

APORTES DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PANDEMIA

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación

**Jonathan Aguirre, Luis Porta, Eduardo Devoto,
Luciana Berengeno y Federico Ayciriet
(Compiladores)**



UNMDP - Facultad de Humanidades - CIMED

Aportes de la Sociología de la Educación en contextos de pandemia : III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación / compilación de Aguirre Jonathan, Porta Luis, Devoto Eduardo, Berengeno Lucianay Ayciriet Federico.- 1a ed.- Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-003-5

1. Sociología de la Educación. I. Aguirre, Jonathan [et al], comp.
CDD 306.43

APORTES DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PANDEMIA

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación

6 de julio 2021

ORGANIZA: Equipo de Cátedra de Sociología de la Educación, el Grupo de Extensión: Interpretación/Formación Datos Educativos y Culturales de MdP. (GIFDEC), el Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED).

CORDINADOR: Dr. Luis Porta (UNMdP)

COMISIÓN ORGANIZADORA: Dr. Jonathan Aguirre; Esp. Eduardo Devoto, Lic. Luciana Berengeno, Lic. Federico Ayciriet y las estudiantes adscriptas Rosario Barniu y Rocío García París

OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre las problemáticas clásicas y emergentes en el campo de la sociología de la educación y sus aportes al campo de investigación socioeducativo en contexto de pandemia tanto en aspectos vinculados a las nuevas temáticas, como así también a metodologías de trabajo en territorio.
- Generar un espacio de intercambio, trabajo y debate que permita a lxs estudiantes de la asignatura articular temas y problemas de la investigación socio-educativa desde sus propios proyectos de investigación/intervención realizados como parte integral de la cursada de Sociología de la Educación.
- Problematicar el vínculo entramado entre el campo de la Sociología de la Educación y el amplio territorio epistémico-metodológico de las Ciencias de la Educación.
- Estimular a lxs estudiantes de la carrera de Sociología y de Ciencias de la Educación a desarrollar investigaciones en el campo socio-educativo local y regional a los efectos de actualizar los datos estadísticos y sus interpretaciones vinculadas a la condición socio-educativa en la que despliegan sus prácticas docentes, estudiantes, directivos y demás actores de la educación en el territorio más próximo.
- Habilitar un espacio de encuentro académico en donde especialistas del campo, lxs docentes y lxs estudiantes visibilicen sus producciones a partir de las temáticas

socio-educativas proyectadas posibilitando el enriquecimiento de un campo de indagación en pleno desarrollo teórico, metodológico e investigativo como es el de la sociología de la educación en contexto de pandemia.

FUNDAMENTACIÓN: El equipo docente de la cátedra Sociología de la Educación, el Grupo de Extensión: Interpretación/Formación Datos Educativos y Culturales de MdP. (GIFDEC), junto con el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se propone consolidar y enriquecer un espacio de encuentro e intercambio entre profesores, investigadores y estudiantes en torno a temáticas vinculadas con el campo de estudio de la Sociología de la Educación.

Las *III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación* tiene por finalidad no solo visibilizar las producciones de lxs estudiantes de las carreras de Lic. en Sociología y Lic. en Ciencias de la Educación en el marco de la cursada 2021 sino también reflexionar sobre los aportes que la disciplina puede otorgar para pensar el hecho socioeducativo en contextos de pandemia y postpandemia.

A lo largo del cuatrimestre, lxs estudiantes que cursan la materia, desarrollan un proyecto de investigación en donde ponen en juego temáticas, metodologías e interpretaciones propias del campo de la Sociología de la Educación. Para el caso de lxs estudiantes de Ciencias de la Educación el armado del proyecto implica, en ocasiones, el primer ejercicio investigativo que desarrollan en su formación. En este marco, poder socializar dichas producciones en el marco de las jornadas específicas de Sociología de la Educación no solo les permite poner en valor su trabajo, sino también debatir, conversar y co-construir conocimiento a partir del intercambio con lxs compañerxs, docentes y especialistas externos invitadxs.

La asignatura busca, en definitiva, que lxs estudiantes adquieran, no solo un marco referencial-conceptual que enriquezca el análisis y la comprensión del proceso educativo como hecho social y el consecuente conocimiento de las relaciones entre educación y sociedad, sino también generar un espacio de práctica y reflexión en relación al oficio de investigar en el campo socioeducativo. Consideramos que es pertinente contribuir a la formación de lxs futurxs sociólogxs y cientistas de la educación ampliando el horizonte conceptual en materia educativa y generando una reflexión crítica de casos e investigaciones realizadas desde las diferentes tramas y entramados que vertebran la propuesta de la asignatura. Así, la propuesta de co-construir un objeto de estudio y ejercitar la práctica investigativa se vuelve nodal en la formación profesional de lxs estudiantes de la licenciatura de sociología.

En este contexto es que en el año 2018, se organizaron las I Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación. “Primeras incursiones en el campo de la investigación educativa”. El evento se configuró como el primer espacio académico destinado a la Sociología de la Educación desde el cual lxs docentes y lxs estudiantes visibilizaron sus investigaciones y reflexionaron sobre diversas temáticas que acontecen en el territorio del partido de Gral. Pueyrredón.

Las Jornadas del 2019, por su parte, contaron con la presencia de la investigadora Lic. Verónica Walker, docente de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, que compartió un panel en torno a las múltiples relaciones entramadas que acontecen entre el campo sociológico y el campo de las ciencias de la educación.

Como preparación a las III Jornadas de Sociología de la Educación, los días 11, 18 y 25 de junio a las 18hs tendrán lugar tres conferencias a cargo de la Dra. Silvia Grinberg (UNSam-CONICET), Dra. Analía Meo (FCS- UBA-CONICET) y Dra. Carina Kaplan (FFyL-UBA-CONICET) docentes e investigadoras a cargo de la asignatura en sus respectivas unidades académicas. El día 6 de julio, las III Jornadas finalizaran con la conferencia de cierre a cargo del Dr. Luis Porta (UNMdP-CONICET), investigador principal de CONICET y Prof. Titular de la asignatura Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades.

Consideramos que dichas jornadas configuran los primeros pasos hacia la consolidación de un campo de estudio que se encuentra en constante expansión y que brinda a lxs estudiantes la oportunidad de abrir sus horizontes investigativos, estimular la recopilación y análisis de los datos y estadísticas educativas en la ciudad de Mar del Platas, enriquecer su cartografía interpretativa como futurxs científicas sociales y reflexionar sobre los efectos que la pandemia del COVID 19 tiene y tendrá sobre el hecho educativo contemporáneo.

Sociología de la educación, contingencia y pandemia. Agudizando la vista desde los cotidianos educativos a partir de la co-construcción de proyectos de investigación.

Aguirre Jonathan
CIMED- UNMdP-CONICET
aguirrejonathanmdp@gmail.com

Porta Luis
CIMED- UNMdP-CONICET
luisporta510@gmail.com

El equipo docente de la asignatura “Sociología de la Educación” que se dicta para la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), junto al Grupo de Extensión “Interpretación/formación. Datos educativos y culturales de MDP” (GIFDEC) organizamos las III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021. La propuesta desarrollada con modalidad virtual entre el 11 de junio y el 6 de julio, brindó la oportunidad de reflexionar en torno a problemáticas clásicas y emergentes del campo de la sociología de la educación y proyectar posibles aportes al campo de investigación socioeducativo en contexto de pandemia. A su vez, en clave formativa, la experiencia procuró habilitar un espacio de trabajo para el intercambio y el debate que permitiera a docentes y estudiantes articular temáticas y problemas de la investigación socioeducativa tomando como punto de partida proyectos de investigación co-construidos por los¹ propios estudiantes en el contexto de la cursada de la asignatura Sociología de la Educación (Ayciriet, 2021).

I. ¿Entre el fin de las sociedades modernas y el inicio de la era postsocial? A propósito de los cambios en las instituciones sociales pre y post pandemia COVID 19.

¹ Utilizaremos en el texto la persona narrativa del masculino genérico. A pesar de ello, al utilizarlo contemplamos todas las posibilidades que lenguaje inclusivo nos aporta para referencias a los diversos géneros (el, la,le// los, las, les, lxs// nosotros,as,es,xs)

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

Las conferencias y trabajos desplegados en el marco de dichas Jornadas, abordaron un interrogante que consideramos atraviesa la reflexión sociológica y educativa actual en el contexto de la coyuntura viral que vivimos desde principios del año 2020, *¿Qué se espera de la Sociología de la Educación en tiempos de pandemia y postpandemia? y ¿qué tiene para aportar la disciplina, en términos analíticos y reflexivos, en vistas a comprender el cambio social y educativo post COVID 19?*

A partir de estas preguntas disparadoras se vertebraron las cuatro conferencias que dictaron reconocidos investigadores del campo de la sociología de la educación y sirvieron de esqueleto teórico, epistémico y metodológico de los trabajos que aquí compilamos. La Dra. Silvia Grinberg, la Dra. Analía Inés Meo, la Dra. Carina Kaplan y el Dr. Luis Porta recorrieron las principales dislocaciones que se vivieron en el campo educativo a partir de la irrupción del virus del COVID 19, al tiempo que convidaron al público a reflexionar sobre las desigualdades socioeducativas previas a la pandemia, sobre las preocupaciones en torno a los objetos de estudio que la sociología de la educación indaga en los últimos años, y los desafíos teóricos y metodológicos que el campo sociológico asume en vistas a recuperar, resemantizar e interpretar los cotidianos educativos pandémicos y postpandémicos desde las voces y experiencias de los actores sociales implicados en el proceso.

En este contexto de inmersión hermenéutica en el que pudimos sumergirnos a partir de las conferencias dictadas, de los paneles compartidos y de los trabajos presentados, nos pareció propicio iniciar la presente obra ensayando algunas reflexiones que, al menos, intentarán provocar el debate en torno a los cambios sociales que se configuran a partir del intersticio coyuntural de la pandemia, a la contingencia que dicho contexto evidencia al momento de pensar las sociedades actuales y los sistemas educativos que en ellas se despliegan y, de alguna forma, propiciar territorios de debates en torno a las transformaciones temáticas, dislocaciones epistémicas, y mudas metodológicas en el campo de la sociología de la educación que busquen centrar la mirada en los actores, en los cotidianos y en sus experiencias vitales siempre en diálogo con las dimensiones más estructurales o macrosociales.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

En este sentido, nos pareció acertado recuperar la tesis del sociólogo francés Alain Touraine quien ha dedicado gran parte de su trabajo académico a indagar y reflexionar sobre dos categorías analíticas que se entrelazan y se imbrican permanentemente en los análisis sociológicos de los últimos tiempos: *la sociedad post-industrial y post-social y los movimientos sociales* que en ellas se desarrollan (Touraine, 2005; 2013; 2016).

Uno de los principales consensos que ha permitido alcanzar la pandemia del COVID 19 es el cambio irreversible que esta produjo en el devenir de las relaciones sociales, en las interacciones cotidianas entre los individuos, en el ejercicio de una alteridad sin proximidad física, en la medialidad digital y analógica de dichas interacciones y en la profundización de las desigualdades económicas, sociales y culturales que ya acarrea la sociedad postindustrial desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI. En otras palabras, “la epidemia mundial no hizo más que descubrir las vulnerabilidades y las endeble seguridades con las que cimentamos nuestras relaciones personales, sociales, económicas, políticas y culturales. Vino, en definitiva, a ponernos de cara a un sistema que excluye, discrimina, que coloca en el centro la competencia y el individualismo. Pero también visibiliza las luchas, los logros y las propuestas de aquellos que no claudicaron en sus reivindicaciones históricas oprimidas por una modernidad colonial que tiende a resquebrajarse día a día. Alteridad crítica, colectividad, empatía, emociones y afectaciones sensibles parecen emerger, paradójicamente, como el sostén necesario en temporalidades de aislamiento” (Aguirre, 2020: 53). La educación, en tanto *institución social*², en sus múltiples formas y territorialidades no ha sido una excepción y ha vivenciado dichos cambios de forma transversal.

Ahora bien, si asumimos como una suerte de hipótesis, que la pandemia trastocó los hilos sociales desde los cuales se cimentaba occidente desde hace décadas, *¿cómo se configuraba*

² En sociología, las instituciones constituyen conjuntos de normas que rigen actividades consideradas básicas para la supervivencia del grupo (Brigido, 2016). Asimismo, hay una segunda acepción del término institución social. Se lo usa generalmente para designar a un grupo especial. En este sentido, se habla de la familia, la escuela, la universidad como instituciones sociales. “Aunque ello es perfectamente admisible, es conveniente, sin embargo, distinguir las pautas normativas, de las formaciones sociales a las cuales ellas se aplican. Y esto por dos razones: primero, las formaciones sociales pueden no adecuarse a la norma en todos los aspectos, es decir, el comportamiento de los miembros puede desviarse de la norma aceptada; segundo, porque las relaciones en una formación social se rigen por un complejo de pautas que no se agotan en una institución” (Brigido, 2016: 99)

dicha sociedad que hoy se asume contingente, provisoria, desigual y extremadamente multimedial?

Alain Touraine ensaya una posible respuesta a este interrogante en su obra “*El fin de las sociedades*” (2016) en la que sostiene que el dominio del capitalismo financiero, post crisis del 2008, “pone en duda y vuelve inservibles todas las construcciones sociales esgrimidas por la sociedad moderna del pasado siglo XIX y XX” (2016:26). Previa aparición del virus del COVID 19 y quizá aún hoy, todas las categorías y las instituciones que nos ayudaban construir la sociedad –Estado, Nación, Democracia, Clase, Familia, Educación– se han vuelto inutilizables tal y como las conocíamos en los albores de la modernidad y del capitalismo industrial (Touraine, 2013; 2016).

El autor sugiere que todo el cuerpo interpretativo y las instituciones sociales en el que la ciencia sociológica fundamentaba su organización y sus líneas de actuación ya no es funcional para comprender el mundo de hoy (2013; 2016). “Este paradigma que se debilita se ha construido sobre la idea de que la sociedad no tiene otro fundamento que lo social” (2016: 63), es decir un modelo que representa y organiza la existencia en términos económico-sociales, en base a categorías como clase, trabajo, producción, capital y mercado. Según el sociólogo francés, ya no es posible explicar el mundo en que vivimos a partir de estas categorías. El proceso de globalización, la carencia de mecanismos institucionales de regulación social y el progresivo aislamiento y la exclusión de los individuos son factores que suelen presentarse como desencadenantes de una nueva manera de pensar la realidad actual, a partir de un paradigma de *carácter cultural*.

Se percibe entonces, previa la llegada del COVID 19, una pérdida de contenido de las instituciones sociales y de lo que el autor denomina “La (des)composición de los marcos sociales de proximidad” (2016:155). Tal situación es lo que Touraine define como “el fin de lo social o el declive de lo social y de las sociedades” (2016:13). La ruptura entre el capitalismo financiero y la economía industrial, razón directa de la crisis financiera que culminó en 2008, se transforma también en una crisis sociológica puesto que las instituciones sociales utilizan los recursos que están a su disposición- en particular, financieros- conforme a las orientaciones de la cultura, la ruptura entre los recursos y el control institucional, cultural

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

y político de éstas desemboca en la destrucción de las instituciones sociales y en la separación de los recursos, por un lado y los valores culturales por otro. “Llevo muchos años observando la pérdida de contenido de las instituciones sociales, trátase de la democracia, de la ciudad, de la escuela, de la familia, o de los sistemas de control social. Analicé incluso el conjunto de esta situación como una manifestación del *fin de lo social*. A partir de esta constatación, busqué una respuesta a la pregunta que no podía eludirse: la economía financiera, vuelta salvaje, ¿puede ser nuevamente controlado y resocializada” (Touraine, 2016:13). En este contexto ¿qué lugar ocupa la modernidad en tanto contenedora de relaciones sociales que crujían previa a la pandemia y que hoy se dislocan culturalmente por el movimiento producido por los actores individuales y colectivos sociales?

La primera modernidad, argumenta el autor, entretenida en los avatares de la formación de los Estados modernos, los Estados nacionales y las revoluciones políticas del siglo XIX, había sustituido el orden religioso y su explicación del mundo por un orden político y un nuevo paradigma explicativo de la realidad. Por su parte, Brigido (2016) advierte que una de las características de dicha modernidad fue lograr que las agencias tradicionales de socialización (escuela, familia e iglesia) fueran eficaces en su tarea de traducir los valores en normas y éstas en conductas. “Sobre esta base, la sociología clásica construyó una imagen de sociedad moderna y asigno a esa tres instituciones el papel de producir y reproducir de manera continua esa sociedad” (2016:119).

