la dinámica escolar. Evidentemente, es muy difícil. Se intuye una

cierta conexión entre este planteamiento y las dudas que expresa Fernández Enguita (2012) afirmando que, en España, no parecerían ser las características del alumnado, ni de la sociedad en general, lo que en buena parte produce las abultadas cifras de fracaso y abandono escolar sino una densa cultura institucional y profesional que abusa de la repetición, no ofrece alternativas a los no graduados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y desdeña la Formación Profesional. Estamos ante otras paradojas.

Podríamos decir que, mientras las reformas curriculares han procurado (a su manera y sin mucho éxito) que la diversidad sea considerada un hecho social (por lo tanto, esperable) y no un problema individual (por lo tanto, un inconveniente), la práctica educativa continúa retroalimentándose en el mito de la homogeneidad (del alumnado, de los contextos escolares, de las formas de aprender y de enseñar, etc.), al tiempo que coexisten alumnos y alumnas con diferentes experiencias sociales, emocionales, cognitivas, culturales, etc.: muchos de ellos, con sus derechos garantizados, atendidos en sus familias, cuidados, protegidos (algunos, excesivamente atendidos, cuidados y protegidos, cuestión que nos les ayuda a desarrollar su proceso de autonomía emocional) y, algunos de ellos, olvidados, dejados, que no parecen ser niños ni adolescentes, que conocen las leyes de la calle y, en algunos casos extremos, la dureza del trabajo, el coqueteo con la droga y hasta la mendicidad (por otras causas, también sin posibilidad de alcanzar a ser emocionalmente autónomos).

Esta situación genera incertidumbre en los docentes porque no se cuenta con certezas y respuestas respecto a cómo son nuestros alumnos y alumnas, qué saben, qué necesitan para aprender, qué se espera de ellos, qué necesitan para motivarse por estudiar y mantener la atención activa frente a las actividades que no los convocan, etc., etc. Y, por supuesto, potencia la ubicación de los distintos tipos de alumnado según etiquetas y rótulos de diagnósticos fundados en paradigmas de corte eficiente que, promocionados como nuevos aunque poco han innovado respecto a modelos tecnocráticos de otras épocas, generan una deriva cuasi predeterminada y tantas veces “invalidante” o “discapacitante” frente a lo que solo cabe, según los casos, reeducación, medicación, adaptación y resignación (Janin, 2011).

Si se tiene en cuenta que históricamente la escuela fue -de acuerdo con los principios de la narrativa universal- la encargada de reproducir y forjar estabilidades, certezas y predictibilidad respecto a su alumnado, cabe interpretar que las narrativas que provoquen incertidumbre sean interpretadas como un obstáculo para alcanzar dicho mandato y, en consecuencia, sean consideradas una expresión de problemas individuales. Esta perspectiva inhibe toda acción que implique prevenir y acompañar los diversos desfases curriculares desde la perspectiva de la inclusión. Evidentemente, otra paradoja.

De forma complementaria con las situaciones anteriores, bien podemos observar que, mientras los objetos de conocimiento están integrados en determinadas dinámicas y realidades, las formas de enseñarlos (objetos de enseñanza), incluso en la formación del profesorado, parecen estar aún guiadas por una práctica basada en la transmisión monológica y unidireccional del conocimiento, que el alumnado tiende a copiar y repetir de forma relativamente ciega, con lo que están cada vez más lejos de la forma en que ese mismo alumnado, como profesional, deberá usar el conocimiento para enseñar

Evidentemente, focalizar esta integración es un camino posible para que alumnado y profesorado introduzcamos en nuestras respectivas concepciones el horizonte “de lo global y de lo complejo” (Hessel y Morin, 2012). Durante los últimos años se han desarrollado algunas experiencias pedagógicas, entre ellas las que propicia el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que intentan dar a la formación de los profesionales de la educación un giro renovador en este sentido, sin embargo suelen repetirse en este nivel organizaciones curriculares que, al igual que en Educación Secundaria, se centran en la disociación curricular del conocimiento con un cierto acercamiento a proyectos integradores que convocan a la Interdisciplinariedad. Sumamos paradojas.

El análisis de estas paradojas bien podría ayudarnos a entender el recorrido del fracaso escolar que actualmente se expresa en los jóvenes que dejan la Educación Secundaria con calificaciones poco válidas para continuar su vida académica; que se consideran segregados/excluidos por cualquier causa dentro del ámbito escolar o, simplemente, que abandonan los estudios porque les parecen irrelevantes en sus vidas.

Evidentemente, son auténticas situaciones de exclusión que suceden, justamente, en un momento en que la educación se inserta en un mapa de fenómenos y necesidades sociales con características nuevas -tales como las transformaciones económicas y políticas de orden local e Internacional, la ruptura de barreras sociales, la diversidad en los modos de convivir la cotidianidad, etc.- que han provocado que la escuela tenga que ampliar el espectro de experiencias educativas de tipo comunitario. Podríamos decir que estamos ante una gran paradoja.

Asimismo, el análisis de estas paradojas podría marcar también algunos de los senderos por dónde podría pasar la Innovación en la formación del docente. El enfoque de esta formación que se ha desarrollado durante las últimas décadas ha permitido que los docentes comiencen a revisar sus prácticas de enseñanza desplazando la mirada de quien aprende para centrarla en quien enseña, desde donde se revisaron concepciones de enseñanza, aprendizaje, sujeto que aprende y que enseña, evaluación...

Evidentemente, esto ha requerido organizar prácticas que superasen la información sin más pues ya nadie podría demostrar que, a más saber y a más formación docente, hay más y mejores soluciones. Por ello, en el caso que nos ocupa, consideramos que los escenarios de la formación pueden servir de plataforma para indagar, desde la incertidumbre y la tensión, caminos que posibiliten que el todo el alumnado pueda construir una imagen de estudiante/profesional que devuelva satisfacción. ¿Cómo encarar esta tarea?

En conexión con el planteamiento de Vygotski (1996) respecto a que la capacidad humana de desarrollar procesos psicológicos superiores a partir de la actividad interpersonal, resulta imprescindible relacionar, por un lado, las actividades externas que proponemos a nuestro alumnado a través de los textos que enunciamos y, por otro, la internalización cognitiva que dicho alumnado tiene la posibilidad de realizar a partir de llevar a cabo dichas propuestas. En principio, se trata de un planteamiento que requiere revisar y reinterpretar las categorías de la agenda clásica de la formación docente para que, desde un marco teórico coherente con las nuevas corrientes de investigación educativa -especialmente el enfoque socio-cognitivo, el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa-, se organicen procesos formativos guiados por paradigmas que se adapten a soportar, explicar y encausar este tipo de situaciones y que, al mismo tiempo, inviten a preguntarse por los nuevos modos de hacer escuela

Este giro educativo, con gran trascendencia para la formación docente, se contextualiza en un proceso de cambio generalizado: la sociedad disciplinaria que formaba a un tipo de ciudadano local (en la que la escuela cumplía un papel fundamental) ha dado paso al modelo educativo de la sociedad del control global (el poder de las redes sociales). Es decir, ya no se le otorga a la educación formal el papel disciplinario que asumió durante los dos últimos siglos para cumplir con la misión de socializar e instruir al ciudadano transmitiéndole el legado cultural y los principios propios de cada momento histórico (Foucault, 1979). Cumpliendo esta función, la escuela moldeó la conciencia del ciudadano acorde con los valores, comportamientos, saberes, etc. de cada época y de acuerdo con los cánones universales de la instrucción. Es decir, forjó la conciencia de los habitantes e indicó los rasgos de la subjetividad instruida. En este escenario, la enseñanza de la lectura y la escritura constituyó una herramienta fundamental, si bien cada momento histórico le otorgó diferentes significados. Las importantes transformaciones sociales acaecidas durante las últimas décadas del siglo pasado -un auténtico vuelco del mundo, en palabras de Beaud (1997)- dieron lugar a que convivan, de forma simultánea y entrelazada, entre otras, tres revoluciones/mutaciones cuyos efectos se suman y se conjugan: la revolución económica global (disminuyendo, a través del libre mercado, la capacidad de los Estados-naciones para actuar colectivamente sobre el curso de las cosas); la revolución informática o digital (generando el valor de la inmediatez

virtual); y la revolución genética (potenciando la biotecnología: de la biología a la neurociencia). La globalización marca esta interrelación facilitándose, en consecuencia, la ampliación de los límites de la información y la comunicación, así como, el desarrollo de invenciones y tecnologías.

En síntesis, el interjuego de estas revoluciones ha generado nuevas dinámicas sociales y flujos tecnológicos que, a su vez, han dado lugar a una subjetividad mediática y a la percepción de la diversidad de los sujetos. Esta percepción desafía a la intervención educativa tradicional -centrada en el paradigma de la sociedad disciplinario- poniéndola en crisis y dando paso a un modelo educativo en torno a la llamada sociedad del control, noción sugerida por el escritor William Burroughs. Esta se caracteriza por el ejercicio difuso del poder que, a diferencia de la sociedad disciplinaria, se extiende a todo el territorio y ya no pasa prioritariamente por instituciones normativas y autoritarias que actúan externamente sobre la voluntad individual, sino que consiste más bien en una red flexible que constituye a los ciudadanos y los implica en sus estrategias globales, movilizándolos a través de las respectivas tácticas locales. Por tanto, la educación deja de ser entendida como modeladora.

La base tecnológica de esta transformación, centrada en la constitución de la llamada sociedad de la información, requiere diferenciar información de saber y de conocimiento, señalando las oportunidades y los límites del uso de las tecnologías. En

este panorama, la relevancia social de la cultura escrita se ha intensificado y diversificado puesto que son muchas y variadas las prácticas sociales que requieren de la lectura y la escritura (distintos modos de leer, de escribir, de hablar por escrito, etc., ya sea en soporte digital como papel). Este panorama señala la necesidad de formar, en el contexto de las áreas curriculares -lingüísticas y no lingüísticas-, lectores y escritores competentes para comprender los aportes y las posibilidades de la diversidad informativa que está accesible y que requiere ser seleccionada por un adolescente autónomo. Esta realidad compromete el concepto de alfabetización pues incluye en su perspectiva las habilidades, destrezas, aptitudes, etc. involucradas en la búsqueda, la selección, el análisis y el almacenamiento de la información, así como, su tratamiento y uso, independientemente de los códigos y las estrategias utilizadas

¿Qué reto plantea esta situación a la comunidad escolar en su conjunto? Probablemente, la responsabilidad que deba asumir sea la formación de ciudadanos capaces de leer críticamente los distintos discursos de la sociedad actual para constituirse en sujetos reflexivos y autónomos que interpretan y responden desde una mirada amplia los mensajes que circulan en su cotidianidad. En consecuencia, cabe analizar las exigencias que esta situación traslada a la formación de los docentes. Probablemente, ante el hecho de que los y las adolescentes tan solo de forma circunstancial puedan articular un área curricular con otra o conectar los contenidos de las diversas disciplinas (manifiestan no saber qué utilidad les prestan a

su conocimiento cada una de las áreas y disciplinas del curriculum, un punto prioritario se centre en superar la compartimentación del conocimiento y la parcelación de los distintos saberes que caracterizan a la formación docente a pesar del arsenal de discursos innovadores de las últimas décadas. Del mismo modo, interpretar en clave de complejidad las narrativas de los y las adolescentes acerca del tiempo que les toca vivir, ciertamente marcado por grandes parecidos y enormes diferencias.

¿Qué interpretación hacemos los adultos (familiares, docentes, equipos institucionales, autoridades...) de estas narrativas? ¿Cómo lograr que la información que aportan estas narrativas llegue al aula para transformarse en conocimiento contextualizado, ampliado y resignificado? ¿Qué tipo de concepciones y estrategias docentes propician una formación del profesorado de Educación Secundaria que capacite para que, a su vez, estos profesionales puedan dar respuesta a las demandas de aprendizaje (explícitas e implícitas) que expresan los y las adolescentes de hoy?

A partir de ese momento, el visionado de un vídeo y los esquemas que están a continuación nos facilitan una interacción-taller en torno a estos y otros interrogantes para seguir generando respuestas y preguntas y que, respectivamente, nos ayuden a continuar evolucionando y ,quizás, a compartir una revolución.

DIPOSITIVA PRESENTADAS POR LA
Dra. Estela Dángelo

Es necesario

diferenciar *información de
saber* y de *conocimiento*,
señalando las oportunidades y los límites
del uso de las tecnologías.

**¿Qué reto plantea esta situación a la
comunidad escolar en su conjunto?**

La responsabilidad
de formar ciudadanos capaces de
leer críticamente los distintos
discursos de la sociedad actual para
constituirse en sujetos reflexivos y
autónomos que interpretan y
responden desde una mirada amplia
a los mensajes que circulan en su
cotidianidad.

Para ello,... es necesario interpretar en clave de complejidad las narrativas de los y las adolescentes acerca del tiempo que les toca vivir, ciertamente marcado por “grandes parecidos” y “enormes diferencias”

¿Qué interpretación hacemos los adultos (familiares, docentes de todos los niveles, autoridades, ...) de estas narrativas?

¿Cómo lograr que la información que aportan estas narrativas llegue al aula para transformarse en conocimiento contextualizado, ampliado y resignificado?

¿Qué tipo de concepciones y estrategias docentes propician una formación del profesorado de educación Secundaria que...

capacite para que, a su vez, estos profesionales puedan dar respuesta a las demandas de aprendizaje (explícitas e implícitas) que expresan los y las adolescentes de hoy?

Narrativas adolescentes posibles...

Película: **Los niños salvajes**

Dirigida por: Patricia Ferreira

Producida por: Distinto Films en coproducción con Áralan Films y con la producción asociada de TVC . Cuenta con la participación de Televisió de Catalunya y Canal Sur. También ha recibido el apoyo del ICAA, el ICEC y la Junta de Andalucía.