La segunda modernidad, según Touraine, surgida con la industrialización, la urbanización y la escolarización, sería, entonces, la que lograría consolidar una representación propiamente social de la sociedad. Ésta es la representación que el autor considera en crisis, dado que en la coyuntura pre-pandemia y post pandemia ya no son los conflictos y problemas propios de la segunda modernidad los que se presentan con más fuerza. Al fin de lo social y la (de)socialización³, o en términos de Dubet y Martucelli “la desinstitucionalización de la

³ La desocialización sería, precisamente, la pérdida de los valores y de las normas sociales como consecuencia directa de la desinstitucionalización de la economía, la política y la religión. Así, la economía de Mercado, gobernada por la competitividad internacional, el dominio de las nuevas técnicas y los movimientos especulativos de los capitales, se disocia de la lógica inicial, en la que un sistema de producción, necesariamente, se concebía como un sistema de relaciones de producción.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

sociedad contemporánea” (2000:35), debe añadirse una nueva imagen que también se traduce en una nueva posibilidad sociológica “el incremento de las reivindicaciones culturales, tanto bajo una forma neo-comunitaria como de apelación a un sujeto personal y de reivindicación de derechos culturales. Hablábamos de ‘actores sociales’ y de movimientos sociales; en el mundo en que ya hemos entrado, tendremos que hablar con mayor frecuencia de sujetos personales y de ‘movimientos culturales” (Touraine, 2016:27).

Ahora bien, siguiendo los postulados del autor y provocando ciertas incomodidades interpretativas, parece apropiado sostener que la desocialización conduce a la destrucción y/o reconversión de los lazos sociales, pero al mismo tiempo libera de pertenencias y reglas impuestas. El planteo de esta visión sociológica de la contemporaneidad no busca reafirmar y revitalizar los significados modernos de las instituciones sociales, sino reconfigurarlos y descomponerlos (Ramallo y Porta, 2020) a partir de las nuevas categorías sociales que el individuo asume en su devenir como actor social y colectivo.

El pasaje de la sociedad industrial hacia la una sociedad post-social implica justamente asumir su historicidad, en tanto capacidad de producirse y transformarse, no añorando los sentidos y significados de las instituciones sociales modernas, sino reconfigurándolos desde una sociología de los actores, desde un retorno al individuo, sus experiencias, sus emociones y sus vivencias cotidianas (Grinberg y Porta, 2018). “¿Tendríamos entonces una sociología sin sociedad? Tal vez, si se advierte que no es posible, en la actualidad, una sociología que no reconozca la noción de sujeto y los aspectos culturales como de inevitable centralidad analítica” (2013: 256). Por ello, el planteo de Touraine ha transitado de una sociología de los movimientos sociales hacia una del sujeto de la acción social. De allí que lo central para el autor en esta nueva era postsocial sea la recuperación de la historicidad del individuo en tanto creador y transformador de la sociedad y su pertenencia colectiva a algo mayor que le permita reconstituirse como actor social.

En este sentido también recupera vigor y actualidad la obra “*The Game*” (2019) del filósofo y novelista italiano Alessandro Baricco. Allí, el autor plantea una genealogía de la revolución digital y multimedial, en tanto producto de la revolución “mental” que ha vivido la humanidad desde la década de 1970 hasta la segunda década del siglo XXI. No solo visibiliza

dicha genealogía sino que presenta a dicha revolución tecnológica desde la metáfora del juego y de la manera en la cual la humanidad va trastocando su sentido y su formato de mundo para inaugurar, procesualmente, diversas socialidades digitales hasta llegar a nuestros días. Categorías como “Humanidad aumentada”, “desmaterialización de la experiencia” “sociedad del movimiento” “medialidad e individuo” “the game y el humanismo” (Baricco, 2019) estructuran la obra y tienden a cristalizar el argumento central del trabajo el cual posa su análisis en la nueva, o no tan nueva, socialización que atraviesa la humanidad. Una socialización digital que se vio revitalizada y profundizada a partir de la pandemia del Covid 19.

Los hilos interpretativos de estos autores asumen una marcada singularidad para pensar las sociedades occidentales pre y post pandemia. Sociedades donde sus instituciones son resignificadas o destruidas, donde los procesos de socialización fluctúan entre la presencialidad física y las medialidades digitales, donde los factores de poder económicos, financieros y políticos se reconvierten orientándose hacia la monopolización o democratización de lo sanitario, donde las desigualdades socioeconómicas y tecnológicas se profundizan y en donde la contingencia emerge como una condición estructural del mundo social pandémico y postpandémico.

De allí también la idea de aprender a vivir en “sociedades contingentes” (Pont Vidal, 2021:12). Sociedades en donde el COVID-19 ha devenido en un nuevo agente de cambio social. Ello implica asumir e indagar el contexto social desde prismas complejos en donde la incertidumbre es la base desde la cual producir conocimiento. “La pandemia de la COVID-19 que asola el mundo entero, pero en especial los países occidentales, se ha convertido rápidamente en un factor decisivo para las transformaciones en las relaciones sociedad-Estado. Esta crisis sanitaria sin precedentes y de magnitud inesperada ha puesto de manifiesto más que nunca el carácter contingente de nuestras sociedades: el momento actual se caracteriza por la inestabilidad y la incertidumbre ante un futuro de posibilidades desconocidas (...) El coronavirus ha traído consigo nuevas medidas de vigilancia y control poblacional, que no es previsible que desaparezcan próximamente, sino que tenderán a

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

normalizarse en el futuro, afianzando una tendencia ya existente antes de la llegada de la pandemia” (Pont Vidal, 2021:21).

Dentro de este contexto la educación escolar, en tanto institución social, también se presenta como un territorio contingente, en movimiento, y absolutamente irremplazable (Grinberg y Porta, 2018). Sea el territorio educativo un espacio privilegiado desde el cual las sociedades legan, transmiten los conocimientos socialmente compartidos y contruidos, los consensos sociales alcanzados y las normas y prácticas morales que le permiten al sujeto insertarse en las futuras relaciones sociales, o sea ese mismo territorio educativo un espacio de lucha, de resistencia a las diversas hegemonías que oprimen, de libertad, de afectividad y de encuentro con alteridades críticas, lo educativo es irremplazable. Más aun, consideramos que, si bien los procesos de educabilidad no se agotan en el mundo escolar, por el contrario, estos procesos desbordan a la escuela. Ésta sigue siendo un archipiélago insustituible en la vida social de los actores. Una escuela que es víctima de los procesos de desigualdad social que son estructurales en nuestro país, pero que también se erige como un elemento de resistencia y lucha contra dichas desigualdades (Grinberg, 2008).

Educación que es parte constitutiva del juego de la medialidad digital y de la era post social. Una educación que se transforma en objeto de estudio de la sociología en tanto hecho social que posee en su interior relaciones sociales de poder, que se configura como un objeto público de disputa (Grinberg, 2021) y que en su devenir se presenta como la arena de lucha contra-hegemónica. Educación que es conflicto, es legado, es transformación y es liberación para que los sujetos –individuales y colectivos- puedan transformar y resignificar los procesos de socialización en vistas a ser cada vez más inclusivos, más humanos, mas emocionales y más afectivos. Una educación escolar, que como otras instituciones de la modernidad necesita (des)componerse para brindar a quienes la habitan un hospedaje cuidadoso, atento a sus necesidades, proyectado en una sociedad multimedial, políticamente crítico y amorosamente humano.

II. Agudizando la vista desde abajo o revitalizando la micropolítica y las cartografías del deseo en educación. Narrativas, experiencias y cotidianos desde una Sociología de los Actores.

La complejidad del hecho educativo, en tanto hecho social, requiere que el análisis sociológico que se emprenda para comprenderlo grave entre las estructuras macrosociales que lo contienen y por momentos lo condicionan, las vinculaciones que las instituciones educativa forjan con el medio social en el que se insertan, las interacciones que los múltiples actores entran en el devenir del proceso educativo y los sentidos, significados, experiencias y narrativas vitales que los individuos van co-construyendo en los cotidianos educativos que habitan.

Las diversas corrientes teóricas y epistémicas que han cimentado el campo de la sociología de la educación tensionan, desde su genealogía, la mirada y la perspectiva desde la cual producen conocimiento en torno al objeto de estudio educativo. Todas ellas gravitan en mayor o menor medida entre los análisis macro, meso y micro sociológico de la educación teniendo en cuenta el contexto socio-histórico de su surgimiento, la coyuntura económica, política y social del momento y las preocupaciones e interrogantes que los desafíos de la época van presentando al campo socioeducativo (Bonal, 1998; Guerrero Serón, 2002; Beltrán y Hernández, 2012; Dubet, 2012; Corcuff, 2013; Kaplan, 2013; Brigido, 2016; Meo, 2016; Grinberg y Porta, 2018).

Si continuamos el argumento que aludimos al inicio del escrito a partir del cual podemos pensar en que estamos transitando actualmente una era postsocial en donde las instituciones sociales modernas e industriales entran en tensión al punto de desaparecer tal y como las hemos conocido en décadas pasadas, y asumimos, por tanto que el COVID 19 ha dislocado las sociabilidades contemporáneas, quizá también tenemos que militar el “fin de la explicación de las conductas por el propio sistema social exclusivamente” (Touraine, 2016:402). En este punto, los actores sociales ya no pueden definirse sino por una relación consigo mismos y, por ende, por la presencia, en los individuos y en los grupos, de la subjetivación. Al respecto argumenta Touraine, “la consecuencia más importante de este desplazamiento fundamental del análisis es la ruptura necesaria, incluso urgente, con las

interpretaciones de las conductas humanas a través del prisma de un principio exterior a los actores sociales” (2016:402).

El paso de la sociología de la sociedad a la sociología de los actores debe conducirnos a ahondar más aún en la eliminación de todos los tipos de filosofías de la historia que buscan el sentido de las conductas fuera de ellas. La sociología de los actores procura, en este sentido, fundar el análisis en el recurso del sujeto, que puede transformar el yo en actor social. Aquello que se pensaba en el mundo de los valores o de las ideas ahora debe definirse como el descubrimiento del sujeto como creador en el sujeto creado por situaciones e historias (Touraine, 2016).

Solo una sociología del actor procura derrocar las apariencias del sistema social y hacer aparecer o (re)vitalizar al sujeto en ella que permite a los seres sociales transformarse en actores y hacerse cargo a la vez, del peso de los modos de modernización y de los mecanismos de institucionalización, sabiendo escuchar el llamado a la subjetivación que permite elevarse por encima de los mecanismos de integración, reproducción y adaptación.

En esta propuesta de recuperar la voz cotidiana de los actores sociales y a partir de ella penetrar en sus propios procesos de subjetivación se evidencia la potencia que tiene gravitar entre análisis más sistémicos y, al mismo tiempo, agudizar la mirada hacia quienes construyen cotidianamente ese sistema social.

El propio Pierre Bourdieu, en su obra “La miseria del mundo” advierte “que no hay experiencia de la posición ocupada en el macrocosmos social que no esté determinada o, al menos no sea modificada, por el efecto directamente experimentado de las interacciones sociales dentro de esos microcosmos sociales: oficina, taller, pequeña empresa, vecindario, escuela” (1993:10). La miseria de posición baja, referida al punto de vista de quien la experimenta al encerrarse en el microcosmos, está destinada a perecer, “si al asumir el punto de vista del macrocosmos se la compara con su gran miseria de condición” (1993:10). Lo que Bourdieu recupera en su obra es la visibilidad de las experiencias cotidianas de quienes conforman el microcosmos social interpretándolas desde sus propias voces y experiencias. Una mirada sociológica que apuesta a “democratizar la postura hermenéutica” (1993:542) y analizar, desde esta democratización la vida de los actores, sus emociones, sus afectaciones

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

y, al mismo tiempo, contextualizarlas en un contexto mayor que permita visualizar críticamente las relaciones sociales que se van entretejiendo entre la estructura y los cotidianos vitales de los sujetos.

En este ir y venir entre lo micro y lo macro del análisis social, Guattari y Rolnik(2005) convidan a pensar que la cuestión micropolítica —esto es, la cuestión de una analítica de las formaciones del deseo en el campo social— habla sobre el modo en cómo el nivel de las diferencias sociales más amplias (que han llamado «molar»), se cruza con aquello que han llamado «molecular». Entre estos dos niveles no hay una oposición distintiva, que dependa de un principio lógico de contradicción. Parece difícil, pero es preciso cambiar de lógica. En la física cuántica, por ejemplo, fue necesario que en un momento dado los físicos admitiesen que la materia es corpuscular y ondulatoria al mismo tiempo. De la misma forma, las luchas sociales son, al mismo tiempo, molares y moleculares. “No existe lógica de contradicción entre los niveles molar y molecular. Las mismas especies de elementos, los mismos tipos de componentes individuales y colectivos en juego en un determinado espacio social pueden funcionar de modo emancipador a nivel molar y, coextensivamente, ser extremadamente reaccionarios a nivel molecular. La cuestión micropolítica es la de cómo reproducimos (o no) los modos de subjetivación dominantes” (Guattari y Rolnik, 2005:155).

Pensar la sociología de la educación desde estos territorios metodológicos permite desplegar una mirada particular sobre la investigación educativa, la cual desanda los relatos consolidados, desoye lo instituido y aporta a generar movimientos de pasaje (Porta, 2021b). La metáfora de ir desde lo molecular a lo molar nos ocupa y sirve para dar cuenta de la perspectiva sociológica a la que abogamos. “Entendemos lo primero como aquel conjunto interrelacionado de átomos de igual o distinta naturaleza, en una proporción siempre fija y que podría ser la parte más pequeña de cualquier sustancia química mientras que, la molaridad, es una medida de la concentración de un soluto en una disolución que se encuentra en un volumen dado” (Porta, 2021b:5). El ejercicio propuesto es el de producir interrelación y, encontrar en la concentración de esos procesos interrelacionados la fórmula química que permite conjugar “lo salvaje en paisajes sublimes, generar interferencias e intermitencias en

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

la comprensión profunda de las vidas que se narran y multiplicar figuraciones y movimientos que transvisten y catalizan la forma de hacer investigación educativa” (Porta, 2021b:6).

Los vínculos que se entretajan entre lo marco y lo micro o entre lo molar y lo molecular permiten tener una mirada compleja del proceso social contemporáneo. Cuando al inicio del apartado sosteníamos la idea de revitalizar la micropolítica y las cartografías del deseo en la educación estamos afirmando que volver sobre la vida de quienes transitan los cotidianos educativos, recuperar esas vidas mediante sus narrativas biográficas y autobiográficas (Porta, 2021a) y habitar el mundo desde y con ellos nos regala un territorio hermenéutico propicio para revitalizar no solo los estudios moleculares sino también enriquecer las dimensiones macraestructurales del análisis sociológico de la educación.

La invitación a posar la mirada analítica en el actor social implica abogar por una sociología de los vínculos en la escuela (Kaplan, 2013), por una sociología de la educación reflexiva que parte de las experiencias vitales de los sujetos y a partir de ella (co)producir con ellos conocimiento situado y potente.

Finalmente, la experiencia de escolarización inédita que toca transitar a partir de la irrupción de la pandemia del COVID 19 nos conduce a la pregunta por las oportunidades que tiene la escuela para transformarse en un espacio intergeneracional de tramitación individual y colectiva del sufrimiento social. Incluso la postpandemia necesitará mecanismos y prácticas pedagógicas a fin de generar las condiciones que ayuden a elaborar la emotividad cargada de dolor social (Sontag, 2003). Esta pandemia ha dejado en evidencia que proponerse educar hace que el sufrimiento del otro conmueva y que la alteridad no sea indiferente ante nuestra mirada (Kaplan, 2021).

Para abogar por una sociología de los actores sociales y de sus vidas puestas en juego en el proceso educativo también resulta “imprescindible la incorporación de la experiencia emocional en el análisis de los intercambios e interacciones que mantienen los actores escolares” (Kaplan, 2021:11). La afectividad y el cuidado aparecen como un camino posible para sostener parte del derrumbe que significó la pandemia y de ello también debe dar cuenta la sociología de la educación actual ya que siendo que el orden escolar favorece la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad, la escuela puede ayudar a reparar las heridas

sociales (Kaplan, 2018). Valorar la afectividad, como dimensión analítica, se entrelaza con la esperanza comprometida y activa en la lucha por una vida digna para el conjunto de la ciudadanía.

Solo si revitalizamos una sociología de la educación que apueste por la recuperación de la vida que acontece en los cotidianos escolares y educativos contemporáneos y que, al mismo tiempo, se anime a entramarlo desde coordenadas macrosistémicas, estaremos en condiciones de analizar el hecho socioeducativo de forma tal que podamos producir conocimiento potente y significativo en el mundo postpandemia. Lo que presentamos en esta obra es un primer intento para lograrlo.

III. La propuesta de la cátedra Sociología de la Educación de la UNMdP: Un convite a la co-construcción de proyectos de investigación socioeducativa.