Año: 2012

Actores principales: Àlex Monner, Albert Baró y Marina Comas



Sinopsis

Tres adolescentes que viven en una gran ciudad que, siendo perfectos desconocidos para todo su entorno y para sí mismos, llegarán al límite de su aislamiento emocional provocando terribles consecuencias sociales.



SIN EMBARGO...

La compartimentación del conocimiento y la parcelación de los distintos saberes han sido las características principales del sistema educativo, pese al arsenal de discursos innovadores” de las últimas décadas.

POR LO TANTO, EN LAS AULAS DE SECUNDARIA...

En la mayoría de los casos...
los y las adolescentes no saben qué utilidad les prestan cada una de las áreas y disciplinas del curriculum.

POR LO TANTO, EN LAS AULAS DE SECUNDARIA...

Raro o circunstancialmente,
pueden **articular un área con otra o conectar los contenidos a saber de las diversas disciplinas.**

PARALELAMENTE EN LAS AULAS DE SECUNDARIA...

Cada hora de la jornada escolar, a pesar de estar planificada respetando una secuencia, suele convertirse en un permanente muestrario de conceptos aislados, desarticulados entre sí y entre los distintos espacios curriculares existentes.

Los chicos y las chicas de hoy...

- se muestran con dificultades para integrar los saberes;
- tienden a mirarse a ellos mismos;
- pueden confundir el sentido de "injusticia" con el de la "incomodidad";
- tienen cierto afincamiento en comportamientos dependientes; etc., etc.

Y NOSOTROS, ¿QUÉ RESPONSABILIDAD TENEMOS EN TODO ELLO?

PARALELAMENTE EN LAS AULAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO...

Las formas de enseñanza parecen estar aún guiadas por una práctica basada en la **transmisión monológica y unidireccional del conocimiento**, que el alumnado tiende a copiar y repetir de forma relativamente ciega, con lo que están cada vez más lejos de la forma en que ese mismo alumnado, como profesional, deberá usar el conocimiento para enseñar.

Durante los últimos años se han desarrollado algunas experiencias pedagógicas, entre ellas las que propicia el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que intentan dar a la formación de los profesionales de la educación un giro renovador en este sentido, sin embargo suelen repetirse en este nivel organizaciones curriculares que, al igual que en educación secundaria, se centran en la disociación curricular del conocimiento con un cierto acercamiento a proyectos integradores que convocan a la interdisciplinariedad.

RESULTA OPORTUNO REVISAR CADA PASO Y EL ENLACE ENTRE ...

aprender a aprender, pasando por aprender a enseñar para llegar a enseñar aprender.

¿Funciona bien este engranaje? **¡ADELANTE !**

¿No funciona? **¡HAY QUE MEJORARLO!**

**OS PROPONGO
SER CÓMPlices SIMULANDO QUE ...**

SOMOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE
EDUCACIÓN SUPERIOR...

Y PARTICIPAMOS EN UN PROCESO
DE APRENDIZAJE COMO EL QUE
PLANTEA LA SIGUIENTE
PROPUESTA...



“Los niños salvajes” es una manifestación indisimulada de compromiso que irremediablemente te crea la obligación crítica de pensar en el deber de crear hombres y mujeres libres, que no puede hacerse si no es con la lucha abierta contra este sistema, haciendo una pedagogía de la espontaneidad que parta de principios socializantes; no, ni mucho menos, con el adiestramiento de la represión tan negativo para la naturaleza humana. Son escuela y padres quienes tienen como función transmitir a los chavales desde pequeños la creatividad libre que es la esencia de la estabilidad emocional.



**DISCUTAMOS
ESTA
APRECIACIÓN**



¿Cómo han comenzado a pensar realmente en este problema?



¿A cuántas áreas curriculares/disciplinas/asignaturas/módulos nos han llevado nuestras apreciaciones?

Este ejemplo contiene una representación de los elementos necesarios para llevar a cabo un método formativo denominado

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

TENEMOS:

- a) un **problema**, que requiere un estudio exhaustivo;
- b) **conocimientos previos**, activados gracias al proceso que conlleva pensar sobre el problema;
- c) **preguntas** que surgen del problema; y
- d) necesidad o **motivación** de buscar una solución a partir de otras fuentes.

Cuando otros, que también se encuentran interesados en el problema, **comparten el proceso de pensamiento activo**, y todo esto ocurre bajo la orientación de un tutor,...

ENTRAN EN JUEGO LOS
FUNDAMENTOS DEL **APRENDIZAJE
BASADO EN PROBLEMAS**

Aprendizaje basado en problemas

FASES (Morales y Landa, 2004):

1. Leer y analizar el problema
2. Realizar una lluvia de ideas
3. Hacer una lista de aquello que se conoce
4. Hacer una lista con aquello que no se conoce
5. Hacer una lista con aquello que necesita hacerse para resolver el problema
6. Definir el problema
7. Obtener información
8. Presentar resultados

Recurso para la evaluación del aprendizaje:

RÚBRICAS (escalas cuali-cuantitativas desde la perspectiva de la complejidad).

En todo proceso de aprendizaje, está presente la comprensión...

¿cómo favorecerla desde los procesos de enseñanza?

¿En aula de Secundaria?
¿Y en la Educación Superior?

Árbol de la ciencia

Ramón Llull
(1232 – 1315)



Cuando otros, que también se encuentran interesados en el problema, **comparten el proceso de pensamiento activo**, y todo esto ocurre bajo la orientación de un tutor,...

ENTRAN EN JUEGO LOS
FUNDAMENTOS DEL **APRENDIZAJE
BASADO EN PROBLEMAS**

Este tipo de propuestas de organización curricular y desarrollo metodológico metodologías propician la integración, en una complementariedad recíproca las distintas áreas y asignaturas del entrettejido curricular

INTEGRAR Es un camino posible *para que* **alumnado y docentes** *introduzcamos en nuestras respectivas concepciones el horizonte de lo global y de lo complejo”.*

Perspectivas de la educación actual (Hessel y Morin, 2012)

¿QUÉ ENSEÑAR?

- La triple naturaleza del ser humano- biológica, individual y social- así como una clara conciencia de la condición humana, de su historia, sus entresijos, sus contradicciones y sus tragedias;
- La comprensión humana que, por sí sola, permite cultivar la solidaridad y la fraternidad.

EN SÍNTESIS... ¿QUÉ SE DEBERÍA PRIVILEGIAR A LA HORA DE ENSEÑAR?

De acuerdo con Edgar Morin...

- el conocimiento de la era planetaria que vive la humanidad, sus posibilidades y sus riesgos;
- a afrontar las incertidumbres con las que inevitablemente tropieza toda vida individual, así como la vida colectiva y la historia de las naciones.

Perspectiva de la complejidad curricular

- *la multirreferencialidad*
- *la multidimensionalidad*
- *la pluricausalidad*
- *la simultaneidad*
- *la predecibilidad e impredecibilidad*
- *la inmediatez*
- *la incertidumbre*



En síntesis, ante estas dualidades, las actuales instituciones educativas, cualquiera sea, no pueden seguir aportando certezas y, por tanto, su denominador común es la falta de respuestas únicas. Por ello, de acuerdo con Hessel y Morin (2012), se considera fundamental revisar los aspectos en los que se deberían centrar los procesos educativos actuales y por ende, la formación del profesorado. Así lo expresan los autores (p.:60):

Es fundamental enseñar no solo humanismo sino también, qué define al ser humano en su triple naturaleza, biológica, individual y social, así como una clara conciencia de la condición humana, de su historia, sus entresijos, sus contradicciones y sus tragedias.

Es fundamental enseñar comprensión humana que, por sí sola, permite cultivarla solidaridad y la fraternidad. La comprensión humana nos permite concebir al mismo tiempo nuestra identidad y nuestras diferencias respecto de los demás, y reconocer su complejidad antes que reducirla a un único carácter, por lo general negativo.

Es fundamental enseñar el conocimiento de la era planetaria que vive la humanidad, sus posibilidades y sus riesgos, lo cual incluye los problemas vitales (para todos y para cada uno de nosotros) propios de nuestra época, marcada por la globalización.

Es fundamental enseñar a afrontar las incertidumbres con las que inevitablemente tropieza toda vida individual, así como la vida colectiva y la historia de las naciones, incertidumbres que se han agravado en este principio de siglo tanto en lo que respecta a nosotros mismos como a nuestras sociedades y nuestra humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beaud, M. (1997). *Le basculement du monde. De la terre, des hommes et du capitalisme*. Paris: La Découverte, Éditeur.

Fernández Enguita, M. (2012). ¡Cómo nos gusta suspender!: de nuevo sobre el fracaso y el abandono escolar. *Cuadernos de pedagogía*, N^o 425, (Ejemplar dedicado a: Nuevas y viejas desigualdades), 28-33.

Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Hessel, S. y Morin, E. (2012). *El camino de la esperanza*. Madrid: Paidós.

Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico de los niños*. Buenos Aires: Noveduc.

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas (problem - based learning). *Theoria*, 13,145-157.

Vygotski, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.

TERCER PANEL

“SUJETOS Y ROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA”

Panelistas

Magister Silvina Feeney

Investigadora docente Universidad Nacional de
General Sarmiento y Universidad Nacional de Buenos Aires.
Especialista en temas de enseñanza, curriculum y evaluación.

Doctor Pablo Narvaja

Docente Universidad Nacional de Moreno
Secretaría Permanente del Consejo Nacional de Educación,
Trabajo y Producción del Ministerio de Educación de la nación.

Ingeniero Alejandra Santos

Docente Universidad Nacional de Moreno y
Universidad del Salvador.
Especialista en Producción de Materiales de Aprendizaje
en el Canal Encuentro y en el Programa Conectar Igualdad.

Moderador

Licenciada Juana Ferreyro

Docente Universidad Nacional de Moreno

Doctora Silvina Feeney

Celebro dos cosas antes de comenzar con lo que tenía previsto contarles: el grafiti, creo que hay que escuchar más a los jóvenes, mi hijo se acaba de graduar de la escuela secundaria, está iniciando el CBC con un sufrimiento para toda la familia inenarrable y creo hay que escuchar más a los estudiantes y algunas cosas aparecieron en el grafiti, está bueno y muchas de las cosas que dijo Pablo suscribo totalmente.

Lo que voy a presentar es un estudio que se hizo con estudiantes del primer año de distintas carreras de la Universidad de General Sarmiento. Ustedes dirán: “Silvina, ¿estás en un congreso de escuela secundaria, qué pasa?” Sin embargo, desde inicios de este año 2012, está implementándose en la universidad un nuevo proyecto de articulación con tres escuelas secundarias cercanas, que nos hicieron pensar que muchas de las dificultades que tienen nuestros estudiantes en el primer año de las carreras universitarias, lo tienen también como estudiantes en el secundario. De allí la validez de compartir hoy con ustedes los resultados del estudio que se tituló: “Saber aprender y estudiar en la universidad: Una indagación desde la perspectiva de los estudiantes” (Cois, 2008).

La intención de esta presentación es poner en espejo los resultados del estudio con las dificultades que tienen los estudiantes en la escuela secundaria para ver cuántas compartimos ambos niveles educativos. Además, es un estudio que llevó adelante la Dra.

Estela Cois bajo la supervisión de la Dra. Ana María Escurra. Lamentablemente a Estela la hemos perdido hace poco tiempo y difundir su trabajo es parte del homenaje en nombre del cariño, respeto y trabajo compartido.

La presentación no incluye el tratamiento de ciertos recaudos metodológicos por falta de tiempo, voy a ir directamente a la presentación de los resultados. Ante todo, los objetivos del estudio tienen que ver con poder delinear que es eso de “ser estudiante”. Un amigo didacta dice que cuando nos graduamos en la universidad como profesionales nos graduados de estudiantes, ¿por qué? Porque podemos pasar a lo que Fenstermacher (1989) describe como la posibilidad de empezar a estudiar solos. Habernos graduado de estudiantes implica contar con ciertas metodologías, tomar buenas decisiones de búsquedas, autores, fuentes, que nos permiten como profesionales seguir en el tiempo, estudiando. Entonces, volviendo al objetivo central del estudio llevado a cabo en la UNGS, era poder encontrar algunas categorías que nos permitieran describir el “ser estudiante” en los primeros años de las carreras universitarias; identificar dificultades y ciertos desajustes entre el estudiante ideal que espera la universidad y el estudiante real.

Bourdieu dice que estudiante es tener una serie de tecnologías de trabajo intelectual, una organización para llevar adelante tareas académicas, contar con métodos racionales del trabajo. Estas cuestiones son tácitamente exigidas a nuestros estudiantes

por todas las asignaturas. Mi experiencia ahora con las escuelas de articulación es que también se las exigimos a los estudiantes de la escuela secundaria, pero ¿cuándo las enseñamos? Hay capacidades intelectuales que exigimos a nuestros estudiantes y nunca las enseñamos ¿qué es contar con una tecnología en trabajo intelectual? ¿Quién la enseña? ¿Qué asignatura se hace cargo? Y Bourdieu también aporta la idea de “conjunto de disposiciones que conforman el capital cultural de los sujetos”, que están distribuidas desigualmente dentro de la población de los estudiantes que recibimos en el segundo cordón urbano. Dominar el oficio de estudiante tiene que ver con poder poner en juego una serie de métodos, poder integrar valores y normas en un medio predeterminado.

Otro autor de referencia del estudio es Noel Entwistle quien hace una distinción sobre el ser estudiante según tres enfoques diferentes de estudio. Dice que algunos estudiantes tienen un enfoque superficial de estudio, a veces desarrollan un enfoque estratégico y muy pocos desarrollan un enfoque profundo de estudio. Muy sintéticamente, el enfoque superficial tiene que ver con estudiar un “por encima”, ir a la prueba y si me va bien me va bien y si no, veremos. El enfoque estratégico tiene que ver con encontrar la vuelta de lo que quiere el profe y hacer eso que quiere el profe para zafar; mientras que el enfoque profundo es aquel que permite hacer relaciones entre conceptos, temas, ideas. La palabrita del enfoque profundo, es poder poner en relación lo que están aprendiendo con otras cosas

que también están aprendiendo en otras materias, que ya saben por vivir, por ser seres humanos que habitan en una sociedad, y porque las tienen como producto de sus historias personales. Entonces, hay pocos estudiantes que desarrollan estrategias de enfoque profundo que bien pueden -porque lo interesante es poner estas ideas en relación con nuestro rol como docentes- fraccionarse/ facilitarse desde la enseñanza y, mucho más, desde las propuestas de evaluación. Los estudiantes, y ya contamos con una vasta tradición en investigaciones, estudian para instancias puntuales de evaluación y esas “pruebas” pueden ser propuestas más ricas o más pobres en términos de las demandas cognitivas que ellos tienen que poner en juego para sortear las evaluaciones. Por lo cual, estos tres enfoques de ser estudiante están en diálogo con lo que nosotros les proponemos en las actividades de clase pero además, con las estrategias de evaluación a lo largo de las signaturas.

Hecha la anterior digresión por autores de referencia teórica para el estudio, paso a presentar algunos de sus resultados más importantes. ¿Qué tipos de dificultades encontramos en los estudiantes del primer año de carreras universitarias? Encontramos cuatro tipos de dificultades, muchas de las cuales creemos que también habitan en los estudiantes de la escuela secundaria:

- a) Dificultades de carácter cognitivo y metacognitivo.

- b) De orden motivacional y afectivo, que en el segundo cordón urbano juega mucho y le juega muy en contra a veces a nuestros estudiantes.
- c) Dificultades organizativas y de gestión.
- d) Dificultades de naturaleza cultural.

Las dificultades de orden cognitivas, aluden a problemas que tienen nuestros estudiantes como recibir, procesar, organizar y recuperar información, comprender y construir significados, establecer relación con los propios conocimientos, juzgar y resolver problemas. Los estudiantes tienen dificultades para tomar apuntes en clases, para prestar atención en un tiempo prolongado, para leer un texto y encontrar ahí alguna idea, algún concepto, algún problema interesante, para evocar cosas que saben, etc. Un grupo de docentes de matemáticas del curso de ingreso a la UNGS, preocupados por estas dificultades de los estudiantes hicieron un par de investigaciones que dan cuenta de que los ingresantes a la universidad no se acuerdan nada pero no ya de diciembre a marzo cuando entran al curso de ingreso, sino de una prueba a otra; en periodos muy cortos de tiempo los estudiantes tienen muchas dificultades para evocar lo que saben. Y otras capacidades ligadas a cuestiones más complejas, estrictamente cognitivas, como resolver problemas, dar opinión, pensar críticamente algún tema.

Otro grupo de dificultades son del orden de la metacognición que están estrictamente asociadas a la dificultad anterior. La metacognición, para ser muy sencilla en la explicación, es la posibilidad de brindarles a los estudiantes herramientas para que ellos puedan saber cómo van, para que ellos puedan tener alguna idea acerca de si están avanzando, si tienen alguna dificultad y de qué tipo. Entonces, tenemos un problema que me parece clave para hacerse cargo desde la secundaria. La meta cognición es, en sí misma, una cuestión declarativa que tiene que ver con esto de poder dar cuenta de cómo hacer la tarea y otra dimensión procedimental que es contar con una estrategia para saber en qué me trabé, en qué estoy fallando, cómo continuo.

Otras de las dificultades encontradas en el primer año de estudio están ligadas a cuestiones organizativas y de manejo de recursos. Los estudiantes tienen muchas dificultades para elegir cursos de asignaturas, se inscriben a siete y después no pueden, se inscriben en asignaturas muy teóricas y no hacen algunas que la universidad ubica, de un modo intencional, en el tramo inicial de estudios, como un taller de lecto-escritura que a veces saltean y se van a otro tipo de asignaturas; sumado a dificultades con el manejo del tiempo.

Por último, una serie de dificultades derivadas de la falta de motivaciones para estudiar ligada a una evaluación negativa de sus posibilidades. Nuestros estudiantes tienen, en general, una débil motivación que se profundiza con el prejuicio que en la secundaria

la falta de motivación se acepta porque es un nivel obligatorio y en la universidad va a estudiar el que quiere. De esto nos tenemos que hacer cargo nosotros, esto que no se entienda como una devolución, una mirada negativa hacia los estudiantes, sino que nosotros tenemos que cambiar las estrategias con los estudiantes, mejorar la intervención en clases, ansiedad, bloqueo, temor al fracaso, que les pasa a los estudiantes de las universidades del área Metropolitana también.

Para terminar, yo quisiera agregar una serie de dificultades que se derivan de las propuestas pedagógico-didácticas que ofrecemos los docentes a nuestros estudiantes: primero, desajustes entre los temas asignados a una materia y la cantidad de contenidos incluidos en el programa; es un problema didáctico conocido como el “dilema entre la extensión y la profundidad” para una adecuada comprensión. Entonces, acá hay un problema que en la universidad está muy potenciado al dedicar un día a un tema, un día a otro tema, y efectivamente se llega a dar el programa pero la posibilidad de trabajar sobre las lógicas de la disciplinas, de los problemas disciplinares, de las cuestiones profundas es casi nula. Un segundo aspecto de la propuesta pedagógica son las dificultades relativas al tipo de trabajo en el aula; le dedicamos poco tiempo a la tarea en el aula, relativa a las formas de intervención en clases, tratamiento muy superficial de los temas, poco dedicado a la resolución de problemas; una cuestión que también ya probó la investigación didáctica en el mundo es que el tiempo de trabajo en clases tiene un impacto sobre el aprendizaje altísimo, altísimo, aunque sea una

tarea, insisto, aunque sea una tarea con una guía de lectura de un texto, ahí hay un trabajo muy interesante, sobre todo en la escuela media que tienen un tiempo más prolongado con el estudiante a lo largo del año. En tercer lugar, la evaluación. Si hay alguna posibilidad de abordar el problema de la metacognición es por vía de la retroalimentación. Tenemos que poder dialogar con los resultados de las pruebas, con los resultados de las actividades en clases, hacer una apuesta a la evaluación formativa y todo lo que tiene que ver con las nuevas miradas de la evaluación auténtica. Insisto, con las cuestiones clásicas que todos sabemos que tienen impacto en la comprensión pero no nos animamos a implementar.

He hecho un sucinto resumen de problemas que hacen al “ser estudiante” que era la esencia de lo que quería compartir. Muchas Gracias.

Doctor Pablo Narvaja

A modo de introducción.

Me ha sucedido frecuentemente que, luego de un análisis de algún aspecto de la realidad educativa, mis interlocutores plantearan un sentimiento de desazón con respecto a los resultados de ese análisis, una percepción de mi exposición que no dejaba margen para la esperanza, como si de mis palabras y conceptos surgiera un tono de negatividad que no abriría puertas concretas para la transformación de la realidad puesta bajo el escudriño de la razón. Por ello, y para introducir el planteo de esta conferencia, me gustaría precisar algunas consideraciones acerca de lo que, a mi juicio, resulta ser la importancia capital de la educación en nuestra sociedad, no como un deber ser vacío, sino como resultado de una interpretación que surge de los mismos hechos educativos. Se entenderá luego de estas breves consideraciones el fundamento de la necesidad de un cambio para transformar la escuela, especialmente la escuela media, no porque hoy sea insignificante, sino por su potencia como estrategia socio-política a la hora de sentar las bases de una sociedad más justa, más cohesionada, más equitativa y homogénea, en suma, más feliz.

Si consideramos que la educación es hoy requerida para acceder a un puesto de trabajo. Las estadísticas del Ministerio de Trabajo muestran que más del 90 por ciento de los puestos ofrecidos requieren la demostración por medio de certificaciones, especialmente de aquellas que brinda la educación escolar, de habilidades adquiridas anteriormente. Hecho que contrasta con lo que sucedía hace más de 50 años, cuando era aún posible adquirir un oficio o una calificación profesional en el mismo lugar de trabajo). Muchas razones explican este fenómeno del trabajo, entre ellas la complejidad tecnológica y los nuevos paradigmas de producción que exigen capacidades tanto técnicas como organizacionales; la competitividad y la productividad que reducen el tiempo de espera para alcanzar la producción máxima de una persona en el puesto de trabajo, pero, sobre todo, porque el mundo económico se ha alejado de las cuestiones sociales y sostener a un trabajador sin capacidad no está hoy dentro de sus prácticas como hace medio siglo (cfr. Bauman, 1999; Castel, 1995); obviamente en el contexto de un capitalismo que hace de la renta ilimitada y la maximización de los beneficios, transfiriendo riesgos y costos hacia los eslabones más débiles -pequeñas empresas, trabajadores y clientes- o hacia el Estado, uno de sus pilares más característicos y, al mismo tiempo, más cuestionable.

Si consideramos que la educación media es hoy exigida para trabajos que no la requieren directamente como condición para su ejecución (p. ej. repositor de góndolas en supermercados), más allá de lo

que puede interpretarse como selección a partir de la extracción social del aspirante, se ve que es cierto que la escuela brinda un conjunto de habilidades que son requeridas para el trabajo y que no se adquieren al margen de la institución escolar. Puede observarse que hay una diferencia entre escolaridad finalizada y escolaridad no finalizada.

Si consideramos que la ayuda social que brinda el Estado se distribuye casi en su totalidad entre personas que, como resultado de haber sufrido injusticias a lo largo del tiempo -tanto ellas como sus familias- han tenido una menor permanencia en el sistema educativo, y que prácticamente no se encuentran entre los beneficiarios personas con más de diez años de escolaridad, puede observarse también aquí que la educación hace una diferencia.

Si tenemos en cuenta que el tiempo de desempleo es menor en las personas con mayor nivel educativo alcanzado, que el trabajo precario afecta de manera más cruel a las personas con menor tiempo de estudios, que el acceso a un mejor ingreso está normalmente vinculado con mayores niveles educativos alcanzados, hay una diferencia.

Espero que las consideraciones anteriores dejen en claro mi posición acerca de la performance del sistema educativo, que no es negativa de ninguna manera. Incluso es muy crítica de aquellos (que pasan por educadores o formadores de políticas para la educación) que afirman que la educación lo único que posibilita es un lugar mejor

en la fila de desempleados. P. Meirieu (2008) clasifica a este tipo de enunciaciones como manifestación de un narcisismo del fracaso. Sin embargo no deben ser rechazadas porque predicen algo que no nos gusta, sino porque son falsas. Como quedó fundamentado: con educación hay diferencia y quizás no nos permita vislumbrar qué lugar laboral/profesional ocupará en el entramado social una persona en función del nivel y tipo de su trayectoria educativa, pero los datos nos convencen que el seguro espacio que le permite ocupar a una persona, es el espacio social de la construcción colectiva de una comunidad, y el derecho a la utilidad social y a ser propietario primeramente de sí mismo (Castel y Haroche, 2003). Y esto hace una diferencia.

No pretendo en esta presentación advertir qué cosas habría que hacer para mejorar la escuela, qué políticas plantear, qué innovaciones implementar. Pretendo, sí, intentar desmontar aquello que nos dificulta pensar lo que podríamos hacer si nos posicionáramos en otros puntos de vista, si cuestionáramos lo que nos parece obvio, de sentido común, si consideráramos lo que nos parece natural como realmente es: un producto histórico que puede ser transformado, puesto en duda. El trabajo que realizamos intenta identificar y caracterizar aquello que nos dificulta pensar de otra manera para tener luego la posibilidad de superarlo.

En un congreso, quienes somos invitados a exponer, lo somos para presentar a un grupo de colegas el camino que va recorriendo nuestro

pensamiento, hasta el punto que toca expresarlo. Esto significa que es un trabajo en progreso y que, por ello, las preguntas son muchas más que las respuestas. No está cerrado. Quisiera entonces compartir con Uds. una cuestión que no me abandona desde los años 90. Ese es el contexto histórico en el que se me plantea. Recuerden el ímpetu de la Ley Federal de Educación, su aplicación, los recursos volcados a lo que se denominaba ingenuamente la transformación del sistema educativo'. Inversión en edificios escolares, libros, equipamiento, circuitos de capacitación, extensión de la obligatoriedad, en fin, un sistema en cambio con una fuerte voluntad política para llevarlo a cabo -con independencia de lo discutible que nos puedan parecer las líneas directrices planteadas en ese momento.

A partir de todo ese conjunto de estrategias para la 'transformación' del sistema educativo surge la cuestión: ¿por qué no cambia la escuela? Paradójicamente, lo que ha sucedido fundamentalmente es un cambio de nomenclaturas: EGB (Escuela General Básica) por primaria, espacio curricular reemplaza a la materia, el polimodal al secundario, los CBC (Contenidos Básicos Curriculares de definición federal) al curriculum. Hubo una fuerte voluntad política para tener otra escuela. No digo que se haya orientado en la dirección correcta o en la incorrecta. Sólo digo que la voluntad política existió. Y que la escuela no cambió. Es decir, no creo que la escuela post ley federal de educación y de las políticas diseñadas para implementarla hayan sido diferentes de la escuela previa. A esto me refiero que el juicio que no cambió. No cambió en el nivel de las prácticas

institucionales y en el de las prácticas de mediación cotidianas, a pesar de la voluntad de plantear una especificación curricular institucional, el curriculum (Provincial) y los CBC siguieron siendo la máxima prescripción de los contenidos a transmitir, no cambió el rol del docente como transmisor a pesar de la voluntad de reflotar el concepto de construcción del aprendizaje y una atención importante a los sujetos del mismo. Menciono solo algunas dimensiones que, según mi interpretación, permanecen aún hoy vigentes y resistentes a la modificación.

En estos años varias fueron las respuestas que hemos intentado dar a esa cuestión. Creo que todas ellas tienen una cuota de verdad, pero no agotan totalmente la respuesta. Por lo tanto siguen siendo, en relación con los aspectos a los que refieren, parcialmente válidas.