La asignatura Sociología de la Educación pertenece al área curricular de la Formación General de la Licenciatura en Ciencias de la Educación dictada por la Facultad de Humanidades de la UNMdP.

El área y las asignaturas que la componen se proponen:

- Proveer al estudiante de un pensamiento teórico sólido, pluralista, coherente y crítico que le proporcione identidad disciplinar y en el cual pueda anclar el posicionamiento ético-político sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la escuela y la sociedad.
- Privilegiar el criterio formativo sobre el informativo, desde una mirada compleja con base socio-cultural, que permite la comprensión y la recuperación crítica de los distintos sistemas explicativos del campo de las Ciencias de la Educación.
- Reconocer la diversidad de modelos, enfoques, corrientes, escuelas y perspectivas teóricas de las Ciencias de la Educación, marcando las nociones fundamentales, los campos de análisis, los referentes del discurso disciplinar del campo y las problemáticas fundamentales que expresan la estrecha relación entre el área específica y la de formación profesional en tanto diálogo de saberes.

A partir de los objetivos del área mencionados se considera como propósito central de la materia articular ejes de discusión respecto de los desafíos que se le han planteado

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

históricamente y en la actualidad al campo de la producción teórica y de investigación de la Sociología de la Educación; en particular a aquellos referidos al problema de la producción y reproducción de la sociedad y a la contribución específica de la educación a esta cuestión. Partimos de la base que los problemas construidos por la disciplina, desde distintos y confrontados paradigmas, escuelas y tradiciones de investigación, deben situarse en determinados contextos socio-históricos de producción. Los enfoques constituyen respuestas teóricas a problemas que se legitiman como discursos hegemónicos o contra-hegemónicos en el campo académico, como así también, en los espacios sociales en los que circulan.

Asimismo, en la actualidad, se reconoce el protagonismo ejercido por los actores del sistema educativo en las disputas contra un funcionamiento excluyente y polarizador de la organización social y económica que caracteriza la sociedad actual en la región, y que la crisis de la educación se encuentra vinculada a los procesos históricos y sociales del país que exigen el replanteo de enfoques interpretativos y de prácticas. Sin embargo, como recuerda Pablo Gentili “la educación no puede cambiar el mundo si en el mundo no cambian otras cosas: entre ellas, el modelo de producción y acumulación de la riqueza, las condiciones de acceso al mercado laboral, las formas de exclusión ligadas al género, la etnia o el origen social” (2011:25). La comprensión del hecho educativo se presenta como un fenómeno complejo que requiere del aporte de diferentes campos disciplinares.

Desde esta mirada la asignatura está orientada a que los estudiantes adquieran, no solo un marco referencial-conceptual socio-histórico que enriquezca el análisis y la comprensión del proceso educativo como hecho social y el consecuente conocimiento de las relaciones entre educación, estado, capitalismo y sociedad, sino que busca generar un espacio de práctica y reflexión en relación al oficio de investigar en el campo socioeducativo. Consideramos que es pertinente contribuir a la formación de los estudiantes ampliando el horizonte conceptual en materia educativa y generando una reflexión crítica de casos e investigaciones realizadas desde las diferentes tramas y entramados que vertebran la propuesta de la asignatura. Así, la propuesta de co-construir un objeto de estudio y ejercitar la práctica investigativa se vuelve nodal en su propia formación profesional.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

La incorporación de esta mirada sociológica en la formación de futuros Licenciados en Ciencias de la Educación resulta relevante en, al menos, dos sentidos. Por un lado porque las teorías sociológicas en general y las de la sociología de la educación en particular, proporcionan herramientas conceptuales y metodológicas que permiten abordar la complejidad de la educación como fenómeno social. Por otro lado, porque la “imaginación sociológica” (Mills, 1968:15) posibilita la problematización y la desnaturalización de la propia mirada que, como sujetos sociales, hemos ido construyendo respecto a los fenómenos socio-educativos.

Por tanto, es desde esta perspectiva que se analizan las transformaciones, sentidos y rol del sistema educativo argentino y de sus actores –estudiantes y docentes- y su relación con diversas problemáticas del orden social: democracia y desigualdad/ educación; sociedad y trabajo/ culturas; currículo y subjetividad/ fragmentación/ exclusión/ estratificación social / desocupación / reproducción cultural/equidad. Se ha decidido privilegiar el tratamiento de ciertos temas y problemas considerados nodales para comprender la estructura y dinámica de los procesos, instituciones y agentes educativos.

En cada una de las tramas teórico-prácticas que cimientan la propuesta curricular de la materia: Trama Inaugural-Genealógica. Debates en torno a la constitución y consolidación del campo académico/ Primera trama: dolor social, desigualdad y democracia/ Segunda trama: educación, mercado y trabajo/ Tercera trama: Culturas estudiantiles, juventudes y nuevas sociologías de la educación/ Entramado transversal: (auto)biografías, investigación y trayectorias socioeducativas, los estudiantes tienen la oportunidad de revisar las principales polémicas y debates epistémico-teóricos y prácticos que estructuran el campo de la sociología de la educación.

Como parte integral de la propuesta, la materia tiene por objetivo acompañar a los estudiantes en el inicio de su actividad como investigadores en el campo educación. Consideramos pertinente que los futuros Licenciados en Ciencias de la Educación comiencen a ejercitar el oficio de investigación desde una asignatura que se dicta en 2do año y que procura hacerlo desde un acompañamiento cercano y formativo. Así, a partir de la segunda etapa de la cursada y como parte integral de la instancia de evaluación de la materia, los estudiantes

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

comienzan a hilvanar junto con su tutor/a un proyecto de investigación socioeducativa que, a futuro, pueda constituirse en el proyecto de tesis de grado para su graduación.

Dichos proyectos se realizan de forma espiralada, recursiva y transversal al dictado de la materia y se posicionan desde enfoques metodológicos que privilegian la mirada de los actores en contextos particulares y situados.

La compilación que presentamos recupera lo trabajado en las III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación y procura socializar dichas producciones las cuales no solo permite poner en valor el trabajo realizado, sino también debatir, conversar y co-construir conocimiento a partir del intercambio con los compañeros, docentes y especialistas externos invitados.

La asignatura busca, en definitiva, que los estudiantes adquieran, no solo un marco referencial-conceptual que enriquezca el análisis y la comprensión del proceso educativo como hecho social y el consecuente conocimiento de las relaciones entre educación y sociedad, sino también generar un espacio de práctica y reflexión en relación al oficio de investigar en el campo socioeducativo. Consideramos que es pertinente contribuir a la formación de los futuros sociólogos y cientistas de la educación ampliando el horizonte conceptual en materia educativa y generando una reflexión crítica de casos e investigaciones realizadas desde las diferentes tramas y entramados que vertebran la propuesta de la asignatura. Así, la propuesta de co-construir un objeto de estudio y ejercitar la práctica investigativa se vuelve nodal en la formación profesional de lxs estudiantes de la licenciatura de sociología.

Finalmente, tanto el Esp. Eduardo Devoto, el Lic. Federico Ayciriet y la Lic. Luciana Berengeno, miembros del equipo docente de la asignatura, acompañan la producción de sus estudiantes con un artículo que busca enriquecer los debates del campo y producir disrupciones epistémicas y metodológicas en la producción de conocimiento socioeducativo. Felicitamos a todos los autores que han presentado sus contribuciones y los invitamos a sumarse al equipo docente de la materia para juntos seguir enriqueciendo un campo de estudio en permanente ebullición analítica y expansión metodológica.

Referencias Bibliográficas.

- Aguirre, J. (2020) “La narrativa como refugio vital y posibilidad epistémico-metodológica en investigaciones educativas” en: Porta, L. y Suárez, D. *Perspectivas narrativas en la investigación educativa*. Río de Janeiro: Ayvu.
- Ayciriet, F. (2021) “Cartografías interpretativas: Las Jornadas Internas de Sociología de la Educación como micromovimiento y celebración” *Revista de Educación*. 24(1), pp. 601-604.
- Baricco, A. (2019) *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Beltrán, J. y Hernández, F. (2012) *Sociología de la Educación*. Madrid: Ed. Mc Graw Hill.
- Brigido, A.M. (2016) *Sociología de la Educación*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la Educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1993) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Corcuff, P. (2013) “De las estructuras sociales a las interacciones” (35-66) En: Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates 1980-2010. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2013) *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Marchas y contramarchas*. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina.
- Grinberg S. (2008) Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Porta, L. (2018) “Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión”. *Revista Sudamérica*. 9(1), pp. 9-21.
- Grinberg, S. (2021) “¿Qué se espera de la Sociología de la Educación en tiempos de pandemia y post-pandemia?” *Conferencia Magistral en las III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata 6 de julio.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

- Guattari, F. y Rolnik, S. (2005) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Petropolis: Vozes Ltda.
- Guerrero Serón, A. (2002) “Sociología de la Educación: Objetivo, Desarrollo y Significado en la Formación del Profesorado” en: Guerrero Serón, A. *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis
- Meo I. (2016) “La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades”. *Unidad Sociológica. Sociología de la educación. Balances, desafíos y perspectivas desde las Ciencias Sociales en América Latina*. 2(5), pp. 6-15
- Kaplan, C. (2013). *Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño-Dávila Buenos Aires
- Kaplan, C. (2018) “Meditaciones sobre la desigualdad desde la Sociología de la Educación”. Conferencia de Cierre. *Encuentro de cátedras de Sociología de la Educación*. Walker, V. Alzamora, S. y Rosales, G. (coord.). Bahía Blanca. EDIUNS.
- Kaplan, C. (2021) “La justicia afectiva en la escuela como horizonte” *Educación en Movimiento* 4(1), pp. 10-16.
- Mills, W. (1968) *La imaginación Sociológica*. México: Titivillu
- Pont Vilda, J. (2021) *Sociedades contingentes COVID-19. Un nuevo agente de cambio social*. Madrid: Libros de Cataratas.
- Porta, L. (2021a) *La expansión biográfica*. Buenos Aires. EUDEBA.
- Porta, L. (2021b) “Investigación de proximidad; de lo molecular a lo molar, un viaje a la expansión relacional de la noche”. En Aguirre, J. (2021). *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”*. Mar del Plata: EUDEM.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020) “Virus a nuestras coronas. (Contra) interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la(s) pedagogía(s) y las vidas posibles”. En: *Reflexões de um mundo em pandemia: educacao, comunicacao e acessibilidade* Rio de Janeiro: AYYU.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires. Alfaguara.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires: Grupo Planeta (GBS).

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

Touraine, A. (2013). *Después de la crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Touraine, A. (2016) *El fin de las sociedades*. Buenos Aires: FDC

**Aperturas, presencias y proximidades. Reflexiones pandémicas sobre la apuesta
didáctica de Sociología de la Educación de la Facultad de Humanidades de la
Universidad Nacional de Mar del Plata**

Ayciriet Federico
CIMED-UNMDP
fayciriet@gmail.com

Berengeno, Luciana
CIMED-UNMDP
lucianaberengeno@gmail.com

Devoto, Eduardo
CIMED-UNMDP
devotoeduardo@gmail.com

Resumen: En nuestro país, las medidas implementadas por el Ejecutivo Nacional para enfrentar la pandemia del COVID 19 durante el 2020 y buena parte del 2021 incluyeron la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos y consecuentemente, la implementación de una política de continuidad pedagógica. En este contexto, las estrategias diseñadas en Sociología de la Educación nos permitieron agudizar un trabajo colaborativo y –esperamos- potenciar la apuesta pedagógica ético-política que desarrollábamos en la presencialidad. Procuramos construir y dar sentido a un espacio de trabajo que permitiera imaginar, habitar y discutir la disciplina a partir del interjuego entre estructura y subjetividad. Generamos condiciones para poner en tensión la especificidad del saber técnico y universalizante que deriva del paradigma positivista en las Ciencias Sociales, las transiciones que se dan en el interior de esos mismos paradigmas y la implicancias que subyacen a la co-construcción de un objeto de investigación para la comprensión del fenómeno educativo. El objetivo de este capítulo es compartir una serie de reflexiones en torno a los desafíos que, como equipo de trabajo, nos impuso la pandemia al promover nuevos anudamientos entre los marcos referenciales-conceptuales de la disciplina, la propuesta curricular y el escenario convulso en el que estuvimos inmersos; el cual, a nuestro criterio, demanda una radicalización del posicionamiento ético-político de nuestras intencionalidades pedagógicas.

Palabras clave: Sociología de la educación; educación no presencial; estrategias didácticas; relatos de pandemia

DE TODO, QUEDARON TRES COSAS

La certeza de que estaba siempre comenzando,

La certeza de que había que seguir

Y la certeza de que sería interrumpido

Antes de terminar.

Hacer de la interrupción un camino nuevo,

Hacer de la caída, un paso de danza,

Del miedo, una escalera,

Del sueño, un puente, de la búsqueda,...un encuentro.

Fernando Sabino, 1964

Introducción

Como equipo docente, a cargo de las comisiones de trabajos prácticos de la asignatura Sociología de la Educación, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata adherimos a la apuesta pedagógico-didáctica propuesta para el acompañamiento de los estudiantes en este espacio curricular como “una dinámica (...) de co-construcción del conocimiento con otros” (PTD SE, 2021, p13). Es decir, como un trayecto formativo abierto y comprometido con las reciprocidades presentes —y necesarias— en la producción de conocimiento. En este contexto las comisiones de prácticos buscaron propiciar la reconstrucción crítica de la literatura de referencia junto con los estudiantes y favorecer el intercambio de ideas a partir del análisis de casos, propiciando posicionamientos (Kuby&Christ, 2018) en perspectivas socioeducativas que devengan en la co-construcción de un problema de investigación o intervención. Sin lugar a dudas, el intercambio directo, la cercanía y la presencia física coadyuvaban en la co-generación de prácticas de producción de conocimientos situadas, implicadas y parciales (Hall, 2007), pero durante el 2020 la situación excepcional de emergencia sanitaria por Covid-19 y la interrupción de los modos tradicionales de relación, nos tomó a todos por sorpresa. Ya es noticia de ayer que en nuestro país las medidas¹ para enfrentar la

¹ Como es de público conocimiento, a razón de la declaración del brote del virus SARS-CoV-2 como una pandemia (OMS), el Poder Ejecutivo Nacional tomó la determinación de proteger la salud pública mediante decretos que dispusieron el “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO) y, el “Distanciamiento

pandemia promovieron la virtualización de buena parte de las esferas de la vida social y transformaron también, en un instante, las prácticas educativas.

Inmersos en un mundo en el que las crisis civilizatorias (Escobar, 2014) que tensionan los escenarios sociales, políticos, económicos y ecológicos, complejizan el desarrollo de la actividad educativa formal; las medidas de confinamiento y las políticas de continuidad pedagógica implicaron un traspaso acelerado a una educación a distancia en todos los niveles educativos. Las instituciones universitarias no fueron la excepción. En este contexto convulso, incierto y preformado en el minuto a minuto de las medidas sanitarias propuestas para contener la emergencia, la urgencia en el hacer postergó la reflexión, en términos de “conciencia vívida y clara” (Lee, 2020, p. 39).

Hoy, habitando aún la coyuntura pero a cierta distancia de aquella experiencia novedosa, podemos reconocer que no solo nuestras vidas, nuestros trabajos y nuestros modos de relación cambiaron radicalmente en un instante, sino que el objeto prioritario de la enseñanza de la sociología de la educación, el hecho educativo como fenómeno complejo susceptible de análisis social, adquirió matices insospechados a los días previos al 20 de marzo del 2020. “Frente a un problema dado, la deconstrucción sociológica debe considerar por qué éste impide pensar otros problemas o por qué la manera en que se habla de él no permite imaginar otras formas de postularlo” (Lahire, 2016: 70). Entonces nos preguntamos: ¿Cómo escribir sobre formación en sociología de la educación en tiempos de pandemia? ¿Cómo hacer para que la coyuntura no obture el análisis sobre el objeto de estudio del campo sino, por el contrario, cobre otros ribetes y valías? ¿Cómo relacionarnos con los estudiantes a través de las pantallas? ¿Cómo hacer nuestro trabajo sin naturalizar las “nuevas condiciones”? ¿Qué podemos ofrecer a nuestros estudiantes hoy?