1. La escuela no cambia a partir de una ley macro porque las relaciones cotidianas no aparecen afectadas por el nuevo esquema normativo. De ahí que no se pueda pretender que una Ley Federal cambie las prácticas escolares concretas. Una cosa es la organización política del sistema educativo, su gobierno, las relaciones entre la Nación y las provincias, el financiamiento, la determinación de los niveles, y otra es la micropolítica escolar. La ley regulaba la primera dimensión pero no se desarrollaron políticas críticas para la segunda dimensión. La capacitación docente podría considerarse como una estrategia que respondía al intento

de cambiar las prácticas, pero en realidad apuntaba a una actualización disciplinar en aquellos contenidos que debían ser transmitidos por los docentes. Ese fue el objetivo principal que reprodujo la identidad docente como ‘transmisor’. Paralelamente no se plantearon nuevas regulaciones circulares, instructivos, que apuntaran a un cambio en las prácticas institucionales de modo de reflejar las nuevas expectativas depositadas en la escuela.

2. Muchas estrategias políticas se derivaron de la Ley Federal y apuntaban a un cambio en los roles: sin embargo esos nuevos roles nunca fueron asumidos por la organización. Esto significa que entraban en contradicción con un conjunto de reglas explícitas e implícitas de la institución y nunca se pudieron implementar. Se plantearon nuevos roles para una organización que no los contemplaba y continuaba sancionando cualquier desviación de la norma instituida (entiéndase por norma una regulación de la acción que no necesariamente es explícita, que forma parte de la cultura institucional, y reclama el ajuste de la acción a la dirección por ella establecida, de modo de hacer ‘razonable’ la práctica). Segunda respuesta: lo que no se puso como objeto de transformación fue la organización, el modelo de organización que subyace y regula las relaciones al interior de la escuela.

3. El siguiente punto de ruptura en relación con las respuestas anteriores, se refiere a la cuestión del contenido conceptual no solo de las políticas, sino también de las prácticas de la educación escolar. En este caso, se plantea la incorporación discursiva de ciertos resultados de la investigación educativa (por ejemplo, las cuestiones relativas al aprendizaje derivadas del constructivismo en sus diferentes vertientes, el replanteo del rol docente hacia mayores niveles de profesionalización, el respeto a los tiempos del alumno y a sus saberes previos, el rol político de la educación, el respeto a la diversidad de todo tipo, para mencionar solo algunos de los conceptos que hoy forman parte del discurso educativo) que constituyen incluso fundamentos de política educativa, pero que no logran impregnar las prácticas educativas, no se conforman como un nuevo 'sentido común' escolar desde su incorporación a un habitus docente que cuestione formas tradicionales de proceder, que subvierta un orden instituido por una nueva forma de disponerse a la acción.

Es cierto que las ideas pedagógicas no siempre han ido de la mano de las ideas políticas aplicadas a la educación, o de las ideas acerca de la educación aplicadas por la política. Por ejemplo, no fueron los principios de la escuela nueva los que impregnaron el sistema educativo en sus orígenes y fueron prácticamente contemporáneos. No fueron las ideas del Sarmiento de 'la Educación Común' las que

definieron el nivel secundario. En la escuela prevaleció una forma de organización y un sistema de creencias vinculadas a las necesidades políticas derivadas del proceso de organización nacional y de conformación del estado-nación. Por ello es necesario realizar un trabajo tanto arqueológico como genealógico. En el primer caso como método de análisis de los discursos acerca de la educación, no en relación con la conciencia individual de quienes lo formulan ni en relación con los aspectos formales de su enunciación, sino como resultado de las condiciones históricas de posibilidad a partir de las cuales solo ciertos enunciados fueron posibles y otros no (ver Marengo, 1991), que permita comprender el conjunto de reglas a partir de las cuales se construyó el objeto 'educación' y qué era posible predicar acerca del mismo, en la consideración del discurso como práctica y como generador de prácticas. Pero también como productores de efectos de poder. Y es ese poder (entendido de modo relacional), generador de reglas prácticas, el que articula una relación con los saberes e instala un régimen de verdades aceptadas y aceptables como técnica de gobierno.

El análisis genealógico nos remite a la relación entre el saber y el poder en el origen del sistema educativo. El cruce de ambos procedimientos nos permite comprender el 'código genético' de las creencias que prevalecen en el sistema educativo y que resultan un obstáculo, tanto epistemológico como político. Epistemológico, porque su arraigo no consciente es un impedimento para asumir nuevas creencias naturalizando lo que es producto de las relaciones

de poder en determinado momento histórico (v. Bachelard, G., 1991) y político, porque producen que los nuevos discursos permanezcan en el nivel del lenguaje y no se incorporen como disposiciones para nuevas prácticas. De ahí que se encuentren mecanismos de reproducción a partir de reglas impersonales del tipo “Acá las cosas se hacen así, olvídate lo que aprendiste en la universidad”.

Tercera respuesta: la existencia de una doxología escolar que asume como principios válidos para la práctica educativa los derivados de un régimen de verdad que asignó a la escuela un rol político y social determinado y para lo cual la escuela debía funcionar de determinada manera. Y estas creencias acerca de apariencias y arbitrariedades, vueltas naturaleza y obviedad, se convierten en un obstáculo para nuevas disposiciones, esquemas prácticos y conocimientos que permitan cambiar la realidad escolar. Son supuestos operantes que se convierten en obstáculos epistemológicos y políticos al mismo tiempo. Esta doxología opera como conjunto de creencias aceptadas, ‘obvias’. Constituyen un conjunto de supuestos que, como tales, forman parte de nuestras acciones de modo no reflexivo. Cambiarlos, si es requerido, implica traerlos al nivel de la conciencia y llevarlos a crítica en su carácter de conocimiento implícito.

A continuación intentaré identificar y caracterizar algunos de los supuestos que considero el contenido de nuestros esquemas prácticos como docentes.

Supuesto 1

El conocimiento encriptado en las reglas de la educación escolar

Es necesario considerar en este punto que la referencia a reglas no se limita solamente a las reglas redactadas y sancionadas por las diferentes instancias legítimas que conforman el Estado, desde las leyes y decretos, hasta resoluciones ministeriales y circulares de rama, dirección o nivel, incluso las instrucciones de los supervisores y el cuaderno de instrucción de las escuelas secundarias pueden incorporarse dentro de este grupo. El alcance del concepto abarca también a aquellas normas que no necesariamente han sido racional y conscientemente formuladas y legitimadas, sino que operan en la forma del “hay que”, y que al incorporarse como sentido común docente -es decir, como principio que define lo que es razonable hacer en determinada situación-, nos condicionan al establecer un formato de posibilidad dentro del cual nuestra práctica es aceptable en relación con las condiciones reales o los resultados esperados.

Como se ha dicho, esas reglas refieren a lo impersonal, a lo prescriptivo y están más allá del sujeto, es decir, refieren a la objetividad del campo educativo, al modelo de organización, al poder implícito, así el rol docente está asegurado por todo este sistema de normas cuya actualización requiere de personas calificadas para ello. La

formación docente cumple, entre muchas otras funciones, la de transmitir y brindar, entonces, la posibilidad de ocupar un cargo docente. De ahí que la posición que el docente ocupa dentro de la organización y la actividad que en ese contexto desempeña exigen la conformidad con las normas que la regulan (cfr. Max Weber, 1991). Olvidar esta dimensión es dejar de lado la dimensión objetiva del pensar. Y olvidar las relaciones objetivas, independientes de los sujetos, favorece el deslizamiento hacia el voluntarismo, ineficaz para efectivizar nuevas prácticas en base a nuevas disposiciones de los actores. De ahí la necesidad de objetivar las estructuras subjetivas en la consideración de que primero han sido parte de la estructura objetiva del campo escolar, lo cual no puede realizarse sin una ruptura epistemológica que nos distancie de nuestras propias creencias como educadores que nos llevan a vivir como evidente el sentido objetivado en las instituciones a lo largo de la historia en dos planos: en las estructuras organizacionales del campo escolar y en las estructuras subjetivas de los actores que en él participan (cfr. Pierre Bourdieu, 2007-1980).

Este supuesto refiere, entonces, al hecho de aceptar como válidas las creencias que subyacen al complejo de normas que enmarcan la tarea pedagógica y que internalizamos a través de la formación docente y la práctica misma como docente. En un relevamiento realizado en los últimos tres años con docentes de distintos niveles (260) se pudo observar que el 67 % de los mismos reconocen que sus intervenciones didácticas se elaboran a partir de creencias

originadas en la propia práctica o a partir de la práctica de otras colegas, recibidas a través de comunicación personal. Esto implica considerar que el espacio de posibilidad de cualquier práctica que significa el campo escolar pre condiciona las prácticas concretas y al ser éstas una fuente privilegiada de creencias, observamos cuán fuerte es el carácter reproductor de lo institucional que se encripta en las creencias docentes.

Ahora bien, muchos docentes manifiestan experimentar sentimientos de transgresión cuando su práctica contradice lo esperado por la escuela, tanto como otros manifiestan actitudes de autocensura, inhibiéndose desde el inicio de realizar una actividad que consideran positiva ‘porque no se puede’. Desde esta perspectiva podemos comprender la figura del docente ‘transgresor’, que amplía el espacio de posibilidades de acción tensionando o entrando en fricción con el entramado normativo, y la del ‘autocensurado’ que lo estrecha. En el primer caso podemos plantear la hipótesis del desajuste entre sus disposiciones prácticas y el campo donde debe desempeñarse, en el segundo, un ajuste que reproduce la lógica predominante en el campo escolar.

Supuesto 2

La perspectiva escolar desde la que se observa el mundo es compartida por todos los actores que interactúan en la escuela.

La enunciación de este supuesto podría realizarse de la siguiente manera: que la visión del mundo que mediatiza la escuela desde la posición arbitraria desde la cual se construyen los contenidos oficiales es obvia, natural y compartida por todos los que conforman la comunidad escolar, independientemente de la cultura y las condiciones sociales y económicas características de su procedencia. Es decir, la perspectiva referencial desde la cual se presenta el mundo (la imagen del mundo), queda dentro de lo impensado, y puede definirse como una mediación semiótica descontextualizada (Wertsch, 1985). Decir que es obvio y natural implica afirmar su universalidad, pero a costa de perder toda significación contextual. No solo es importante reflexionar sobre este supuesto desde la perspectiva del desarrollo cognitivo de los alumnos, sino desde la posibilidad de remontar un sentido de artificialidad del conocimiento escolar, para aquellos cuyo dominio simbólico requiere construir la generalidad a partir del sentido concreto que el conocimiento debe incluir en primera instancia. El sentido tiene relación con los aspectos específicos del habla ligados al contexto (Vygotsky, 1995). Esta concepción tiene relación con la distinción hecha por Bajtín entre dos tipos de significación, una neutra (descontextualizada) y

otra que considera el habla en su totalidad concreta y viviente, lo que constituye la significación real. El descuido de la naturaleza de los enunciados y la indiferencia frente a los aspectos genéricos del discurso conducen a la praxis y el vínculo del lenguaje con la vida (Bajtín, M., 1998-1979; p. 251).

Todos, supuestamente, comparten la misma perspectiva para ver «4 mundo que aquella que está incorporada implícitamente en el lenguaje escolar. Y la aceptación impensada de esta creencia subyacente tiene un impacto, a mi juicio considerable, sobre la institución escolar: la institución deviene universal, lejana del sentido concreto de la vida y ‘extranjeriza’ a los alumnos procedentes de culturas diversas. Dentro de esa institución el docente también es universal como los contenidos que debe transmitir y ‘hacer significativos’. Sin embargo los alumnos y sus familias están localizados, viven la vida concreta, con sus valores y pertenencias culturales, sociales y cognitivas que no siempre son compartidos por el docente universal ni por las prescripciones curriculares. Y el ‘extranjero’ debe ajustarse a las condiciones universales de esta institución que le reclama ser estándar. La universalidad que reclama homogeneidad, prácticas uniformes, es una de las razones específicas de la educación escolar que abre el espacio a la posibilidad del fracaso escolar y el abandono.

Quedar presos de este supuesto es un impedimento para considerar, como formas de escolarización, trayectorias educativas equivalentes más que homogéneas, adaptadas a los estudiantes, sus expectativas y las de su familia. Pero también para pensar una participación escolar, especialmente de los docentes, brindando un espacio de opciones para la selección de contenidos curriculares, una participación que permita decidir cuáles profundizar y cómo aplicarlos, que genere el tiempo para hacerlo, y que tenga como consecuencia el reconocimiento del derecho de los estudiantes a ser evaluados no de modo estándar, sino a través de procesos que los reconozcan como sujetos. Además, la incorporación local de contenidos relevantes en el entorno social de la escuela solo es posible si se genera el espacio de participación escolar en la definición curricular.