Las ideas que aquí presentamos se sostienen en nuestra experiencia como docentes de las comisiones de prácticos de Sociología de la Educación en la intención de compartir algunas de las reflexiones en torno a las preguntas que nos hicimos y los modos en que intentamos transitarlas para poder llevar adelante la cursada del 2021. Sin intención de brindar una respuesta cerrada, total y absoluta, proponemos desarrollar el capítulo en tres

Social, Preventivo y Obligatorio” de acuerdo con las condiciones epidemiológicas de las distintas regiones y distritos.

momentos interrelacionados. El primero aborda la necesidad de refundar el propio lugar en la construcción del espacio común que supone la experiencia educativa ante el escenario convulso en el que intempestivamente nos encontramos, convocando una reflexión sincera sobre los supuestos en los que se sostiene la horizontalidad de nuestra propuesta. El segundo gira en torno a las promiscuidades entre la disciplina y la pandemia que escenificaron nuevas problemáticas en el campo exacerbando las ya existentes como instancia que conmueve las posibilidades de un trayecto formativo que busca desarrollarse sin que la coyuntura obture el objeto de estudio de la disciplina. Finalmente, en el tercero buscamos compartir los aperturas, presencias y proximidades sobre las que se sostuvo nuestra metodología de trabajo, como una apuesta que busca socializar la autoridad discursiva apoyados en que “enseñar no es transmitir conocimiento, es crear las condiciones para producirlo” (Freire, 1997, p.47).

1. Refundar el propio lugar

Mucho antes de la pandemia y del pasaje obligado a la virtualidad como estrategia para sostener la continuidad pedagógica, asistíamos a un proceso de reordenamiento de las estructuras sociales, de las prácticas y de las construcciones identitarias. Llevamos un tiempo habitando y retroalimentando un entorno tecnocultural que no está exento de pliegues, porosidades y discontinuidades (Cabello, 2012). Sin embargo, en un contexto de emergencia sanitaria, entre pérdidas irreparables y urgencias de todo tipo, nuestra experiencia cotidiana con y en infraestructuras digitales nos presentó la oportunidad de concebir y diseñar estrategias para sostener el vínculo pedagógico mientras imaginábamos nuevos horizontes investigativos para una Sociología de la Educación que en la coyuntura de la pandemia encontraba un campo de estudio en ebullición.

En cierta medida, la cursada a distancia se convirtió en una oportunidad, y en un momento en el que —aparentemente— la descripción del mundo se había roto, reconocimos en la pandemia la emergencia de un tiempo propicio (Rivera Cusicanqui, 2018) para favorecer la “imaginación sociológica” (Mills, 1981). Al enfrentarnos con la mayor honestidad posible a los hechos incómodos con los que nos tocaba convivir, nos animamos a transitar, junto con el estudiantado, la experiencia de dar sentido a unas ciencias sociales concebidas al servicio de la vida.

El primer movimiento se vinculó con la necesidad de refundar el propio lugar en la construcción de un espacio común. El mayor desafío fue imaginar cómo partiendo desde situaciones de angustia, desánimo, dolor e incertidumbre, encontrábamos oportunidades para promover el desarrollo de energía creativa y el impulso erótico que puede suponer enseñar, aprender, conocer, producir saberes y al mismo tiempo, enactuar² la horizontalidad de nuestra propuesta didáctica. Procuramos imaginar formas habitables, confortables, de organizar tiempos, espacios y vínculos en un contexto con permisibilidades singulares donde las tecnologías digitales inauguraban posibilidades en conflicto (Dussel y Trujillo Reyes, 2018). Así, en tiempos de privaciones, restricciones y límites pautados -ahora/entonces- por la situación epidemiológica, encontramos en la virtualidad el refugio que permitió la expansión.

La apuesta fue concebir los procesos educativos como fenómenos comunicacionales primariamente dialógicos. Desde nuestra perspectiva, la cualidad dialógica de la producción de conocimientos es el elemento clave en el envite por la horizontalidad de nuestra propuesta didáctica. Al margen, pero dentro de la coyuntura, vale destacar que comprendemos la condición dialógica de los procesos pedagógicos con cierta distancia de la teoría de acción comunicativa habermasiana para acercarnos al dialogismo bajtiniano. En estas coordenadas, partimos de la idea central de que “diálogo” es interacción del yo con el otro; una construcción participativa que, en los contextos de enseñanza y de aprendizaje de la Sociología de la Educación, nos compromete a reconocer a lxs estudiantes como sujetos (activos, curiosos y creativos) con los que establecemos --principalmente-- relaciones polifónicas. Asumir/ reconocer a lxs estudiantes como productores de conocimiento es el punto de partida.

En el afán por favorecer la co-construcción de conocimientos en torno al campo disciplinar, comprendemos esta predisposición al diálogo como un modo de romper el

² El neologismo de enacción, propuesto para las ciencias cognitivas y la biología, es propio de las ontologías relacionales, las cuales consideran que nada pre-existe a las relaciones que las constituyen (Varela, 1997). Desde esta perspectiva el conocimiento es acción en el mundo y por tanto comprende que “el mundo que vivimos va emergiendo en vez de ser predefinido (*ergo*) la noción de representación ya no puede desempeñar un papel protagónico. Si estamos obligados a admitir que la cognición no se puede comprender sin sentido común, y que el sentido común no es otra cosa que nuestra historia corporal y social, la conclusión inevitable es que el conocedor y lo conocido, la mente y el mundo, se relacionan mediante una especificación mutua o un co-origen dependiente” (Varela, 1997, p. 178).

englobamiento totalizante que intenta apresar al Otro (y a nosotros mismos) en un *locus* fijo, para, en cambio, propiciar la mutua implicación de agencia en la construcción de un tiempo-espacio común. Un espacio intermedio, moldeado por la interacción que habilita una singular nostredad (Wayar, 2018) refundando y re-actualizando el propio lugar en la experiencia educativa. Cabe destacar que estos movimientos se sostienen en las posibilidades abiertas por de Certeau (1980) cuando comprende al espacio como un “lugar practicado” –terreno sensible de propiciar agenciamientos—. Al trasladar el foco de lo macro a lo micro, el sociólogo francés centra la atención en relaciones vinculares como motores de la construcción colectiva y colaborativa de espacios intermedios. Desde estos enclaves, comprendemos la experiencia educativa como fenómeno vinculante doble que nos implica tanto en las relaciones interpersonales como en las relaciones que establecemos con los conocimientos que se ponen en juego en la formación disciplinar. Asumir esta cualidad dialógica nos invita a reconocer nuestro lugar de enunciación como un lugar inestable, convocándonos a habitar la condición fronteriza y liminal de la situación dialógica, en la que “yo” también soy (Bajtín, 2015). Al dejarnos abordar por aquello que nos interpela, y habitar lo incómodo en la intención de promover un contexto claro para la emergencia de preguntas, nos implicamos en el reconocimiento de esa conflictividad situacional y asumimos la disolución del sujeto soberano del discurso (Corona Berkin & Kaltmeier, 2012), movimiento que, a su vez, nos da la posibilidad de co-construir lógicas de producción del conocimiento que se apartan de modelos moderno coloniales de enseñanza y de aprendizaje.

Explicitar y develar los supuestos y concepciones que operan y orientan nuestras acciones nos permite habilitar otras miradas sobre lo que hacemos, y sobre cómo lo hacemos. En esa intención, comprendemos nuestra predilección por el dialogismo bajtiniano como un posicionamiento ético-político solidario y coherente con la propuesta curricular. Abrazar la posibilidad de refundar el lugar propio y habitar la desestabilización de los lugares de enunciación representa, para nosotros, un camino posible para sembrar en el estudiantado autorizaciones discursivas desde las que pueden escribir, en clave sociológica, sus propios relatos. Entendemos que estos deslizamientos intencionados nos acercan a lo que Sousa Santos (2006) ha denominado como “ecología de saberes”, y que compromete el supuesto de que el conocimiento es siempre interconocimiento. Refundar el propio lugar en la

construcción de lo común, se ofrece entonces como un desafío colectivo que favorece “un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo” (Sousa Santos, 2006, pp. 67).

En tiempos excepcionales y convulsionados, en los que debimos reestructurar nuestras prácticas, reconocer estos supuestos nos permitió no perder de vista la intención clara de nuestro trabajo: co-generar un contexto que permita socializar la potestad de decir y en el que puedan emerger preguntas. Si bien somos conscientes que esta postura en la construcción de lo común no está exenta de relaciones de poder (Foucault, 1992), reconocemos que las luchas por imponer sentidos y ocupar posiciones están presentes en la vida misma. Creemos (y esperamos) que esta predisposición a habitar el diálogo, como un camino hacia el encuentro, como aquello que nos permite dejarnos abordar por lo que nos interpela, es lo que nos vincula y nos enlaza. Un trayecto posible para socializar autorizaciones discursivas en la transmisión, cre(a)cción y re-creación de la disciplina que nos ocupa, al tiempo que permite la emergencia de condiciones de posibilidad para la construcción de un mundo común (Cornú, 2008).

Ahora bien, con alguna experiencia en la promoción del marco dialógico en el contexto de presencialidades físicas, en el encuentro cara a cara (y con toda nuestra humanidad auestas); transitar la cursada en estas coordenadas resultaba una desafío relativamente habitual. Sin intención de caer en añoranzas vacías ni en romantizaciones de la vida pre-pandémica es válido reconocer que, entonces, la escenificación del espacio común estaba garantizada por el encuentro en el terreno “neutral” que ofrecían las aulas. Ir, venir, llegar e interactuar con otras personas en la facultad era un ejercicio cotidiano que promovía vínculos interpersonales con relativa fluidez. Pero la implosión e imposición abrupta de una nueva realidad, panícosa e incierta, promovió una descripción pandémica imperante del mundo que interpuso toda una serie de restricciones vinculares inscribiendo, sobre nuestros cuerpos, nuevas palabras clave: “distancia”; “resguardo”; “amenaza”. Mientras que el traspaso de las esferas de la vida social a las pantallas implicaba la inmersión profunda de nuestras presencias al ultramundo digital (Baricco, 2019), sobrevolar la superficie adquirió matices que se parecieron mucho a vivenciar/habitar un videojuego. Difuminadas las fronteras entre el mundo concreto y el mundo virtual nos convertimos -

por momentos- en “avatares” de nuestras propias vidas: las diligencias más mundanas se re-significaron como “salidas” a un mundo exterior que nos enfrentaba con un sinfín de desafíos/peligros/aventuras, en doscientos metros a la redonda, con el riesgo de “perder una vida” cada vez que nos tocábamos la cara. Mantener distancia, quedarse a resguardo, separarse de los otros fueron las reglas claves para seguir “jugando”, mientras que alcanzar postas sanitizantes (oasis en calles desiertas) nos recargaban con la energía necesaria para sostener la promesa de un regreso a salvo y evitar el “game over”.

Claro que lejos de intentar banalizar lo que experimentamos, representar lo vivido en estos términos nos permite, hoy, centrar la reflexión en lo que hicimos con eso para garantizar la tan debatida continuidad pedagógica. Entonces, en este escenario convulso y confuso nos preguntamos cómo sostener “una vibración y la memoria de esa vibración” (Baricco, 2019) al tener que sumergirnos, sin elección, en el ultramundo digital y asumir allí nuestras plenas presencias.

Coincidimos con Terigi (2020) en que “las tecnologías no pueden producir entornos comunicativos en los que no se pierda algo del revolucionario valor de la copresencia. Faltan cosas que solo suceden cuando estamos juntos, falta otra vivencia de la corporalidad”. Pero aun a sabiendas de eso, la pregunta que nos hicimos para continuar con nuestra tarea no se centró en lo que estábamos perdiendo, sino en cómo podíamos restablecer el diálogo en un contexto necesariamente distinto. Así, en un escenario tan confuso y doloroso para muchxs de nosotrxs, la promoción de condiciones favorables para el encuentro, el diálogo y la sensibilidad se convirtieron en una búsqueda permanente. Montamos el aula virtual imaginando alternativas para abonar la construcción de presencialidades otras, intensas y atentas a las necesidades del estudiantado y a nuestras propias posibilidades. Reconocer y redescubrir lo que puede un cuerpo en esos contextos, lo que puede nuestro cuerpo, fue el punto de partida. Nos preguntamos cómo promover una horizontalidad digital que no desconociera las desigualdades de acceso a dispositivos y conectividad, ni las disparidades existentes en las competencias para su uso (tanto de parte de los estudiantes como de quienes escribimos); cómo potenciar la agencia en la construcción de nuestra “comunidad emocional de práctica” (Martínez & Yedaide, 2018); cómo, ante la suspensión de lo público, responder con lo común.

Las estrategias metodológicas y pedagógicas desarrolladas intentaron, entre aciertos y desaciertos, establecer relaciones que, mediadas por las pantallas, por textos escritos, visuales o audiovisuales -distantes en el espacio y en el tiempo o copresentes en los encuentros sincrónicos- nos permitieran seguir apostando por la co-construcción de un espacio intermedio, posibilitar un diálogo y tratar de generar cercanía más allá de la pantalla. Y, aunque “...casi forzosamente, fueron naciendo entre los ciudadanos que conservaron la vida cosas muy contrarias a sus anteriores costumbres” (Boccaccio, 1970, p 78) confiamos en la posibilidad de favorecer la imaginación sociológica en un tiempo que expone descarnadamente sujeciones, privaciones y privilegios.

2. Permisibilidades y clausuras

La cursada en pandemia supuso habitar incómodamente una serie de tensiones que llevaron a un trabajo cotidiano de descomposición y recomposición de las perspectivas desde la cual se piensa la convergencia entre sociología, educación y su enseñanza. En el quehacer cotidiano se volvió evidente la necesidad de preguntarnos por las potenciales zonas de interés para el campo, asumiendo que convivíamos con una agenda en construcción a la que semana a semana abonábamos desde la práctica, generando experiencias que interpelaban el fenómeno socioeducativo desde diferentes dimensiones. En el marco de las III Jornadas Internas de Sociología de la Educación “¿Qué se espera de la Sociología de la Educación en tiempos de pandemia y post-pandemia?”³ desarrolladas por la cátedra, Analía Inés Meo (2021) planteó la urgencia de articular las líneas de trabajo e investigación dominantes con otras “emergentes”.

Pensando en las prácticas que llevamos adelante durante el desarrollo de la cursada pandémica, habilitamos otra línea de reflexión respecto de lo que se ganó y lo que se perdió en la decisión de promover el uso de plataformas para asegurar la continuidad pedagógica. Esta experiencia intempestiva supuso el imperativo de digitalizar la vida escolar e implicó la inclusión de artefactos, dispositivos y softwares que mediaron los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en aquellos contextos en los que las condiciones fueron propicias; configurando una zona de especial interés para la Sociología de la

³ Las jornadas contaron con la participación de referentes del campo como Silvia Grinberg, Analía Inés Meo, Carina Kaplan y Luis Porta.

Educación. Estas prácticas también abrieron otra direccionalidad en la medida que evidenciaron nuevas inscripciones digitales de las emociones, interacciones y afectaciones dentro del campo educativo que podrían considerarse pertinentes para la investigación sociológica.

Nuestras experiencias en los entornos virtuales se desarrollan en un contexto de permisibilidades y clausuras. No podemos dejar de reconocer que los protocolos y funcionalidades propios de las infraestructuras digitales habilitan y potencian el desarrollo de prácticas que pueden resultar valiosas para el campo académico, pero también obturan y condicionan otras. Nos desenvolvemos con márgenes de maniobra dispuestos por lógicas que nos atraviesan pero también nos trascienden, que alimentamos (en ocasiones resignificamos) pero de las que no necesariamente tenemos pleno registro y comprensión.

El uso del aula virtual y de plataformas “paraeducativas” como las que permiten encuentros sincrónicos, socialización de contenidos o escrituras colaborativas, demandan una cesión permanente de datos y metadatos. Estos entornos se vuelven condición de posibilidad de los procesos pedagógicos y, a su vez, se incorporan como parte de una imposición, legitimada institucionalmente, que funciona en cierta medida como un ejercicio de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2001). Resulta menester reflexionar sobre los procesos educativos mediados digitalmente, en la medida que cada una de las decisiones pedagógicas que se toman dialogan con lógicas y dinámicas sociales más amplias. Se trata “de abordar la cuestión de si educar en época de confinamiento está activando (o no) mecanismos, espacios, posibilidades, ocasiones... para aprender a vivir con las claves de la sociedad actual, renovando las condiciones de su existencia en un mundo común” (Beltrán, 2020, p. 94).

En esa dirección interesa reconocer algunas de las imbricaciones que se producen entre la datificación y automatización de las infraestructuras digitales y los procesos sociales: la profundización de las desigualdades, el aumento de la productividad por individuo, la racionalidad de beneficio, la relación utilitaria entre competencias y mercado, la redistribución y aceleración del tiempo, la lógica lucrativa e hipertecnológica y el talante rendimentista que marcan la adaptación, a veces sumisa a veces resistente, de la educación (Skliar, 2020). Se vuelve necesaria la pregunta que orienta la mirada analítica a indagar

las características de los entornos tecnoculturales. Pensemos en las tecnologías que se habilitan (donde podríamos considerar las interfaces, los algoritmos, las huellas digitales que se recolectan como metadatos), el tipo de experiencia de usuario que se construye y el tipo de contenido que se socializa. De manera complementaria, cabe habilitar el interrogante respecto de las estructuras de propiedad de esos microsistemas, las formas de gobierno que tienen y los modelos de negocios que subyacen a sus ofertas de servicio. ¿Cuáles son las implicancias y diferencias entre montar un aula virtual en Google Classroom, E-ducativa o Moodle? ¿Qué consecuencias tiene socializar contenido en entornos como Youtube, SoundCloud o Padlet? ¿En qué medida el uso de estos recursos, que facilitan y pueden promover mediaciones y procesos educativos enriquecidos, suponen también formas de imposición?

Cada uno de los entornos que propusimos en la cursada pandémica para ¿sostener? el desarrollo de los procesos educativos intersecta niveles y dimensiones de análisis que no pueden soslayarse a la hora de pensar la relación promiscua entre socialidad, entornos tecnoculturales y estructuras socioeconómicas. José Van Dijk (2016) plantea que “los códigos informáticos y los modelos de negocios reconfiguran las normas sociales; por consiguiente, modificar las normas sociales reconfigura a la vez los modos en que pueden operar los sitios de red” (p.74). Al entablar relaciones entre el campo disciplinar, la pandemia y los vínculos sociales, nos interesa identificar que la virtualidad ha significado cierta difuminación de las fronteras entre el espacio público del aula y el privado de nuestros hogares. En un movimiento contrario a aquel que opone el espacio doméstico a las obligaciones de la sociabilidad colectiva (Chartier, 2002), nuestras casas -como en las urbes medievales en las que las viviendas eran a su vez talleres, tiendas y hogares con cierta proyección pública- abrieron sus ventanas (virtuales) para producir e intercambiar conocimiento. Esto ocurrió con un corrimiento no menor. A diferencia de ese pasado remoto, nuestras viviendas se convirtieron en espacios de trabajo y/o de estudio “al otro lado de la pantalla”. La mediación de plataformas, programas y aplicaciones permitió el ingreso de los otros a nuestro mundo privado, a esa “zona de inmunidad ofrecida al repliegue, al retiro” (Duby, 1987, p.9), y mostró a los demás nuestra intimidad, modelando otras formas de enseñar y estudiar al digitalizar como nunca antes los espacios de sociabilidad y las relaciones pedagógicas. Imaginamos nuevos modos de

construir presencia y eso implicó, en no pocos casos, la superposición de tiempos y espacios antes escindidos o, al menos, diferenciados.

Maggio (2021) señala que vivimos como nunca una superposición del tiempo de estudio, el tiempo laboral y el tiempo doméstico. Esto significó un trastocamiento de las condiciones para enseñar y aprender a la vez que reconfiguró los procesos de construcción identitaria. Las desigualdades de acceso y conectividad tuvieron como correlato preguntas profundas orientadas a interrogar dimensiones vinculadas al “mostrar”, al “ver”, al “escuchar” situaciones y condiciones que muchas veces implicaban que los estudiantes tuvieran las cámaras apagadas y los micrófonos silenciados. En esta reconfiguración del tiempo se potencia la idea de concebirlo como un bien del que se dispone y es requerido para la producción y el consumo. Jonathan Crary (2015) reconoce en la modalidad 24/7 un rasgo del capitalismo tardío, en el que no caben las texturas rítmicas y periódicas y se demanda un continuo de producción, circulación y consumo.

En este contexto, las decisiones pedagógicas y didácticas que tomamos en Sociología de la Educación para el desarrollo de la cursada supuso una serie de apuestas que encarnaron la relación entre el campo disciplinar y la pandemia. En el diseño del aula virtual podríamos afirmar que, de manera consciente, generamos micromovimientos (Yedaide, 2021). En primer lugar, la organización de la interface del entorno de trabajo supuso una serie de búsquedas orientadas a allanar las prácticas del estudiantado. Daniel Brailovsky (2020) invita a pensar al docente como arquitecto y anfitrión. Como arquitecto, quien enseña se ocupa del diseño ante la necesidad de facilitar, hacer accesible, andamiar y promover escenarios que garanticen certidumbre; como anfitrión se detiene en la hospitalidad y lo acogedora que puede ser su propuesta, atiende al tipo de experiencia que se genera y se preocupa porque esos entornos que diseña se conviertan en territorio. Se trata en definitiva de generar condiciones y espacios educativos potentes sin perder sensibilidad y empatía para percibir los sentires que habitan en el aula.

En nuestra asignatura, pensamos el aula virtual de manera que fuera accesible a la lectura: trabajamos con “parrillas” que disponían las tramas de la materia en seis bloques diferenciados con un simple golpe de vista, etiquetas para abonar a una diferenciación de los contenidos según su tipología, foros de consulta y discusión para ordenar los intercambios y la publicación de avisos y recordatorios periódicos orientados a encauzar

la dimensión temporal de la cursada. De manera complementaria, apostamos a un diseño hilvanado de propuestas alternadas entre encuentros sincrónicos y clases asincrónicas. La periodicidad de las publicaciones, y el cuidado de mantener días y horarios de los posteos, significó un intento por rupturizar el continuum espacio-temporal de la conexión permanente y promover ciclos de actividad y descanso.

En lo que probablemente significó la apuesta más fuerte de la asignatura, se invitó a lxs estudiantes a construir proyectos de investigación educativa en clave sociológica y se trabajó en un proceso de retroalimentación constante y de final abierto. Optamos, entonces, por atravesar la excepcionalidad habitando la incertidumbre, pero a la vez generando las reflexividades necesarias para construir agencia y garantizar la potestad de decir. En la urgencia, profundizamos algunos rasgos previos que caracterizaban la propuesta de la cátedra para ponerlos a prueba en la coyuntura.

3. **Producir con otrxs, contar a otrxs**

Pero tanto como la contingencia evidenció y exacerbó las marcas epocales que la anteceden, el evento (la pandemia), al borrar la materialidad de las escuelas, de las universidades, de las instituciones, permitió (re)descubrir -más allá de su arquitectura- el territorio en donde habitan los sujetos y la trama de relaciones que lo componen (Tenti Fanfani, 2020). Ocasión para que, desaparecidas aunque fuera por un momento las ataduras materiales de las instituciones educativas, quedara algún lugar para la “imaginación pedagógica” y para la conversación sincera respecto a qué hacer con el mundo.

Las permisibilidades tecnológicas que habilitamos en la coyuntura, por excepcional que esta fuera, se inscribieron en un marco de ritualidades (Skliar, 2020) que practicábamos con anterioridad. En otras palabras, las dificultades que se presentaron nos permitieron entender el significado de lo que previamente acontecía; aquello que, en parte, ya veníamos haciendo.⁴ Nos preguntamos entonces: ¿Qué hicimos hasta aquí? ¿Cuáles son las (in)certezas con las que cargamos y a las que apostamos? ¿Cuáles son las marcas

⁴ Resulta valiosa, para esclarecer esta idea, la noción lacaniana *apres coup* (Lacán, 1987), en el que el significado del evento solo es comprensible por el acontecimiento posterior, por el que lo sucede, adquiriendo su significación en un tiempo posterior al de su primera inscripción.

precedentes que, en la temporalidad de la coyuntura, nos ofrecen algún lugar de anclaje?
¿Cómo doblamos la apuesta?

Lejos de una pretendida épica educativa, y en la convicción de la necesidad de construir un tiempo-espacio común, enfatizamos en algunas acciones pedagógicas que no estábamos dispuestos a abandonar en el tránsito a la virtualidad. Frente a la contracción de las interacciones sociales que imponía la pandemia elegimos la expansión de las decisiones metodológicas, epistemológicas, comunicacionales, éticas y políticas que cargábamos en nuestra “bolsa de mano” (Le Guin, 2019) para co-producir y recolectar otras narrativas sobre la experiencia. Si los síntomas de este tiempo fueron el cierre, la ausencia y la distancia, la apuesta fue por la apertura, la presencia y la proximidad.

Como hemos dicho, el propósito de la materia consiste en que lxs estudiantes desarrollen, a lo largo del cuatrimestre, un proyecto de investigación en sociología de la educación a partir de un “menú” de opciones que configuran las diferentes tramas teórico-conceptuales y metodológicas del programa. Cada estudiante elige, recorta y construye un objeto de estudio que responda a sus intereses, inquietudes y/o preferencias. Es una propuesta “a la carta” que representa un desafío para nosotrxs, en el rol de docentes, puesto que muchos de los temas por los cuales optan los estudiantes están en los límites de las áreas de conocimiento de la cátedra. Se trata de predisponernos a habitar la incomodidad, aprender con otros, seguir con el problema y sobre todo, evitar un repliegue que cierre posibilidades en la producción de conocimiento por parte de lxs estudiantes y monopolice, en nuestras manos, la potestad de decir y hacer.

La transversalidad de los proyectos de investigación en la propuesta curricular se convirtió en la marca precedente que, en tiempos de distanciamientos físicos, habilitó el despliegue de nuestras presencias. Los ejes problemáticos que se propusieron para el desarrollo de la asignatura involucraron una serie de actividades que tuvieron “por objetivo entamar Sociología y Educación desde la biografía narrada por los estudiantes, los marcos conceptuales, epistemológicos, y metodológicos abordados y los casos particulares propuestos para ser analizados” (PTD SE, 2021, p.13). Estas actividades fueron marcando el ritmo y los códigos de la conversación que buscamos entablar con el estudiantado. La tutorización de los proyectos de investigación involucró una serie de estrategias de comunicación y diversificación de los medios que permitieron

acercamientos en la distancia: espacios de consultas, llamadas telefónicas, chats, correos, se sumaron a los foros de intercambio, documentos colaborativos, y promovieron la enacción de relaciones interpersonales y colectivas tendiendo puentes que nos acercaron a una vecindad recíproca (Heidegger, 1951).

La producción de conocimiento tuvo un motivo legítimo: hacerlo con otrxs y contarlo a otrxs. En este espíritu, los proyectos de investigación siempre estuvieron a la vista de todxs en una galería de producciones que habilitaba la retroalimentación constante entre pares y docentes, un espacio de co-producción. La presencia de lxs expertos a través del ciclo de charlas organizado por la cátedra, significó una ocasión para dar sentido, analizar, evaluar y robustecer los proyectos de lxs estudiantes. Si bien en anteriores ediciones hemos contado con la participación de investigadorxs de larga trayectoria, la paradoja de la pandemia fue que el distanciamiento físico motivó presencias lejanas que no hubieran tenido lugar sino por la necesidad urgente de estar juntos a través de plataformas de streaming casi desconocidas en la prepandemia. En el entorno tecnocultural que habitamos, estas tareas escenificaron el territorio sobre el que dispusimos los cuerpos y el diálogo. Relativamente “guionado” en un inicio, las re-interpretaciones de las lecturas canónicas, al no ser agotadas por su tratamiento puntual, representaron aperturas que invitaron a considerar cada clase como una etapa recursiva del proceso de co-construcción de conocimientos en torno al campo disciplinar. Este recorrido helicoidal encuentra su eje y su climax en la transversalidad de los proyectos de investigación, que al trascender el aula, como condición y como búsqueda, habitan (y habilitaron, aun y especialmente en la coyuntura) presencias intensas.

Se educa e investiga para comunicar la novedad, para narrar aquello que hay de nuevo en el mundo (Freire, 1997). Tratamos, entonces, de evitar que los saberes producidos por lxs estudiantes tuvieran como única destinataria a la cátedra, que los motivara la lógica rendimentista de la aprobación/acreditación y que quedaran alojados, sin más, en una carpeta de archivos o extraviados en algún lugar recóndito del ciberespacio. Dar autenticidad y legitimidad a los proyectos en el circuito de producción y divulgación de conocimiento fue el propósito de las III Jornadas de Sociología de la Educación, en donde se organizaron mesas temáticas con docentes, pares y referentes para la discusión sobre los trabajos. Fue una ocasión para narrar no solo lo producido en el campo sino para

relatar la experiencia del proceso. Con la excusa de socializar los proyectos individuales, las Jornadas propiciaron un espacio de encuentro y de reflexión en el que compartimos las preocupaciones, los miedos y las frustraciones que acompañan el desarrollo de una propuesta primigenia de investigación. Si bien asumir un lugar de enunciación fue una invitación constante en cada uno de los trabajos desarrollados a lo largo de toda la cursada, la presentación de los proyectos en las voces de sus autorxs permitió el auto-reconocimiento de lxs studentxs como productores de saber al enmarcarse en el contexto formal de un encuentro científico.

Al soltar el control de la narrativa sobre lo que se dice o lo que puede interesar a la sociología de la educación, como docentes nos dispusimos a acompañar las decisiones del proceso de construcción de los proyectos, apoyándonos en las actividades previas. Al promover el diálogo de lxs studentxs, no solo con nosotrxs (en el rol de docentes), sino con el *corpus* de conocimientos prestados que componen la propuesta curricular, buscamos potenciar la emergencia de las voces del alumnado, sus intereses, historias y deseos. Hacer lugar para favorecer la agencia en la producción de conocimientos es hacer lugar para el despliegue de la capacidad de los sujetos para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo, en y desde lo colectivo, con intención de contrarrestar las lógicas de control que se le imponen (Deleuze & Guattari, 1988). Asumir al estudiante de sociología de la educación como un agente, productor de conocimiento, nos impulsa a generar otro tipo de reflexividades que -como docentes- nos desmarcan de las certezas para habitar preguntas. Buscar respuestas conjuntamente con el estudiantado es el modo que, por ahora, encontramos para re-establecer la horizontalidad y convocar a que la integralidad de nuestras vidas formen parte del proceso, no solo en la experiencia de formación, sino en la producción de conocimientos en el campo.

Bibliografía

- Bajtín, M. (2015). *Yo también soy*. Buenos Aires: Godot.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- Beltrán, J y Venegas, M (coord.) (2020). *Educación en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común*. En *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, Vol. 13, Núm. 2. pp. 92-104.

- Bocaccio, G. (1970) El Decamerón. Jacinto León Ignacio (tr.) España: Ediciones 29. 1994- Segunda Edición.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. España, Popular, 15-85.
- Brailovsky, D. (2020) "El docente, arquitecto y anfitrión" en Fundación Santillana (2020): La escuela que viene. Reflexión para la acción. Fundación Santillana, Madrid.
- Cabello, R. (2010). Pliegues en la tecnocultura. Question/Cuestión, 1(28)
- De Certeau, M. (1980) La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana, ed.1996
- Chartier, R (2002) Privado/público: Reflexiones historiográficas sobre una dicotomía. En Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo, ISSN 1575-2259, N°. 9, págs. 63-73.
- Corona Berkin, S. & Kaltmeier, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en las ciencias sociales y culturales. México: Gedisa
- Cornú, L. (2008) "Lugares y formas de lo común". En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Ed. del Estante.
- Crary, J. (2015). 24/7: El capitalismo tardío y el fin del sueño. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (1986). Nietzsche y la filosofía. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988), Mil Mesetas. José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta (tr.) Valencia: Pre-textos, 2006-7 Edición
- Duby, G. (1987) Historia de la vida privada. Tomo 1, *Del Imperio romano al año mil*. Prefacio Madrid: Taurus.
- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Perfiles educativos, 40(SPE), 142-178.
- Escobar, A. (2014) Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA (Colección Pensamiento vivo).
- Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Madrid: Ediciones La Piqueta.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México DF: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1996).
- Hall, S. (2007). "Through the Prism of an Intellectual Life", en Brian Meeks (ed.), *Culture, Politics, Race and Diaspora*, Ian Randle Publishers, Kingston, pp. 269-291.
- Heidegger, M. (1951) *Construir, Habitar, Pensar*. Traducción de Eustaquio Barjau, en *Conferencias y Artículos*. Barcelona, 1994: Serbal. Recuperado de: <http://www.geoacademia.cl/docente/mats/construir-habitar-pensar.pdf>
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetimematterings in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, Vol. 24 (4), 293-304.
- Lahire, B. (2016). *En defensa de la sociología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1987) "Función y Campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis", en *Escritos 1*, Siglo XXI.
- Lee, B (2020). *Un artista de la vida. Sus escritos esenciales*. España: Ediciones Koan
- Le Guin, U. K (2019) *The Carrier Bag Theory of Fiction*. Londres: Ignota [1986]
- Maggio, M.(2021): *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós
- Martínez, C. & Yedaide, M. M. (2018). *Pasiones*; Juan Manuel Escudero. Mar del Plata: EUDEM.
- Meo, A. I. [SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN] (19 de Junio 2021) "Dra. Analía Inés Meo: Jornadas de Sociología de la educación 2021 - FH UNMdP" [Archivo de Video]. Youtube. <https://youtu.be/2r012wPQ90Y>
- Quijano, A. (2014) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, CLACSO.
- Rivera Cusicansqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. CABA: Tinta Limón.
- Sabino F. (1964) *Encuentro marcado*. Barcelona: Luis de Caralt.
- Skliar, C & Gutierrez, P. "Un mundo en estado de excepción no puede pedirle a la educación normalidad" Entrevista a Carlos Skliar. En *El diario de la educación*. 11 de mayo de 2020.