Una perspectiva política se impone para analizar también como corolario de esta creencia y es la de la neutralidad política de la visión del mundo. La acción cotidiana es política porque transmitimos una imagen del mundo. El trabajo por descolonizar la educación es una lucha por establecer a través de la escuela nuestra imagen del mundo como nación, con el desafío de integrar las diferentes visiones particulares que constituyen la nacionalidad. El Lenguaje no es reflejo del mundo, no es transparente, trae incorporado conocimiento y la perspectiva del que conoce, es una representación que presenta la realidad 'de alguna manera'. No podemos olvidar las dimensiones opacas del lenguaje: personal,

social y política. Aprender es poner a dialogar diferentes visiones del mundo como condición de una ciudadanía crítica y de una afirmación como pueblo. El conocimiento tiene efectos de poder y el poder establece sistemas conceptuales, regímenes de veridicción (Foucault, 2007). Tomar conciencia de la dimensión política del conocimiento permitirá reconocer la perspectiva propia y la de los otros y contribuir a la afirmación de las identidades particulares y nacionales

La acción intencional y el conocimiento explícito son las estrategias básicas de mediación de aprendizajes

Pensar que las acciones que se formulan más o menos explícitamente (por ejemplo, las que pueden llegar a ser diseñadas en la planificación) y que lo expresamente dicho son los únicos medios simbólicos a través de los cuales se producen los aprendizajes es, al menos, un reduccionismo que deja en la oscuridad los procesos de aprendizaje implícito y de conocimiento tácito (Reber, 1993). De esta manera se obstaculiza la reflexión acerca de la potencia de la escuela como educadora, no a través de lo verbalizado y explícitamente transmitido, sino, y sobre todo, a través de la regulación de determinadas formas de interacción promovidas y permitidas que se convierten en la cultura de aprendizaje institucional. Las regularidades, las rutinas institucionales ponen, no siempre de modo claro para los actores, el acento sobre algunos aspectos esperados, deseables, y al mismo tiempo, el descuido implícito

hacia otros, por ejemplo y según lo que hemos podido observar, las referencias docentes explícitas a procesos de pensamiento, aprendizaje, operación sobre lo que debe ser aprendido, estrategias de justificación del conocimiento, es decir, el lenguaje meta, no es muy común en muchas aulas, ni en los libros de texto.

Este impacto de lo no dicho sobre el aprendizaje se observa también en las evaluaciones que producen un ajuste de expectativas y de estrategias de estudio por parte de los estudiantes hacia lo que perciben que va a ser el carácter de la misma. Cuando las rutinas evaluativas generan hábitos de estudio tendientes a la recuperación de información, se construye, por parte de los alumnos, teorías del aprendizaje que tienen como característica central basarse en la repetición memorística y en la asociación mecánica de palabras -con relativa eficacia para construir significados- (Narvaja, P., 2006; Sáljó, R., 1975). Podemos pensar, entonces, que cuando los estudiantes tienen problemas en poner en acto estrategias de aprendizaje efectivo, quizás no sea tanto por lo que les decimos, sino por aquello que tiene un espacio marginal en el volumen de lo que se dice (por ejemplo, cómo aprender determinado contenido, cómo aplicarlo para comprender la realidad y operar sobre ella, cómo orientar la búsqueda de información y la selección de información relevante). Otro aspecto a considerar, pero no lo haré en este punto por falta de espacio, es la contradicción de mensajes entre la directiva que expresaré sintéticamente como '¡Piensen! y la realidad efectiva de las evaluaciones, como directivas de estudio expresadas por la

acción, que permanecen en estado implícito y que muchas veces parecen exigir ¡Recuerden, no importa si comprenden!

La interacción en el aula es social-institucionalmente estructurada y las características de esa estructuración permanecen lejos del foco de la consciencia. Podríamos establecer una comparación entre el lenguaje y el habla, y la práctica docente en relación con la institución: el habla es al lenguaje lo que la práctica docente es a la institución. La institución fija un conjunto de prácticas posibles, de la misma manera que el lenguaje es el espacio de posibilidad de todo discurso. La práctica encierra un contenido de aprendizaje, un sentido que es percibido de alguna manera en la relación pedagógica y que se aprende firmemente. Cuando el contenido explícito está fuera de la realidad de los sujetos, incluso fuera de toda realidad, y es llevado a nivel del discurso que compone la acción docente, se estructura una relación de artificialidad: artificialidad de la situación: en la escuela nos comportamos diferente que en la vida cotidiana (acá eso no se hace), los contenidos se perciben como artificiales, no permiten comprender mi mundo concreto, el lenguaje es artificial, hablamos diferente: “bajo el blanco níveo de las nubes...” comenzaba un acto escolar una directora.

SUPUESTO 3

La acción intencional y el conocimiento explícito son las estrategias básicas de mediación de aprendizajes

Pensar que las acciones que se formulan más o menos explícitamente (por ejemplo, las que pueden llegar a ser diseñadas en la planificación) y que lo expresamente dicho son los únicos medios simbólicos a través de los cuales se producen los aprendizajes es, al menos, un reduccionismo que deja en la oscuridad los procesos de aprendizaje implícito y de conocimiento tácito (Reber, 1993). De esta manera se obstaculiza la reflexión acerca de la potencia de la escuela como educadora, no a través de lo verbalizado y explícitamente transmitido, sino, y sobre todo, a través de la regulación de determinadas formas de interacción promovidas y permitidas que se convierten en la cultura de aprendizaje institucional. Las regularidades, las rutinas institucionales ponen, no siempre de modo claro para los actores, el acento sobre algunos aspectos esperados, deseables, y al mismo tiempo, el descuido implícito hacia otros, por ejemplo y según lo que hemos podido observar, las referencias docentes explícitas a procesos de pensamiento, aprendizaje, operación sobre lo que debe ser aprendido, estrategias de justificación del conocimiento, es decir, el lenguaje meta, no es muy común en muchas aulas, ni en los libros de texto.

Este impacto de lo no dicho sobre el aprendizaje se observa también

en las evaluaciones que producen un ajuste de expectativas y de estrategias de estudio por parte de los estudiantes hacia lo que perciben que va a ser el carácter de la misma. Cuando las rutinas evaluativas generan hábitos de estudio tendientes a la recuperación de información, se construye, por parte de los alumnos, teorías del aprendizaje que tienen como característica central basarse en la repetición memorística y en la asociación mecánica de palabras -con relativa eficacia para construir significados- (Narvaja, P., 2006; Sáljó, R., 1975). Podemos pensar, entonces, que cuando los estudiantes tienen problemas en poner en acto estrategias de aprendizaje efectivo, quizás no sea tanto por lo que les decimos, sino por aquello que tiene un espacio marginal en el volumen de lo que se dice (por ejemplo, cómo aprender determinado contenido, cómo aplicarlo para comprender la realidad y operar sobre ella, cómo orientar la búsqueda de información y la selección de información relevante). Otro aspecto a considerar, pero no lo haré en este punto por falta de espacio, es la contradicción de mensajes entre la directiva que expresaré sintéticamente como ‘¡Piensen! y la realidad efectiva de las evaluaciones, como directivas de estudio expresadas por la acción, que permanecen en estado implícito y que muchas veces parecen exigir ¡recuerden, no importa si comprenden

La interacción en el aula es social-institucionalmente estructurada y las características de esa estructuración permanecen lejos del foco de la consciencia. Podríamos establecer una comparación entre el lenguaje y el habla, y la práctica docente en relación con

la institución: el habla es al lenguaje lo que la práctica docente es a la institución. La institución fija un conjunto de prácticas posibles, de la misma manera que el lenguaje es el espacio de posibilidad de todo discurso. La práctica encierra un contenido de aprendizaje, un sentido que es percibido de alguna manera en la relación pedagógica y que se aprende firmemente. Cuando el contenido explícito está fuera de la realidad de los sujetos, incluso fuera de toda realidad, y es llevado a nivel del discurso que compone la acción docente, se estructura una relación de artificialidad: artificialidad de la situación: en la escuela nos comportamos diferente que en la vida cotidiana (acá eso no se hace), los contenidos se perciben como artificiales, no permiten comprender mi mundo concreto, el lenguaje es artificial, hablamos diferente: “bajo el blanco niveo de las nubes...” comenzaba un acto escolar una directora.

Supuesto 4

Las capacidades mentales como don, son resultado de la biología. Los procesos intelectuales superiores se desarrollan a partir de la interacción social sobre la base de una dotación biológica dada. Estos tienen orígenes sociales y su naturaleza misma es social puesto que cada función psicológica aparece en dos niveles, primero en el nivel social, luego en el nivel psicológico (Ley de doble formación, Vygotsky, 1995) por medio de

la internalización. A lo largo de su desarrollo intelectual los niños (alumnos) pasan de ser regulados por otros a la autorregulación de sus procesos de aprendizaje (autonomía). La forma que adquiere la regulación por los otros (estratégica o superficial) será el modo en que los alumnos regulen su propio aprendizaje. Además, el grado de estímulo de las instituciones sociales en que los niños participan tendrá su impacto en un desarrollo cognitivo fecundo. Y la escuela es una institución privilegiada para brindar estimulaciones que, muchos estudiantes no reciben en otros medios. La gravedad de este supuesto es que olvida que la mente es instituida por las diferentes organizaciones en las que se va desarrollando el niño, joven y adulto: familia, escuela, trabajo. En muchos aspectos la mente es una institución internalizada. Un medio social internalizado, resultado de una construcción. El alumno no es un receptáculo al que le llevamos el mundo. Le llevamos una forma de ver el mundo que puede no entender o estar directamente en contra de la forma que su cultura tiene para ver el mundo. Y por lo tanto su mente también. Pero al mismo tiempo, las estructuras de pensamiento y aprendizaje que se desarrollan como resultado de las interacciones simbólicas en la escuela no son incorporadas explícitamente la mayoría de las veces y son el resultado de las prácticas de enseñanza y evaluación. El éxito escolar no siempre implica un éxito cognitivo. Una concepción de aprendizaje asociativa, memorística, ausente de comprensión puede ser resultado de las interacciones escolares, tanto como el aprendizaje profundo y estratégico.

Luchar contra este supuesto-que encierra un pesimismo pedagógico- implica reconocer que el entorno social que es la institución escolar puede lograr cosas que si se dejara al alumno solo jamás alcanzaría (zona de desarrollo próximo) y que por lo tanto implican un espacio de acción proactivo y compensatorio a la vez de las debilidades que algunos traen consigo.

Supuesto 5

Enseñar es transmitir.

Un docente puesto en situación de establecer si esta creencia es verdadera o falsa, podría dar cualquier respuesta y, de acuerdo al contexto o fundamento, podría ser tanto correcta como falsa. Lo importante es indagar cuál es el valor de verdad dentro del propio sistema educativo. Cómo opera este supuesto tanto en la estructura objetiva del sistema educativo como en el habitus docente (Bourdieu, P, 2007-1980). También, por razones de brevedad, evitaré hacer una reseña genealógica de este concepto desde el origen de la organización política del sistema educativo hasta nuestros días. Sin embargo quisiera proponer a la discusión algunos puntos.

Primeramente considero que esta creencia supuesta representa una reducción de la tarea docente y hasta de su identidad. Es claro que dentro de las actividades que debe ejercer el docente la enseñanza

es una. También es cierto que el sistema privilegia, desde el lugar institucional del docente (en muchas jurisdicciones educativas considerado ‘personal de ejecución’), desde la puntuación de los cursos de actualización y perfeccionamiento docente (más puntaje para los cursos que enseñan al docente lo que éste debe enseñar en la posición en que se encuentra), desde la formación (los contenidos a transmitir son los contenidos de las materias específicas del profesorado), desde el curriculum (donde se establecen los contenidos que el docente debe transmitir), y desde la evaluación (donde se supone que los alumnos ponen de manifiesto el aprendizaje de los contenidos transmitidos).

Para poder ampliar el espacio de intervención docente es necesario enfrentar fuertemente este supuesto. La intervención docente puede abarcar un amplio espectro de actividades, desde la enseñanza de tipo magistral, pasando por el planteo de problemas para resolución del grupo de alumnos, la orientación para buscar y operar con el conocimiento -sobre todo a partir de la presencia de los medios informáticos en la escuela-, hasta el silencio para observar el trabajo de los alumnos y la búsqueda de soluciones a sus dudas. No afirmo que no haya docentes que no utilicen todo el espectro de posibilidades de intervención, simplemente que el sistema reconoce fundamentalmente como válida la creencia de que enseñar es transmitir.

En segundo lugar, quisiera destacar una creencia complementariamente necesaria de la que estamos considerando: el docente como lugar del saber. En una sociedad en donde el acceso al conocimiento se realiza por medios radical y sustantivamente diferentes a aquellos del origen del sistema (a fines del siglo XIX la escuela, junto con la biblioteca y el periódico eran los medios preponderantes) resulta que es necesario reconocer que el saber del docente no es de modo acabado y experto aquel que se pretende enseñar. Que el docente puede y debe (como modelo de aprendizaje para sus alumnos) estar en condiciones de reconocer que sobre algún aspecto puede no saber. Más allá de la dificultad que esto entraña como conflicto con la propia identidad, la asimetría debemos encontrarla en el docente que sabe cómo operar el conocimiento, seleccionarlo, organizarlo, trabajar y hacer trabajar en el nivel del metaconocimiento (Flavell, 1979) como lo que es, un formador de mentes.

Parecería que todos estos supuestos tienden a reforzar una idea subjetivista de la práctica docente que implica, entre otras cuestiones, una referencia a marcos de representación y toma de decisiones que hace el docente en función de criterios escogidos conscientemente de modo de llevar a cabo una acción eficaz. Sin embargo es preciso considerar las condiciones objetivas que condicionan, producen, enmarcan y dan sentido a esa acción y que quedan en el oscuro de lo no consciente, de lo no pensado, de lo no racional, lo que podríamos considerar el inconsciente epistemológico, compartido tanto por el actor como por aquel que intenta comprenderlo en acción. Ahora

bien, la estructura objetiva tampoco permite comprender por sí sola la práctica. No hay un determinismo de tipo estructuralista sobre el sujeto que actúa. Ambos polos deben ser integrados en un proceso de búsqueda de comprensión profunda y crítica que permita avanzar hacia una pedagogía reflexiva. Es en la interacción con el entorno escolar que se producen creencias, y es este entramado el que debemos considerar en conjunto para producir transformaciones operantes.

Encaminar la reflexión hacia una Pedagogía Reflexiva.

La tarea científica no es una práctica neutral desde el punto de vista político, por ello no es una tarea meramente contemplativa. Si aceptamos como comunidad de estudio la invitación de Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant a la construcción de una sociología reflexiva (2008-1992) pero para construir una ‘pedagogía reflexiva’, sería requerido construir teorías con el sentido de ‘caja de herramientas’ como condición para producir la ruptura epistemológica necesaria a fin de transformar las prácticas docentes, analizando las condiciones socio históricas del conocimiento acerca de la educación y de las funciones políticas que debía satisfacer y que están en la génesis del sistema educativo y de las prácticas de la educación escolar como un caso particular de la compleja relación entre saber y poder (Apple, 1997, Foucault, 1992; Foucault, 2007).