- Souza Santos, B. (2006). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. México: UNAM.
- Spinoza, B. (2012) Ética demostrada según el orden geométrico. Buenos Aires: Agebe.
- Tenti Fanfani, E. (2020) Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En Inés Dussel [et al.] Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. CABA: UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 71-84.
- Terigi, F. (2020). «Cuando no ir a la escuela es una política de cuidado.» Noticias UNGS. <https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=cuando-no-ir-a-la-escuela-es-una-politica-de-cuidado-reflexionessobre-un-suceso-extraordinario>
- Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales. Siglo XXI editores.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa.
- Wayar, M. (2018) Travesti/Una teoría lo suficientemente Buena. Buenos Aires, Editorial Muchas Nueces.
- Wright Mills, CH. (1981). La imaginación sociológica. México: Fondo de Cultura Económica
- Yedaide, M. (2021) [SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN] (6 de Julio 2021) “Dr. Luis Porta: Jornadas de Sociología de la educación 2021 - FH UNMdP” [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Y0Q3nlwP2HM>

El día después de mañana: ¿Qué aportes de la sociología debemos considerar para las escuelas que estamos construyendo para la pospandemia?

García Paris, Rocío
UNMdP-GIESPA
rocio.garciaparis@gmail.com

Barnieu, Rosario
UNMDP-GIESE
robarniub@gmail.com

Nos reúne la idea de pensar el campo de la sociología de la educación en el contexto actual en nuestro país, de 2020 a esta parte, en donde la educación (como todos los ámbitos de nuestras vidas) se vio modificada por la Pandemia del Covid 19. Esta circunstancia, de ver interrumpida la presencialidad en los ámbitos escolares, dejó en evidencia las instancias de desigualdad allí presentes. De este modo, esta categoría pasó a ser el eje de las problemáticas educativas, pues la desigualdad dejó de ser observada con lupa, para tapar (casi por completo) cuestiones pedagógicas y organizativas de las comunidades escolares.

Como señaló Silvia Grimberg, en las III jornadas de Sociología de la Educación 2021, la educación es en y por lo que se lucha. Volviéndose así, les docentes que habitan las escuelas (física y virtualmente) son quienes bregan por que a cada estudiante le “llegue” el material necesario para acceder a la educación que le docente puede proponer en este contexto. ¿Existen mejores medios? ¿Deben los docentes garantizar mejores procesos de aprendizaje? De ser así, ¿de qué modo? ¿Dictarán los mismos contenidos que en un ciclo lectivo habitual? Son interrogantes que despiertan el debate en la educación a lo largo de la pandemia por agentes involucrados (o no) en los procesos educativos. De allí la importancia de analizarlos en clave sociológica en estas jornadas.

El modo disruptivo en el que se “cortó” la presencialidad escolar en el territorio nacional obligó a pensar múltiples maneras de acercar a los estudiantes a los saberes a aprender. La diversidad de nuestro territorio conllevó a que surjan múltiples problemáticas en torno al acceso a la educación, ¿cómo acercar a cada estudiante el material considerado necesario para su estudio? ¿Existen las condiciones materiales e intelectuales para poder llevar adelante la educación

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

mediante softwares informáticos? De no existir, ¿cuáles son las alternativas más productivas en términos de accesibilidad? En la escuela secundaria se suele hablar de abandono y de deserción, pero existe un grupo de estudiantes (más numeroso del pensado) que conforman la matrícula intermitente de las instituciones escolares (Grimberg, 2021). Son aquellos estudiantes que, por motivos diversos, dejan de asistir a la escuela por algunos periodos a lo largo del ciclo lectivo. Si bien esta categoría no surgió en el 2020 en la Argentina, sí ocurrió que la pandemia sumó motivos para que les estudiantes “desaparezcan” durante algunos periodos de tiempo del radar escolar. Podemos mencionar la falta de conectividad, hogares con un celular para todo el grupo familiar, pacientes de covid, familiares de pacientes de covid, etc.

Ahora bien, si nos encontramos con que estas desapariciones tienen más que ver con una cuestión económica y social, ¿qué tan pública resulta ser la educación pública? El covid-19 sumó a los circuitos diferenciados en el ámbito educativo una nueva categoría de distinción, la conectividad. Kaplan (2021) nos habla en torno a la desigualdad como ordenamiento económico y sociocultural, en donde la pandemia vino a realzarla, más no a extinguirla. Los docentes no deciden ser docentes en este contexto, más sí deciden cómo transitarlo. Los bienes tecnológicos están distribuidos de manera desigual en la Argentina y los docentes de cada escuela de acuerdo a su población deben analizar cómo vincularse con las limitaciones tecnológicas que maneja. Sobre este último punto, estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (docentes muchos de ellos) han producido numerosos proyectos de investigación que, como señala María Marta Yedaide, se proponen intervenir en la realidad educativa, sobre todo en estos momentos de escenas que parecen infértiles, pero que en definitiva, se componen del compost que nos propiciará todo lo contrario.

Volviendo al contexto actual que nos invita a pensar como salvadora a la conectividad, como sociólogos de la educación debemos pensar que esta nos brinda, además de los vínculos algoritmizados (Grimberg, 2021), la importación de ideas, métodos y prácticas para llevar adelante las clases en el contexto del ASPO y el DISPO (Meo, 2021); tanto Grimberg(2021) como Meo(2021) coinciden en que debemos cuestionar el rol de los softwares que median estas conexiones, pues es en manos de ellos (y de quienes tienen su gobernanza) dónde está cayendo la educación como tal; produciéndose una privatización endógena y exógena de la misma. Todos podemos dar fe, ya sea como estudiantes, como docentes o como padres de niños en edad escolar, de que hay nuevas formas vinculares que se han potenciado a lo largo de la

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

pandemia y del manejo de la misma por parte de las instituciones escolares. Estas nuevas formas vinieron a reorganizar el trabajo de los docentes a partir de plataformas, las cuáles están pensadas para modelos corporativos. Pues ¿qué significa esto para las escuelas? ¿cuáles son los efectos de corto, mediano y largo plazo de estos nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje? ¿No se está acasodejando en manos de plataformas como Google Classroom (por ejemplo) decisiones que deberían ser tomadas por docentes en relación a “lo educativo” y además brindando posibilidad de acceso y venta de datos de las comunidades educativas que los utilizan?

La sociología de la educación nos debe ayudar a comprender desde qué lugar estamos contribuyendo a que se perpetúe la desigualdad educativa; preguntándonos en manos de quién quedará el financiamiento de la educación, debemos -quienes tenemos una visión crítica- garantizar que quede por fuera de la contienda del mercado. Estamos atravesando, en la cotidianeidad que la emergencia nos demanda, una disputa por lo público a la que no podemos dejar de lado. Pues, como señala Grimberg (2021) debemos como sociólogos de la educación desestabilizar aquello que se están volviendo grandes verdades.

La lectura cartográfica de la educación nos permitirá analizar la cotidianidad de los docentes y estudiantes, en donde la posibilidad de sentipensar en la emergencia le permite a las escuelas devolvernos la humanidad que se pierde en las pantallas, la posición afectiva y afectante de los sujetos de la educación tanto como estudiantes, como docentes y como investigadores nos debe llevar a reflexionar en el hecho de que la ciencia es una forma de la narrativa y no al revés (Porta, 2021). Tanto estudiantes, como docentes se encuentran ante el mismo escenario de desconcierto en donde incluso los investigadores tienen el desafío metodológico de valerse de los múltiples lenguajes que permitan analizar la realidad desde sus casas.

En primer lugar, la pandemia desnuda el hecho de que las ciencias de la educación en general y la sociología de la educación en particular corren detrás de las políticas públicas produciendo conocimientos a partir de lo que la agenda demanda. Hoy esta agenda demanda analizar la emergencia educativa dentro de la emergencia sanitaria. Por ello, Analía Inés Meo (2021) nos invitó a reflexionar en torno a la construcción de una agenda de investigación, a partir de reflexionar sobre qué se está produciendo; en donde se puede observar que a partir de un mapeo de las orientaciones de las políticas educativas y de estudios comparados se vislumbra una fragmentación educativa clara en donde se destacan desigualdades educativas y sociales entre

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

grupos sociales con diferente capital material y cultural, además de desigualdades fuertes entre escuelas en torno a lo metodológico, a lo vincular, a lo comunicacional, etc.

De allí la importancia de pensar, a partir de las narrativas o proyectos como el fotolibro, ¿qué hacen las plataformas con nosotros, las personas? ¿qué hacen las plataformas con nuestros vínculos? ¿con el acompañamiento de los procesos de aprendizaje? Kaplan (2021) nos propone repensar la categoría del dolor social en este contexto en donde nos debemos sentar a “comprender” mientras los hechos suceden y cómo hacemos desde la escritura académica para conceptualizar el sufrimiento que la sociedad está atravesando. “¿Cómo construir desde la sociología de la educación una sociología de las emociones que se distancie de una mirada mercantilista de las emociones?” (Kaplan, 2021) Entendiendo a la trama emocional que se teje en este contexto de época, en donde los sentimientos de pérdida y de miedo nos invade a todos los habitantes, incluso a los investigadores que debieron repensar las metodologías.

En segundo lugar, Porta (2021) nos propone pensar el campo de la sociología de la educación desde un ejercicio que implique pararse desde la subjetividad para poder modificar las estructuras, a contraposición de la sociología clásica. Esta Pandemia dejó al desnudo que la investigación se rige por “los temas de agenda” dejando de manifiesto, como ya mencionamos, el ir detrás de las políticas públicas pero, además, generando desigualdades dentro del campo de conocimiento. Por ello la continua importancia de revalorizar la necesidad de la mirada del otro (Kaplan) pensando en la red de inmersión posición afectiva y afectante del sujeto que Porta (2021) nos propone en palabras de Ramallo “ser investigación”.

De aquí nuestra invitación a repensar este momento de distanciamiento como un momento de descomposición productiva que nos permitan, en palabras de Luis, pensar desde la lógica del otro, de forma tal que las maneras de ser afectados nos permitan construir una sociología de la educación que revalorice la humanidad que tanto extrañamos en estos momentos de algoritmos y “cuadrados de zoom”. Desde esta mirada y atravesados por este instante que nos tocó vivir compartimos, primero como estudiantes y después como adscriptas, las cursadas 2020 y 2021, respectivamente. Las temáticas se fueron tiñendo por las experiencias que el transcurso de la pandemia nos dejaba y pudimos, a partir de miradas biográficas y autobiográficas pensar qué escuela esperamos en la postpandemia. ¿Qué aportes nos brinda la sociología para pensar la escuela que tuvimos y la escuela que tenemos? ¿Qué cuestiones consideramos oportuno

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

continuar y cuáles deberían ser cambiadas? E igual de importante, ¿en manos de quiénes se dejan decisiones educativas?

Referencias Bibliográficas.

- Grinberg, S (2021) Aportes de la Sociología de la Educación al contexto de pandemia y postpandemia. *III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.* Mar del Plata 11 de junio.
- Kaplan, C. (2021) Aportes de la Sociología de la Educación al contexto de pandemia y postpandemia. *III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.* Mar del Plata 27 de junio.
- Meo, A. I. (2021) Sociología de la Educación, COVID 19 y mas allá. Apuntes para la construcción de una agenda de investigación. *III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación.* Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata 27 de junio.
- Porta, L. (2021a) *La expansión biográfica.* Buenos Aires. EUDEBA.
- Porta, L. (2021) Sociología de la educación, COVID y mundos posibles. *III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación.* Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata 6 de julio.

Educación de adultos mayores. Una indagación biográfico-narrativa sobre los relatos de experiencia del taller *Mujeres en la Historia, Historia de mujeres* del PUAM, UNMdP

Altamirano Vivian
UNMdP-FH

Resumen: El presente estudio indaga en las representaciones sociales de la educación construidas por las mujeres que asisten al taller “Mujeres en la Historia, Historia de Mujeres” del Programa Universitario para Adultos Mayores de Mar del Plata. Se trata de un estudio cualitativo con una perspectiva biográfico-narrativa en el que a partir del análisis de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad (biográfico-narrativas) se busca dar cuenta de estas experiencias socio-educativas. Con este fin se hace un recorrido por los conceptos de representación social, educación permanente y género. La investigación se llevará a cabo en las instalaciones del PUAM de Mar del Plata y en todas sus etapas esta presente la reflexividad del investigador.

Palabras Clave: Educación de Adultos mayores- Representaciones- Género

Justificación

La pertinencia del estudio de esta problemática se sustenta en que el mismo se enmarca en una de las ciudades con mayor población envejecida del Continente. Según el Censo Nacional 2010 (INDEC), Mar del Plata es uno de los centros urbanos del país con mayor población envejecida, siendo los mayores de 60 años, más del 19% de la población. Pero además hay una creciente demanda de educación por parte de este colectivo; lo que motivó que las Universidades de la Tercera Edad y los PUAM se perfilen como las modalidades dominantes de la educación para las personas mayores en la Argentina. Por otra parte, son escasas las investigaciones sociológicas que aborden la temática de la educación de personas adultas mayores con una perspectiva de género. Por ello conocer las representaciones que tienen las estudiantes del PUAM puede servir de insumo para la planificación curricular adecuando así las propuestas educativas con sus intereses y necesidades.

Fundamentación teórica-conceptual y estado del arte

Uno de los ejes que estructuraron la presente investigación es el concepto de representación social de Moscovici (1979) según el cual estas constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer los estereotipos, opiniones, creencias, valores, sentidos y normas que guían las orientaciones, actitudes y prácticas de los actores en la cotidianeidad. Las personas

construyen y son construidas por la realidad social, en un proceso en el cual las representaciones y prácticas se relacionan.

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (Jodelet, 1985, p. 474- 475)

Las representaciones sociales son interpretadas como esquemas mentales, aquello que denominamos “sentido común”. Constituyen una modalidad de conocimiento simbólico emocional, generada por el intercambio de comunicaciones de un grupo social, que regula la comunicación y el comportamiento de los sujetos y hace inteligible para los mismos la realidad física y social. De modo que las representaciones sociales se caracterizan por: 1) ser una construcción social e histórica; 2) basada en conocimientos y creencias colectivas; 3) constituida como un elemento interpretativo de la situación social; 4) impregnada del sistema de valores sociales y culturales; 5) que conforma un modelo o contra-modelo de comportamiento; 6) que guía la práctica.

Ahora bien, resulta relevante recuperar autores como Alasino (2011) que estudia los alcances del concepto de representaciones sociales en el campo de la educación. Encuentra que éstas son pertinentes objetos de estudio para el campo educativo porque permiten conocer cuáles son las representaciones que construyen los actores de la comunidad educativa, interpretar los sentidos que se adjudican al espacio y los procesos educativos y comprender la direccionalidad que adquieren algunos de estos procesos así como analizar las distancias que a veces se observan entre el diseño de un programa y su implementación.

El concepto de “educación permanente” fue propuesto por la UNESCO en la Primera Asamblea Mundial del Envejecimiento (Viena, 1982) y asumido por todos los países participantes, constituye la primera iniciativa para impulsar conciencia en torno a los problemas y soluciones derivados de la prolongación de la vida humana, entre ellos la educación de los adultos mayores. Debido a la necesidad de mantenernos actualizados se hace evidente la necesidad de

educación de las personas adultas (entre los que se encuentran los adultos mayores). En resumen, la educación permanente se basa en aprendizajes continuos y acumulativos y destaca la utilidad de la educación en todas y cada una de las etapas del ciclo vital.

Entre las investigaciones que permiten enmarcar la problemática se encuentra la de Sánchez Blanco (2005) quien plantea que históricamente (debido a patrones de pensamientos predominantes y a teorías biologicistas) se ha mantenido excluidas a las personas mayores de la educación. La autora caracteriza los cuatro modelos de conducta predominantes que han desencadenado esta exclusión. Un modelo de rechazo en el cual la vejez estaba caracterizada por limitaciones y deterioros por lo tanto, no tenía sentido invertir en la educación de esta población. El modelo de los servicios sociales tiene un carácter asistencial ya que sus iniciativas son la creación de centros de día y residencias; mientras que desde lo educativo se busca mantener entretenidos a los viejos. El modelo de participación destaca que la actividad y vinculación con la sociedad aseguraban el bienestar de los adultos mayores; por ello propone la participación de estas personas en actividades socioeducativas. Por último, el modelo de autorrealización postula que la educación actúa como vehículo para el individuo, en defensa de sus derechos e independientemente de su edad. Sin embargo, a finales del siglo XX cambian estas mentalidades por el crecimiento demográfico de los adultos mayores, porque “se considera que la educación mejora su nivel cultural y aumenta su disfrute de la vida” (Ibid p.43). Por ello surge un interés profesional por responder a las demandas de las personas mayores, ofreciéndoles bienes y servicios de carácter económico-social y cultural.