La pedagogía reflexiva debería tomar como programa la construcción de un objeto propio, para superar una tarea epistemológica débil que circunscribe la reflexión y orienta la acción a partir de conclusiones extraídas acríticamente de otras disciplinas. Esta tarea conducirá sin dudas a una ruptura en las reglas del discurso pedagógico tradicional que deriva prescripciones de teorías y realidades ajenas a la educación escolar, con débil impacto en las prácticas escolares.

La cita que sigue se presenta como ejemplo de una transposición lineal e ingenua de los trabajos de investigación de otra disciplina (psicología genética) y se convierten en 'prescripción educativa' sin la consideración del objetivo teórico de esas investigaciones, la metodología para la construcción del conocimiento producido ni los entornos en los cuales se generó. Es decir sin considerar las características específicas de su contexto de descubrimiento y actuando como si fuera posible que el campo educativo fuera el contexto de aplicación. Esto no implica un juicio de valor acerca de los resultados de esas investigaciones, solamente plantea la necesidad de estudiar cómo operan esos principios en el campo escolar, dentro del complejo entramado de normas y creencias, de poder y de saber;

En síntesis, (...) las derivaciones pedagógicas más importantes que se alimentan en los planteamientos piagetianos son las siguientes:

- ◇ La educación debe centrarse en el niño/a. Es decir, debe adaptarse al estado actual de su desarrollo.

◇ El principio operativo más importante en la práctica educativa es primar la actividad. El niño/a debe descubrir el mundo a través de su actuación directa sobre él. La educación debe preparar su escenario de actuación. “Cada vez que le enseñamos algo al niño, impedimos que lo descubra por sí mismo”. (Piaget, 1964).

◇ La educación debe orientarse a los procesos autónomos y espontáneos de desarrollo y aprendizaje.

◇ Aunque se reconoce una relación dialéctica entre desarrollo y aprendizaje, se afirma que es inútil e incluso contraproducente querer forzar el desarrollo mediante la instrucción. Los estadios de desarrollo tienen un ritmo madurativo propio y es un valor pedagógico el respeto a la evolución espontánea.

◇ La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades, operativas y no en la transmisión de contenidos. Son aquellas las que potencian la capacidad del individuo para un aprendizaje permanente (aprender a aprender, aprender a pensar).

◇ El egocentrismo natural del niño/a en su desarrollo espontáneo se corrige progresivamente mediante el contraste con la realidad cada vez más amplia y extraña que se resiste a ser encasillada en las expectativas restringidas

de los esquemas egocéntricos infantiles. Este principio implica fomentar tanto el conflicto cognitivo y el contraste de pareceres como la elaboración compartida, el trabajo de grupo y cooperación entre iguales.

Las elaboraciones didácticas de FURTH, AEBLI, KAMII o MÁRQUEZ son construcciones más o menos diversificadas que se levantan sobre la aceptación de estos principios básicos de la Escuela de Ginebra." (Gimeno Sacristán, 1994; p. 64)

No es este el espacio para profundizar en este ejemplo (por ejemplo, si el programa de investigación de la psicología genética, los métodos desarrollados para recolectar datos, los objetos de estudio construidos, en fin, si todo ese andamiaje teórico es transferible sin contextualización socio-histórica como prescripción escolar) que es traído a consideración para resaltar la importancia de la construcción del objeto propio de una...?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, Michel (1997). Educación, Identidad y papas fritas baratas. En: Gentili, Pablo (Comp.): Cultura, política y curriculum. Buenos Aires, Losada.

Bachelard, Gastón (1991). La formación del espíritu científico. Buenos Aires, Siglo XXI.

Bajtín, Michael. (1998-1979). Estética de la creación verbal. México, Siglo XXI Editores.

Bauman, Zygmunt (1999). La Globalización. Consecuencias humanas. México, Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, Pierre (2007,1980). El sentido práctico. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008,1992). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Castel, Robert (1995). Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado. Buenos Aires, Paidós.

Castel, R. y Haroche, C. (2003). Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo: conversaciones sobre la construcción del individuo moderno. Rosario, Homo Sapiens.

Flavell, John. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, Voi. 34, No. 10,906-911.

Foucault, M. (1992). Verdad y Poder. Entrevista con M. Fontana en rev. *L'Arc*, ns 70 especial. Págs. 16-26. En: *Microfísica del Poder*. Madrid, La Piqueta.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Marengo, Roberto (1991). Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de educación. En: Adriana Puiggrós (comp.): *Sociedad civil y Estado: en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.

Meirieu, Philippe (2008). *Pédagogie: Le devoir de résister*. París, ESF.

Narvaja, Pablo (2006). *Métacognition et théorie de l'apprentissage chez les enfants*. Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador.

Reber, Arthur (1993). *Implicit Learning and tacit knowledge An essay on the cognitive unconscious*. Oxford, Oxford Psychology Series -19, Oxford University Press.

Säljö, Roger (1975). *Qualitative Differences in Learning as a Function of the Learner's Conception of the Task*. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis, AbacusLäromedel.

Vygotsky, Lev (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Paidós.

Weber, Max (1991). ¿Qué es la burocracia? Buenos Aires. Ediciones Leviatán.

Wertsch, James (1985): La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S.Vygotsky et M.M.Bakhtine. En: Schneuwly, B. y Bronckart, J.P. (eds.): Vygotsky aujourd'hui. Textes de Base en Psychologie. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel-Paris, pp.139-168.

Ingeniera Alejandra Santos

Quiero felicitar y agradecer la invitación a participar de este panel. Es grato que se incluya esta perspectiva desde lo tecnológico para la construcción de identidades y propuestas en la educación no como un área escindida de la problemática, sino como una línea de trabajo más, desde donde analizar procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje de la escuela secundaria.

Para poder avanzar hacia este análisis acerca de la sociedad que intuimos o deseamos construir, creo que es necesario ver, re-veer, conocer y reconocer los sujetos implicados en este juego y pensar a alumnos y docentes interactuando en un “nosotros” como sujetos del proceso educativo del que somos parte.

Creo que ninguno de nosotros, ni los más nobeles en lo que a pensar políticas educativas se refiere, ni nuestros experimentados maestros, entre los que pude volver a ver a muchos en estos días, estamos en condiciones de asegurar cómo será el futuro de la sociedad. Mucho menos el de la escuela, y muchísimo menos si seguimos pensando una escuela que forme para la ciudadanía, el trabajo, la inserción, y para -algo que a veces olvidamos- la felicidad.

John Moravec, catedrático de la universidad de Minnessota que se ocupa de analizar el tránsito de los jóvenes desde una sociedad 1.0 a una producción 3.0, dice: en realidad hablamos sobre la

incertidumbre del futuro porque no tenemos ni idea de cómo es nuestro presente.

De alguna manera preguntarnos por el presente es lo que hoy nos ha convocado.

Pero de lo que sí tenemos certeza es que los avances tecnológicos, particularmente los relacionados con tecnologías digitales, han contribuido en gran medida a configurar este presente. Y también tenemos la certeza de que lo seguirán haciendo en el futuro.

Sin caer en tecnofilias y tecnofobias debemos reconocer que estas tecnologías por un lado, nos permiten pensar en una sociedad nueva pero por el otro, nos invitan a culparla de la mayoría de los males que nos aquejan: “ahora todo tiene que ser ya”, “los alumnos solo cortan y pegan”, “en las redes sociales no hay controles”, “los jóvenes ya no leen”, “se perdió la magia y la imaginación”, resultan lugares comunes a la hora encontrar como padre del monstruo, a internet.

Posiblemente haya algo de esto, pero lo que no podemos ni siquiera pensar, es un futuro en que los avances tecnológicos se replieguen. Porque también deberíamos traer a la mesa otros hijos de internet: “las ventajas de un diagnóstico por imágenes”, “la cercanía a nuestros colegas”, “la posibilidad de estar actualizados en el tema que queramos”, “las ventajas de la comunicación digital”, comprar y vender, viajar sin movernos.

Estos son argumentos, a mi entender, más que válidos para responder ¿Por qué incluir las TIC en educación?

Sin embargo, hay un argumento mucho más potente, y es el siguiente:

Estamos viviendo una realidad en la que sin duda, la escuela se constituye, para muchos, como la principal vía de acceso a una computadora propia y con esto nos vemos en la necesidad de pensar en la gran responsabilidad de las políticas educativas y de los actores que las llevan adelante para que esta fuerte “inyección tecnológica” se materialice en acciones verdaderamente democratizadoras. Acciones y experiencias educativas que empoderen a nuestros jóvenes (y también a nuestros maestros) situándolos en una posición frente a estas tecnologías, diferente y complementaria de la que podrían vivir si no estuvieran en la escuela.

¡Debemos estar atentos, aprovecharnos de esta situación!

No es lo mismo que los jóvenes accedan al equipamiento dentro del sistema educativo a que lo hagan en otro contexto. No lo hacen ni en una empresa, ni en una fábrica, ni en un club, lo hacen en la escuela.

¿En qué contexto se están dando estas políticas de equipamiento?
¿Cómo dialogan con las prácticas los chicos y chicas que estudian en nuestras escuelas?

La expansión de internet y del acceso a la Web, los diversos usos de las redes sociales y los videojuegos son modalidades de comunicación y uso del tiempo libre de la mayoría de los adolescentes y jóvenes, más allá de la pertenencia a una determinada clase social. Algunos autores, como la investigadora norteamericana Mizuko Ito (2010), llaman la atención sobre el modo en que los medios digitales y la comunicación online han reconfigurado los contextos de comunicación, de amistad, de juego y de expresión personal generando lo que denomina una nueva ecología cultural y social, que tiene en el centro las prácticas de los jóvenes con los nuevos medios. Existe una manera de ser joven -afirma la autora- en el contexto de estas prácticas, que es diferente del modo de ser joven hace unos años atrás.

Martín Barbero (citando a Hoppenhain) refiriéndose a la dramática situación social de nuestra juventud, aún la escolarizada dice:

“Estamos ante una juventud que goza de más acceso a la educación y la información pero de mucho menos acceso al empleo y al poder, dotada de la mayor aptitud para el cambio productivo resulta sin embargo la más excluida de éste, con el mayor acceso al consumo simbólico pero con una fuerte restricción en el consumo material, con un gran sentido de protagonismo y autodeterminación mientras la vida de la mayoría se desenvuelve en la precariedad y la desmovilización, y en últimas, una juventud más objeto de políticas que sujeto-actor de cambios”.

A lo que a mí me gustaría agregar que: es juventud conectora de esta situación. Muchos de nuestros jóvenes sienten que no son parte interesada de la escuela a la que van todos los días.

¿Cómo se articula la escuela con esta realidad?

Para David Buckingham: el desafío de los tiempos que corren es generar condiciones para superar lo que denomina la “segunda brecha digital”. Si la brecha digital se planteaba hace unos años entre los que tenían acceso a las nuevas tecnologías y aquellos que no lo tenían, la generalización cada vez mayor de computadoras pone de manifiesto una segunda brecha, la que se abre entre las prácticas y lenguajes que los chicos desarrollan fuera de la escuela y las que se les ofrecen dentro de ella.

Hoy la mayoría de las experiencias de los jóvenes con la tecnología tienen lugar fuera de la escuela, en el contexto de lo que ha sido denominado “cultura tecnopopular”. Y el contraste entre lo que sucede allí y lo que sucede en el aula suele ser abismal. Es obvio que algunas nuevas tecnologías -como los videojuegos y los teléfonos celulares- se encuentran excluidos por completo del aula aunque muchos docentes trabajan muchísimo en experiencias que las incorporan con fines educativos. No obstante, aun en el caso de que el mismo medio se utilizara dentro y fuera del aula, como es el caso de internet, la diferencia es muy evidente.

El uso de internet fuera de la escuela por parte de los jóvenes está dominado por el deseo de comunicación y entretenimiento: se encuentra incorporado a la cultura cotidiana del grupo de pares, además de estar casi inextricablemente vinculado a una cultura de los medios más amplia, que incluye el cine, la televisión, la música y los videojuegos. Sin embargo los usos de internet en la escuela son en extremo limitados. Por lo menos hasta ahora.

La verdad es que la escuela ya no controla la socialización ni la enculturación de los alumnos, si es que alguna vez lo hizo, pero sigue siendo, sin duda, un lugar de intercambio entre distintas ideas acerca del conocimiento y los valores culturales.

Entonces, ¿cómo debería reaccionar la escuela ante esta nueva brecha digital? Es evidente la necesidad de que se tome conocimiento de la variedad y diversidad presentes respecto de las experiencias de los jóvenes con los medios y la tecnología en el ámbito extraescolar.

En los sistemas educativos en general y en el argentino en particular, se están promoviendo grandes acciones de inyección tecnológica. En nuestro país, aunque existen varios programas, el de mayor envergadura -que también lo es en términos relativos en América Latina- es el Programa Conectar Igualdad, que desarrolla el gobierno Nacional desde hace tres años.

La primera noticia que tuvimos de este programa fue que era un modelo de inclusión digital que funcionaría con modalidad uno a uno que consistía en entregar a alumnos del Segundo Ciclo de la Escuela Secundaria una netbook. Los destinatarios se fueron ampliando: alumnos de escuela secundaria de primer a sexto año, docentes de la escuela secundaria, alumnos y docentes de educación especial y de institutos para la formación docente.

Existen otras acciones de orden provincial, municipal o privada en el país que entregan de computadoras a destinatarios similares, o que cubren el ámbito de la escuela primaria o la población rural. Como también coexisten acciones de provisión de laboratorios de informática, aulas móviles y demás configuraciones.

Cuando se habla de modalidad uno a uno significa una computadora por alumno y una por docente. Este programa de informática social, por ser de inclusión digital, entrega los equipos para que los jóvenes dispongan de ellos: se los lleven a sus casas, lo usen fuera del ámbito escolar, lo compartan con sus familias.

El modelo uno a uno no significa todo el tiempo uno a uno. El hecho de que todos tengan disponible una computadora no implica que se desechen otros espacios: la exposición, la reflexión, la investigación, el taller, la elaboración.

Una política educativa de inyección tecnológica no se agota en la provisión de equipamiento.

En general este tipo de acciones deben contemplar tres aspectos para que, recién entonces, se puedan empezar a pensar mecanismos de apropiación y aprovechamiento

Estos 3 aspectos son: equipamiento, desarrollo de contenidos y capacitación docente.

Equipamiento: No se trata solo de la netbook que llega a los alumnos y docentes sino también de la infraestructura: servidores escolares, conectividad en las escuelas, reposición de equipo.

El Programa Conectar Igualdad informa que hasta ahora se entregaron 2 109 090 equipos y 23 332 de ellos aquí en la localidad Moreno.

Contenidos: en este caso para el desarrollo de contenidos educativos en formato digital el programa Conectar Igualdad se apoyó en Educar el portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación. Hasta ahora se desarrollaron más de 50 000 recursos educativos en diferentes tipos y formatos: video, podcast, juegos, trivias, mapas, libros digitales, recorridos, actividades, y secuencias didácticas para docentes.

Los contenidos educativos digitales deben cumplir con algunas características que facilitan la apropiación por parte de alumnos y la utilización en distintas situaciones de enseñanza por parte de los docentes. Deberán ser: modulares, portables, relacionables, manipulables, importables, exportables, accesibles y accesibles.

Capacitación: Los docentes deberán capacitarse o ser capacitados en un espacio de formación y reflexión académica para el uso pedagógico de las TIC, promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje, y estimular la reflexión sobre las prácticas. En el caso del Conectar Igualdad el Ministerio de Educación puso en marcha una especialización docente de nivel superior en Educación y TIC es una propuesta gratuita de dos años de duración.

A la fecha se inscribieron un total de 28 595 docentes: 21 811 de educación secundaria, 4880 de educación superior y 1904 de educación especial.

El punto crítico de la implementación es la conectividad en cualquier sistema de provisión de tecnologías. El conectar igualdad suple esta falencia implementando servidores escolares y la conformación de una Intranet.

Aquí al referirme a la cuestión de la conectividad quiero decir que aun no estamos hablando de todas las personas.

Eric Schmidt (2012), CEO de Google afirma:

“Cuando hablamos de la evolución de las tecnologías y sus bondades debemos ser realistas: para mucha gente el poder de la tecnología todavía no ha llegado. Hay 5000 millones de seres humanos ajenos a todo esto”.

Es muy interesante traer aquí sus conceptos porque demuestra qué tipo de análisis y escenarios se están planteando los desarrolladores de contenidos y aplicaciones de mayor impacto mundial. Caracteriza al individuo conectado como una clase de usuarios, normalmente de clase media -no habla de la democratización que causa la tecnología-, que usará la tecnología para cambiar su vida, en una web que no es una red de máquinas sino de mentes conectadas que unen conciencia, sentimientos y acciones.

“La tecnología se convierte en algo invisible, integrado como la electricidad en nuestras vidas, en todo y en nada, vital y dado por supuesto. Más que escribir código y programas, lo que los desarrolladores están haciendo es ser los ingenieros de la libertad humana”.

La provisión de equipamiento, el desarrollo de contenidos y la capacitación docente son condiciones necesarias pero no suficientes.

La salida es comprender que no se trata de nuevas herramientas sino de la incorporación de nuevas metodologías

Las tecnologías en educación

No es nuevo incluir en la educación distintos tipos de tecnologías. Algunas impactaron directamente en las aulas, otras no. Pizarra, tiza, mapas, diapositivas, daguerrotipos, son algunos ejemplos. Sucedió lo mismo a partir de la aparición de las tecnologías digitales. Su uso se remonta a la llegada de las PC's a las escuelas, generalmente

dispuestas en los laboratorios de computación. A partir de allí, a medida que la tecnología de información y comunicación fue desarrollándose, achicándose y abaratándose se han definido y redefinido formas y estrategias para lograr una mejoras en la educación. Además, también se ha definido y redefinido el concepto de “educación mejor”, aunque no profundizare en esto. El campo de acción de las tic es muy abarcativo podríamos pensar en la relación Tic/Educación desde la fabricación de artefactos, el diseño y desarrollo de software, la implementación de políticas educativas, los análisis sociológicos, diseño de arquitectura de sistemas conectados. Por esto, a partir de las Tic, y adentrándonos en especificidades surgen las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, conocidas como tac. Continuando las mismas líneas de análisis, y considerando que la participación se ha convertido en una capacidad imprescindible se empieza a hablar de Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación llamadas tep.

A partir de la web 2.0, internet abre las puertas al usuario prosumidor con los redoblantes de la interactividad y los escenarios cambian significativamente. La posibilidad de intervenir, de participar fácilmente sin necesidad de ser expertos en programación hizo explotar las conexiones en la red. Internet dejó de ser un espacio reservado para las instituciones y las corporaciones, dejó de ser un ámbito informativo para convertirse en un potencial espacio de participación. Empieza una nueva historia.

Esta web potencia el fenómeno de la interconexión y del acortamiento de tiempos y distancias. El ideal de ubicuidad redefine las relaciones establecidas hasta entonces.

Estas redefiniciones no afectan únicamente a la educación. De hecho, otros sistemas como los financieros y económicos las incorporaron con mayor agilidad. Los sistemas educativos sostuvieron, por lo menos hasta hace veinte años, algunas premisas que parecía no iban a modificarse nunca. El fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje sucedía en la escuela; los contenidos que debían incorporarse se determinaban desde organismos centrales; la metodología para la enseñanza se transmitía formando docentes; los docentes eran depositarios del saber a transmitir y de la forma de transmitirlos; se suponía un tiempo y un tempo estandarizado de los alumnos para la incorporación de esos aprendizajes. La forma de corroborar esa apropiación se realizaba con la evaluación. Esto, tan pautado y generalizado, hoy está en discusión. Internet, en principio, y la web 2.0 de forma más fuerte, después, pusieron algunos de estos principios básicos en jaque. Parece que el aula, la escuela y todas las instituciones educativas empiezan a verse en la obligación de abrir ventanas, de agrietar paredes, de “expandirse” y “aumentarse”.

La web 2.0 es una ante todo social, es un lugar donde vivir. Los individuos transitan, intervienen, actúan en ella, más o menos, libremente. Una libertad que combinada con la ubicuidad -el no lugar o él desde cualquier lugar- y con la proliferación de

aplicaciones para la participación fomenta el desarrollo de nuevas configuraciones en las forma de relacionarse. Nuevas formas de ciudadanía y sociedad.

Se hacen necesarias búsquedas que expliquen en qué medida las modalidades de enseñanza podrán adaptarse a los mecanismos en que las personas acceden a la información y al conocimiento y a la velocidad con que aparecen desarrollos, tendencias, aplicaciones y herramientas que potencian configuraciones sociales. La web 2.0 no es un objeto tecnológico, es un estado de la mente. Aquí se generan nuevas formas para explicar el aprendizaje que se definen como: aprendizaje social y abierto (Open Social Learning). De hecho, coexistimos en la llamada web 3.0 o semántica, potenciando lo que podríamos denominar las posibilidades “aumentadas”

de aprendizaje en la web o el que desde ya podríamos también llamar “Aprendizaje Aumentado”. Hablamos siempre de la necesidad, en esta tercera década de la web caracterizada por la abundancia de contenidos de personalizar la información. Cada acción, cada registro en la red dejan huellas. Huellas que reflejan nuestro gusto, nuestro interés y que, relacionadas con otras huellas, que hemos dejado o que dejan otros usuarios al relacionarse con nosotros permiten crear perfiles, seguimientos, estimar intereses y proponer productos o servicios de acuerdo a esos intereses.

Voy a desarrollar tres ideas: nativos e inmigrantes, conectivismo y sharismo porque son las que invitan más de cerca a las nuevas propuestas que estamos buscando en este Congreso.

Nativos e inmigrantes

La primera idea “nativos e inmigrantes”, desarrollada por Marc Prensky (2001), está muy instalada en el discurso cuando se refieren las dificultades de apropiación de tecnologías por parte de los adultos, particularmente, con fines educativos. Tal vez debería ser ya una etapa superada considerando que internet tiene más de veinte años y los niños nacidos hace veinte años ya son estudiantes activos algunos en sistemas universitarios. Sin embargo, los tiempos de las apropiaciones suelen ser lentos, por lo que aún es necesario remitir a esta idea. Se dice nativos digitales a niños y jóvenes que no tienen que cumplimentar ningún proceso de apropiación de lo tecnológico porque nacieron y crecieron entre televisores, computadoras, juegos electrónicos, video games y teléfonos celulares. También se los conoce como D-GEN o N-GEN (Digital GENERation o Net GENERation). Tienen mecanismos de construcción de discurso y de apropiación de conocimientos relacionados con la velocidad, con la multitarea, con el zapping, distintas formas de lectura y de escritura que en general se inclinan mucho más a lo gráfico y multimedial que a lo estrictamente letrado. Entonces, la caracterización de inmigrantes digitales refiere a los adultos que responden a formas de transmisión y apropiación cultural “preinternet”. Sin embargo,

no todos los inmigrantes lo son en la misma medida. Están los que intentan apropiarse e incorporar (con más o menos dificultades) estas pautas de “lo abierto y social”, lo “inmediato”, lo “multitarea”, lo “visual” y los que no lo intentan, ni lo harán. A estos inmigrantes, con actitudes diferenciadas, se los caracteriza como visitantes o colonos. Los primeros: los que tendrán que incorporar en alguna medida lo tecnológico-social no lo harán más que en lo imprescindible. Los segundos, los colonos, son aquellos que se allegan a estas nuevas formas de vida de jóvenes nativos y las van incorporando. Los nativos digitales reciben información realmente rápida. Les gustan los procesos y multitareas paralelos. Prefieren gráficos antes que texto. Defienden los accesos al azar (desde hipertextos). Funcionan mejor cuando trabajan en red. Prosperan con satisfacción inmediata y bajo recompensas frecuentes. Eligen jugar en “serio” más que trabajar.

Uno de los problemas que podemos anticipar, y que el mismo Prensky explica en relación a la llegada de los nativos a la educación superior, es que estos jóvenes nativos ya son adultos. Quieren estudiar, asisten a las universidades u otro sistema de educación superior y se encuentran en un mundo casi pregeneracional. Los sistemas educativos y más los superiores, que históricamente son los menos flexibles, ni comprenden ni aceptan estos alumnos D-GEN.

Conectivismo

El trabajo de George Siemens parte de la premisa de que el potencial de la tecnología (a modo de M. McLuhan) está alterando nuestros cerebros, por lo que estas herramientas activas que utilizamos definen y moldean la forma en que gestionamos la información y la capacidad del pensamiento activo, más rápido y fragmentado.

Siemens está convencido que las estructuras educativas existentes deben ser revisadas para satisfacer las necesidades de los estudiantes de hoy. Y sobre el Io ha reflexionado para ir aportando pensamientos a su teoría de aprendizaje en la era digital, que llama "Conectivismo".

En general los aprendizajes que realizamos, hoy en día, no son solamente producto de la educación formal. Se espera que los jóvenes tengan a lo largo de su vida distintos trabajos, que no siempre estarán relacionados entre sí, pero en cada uno de esos trabajos se generarán redes y comunidades de aprendizaje que determinarán la significatividad de los mismos. Por esto, el aprendizaje se sucede a lo largo de toda la vida y ese suceder hace que espacio de formación formal y espacio laboral queden fuertemente relacionados. Por otra parte, muchos de los procesos manejados previamente por las teorías de aprendizaje (en especial los que se refieren al procesamiento cognitivo de información) están mediados y atravesados por tecnologías. Por último, la abundancia de información exige que, además de saber algo y de saber cómo hacer algo, se agregue una

nueva capacidad: saber dónde encontrar algo. La identificación de fuentes de información validadas con contenidos pertinentes, la eficiencia en tiempos de búsqueda y en encontrar relaciones fuertes son imprescindibles. Las teorías del aprendizaje en la era digital exigen alta competencia en la formación de conexiones, es impensable esperar que los estudiantes experimenten y adquieran conocimiento en soledad.

El conectivismo sostiene que, como somos sujetos conectados en redes, la información se comporta como nodos en redes que pueden conectarse y que el conocimiento se obtiene según las conexiones que vamos realizando. No rechaza de planolias teorías y técnicas que han funcionado bien en el campo del aprendizaje durante siglos, sino que las mantiene en su valor con tareas apropiadas.

El conocimiento no es poder: el acceso al conocimiento es poder.

Sharismo

En la web 2.0 se sucede una explosión creativa. Una alta participación de personas que publican en distintas aplicaciones, muchas de ellas libres y gratuitas. Isaac Mao sostiene que hay un cambio en la forma de pensar relacionada con el “compartir”, que llama Sharismo.

El hecho de compartir está arraigado en la capacidad neuronal del hombre, como ser social que es. El cerebro naturalmente tiende a conectar y a compartir. Pero sucede que en una sociedad en la que es necesario proteger, compartir, preservar las ideas y las

creaciones como capitales individuales del usufructo, robo y plagio, la tendencia a “compartir” se ve degradada. Y las creaciones se ven convertidas en bienes culturales o capitales intelectuales y terminan sometidas a las reglas del mercado. Pero el pensamiento surge de la asociación de ideas y de saberes previos, públicos y conocidos, a partir de donde hacer conexiones que llevan a la creación de más conocimiento. La ecuación es simple, menos se comparte, menos se puede saber, menos se puede crear.