En cuanto al concepto de género tanto el libro de la filósofa Simone de Beauvoir *El segundo sexo* como los trabajos de la antropóloga Margaret Mead y los del profesor de psiquiatría Robert Stoller se consideran antecedentes del concepto de género. Para la antropóloga Rubin, la división del trabajo por sexos, por lo tanto, puede ser vista como un tabú, un tabú contra la igualdad de hombres y mujeres, un tabú que divide los sexos en dos categorías mutuamente exclusivas, un tabú que exacerba las diferencias biológicas y así crea el género. Para Scott “el género es una construcción social de la diferencia sexual; es una forma primaria de las relaciones de poder; en tanto construcción de significados, está acotado por el contexto, la situación social y cultural de los sujetos de estudio y el tiempo histórico”(Jimenez, 2009 p, 691- 692). Desde la filosofía, Judith Butler sostiene que no hay dos elementos que puedan distinguirse: el sexo como biológico y el género como construido. Lo único que hay son

cuerpos que ya están contruidos culturalmente. Tanto el género como el sexo son ficciones culturales.

En relación con los estudios de género en educación la aparición, en 1989, de la revista *Gender and Education* (Londres) marcó el inicio de los estudios de género en el campo educativo. En España, hay una amplia reflexión y propuestas en torno a los estudios de género en educación. Además algunos libros compendian ensayos y reportes de investigación de estudios de género en educación en América Latina; como los de Fulvia Rosemberg en Brasil; Gloria Bonder y Graciela Morgade en Argentina. Por su parte el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, coordinado por Gabriela Delgado, describe entre las diferentes temáticas que se han abordado en México: políticas públicas educativa e institucional, sujetos, currículo, contenidos, acceso y permanencia en los diferentes niveles del sistema educativo y nuevas tecnologías, que son un insumo de primer orden para la investigación (Ibid).

En Educación del adulto mayor, una contribución a la calidad de vida adulta Ascolani, Penecino y Fernández (2017) analizan el Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores (ProUAPAM), dependiente de la Universidad Nacional de Rosario. Allí sostienen que dicho programa está concebido como un lugar de inclusión, de desarrollo de la potencialidad de los mayores, de aprender y enseñar, de recuperar la memoria y facilitador de una mayor participación en la sociedad. El mismo busca generar un modelo de integración humana, social y educativa, que tome en cuenta la reeducación, la reactualización y la experiencia activa del adulto mayor, para alcanzar la libertad plena y la inclusión.

Entre las investigaciones que cruzan las variables género y educación se encuentra la de Salmerón Aroca, J., Escarbajal De Haro, A., & Martínez De Miguel López, S. (2017) quienes en su estudio sobre una experiencia educativa con mujeres mayores en centros sociales indagan en las características de la experiencia educativa con mujeres mayores en el ámbito socioeducativo, con el objetivo de conocer las implicaciones que tiene ésta para el aprendizaje a lo largo de la vida, así como para la mejora de la calidad de vida de las participantes. Para ello cuentan con la opinión de las protagonistas, a través del proyecto “Vivir su Edad Mujer”, desarrollado en los centros sociales de la Región de Murcia. Entre sus resultados destacan que las mujeres mayores reclaman espacios socioeducativos para avanzar hacia una educación proactiva, diferente a la situación de inequidad del sistema educativo tradicional. También sostienen que de su participación en este ámbito educativo, emergen aspectos dialógicos,

expresivos, vinculares y emocionales; de esta manera, las mujeres mayores adquieren estrategias de apoyo para el ámbito relacional, familiar y personal. Por su parte, los profesionales que los autores entrevistaron manifestaron que los programas educativos y socioculturales implementados para mujeres mayores, deben partir de las necesidades de las propias mayores, vehiculando actividades que tengan significado y sentido para ellas. Por eso, se aboga por un modelo educativo respetuoso y acorde con la particular idiosincrasia de las mujeres mayores. En Argentina, Yuni (2000) sostiene que “pese a la relevancia cuantitativa de las mujeres mayores en los estudios universitarios, una revisión de las investigaciones muestra que son escasos los trabajos y los discursos que introducen una perspectiva de género” (p.233). Considera que muchas de las mujeres mayores que participan en los PUAM son la primera generación de mujeres que envejecen fuera de los patrones tradicionales de ancianidad y de mujer mayor. Sin embargo el autor al realizar un relevamiento de los discursos académicos y la estructuración curricular de los PUAM encuentra que éstos tienen una posición diferente, ya que se plantean que:

Las mujeres mayores participan de los programas universitarios para aprender cosas que les permitan ser más competentes en las relaciones con los nietos, mejorar el vínculo afectivo con los hijos y la participación en el grupo familiar. De este modo refuerzan y naturalizan el rol de la mujer en la gestión de los afectos y la vida familiar. Ahora bien, si las personas mayores en general tienen que elaborar nuevos modelos de identidad, en el caso de las mujeres la reconstrucción de su identidad implica poder desplazarse desde los lugares tradicionales y buscar un espacio propio, para poder ser ellas mismas, independientemente de ser la hija de, la madre de, la esposa de (Yuni, 2000, p.236).

Pregunta general de investigación (problema): ¿Cómo son las representaciones acerca de la educación para adultos mayores que poseen las estudiantes que asisten al taller *Mujeres en la Historia, Historia de Mujeres* ?

Preguntas específicas:

¿Qué objetivos y características tiene el taller *Mujeres en la Historia, Historia de Mujeres*?

¿Cuáles son los perfiles socioculturales y/o socio-ocupacionales de las mujeres que asisten al taller *Mujeres en la Historia, Historia de Mujeres*?

¿Cuáles son los sentidos que las estudiantes del *Taller Mujeres en la Historia, Historia de Mujeres* otorgan a la educación para sus propias vidas ?

Objetivo general de la investigación: Analizar en los relatos de las mujeres adultas mayores las representaciones que poseen acerca de su experiencia educativa en el PUAM.

Objetivos específicos:

Caracterizar el taller *Mujeres en la Historia, Historia de Mujeres* del PUAM.

Describir los perfiles socioculturales y/o socio-ocupacionales de las mujeres que asisten al taller.

Identificar las representaciones de la educación para adultos que tienen las estudiantes del *Taller Mujeres en la Historia, Historia de Mujeres*.

Aspectos Metodológicos

A partir de los objetivos planteados se utilizará una metodología cualitativa que se caracteriza por el carácter inductivo, hacer foco en situaciones o personas específicas enfatizando en las palabras que usan. Se trata de una investigación biográfico narrativa:

este tipo de investigación permite el acceso a los mundos simbólicos que habitan las personas, que recrean y reinventan al narrar, y los hace objeto de reflexión, revisión y cambio. La comprensión es el fin de la empresa de investigación, pero tal comprensión implica un desplazamiento, un nuevo “rulo” en la configuración del sentido, una postura política necesaria (Gurdían Fernández, Citado en Porta y Yedaide, 2014, p, 181)

Según Squire (2008):

Al enfocarnos en la narrativa nos es posible investigar no solamente cómo se estructuran los relatos y las formas en que éstos funcionan, sino también quién los produce y de qué manera, los mecanismos por medio de los cuales son consumidos, y cómo las narrativas son silenciadas, rebatidas o aceptadas” (Citado en Blanco, 2017 p, 70).

Por ello en las etapas de recolección de datos se utilizará la técnica de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad (biográfico-narrativas).

Etapas, instrumentos, población y contexto

En la primera etapa de la investigación se hace una revisión de la historia de los PUAM en la Argentina, luego se hará un relevamiento de los documentos institucionales del PUAM Mar del Plata para conocer su oferta curricular y enmarcar allí el taller que se estudia. Además se realizará una entrevista semi-estructurada a la docente a cargo del taller *Mujeres en la Historia, Historia de Mujeres* con el fin de caracterizarlo en cuanto a contenidos que se imparten en el mismo y a los objetivos pedagógicos que persigue.

En una segunda etapa, se realizarán entrevistas semiestructuradas y en profundidad biográficas narrativas a las estudiantes inscritas con el fin de describir sus perfiles socioculturales y/o socio-ocupacionales e identificar las representaciones y sentidos que le otorgan a su experiencia de educarse siendo mujeres adultas mayores. En las entrevistas semi estructuradas Valles (1999) las preguntas están definidas previamente pero la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Según Alonso, (1994):

La entrevista de investigación social encuentra su mayor productividad no tanto para explorar un simple lugar fáctico de la realidad social, sino para entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible. Asimismo el autor propone la utilización de la entrevista en profundidad en "enfoques biográficos, archivos orales y el estudio de las representaciones sociales personalizadas: sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejuiciales, códigos y estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias vitales particulares (Citado en Valles 1999 p, 203).

Además se realizarán observaciones de las clases (aulas y clases virtuales) para caracterizar la experiencia socio-educativa y los sentidos contruidos colectivamente por las estudiantes. También, se realizarán grupos focales que "poseen elementos de la observación participante (OP) y de la entrevista cualitativa o en profundidad: es una forma de escuchar a la gente y aprender de ella a partir de su interacción discursiva en el grupo (Gurdián-Fernández, 2007, p.214). En una tercera etapa o momento recursivo, se realizará el análisis y la interpretación de los datos obtenidos para dar a conocer las representaciones que poseen las mujeres adultas mayores acerca de su experiencia educativa en el PUAM. La investigación se realizará en las dependencias de la UNMDP donde funciona el PUAM entre el último semestre del 2021 y el

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

primero del 2022. La población de estudio está constituida por la docente que dicta el curso y las estudiantes que asisten a él. El rango etario de las entrevistadas será de (60 años y más); según la OMS todas las personas de más de 60 años son adultos mayores.

Cronograma de tareas						
Actividades	2021			2022		
	Jul-/Ago	Sep-Oct	Nov-Dic	Ene-Feb	Marz-Abril	Mayo-Junio
Relevamiento de Bibliografía	X	X	X	X	X	
(Re)construcción del marco conceptual y ampliación del Estado del arte	X	X	X	X	X	
Entrevistas al docente y estudiantes		X	X			
Observación de las aulas y las clases virtuales			X			
Realización de grupos focales			X		X	

Interpretación de datos y (re)formulación de categorías			X	X	X	X
Redacción final del informe					X	X

Anexo

Guía de Entrevista para estudiantes del curso *Taller Mujeres en la Historia, Historia de Mujeres* :

Datos sociodemográficos

Edad:

Estado civil:

Máximo nivel educativo alcanzado:

Profesión:

Condición de actividad:

Eje Biográfico:

1)¿Cómo describiría su historia educativa? Mencione sus experiencias en las diferentes etapas.

2) Si tuviera que explicar cómo es la educación para adultos mayores, ¿qué diría? ¿existen diferencias con la educación que recibió previamente? ¿Cuáles?

Eje Central:

3)¿Cuánto hace que concurre al taller y qué la motivó a elegirlo?

4)¿Qué significa para usted asistir al taller?

5) ¿Cómo es ser una mujer adulta mayor y seguir estudiando?

6)¿Tuvo que enfrentar algún prejuicio por ser mujer adulta mayor y querer seguir formándose?
¿Cuáles?

7)¿Cuál fue el aprendizaje más significativo que obtuvo en el taller?

8) ¿Considera que el taller alcanzó las expectativas que tenía al iniciarlo? ¿Por qué?

9) ¿Considera que educarse en la edad adulta le permite disfrutar mejor de la vida? ¿Por qué?

Eje Futuro

10) ¿Considera que las propuestas educativas del PUAM se ajustan a sus necesidades?

Mencione alguna actividad o taller que le gustaría realizar y por qué?

Bibliografía

- Alasino, N (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. Revista Iberoamericana de Educación, N° 56/4. Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ascolani, D, Penecino, E. y Fernández, F (2017). Educación del adulto mayor, una contribución a la calidad de vida adulta. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Blanco, M. (2017). "Investigación Narrativa y Autoetnografía: Semejanzas y Diferencias". Investigación Cualitativa, 2(1) pp. 66-80.
- Gurdián-Fernández, A (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Costa Rica: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Jiménez, R. (2009). Estudios de Género en educación: una rápida mirada. RMIE [online]. 2009, vol.14, n.42, pp.681-699. ISSN 1405-6666.
- Jodelet, Denise (1985). "La representación social: fenómenos, concepto y teorías". Moscovici S. (Comp.). Psicología Social II. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Porta, L. y Yedaide, MM. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 17(2), pp.177-193.
- Salmerón Aroca, J., Escarbajal De Haro, A., & Martínez De Miguel López, S. (2017). Estudio sobre una experiencia educativa con mujeres mayores en centros sociales.

Implicaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Complutense De Educación*, 29(2), 317-334. <https://doi.org/10.5209/RCED.52381>

Sanchez Blanco, L (2005). La educación de los mayores. *Foro de Educación*. Vol. 3, Núm. 5-6.

Valles, M., (1999) 6. Técnicas de conversación, narración (i): las entrevistas en profundidad. En Valles, M. (autor). *Técnicas cualitativas de investigación social*.

Yuni, J. (2000): “El mito del eterno retorno: Educación, subjetividad y adultos mayores.” En: *Tutelados y Asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Ed. Paidós, Colección Tramas Sociales. Argentina-México-España. Agosto 2000. pp. 187-249.

Las prácticas pedagógicas en el trabajo con PPI para estudiantes con discapacidad. Una indagación narrativa en la ES N°1.

Aulita, Silvina

UNMdP

silvinamces@hotmail.com

Resumen: La presente investigación se propone abordar la relación entre las prácticas educativas y las políticas educativas de inclusión a partir de los diálogos, las tensiones y las articulaciones que se establecen a propósito del trabajo con estudiantes con discapacidad en la EES N°1. Desde una mirada microsociológica hacia los espacios interiores de la escuela nos proponemos visibilizar cómo son mirados los estudiantes con el propósito de resignificar ciertas visiones invisibilizadas (Kaplan, 2006) bajo la convicción de que es necesario y urgente apostar a las prácticas docentes como verdaderos puentes inclusivos para des-marcarse y co-construir nuevas miradas frente a los viejos paradigmas que han estigmatizado, discriminado y excluido a muchos estudiantes con discapacidad. Desde un paradigma cualitativo, anclado en un enfoque hermenéutico, este proyecto se sirve la condición narrativa de la investigación para comprender las prácticas pedagógicas que se gestan a propósito de las PPI en la puesta en práctica de las políticas educativas de inclusión en la EES N°1 de Miramar, a partir de la recuperación de los relatos de las experiencias de los profesores en el trabajo con estudiantes con discapacidad, y en la intención ulterior de abrir nuevas posibilidades para el logro de la inclusión escolar y potenciar prácticas más democráticas.

Palabras Clave: Derechos educativos; Discapacidad; Políticas educativas de inclusión; Prácticas pedagógicas.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se propone abordar la relación entre las prácticas educativas y las políticas educativas de inclusión a partir de los diálogos, las tensiones y las articulaciones que se establecen a propósito del trabajo con estudiantes con discapacidad en la ES N°1.

Con el correr de los años, trabajando desde la modalidad de educación especial en el acompañamiento de trayectorias educativas para estudiantes con discapacidad, he podido observar que la respuesta del nivel inicial y primario frente al trabajo con propuestas pedagógicas de inclusión (PPI) es positiva, constructiva, alentadora; los

actores involucrados conocen las normativas, las aplican y con ello garantizan una educación de calidad y sin discriminación para aquellos estudiantes con discapacidad que transitan por estos niveles del sistema educativo. Sin embargo, en mi experiencia en el nivel secundario, no siempre

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

ocurre de esta forma ya que, he podido advertir que en muchos casos se ofrecen ciertas resistencias a los cambios, y a las particularidades de estos estudiantes. Entonces, me pregunto ¿por qué cuesta tanto abordar PPI desde el nivel secundario? ¿Cuál es el trasfondo de esta resistencia? ¿Cómo esta situación deriva en una problemática de desigualdad socioeducativa? Es por ello que resulta relevante indagar en los conocimientos de los profesores respecto de las normativas vigentes en materia de inclusión, así como en sus posicionamientos respecto de los estudiantes con discapacidad que permitan generar prácticas pedagógicas que garanticen derechos educativos para las personas con discapacidad.