Las TIC facilitan el sharismo y lo potencian. Día a día se publican nuevos blogs. Los bloggers se han convertido en fuentes de consulta validadas por sus lectores, adquirieron protagonismo y responsabilidad como fuentes de información significativa en internet. Son seguidos a través de distintas aplicaciones, reciben retroalimentación por parte de sus lectores a través de los comentarios, que a su vez capitalizan en nuevas publicaciones.

El punto álgido surge cuando el sharismo se ve interpelado por los sistemas de derecho de autor. Se basa en la premisa de la decisión libre del compartir, del consentimiento. Esto no significa renunciar a los principios de autoría, ni validar el plagio en manos de la remezcla. Por esto, surgieron una serie de movimientos que apoyan el *copyleft* (de contrario a *copyright*) que definen formas de licencia de autor más flexibles que no están ligadas al beneficio económico, como: la Free Software Foundation o Creative Commons que llevan años funcionando.

Hoy los alumnos tienen una vida en la web, comparten, confían, participan, producen, consumen... todo esto en entornos abundantes. ¿Dónde se suceden estas conexiones, este compartir y este vivir en la web? en la nube. A través de distintos dispositivos: computadores, celulares, tabletas y utilizando distintas aplicaciones: Facebook, Twitter, Tuenti, RSS, blogger, LinkedIn, juegos, y todas la infinita cantidad de aplicaciones web que existen y que se vayan a desarrollar.

Aprender con nuevas tecnologías es un derecho.

ANEXO I

PONENCIAS Y POSTERS

Nomina de las ponencias y poster
presentadas por los participantes del
congreso en las comiciones de trabajo

PONENCIAS		
TITULO	AUTORES	INSTITUCION
Aprendiendo la tecnología a través de los artefactos electrodomésticos	Ingeniero Lucas Maggiolini Ingeniero José María Triano Profesor Daniel Alderete Licenciada Laura Brandi Profesora Alejandra Chaher Profesor Mario Escalante Licenciada María del Pilar Iummato Profesor Andrés Rapisardi	EET N°3 Teniente Candelaria, Paraná provincia de Entre Ríos. Universidad Tecnológica Nacional Regional Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos. Universidad Tecnológica Nacional Regional Paraná Docentes del Bachillerato Popular “La Esperanza”, San Martín, Provincia de Buenos Aires
Claves Filosóficas de las tutorías en Educación Secundaria	Profesor Oscar Darío Farías	Instituto San Francisco de Asís. Director del Nivel Secundario en el colegio Da Vinci. Moreno, Provincia de Buenos Aires
Comunidad de aprendizaje, igualdad educativa y comunicación popular en la construcción de la secundaria de gestión social “Julio Cortázar” (Moreno)	Profesor Ernesto Gabriel Gutiérrez	Profesor de Escuela Secundaria en las asignaturas de Historia y de Política y Ciudadanía. Coordinador Pedagógico ad hoc. Escuela “Julio Cortázar”, Moreno Provincia de Buenos Aires
De la Educación Media a la Educación Secundaria. Perspectivas y desafíos de una reforma necesaria	Doctor Horacio Ferreyra Licenciado Juan José Giménez	Universidad Católica de Córdoba
El lugar de la Ciudadanía y de los Derechos Humanos en la formación de profesores de Nivel Secundario en la Universidad	Licenciada Julieta Santos	Universidad Nacional de Moreno

El Nivel Medio y su finalidad a lo largo del tiempo	Doctor Jorge Jurado Doctor Enrique Daniel Silva	Universidad Nacional de La Matanza
Entre el Calitecno y los ejercicios metodizados: : una aproximación al sistema de intereses, valores y representaciones presentes en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires	Magister Cecilia García Maldonado	Dirección de Curriculum. Ministerio de Educación CABA
Escribir para aprender acerca del que escribía mal	Licenciado Mónica Bibbo	Didáctica Especial y Practicas de la Enseñanza en Letras. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires
Escuela y Trabajo, un nuevo paradigma	Licenciado Atilio H. Baratta	Licenciado en sociología. Universidad de Morón. Provincia de Buenos Aires
	Profesor Fernando Lynch	Profesor de Historia. Instituto Virgen de los Milagros de Caacupé. Escuela de Gestión Social. Villa 21-24 CABA.
Experiencia de Inclusión Educativa con abordaje territorial. ¿Qué pueden aportar los gobiernos locales en las trayectorias educativas de adolescentes?	Licenciada Andrea Díaz Licenciado Giancarlo Quadrizzi Leccese Licenciado Martin Maydana Licenciado Hernán Monath Licenciada Silvia Turchetto	Secretaría de Desarrollo Social. Municipalidad de La Matanza
Inclusión de las TICs: Reconfigurando el rol docente en el nuevo contexto	Profesora María Florencia Ego	ISP "Dr. Joaquín V. González". ISFD N°113. San Martin.
	Profesora Flavia Mariela Fiordalisi	ISP "Dr. Joaquín V. González". ISFD N°113. San Martin. Colegio N°9 D.E.12 ICDP.

La asignatura Sujetos de la Educación secundaria: de la charla de café al simposio con autores y tecnologías	Doctora Silvina Casablanco	Universidad Nacional de Moreno. Coordinadora del Área de Investigación del Grupo Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO Argentina. Investigadora y Especialista en docencia y nuevas tecnología
La construcción del vínculo pedagógico en la formación de la pareja pedagógica en la modalidad de pluri-curso en las Escuelas Secundarias Rurales del Noroeste de la Provincia de Córdoba en el ciclo lectivo 2013	Profesora Mónica Barrera Profesor Juan José Mazzeo	IES “Arturo Capdevila” y ENS “Republica del Perú”. Cruz del Eje, Provincia de Córdoba
La enseñanza por proyecto tecnológico y la motivación de un alumno diferente	Ingeniero Lucas Maggiolini	EET N°3 Teniente Candelaria, Paraná provincia de Entre Ríos. Universidad Tecnológica Nacional Regional Paraná.
	Ingeniero José María Triano	Universidad Nacional de Entre Ríos. Universidad Tecnológica Nacional Regional Paraná
La formación profesional de los docentes de Escuela Secundaria y su contribución a la práctica reflexiva	Magister Claudia Silvina Córdoba	Docente-Magister en Educación Superior. Universidad Nacional de Moreno
La implementación de la educación sexual integral en la Escuela Secundaria. Fundación Julio Cortázar	Profesora Noelia Bargas	Docente de Nivel Secundario. Moreno. Provincia de Buenos Aires.
La inclusión de los jóvenes en el Nivel Secundario a través de las prácticas culturales	Licenciado Fernando Galván	Escuela Secundaria Básica N°4. Moreno. Provincia de Buenos Aires
La Institución escolar de Nivel Medio y los profesores noveles hoy	Licenciada Elisa Jure	Investigadora docente. Universidad Nacional General Sarmiento

La motivación para el estudio de los alumnos de Escuelas Secundarias	Licenciada Graciela Bellome Licenciado Juan Carlos Serra	Universidad Nacional de General Sarmiento
La Nueva Escuela Secundaria: Su implementación en el Distrito de Lanús	Licenciado Roberto Alonso Licenciada Marcela Cancela Licenciada Adriana Fernández Licenciada Karina Flores Licenciada Laura Garbarini Licenciada Daniela Piromalli Licenciado Daniel Toribio	Universidad Nacional de Lanús (UNLA)
La obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina: Sentidos y Desafíos	Licenciada Silvina Chali Licenciada María Gabriela Romero	Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
La trayectoria de los profesores de Secundaria frente a los desafíos de la inclusión social y la integración de las TIC en la Escuela Media	Doctora Lea Vesub	Universidad Nacional de Moreno. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aries. Consultora del IIPE- Unesco, sede Buenos Aries. Investigadora y especialista en formación docente
	Doctora Silvina Casablanca	Universidad Nacional de Moreno. Coordinadora del Área de Investigación del Grupo Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO Argentina. Investigadora y Especialista en docencia y nuevas tecnología
Las pesadillas de Mnemosine, variaciones sobre la enseñanza de la filosofía y el arte en la Escuela Secundaria	Licenciado Pablo Martín Vicari	Profesor de Pedagogía
Nuevos interlocutores en D.O.E, nuevos sentidos para el asesoramiento pedagógicos	Licenciada María Guadalupe Tena-glia	FFyL - UBA

Obligatoriedad de la Escuela Secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	Licenciada Stel-las Maris Mas Rocha	Universidad nacional de San Martín. Universidad Nacional de Lujan.
¿Otra gramática para el ciclo superior de la Escuela Secundaria? Tras una propuesta de articulación con el nivel superior	Doctor Fabián Otero	Docente Nivel Superior. Supervisor Nivel superior. CABA. MEGC. DGE GP. Universidad Nacional de Moreno
Que viene después de “Esta bueno”: Repensar la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria obligatoria	Licenciada Paula Labeur	Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires
Repensando el escenario didáctico. Hacia una nueva configuración posible	Licenciada María Mercedes Lavalletto	UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación e Instituto de Investigaciones en ciencias de la Educación (IICE); ISP “Dr. Joaquín V. González” del GCBA; Escuela de Danzas N°1 “Prof. Nelly Ramicone”. Nivel Medio. Área de Educación Artística del Ministerio de Educación del GCBA.
Repensar los espacios de aprendizaje para la Educación Secundaria	Profesora Amalia Hafner Profesora Melina Masnatta Profesora Marinéala Sansone Bettella	
Significado de la Inclusión Educativa para los docentes y estudiantes de las Escuelas Secundarias Publicas del Distrito de Vicente López	Licenciada Adriana Kepic Profesor Leonardo Lucotti Profesora Marta Picca Licenciada Cristina Sansone Licenciada María Solano	Instituto de Formación Docente y Técnico N° 77. Vicente López. Provincia de Buenos Aires.
Solicitudes de ayuda para la resolución de actividades de estudiantes de la Provincia de Buenos Aires	Licenciado Juan Carlos Serra	Universidad Nacional de General Sarmiento.

Taller de activación de la memoria. Intervención en grupo para la potenciación de las fortalezas y recursos psicológicos	Licenciada Silvia Agüero de Mongiardini	E.E.M.N °14 "Profesor Dr. René Favalaro".
Una Mirada a nuestros jóvenes y adultos en la Escuela Secundaria	Licenciada Gabriela Andrea Insaurralde Licenciada Adriana Vanesa Sosa	Instituto superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González".

POSTERS		
TITULO	AUTORES	INSTITUCIONAL
Volver... Después de los 18. Los primeros pasos del programa FinEs II en Lujan	Cristian Fraile Julián Sotelo	Subdirección de Educación, Participación y gestión de consejos Consultivos de la Municipalidad de Lujan.
Hacia una Escuela Secundaria mas verdadera y más feliz. (La ruptura con la tradición y la alianza con las nuevas tecnologías)	Claudio Gustavo Bajicoff Graciela Iris Bozzolo	Docentes
Educación y tecnología en la escuela Secundaria	Anabella A. Benvenuto Alejandra U. Gulli Luciana Fager Anahí Fernández Gustavo Hofferlen	Docentes
Sistemas de tutorías “Universitarios por mas universitarios”	Soledad La Ficco Guzzo Emilio Lancestremere Natalia Mazzanti Florencia Ninet	Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Universidad Nacional de Buenos Aires
Encuentro y subjetivación en la Educación Secundaria. Un aporte para repensar el vínculo entre profesor y estudiante	Leonardo Colella Roció Díaz Salazar	Universidad Nacional de Buenos Aires. Conicet.

Transmisión y pensamiento en el rol docente ¿repetición o creación en la escuela?	Leonardo Colella Roció Díaz Salazar	Universidad Nacional de Buenos Aires. Conicet.
Aumentar el significado de los contenidos en el área de las ciencias naturales del nivel medio utilizando las TICs.	Andrés Neiman Paula Niemela	Especialista en Tecnología Informática, aplicada a la Educación. Facultad de Informática. UNLP Profesora de Literatura. Bachillerato de Bellas Artes. Buenos Aires
Ver para aprender	Fabián Lara	E.E.M.N° 14 “René Favaloro”. Merlo. Provincia de Buenos Aires
Proyecto de inmersión en el modelo 1 a 1 en el Nivel Secundario	Eda Lía Artola	Escuela “Jefferson College”. Moreno. Provincia de Buenos Aires.
Conociendo autores	Sandra Simón	E.E.S.N° 11 “Madres y Abuelas de Plaza de Mayo”. Moreno. Provincia de Buenos Aires.
Abordaje integral de problemáticas actuales desde una perspectiva institucional	Claudia Calfat Darío F. Roth	Colegio N°5 “Bartolomé Mitre” D.E.N°2 Abasto. CABA
Anímate a terminar (Propuesta Educativa)	Adriana Vanesa Sosa Co-autora: Andrea Verónica Sosa	
Geometría con TICs en el aula	Rosana Gabriela Botta Gioda	



EL CONGRESO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: "CONSTRUYAMOS NUEVAS IDENTIDADES Y PROPUESTAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA"

Se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Moreno los días 1 y 2 de noviembre de 2012 con el propósito de propiciar un espacio de información y debate y reflexión sobre la problemática de la escuela secundaria en la Argentina y los principales desafíos que este nivel educativo enfrenta, a partir de la vigencia de las políticas de su universalización.

Estuvo a cargo de la COORDINACIÓN de la CARRERA DE CICLO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA que dicta la UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO, perteneciente al DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES.

El mismo contó con 2 Conferencias Magistrales: "La educación secundaria: una perspectiva sobre América Latina" a cargo de la Lic. Margarita POGGI, Directora del IIPE y "Perspectivas actuales en la Formación de Docentes para la Educación Secundaria" a cargo de la Dra. Estela D'ANGELO de Universidad Complutense de Madrid, y 3 paneles de especialistas, cuyas ponencias también forman parte de esta publicación.



UNAM 2010
UNIVERSIDAD
DEL BICENTENARIO
ARGENTINO

DEPARTAMENTO DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

CICLO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

SERIE 1: JORNADAS, CONGRESOS Y ENCUENTROS