Abordar esta problemática desde el campo de la Sociología de la educación, permite poner el foco en disminuir las distancias de la desigualdad como una característica que persiste en la educación argentina (Kaplan y Piovani, 2018), como un fenómeno relacional y multidimensional, un ordenamiento sociocultural que limita la capacidad de accionar de los seres humanos. Así, la desigualdad existencial remite a los atributos de los sujetos como raza, sexo, género, clase. Desde una perspectiva interseccional la discriminación por edad, etnia, raza, género y también, por discapacidad generan desigualdades socioeducativas y, en muchos casos, la exclusión del sistema. Considero que es de vital importancia rescatar y profundizar en las prácticas educativas y humanas que dependen de las subjetividades de los profesores y de los fenómenos de los contenidos en los que se inscriben. Recuperar voces, relatos, experiencias vitales, cotidianas y pedagógicas para comprender la realidad en la que se enmarcan, producen y reproducen estas prácticas educativas. En un contexto caracterizado por el dolor social debemos poder pensar condiciones de igualdad en cuanto a las oportunidades educativas superando la condición de discapacidad. Una mirada microsociológica al interior de los espacios escolares, permitirá visibilizar prácticas pedagógicas impulsadas por ciertos sectores y grupos sociales que iluminen posibilidades de inclusión escolar y potencien prácticas más democráticas (Kaplan, 2006).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA-CONCEPTUAL Y ESTADO DEL ARTE

La educación inclusiva es un derecho de todxs. Las leyes de Educación Nacional (26.206) y Provincial (13.688) dan marco a los lineamientos de las políticas educativas inclusivas en el

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

Sistema Educativo Nacional y de la Provincia de Buenos Aires. Esta educación alcanza a todos los estudiantes no quedando limitada únicamente a la educación de los estudiantes con discapacidad. La inclusión educativa contempla el acceso y la participación efectiva de todos los estudiantes para apropiarse de los contenidos que circulan en las escuelas de los distintos niveles como condición para una educación de calidad y sin discriminación.

Dado que el Paradigma social de la Discapacidad cambia la mirada respecto de las personas que tienen una discapacidad, ya que se entiende que las barreras que limitan su participación social y educativa están en la sociedad y no en la persona, y que las normativas anteriores a la segunda década del año dos mil no garantizaban la escolaridad en el nivel secundario negando el acceso a una educación de calidad y sin discriminación, es relevante que todos los profesores del nivel secundario conozcan estas resoluciones/normativas actuales enmarcadas en la política educativa de Inclusión que caracteriza al sistema educativo argentino, para generar prácticas pedagógicas de calidad y sin discriminación para todos los estudiantes que requieran una propuesta pedagógica de inclusión (PPI) en el tránsito por el nivel.

Según la Unesco, la educación especial es la educación destinada a responder a las necesidades de estudiantes incapacitados o con dificultades de aprendizaje. La discapacidad, definida por Ferrante (2007), hace referencia a la persona con determinado estado de salud o deficiencia que se constituye en discapacitada en su interacción con el contexto en la medida que este no le ofrece alternativas. Por otra parte, la inclusión para la Unesco, es el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación (citado en Moliner, 2013). Estos significados permiten visibilizar ciertos posicionamientos en relación al lugar que tiene la discapacidad en el campo educativo, en particular, el de la educación formal.

Es importante destacar la relevancia que se le dan a las prácticas educativas a partir de la resolución de Inclusión Educativa 1664/17 (última resolución vigente). Más allá de la elaboración de una PPI contemplada en resoluciones anteriores, se resalta el rol fundamental de los profesores en la intervención pedagógica para una verdadera inclusión educativa estableciendo un espacio común

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

para el aprendizaje y desestimando a la escuela especial como espacio único para los alumnos con discapacidad. Este es uno de los temas que presenta mayor dificultad en la aplicación, principalmente en la educación secundaria, aunque la normativa sea clara.

En la planificación de las PPI, la última resolución garantiza que no se puede incluir un currículo paralelo ni una reducción del mismo. Esta cuestión es confusa en las resoluciones anteriores vulnerando derechos educativos de calidad, principalmente. Al mismo tiempo, la resolución 1664/17 con respecto a la 4635/11 (resolución anterior) también garantiza la continuidad de los alumnos con discapacidad en el nivel secundario independientemente de las calificaciones del nivel primario entendiendo que cada alumno promociona si ha logrado el máximo de sus posibilidades acordes con la PPI. Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, se observa un criterio de corresponsabilidad creciente. No obstante, se generan dudas al evaluar las trayectorias priorizándose una mirada no integral tendiente a normalizar los criterios de forma universal.

La diferencia entre los conceptos de Integración e Inclusión que se registra en la última Resolución de Inclusión Educativa, la mencionada 1664/17, no deja lugar a dudas de que la construcción de prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo, en todos los niveles, desde un accionar corresponsable entre los Niveles y Modalidades es un camino fundamental para garantizar el reconocimiento de derechos educativos.

La perspectiva interpretativa desde el campo de la Sociología de la Educación, carga sobre el profesorado (carácter desigualitario latente en sus prácticas pedagógicas) la responsabilidad de la educación pero su labor está sujeta a relaciones de poder que le son externas. Al respecto, Meo (2016) sostiene que el sistema educativo contribuye a la producción y reproducción cultural y social y a legitimar sociedades capitalistas culturales y periféricas en distintos momentos históricos. Así, las escuelas son lugares de luchas culturales y simbólicas que producen subjetividades y diferencias sociales legítimas (títulos escolares) y con ellas las estructuras y las desigualdades sociales. Bonal (1998), también, indica que la escuela no es una institución para otorgar oportunidades sociales a los individuos, sino un espacio de lucha entre grupos que proporciona más estatus, poder y diferenciación social. De esta manera, opera en los sistemas de enseñanza una autonomía relativa

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

(Bourdieu y Passeron, 1977) como contrapartida de una dependencia más o menos oculta por la especificidad de las prácticas pedagógicas y de la ideología que autoriza esa autonomía.

De acuerdo con Kaplan (2006), la escuela no excluye individuos y grupos vulnerables por condicionamientos socioeconómicos únicamente sino por otros factores como la discapacidad o el género. Por ello, la autora, sugiere una mirada microsociológica hacia los espacios interiores de la escuela para visibilizar estos mecanismos ocultos para ciertos grupos y sectores. Desenmascarar estos mecanismos excluyentes abre muchas posibilidades para el logro de la inclusión escolar y para potenciar prácticas más democráticas. Hay que conocer para transformar. Hay que insistir en comprender en profundidad los elementos que componen las prácticas pedagógicas que tienden a la reproducción y aquellos más transformadores. Esto es fundamental, ya que lxs estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión diversos, como suele ocurrir con lxs estudiantes con PPI en el nivel secundario, se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto (Kaplan, 2006).

Otro punto a considerar tiene relación con la exacerbación del individualismo (Bourdieu, 2002 en Kaplan, 2006) como un mecanismo que le atribuye al estudiante mismo el fracaso escolar en lugar de atribuírselo al orden social injusto y desigual. Tenti Fanfani y Tedesco, sostienen que es necesario democratizar el sistema educativo autoritario heredado para garantizar el acceso o la permanencia de los sectores populares a nuevos niveles escolares. También, a todxs lxs estudiantes con discapacidad que son excluidos del sistema. Esta democratización escolar contribuye a la generación de una sociedad tendiente a la igualdad social (en Amar, 2016).

Por otro lado, lxs jóvenes muchas veces se constituyen en objeto de discursos estigmatizantes que los posicionan como causas de los males que viven lxs adultxs. Lxs estudiantes con discapacidad que requieren propuestas individuales son estigmatizados, en muchos casos, por los propios profesores quienes deben realizar, según sus propios relatos, mayores esfuerzos que requieren, principalmente, otros tiempos de trabajo. Por ello, la escuela juega un rol significativo frente a los prejuicios sociales condenatorios y deterministas en relación al futuro de lxs estudiantes en su tránsito por la institución (Kaplan, 2006). Así, lxs estudiantes son empoderados o incapacitados como consecuencia directa de la interacción con sus profesores (Cummins en Tenti Fanfani, 2007).

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

Son los profesores quienes deben cambiar sus modos de relación con lxs estudiantes para fortalecer sus capacidades y mejorar sus posibilidades pedagógicas ya que la imagen que le devolvemos puede tener un gran poder constitutivo. Mirar cómo son mirados lxs estudiantes tal vez permita resignificar ciertas visiones invisibilizadas (Kaplan, 2006) desde la democratización escolar y mediante la acción consciente de que la escuela también produce subjetividad.

Aún quedan y circulan ideas de viejos paradigmas que obstaculizan esta lucha por los derechos educativos. Es necesario y urgente apostar a las prácticas docentes como verdaderos puentes inclusivos para des-marcar y co-construir nuevas miradas frente a los viejos paradigmas que han estigmatizado, discriminado y excluido a muchxs estudiantes con discapacidad.

PREGUNTA GENERAL

¿Cómo se articulan las políticas educativas de inclusión en las prácticas pedagógicas a partir de PPI en experiencias del trabajo con estudiantes con discapacidad en la ES N°1?

PREGUNTAS ESPECÍFICAS:

- 1-¿ Cuáles son las normativas educativas de inclusión vigentes a nivel nacional, provincial e institucional en el contexto de la ES N°1?
- 2- ¿Cuáles son los conocimientos con los que cuentan los profesores de la ES N°1 en materia de inclusión y qué posicionamientos asumen frente a las posibilidades pedagógico-educativas de los estudiantes con discapacidad?
- 3- ¿ Cómo se manifiestan esos conocimientos y posturas en propuestas pedagógicas de inclusión y a partir de experiencias con estudiantes con discapacidad?
- 4- ¿Qué diálogos establecen estas prácticas pedagógicas con las políticas educativas de inclusión y de qué modos contribuyen a garantizar los derechos educativos de las personas con discapacidad?

OBJETIVO GENERAL:

Comprender las prácticas pedagógicas que se gestan a propósito de las PPI en la puesta en práctica de las políticas educativas de inclusión en la ES N°1, a partir de las experiencias de los profesores en el trabajo con estudiantes con discapacidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1- Cartografiar las políticas educativas de inclusión vigentes en la ES N°1.
- 2- Reconocer en las voces de los profesores sus conocimientos sobre las normativas vigentes en materia de inclusión y sus posturas respecto de las posibilidades pedagógico-educativas de los estudiantes con discapacidad.
- 3- Indagar en las configuraciones de las prácticas pedagógicas de inclusión que promueven los profesores a partir de experiencias con estudiantes con discapacidad.
- 4- Analizar los modos en que esas prácticas pedagógicas se articulan con las políticas educativas vigentes para garantizar los derechos educativos de las personas con discapacidad.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Fundamentación conceptual-epistemológica

La presente investigación se inscribe en un paradigma cualitativo siendo la persona situada, su núcleo vital (Vasilachis de Gialdino, 2018) y el contexto, la situación en la cual los actores sociales crean sentidos, elaboran perspectivas, construyen los significados (Vasilachis de Gialdino, 2009/2011 en Vasilachis de Gialdino, 2018). Lo epistemológico, para esta autora, abarca la reciprocidad entre el sujeto cognoscente y el sujeto conocido, gozando ambos de igual legitimidad. Estas nuevas formas de conocer, reconocen el carácter cooperativo de la producción de conocimiento en las Ciencias Sociales. Por tanto, la coexistencia de epistemologías, paradigmas y metodologías, siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2018), abre nuevos horizontes a las formas de producir conocimientos.

En la diversidad de estrategias metodológicas con la que se intenta conocer la realidad, se ubica el objeto de conocimiento y los presupuestos ontológicos y epistemológicos en los que se fundan las elecciones metodológicas. Algunos de estos presupuestos, propios de la investigación cualitativa son, según Vasilachis de Gialdino (2018), pasar del qué al quién, realizar un trabajo interno y reflexivo, abandonarse al otro/a, revisar los presupuestos teóricos, liberarse del peso de la teoría,

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

construir conocimiento cooperativamente, reconocer la simultaneidad de miradas, entre otros y eso es lo que intentaremos en este Plan.

Para Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa ensalzó las virtudes humanísticas del enfoque subjetivo e interpretativo del estudio de la vida de los grupos humanos. La investigación cualitativa es un sitio para múltiples prácticas interpretativas, un escenario de actividades interpretativas que no privilegia una única práctica metodológica sobre otras. No cuenta con una teoría o un paradigma que le sean propios. Tampoco, con métodos o prácticas totalmente propias. En este sentido, comprendemos al investigador cualitativo como un bricoleur, quilt maker o como la persona que en el cine une las imágenes en el montaje (Denzin y Lincoln, 2011). Un bricoleur es alguien que toma retazos del mundo para construir un tejido, un bricolaje (Denzin y Lincoln, 2011), una práctica metodológica de la investigación cualitativa.

Considerando que la investigación cualitativa es multimetodológica (Flick, 2002 en Denzin y Lincoln, 2011), adoptamos la triangulación metodológica como una alternativa de validación que refleja un intento por asegurar una comprensión del fenómeno en cuestión. Richardson y St Pierre (Richardson, 2000 en Denzin y Lincoln, 2011) aseguran que la figura central de la investigación cualitativa debería ser el cristal ya que estos crecen, cambian, se modifican, son prismas que reflejan externalidades y las refractan en su propio interior. Es en el proceso de cristalización, donde el escritor/investigador narra varias veces el mismo relato, desde diferentes puntos de vista. En este proyecto comprendemos que cada relato es único y no hay uno correcto del hecho porque el término cualitativo implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente en función de criterios de cantidad, número, intensidad o frecuencia.

La experiencia humana y la educación revisten carácter interpretativo; lo humano y lo cultural es narración narrada (Rincón, 2006 en Flores, Porta y Martín Sánchez, 2014) en la que se privilegia el lenguaje, interviene la experiencia, se pone en práctica una interpretación hermenéutica y se pondera la subjetividad (Colom y Mélich, 2003 en Flores, Porta y Martín Sánchez, 2014). Importa el sentido que se encuentra en el lenguaje y no en la realidad (Gil, 2011 en Flores, Porta y Martín Sánchez, 2014). Para Rivera (1998 en Rivera, 2010), los juegos del lenguaje le dan forma a la

investigación narrativa permitiendo comprender las distintas formas de vida de quienes participan en la investigación. Justamente, el enfoque hermenéutico implica un giro lingüístico que dista de la construcción de lenguajes artificiales caracterizados por precisión y rigurosidad propios del conocimiento científico moderno, y se inscribe como un modo de ser y estar en el mundo, de relacionarse con los otros y de explicar esas relaciones (Rivera, 2010).

Desde el punto de vista educativo, la hermenéutica nos recuerda constantemente que la educación es una múltiple y constante interpretación (Moreu y Prats, 2010 en Flores, Porta y Martín Sánchez, 2014). Interpretar los textos surgidos de los protagonistas de la educación, es asumir una perspectiva ético-política. Según Arfuch (2005 en Flores, Porta y Martín Sánchez, 2014), la apuesta teórica por las narrativas podría ser vista como una democratización de saberes porque estas investigaciones privilegian la voz de los sujetos en su pluralidad, los tonos divergentes y la otredad. En resumen, como expresan Denzin y Lincoln (2011) la investigación cualitativa significa muchas cosas para mucha gente porque todas las historias son, en alguna medida, arbitrarias es por ello que hemos intentado explicitar las características que para nosotros asume este proyecto.

Población y Contexto

El presente proyecto de investigación se desarrollará en la escuela de educación secundaria número uno (EES N°1) de la ciudad de Miramar, ubicada en la calle cuarenta y cuatro y avenida veintitrés, barrio Las Palmas. La elección de la institución se relaciona con mi desempeño docente actual en la misma, en calidad de maestra de apoyo para la inclusión (MAI) siendo la escuela de educación especial (EEE N°501) mi institución de base.

Desde el año pasado, transito la EES N°1 en el turno de la mañana y por los distintos años escolares (de 1° a 6°). En el presente ciclo lectivo, trabajo con alumnos con PPI en 2°, 3° y 5° año. Muchos de los profesores de las distintas materias trabajan en más de un curso. Esto permite un acercamiento aún mayor a sus prácticas para la puesta en acción de las técnicas e instrumentos que permitirán arribar a un análisis interpretativo del problema planteado en esta investigación. Se proyecta dar comienzo a partir del ciclo lectivo 2022 sobre la base de lo observado participativamente durante los años 2020/2021, en los cursos siguientes: 3°, 4° y 6° con los mismos estudiantes.

Etapas, Instrumentos

Primera etapa

1- Con el propósito de Cartografiar las políticas educativas de inclusión vigentes en la EES N°1 realizaremos inicialmente un Análisis documental. Para ello es necesario considerar el alcance del término documento. Según MacDonald y Tipton (1993), los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social: informes oficiales, registros privados y personales como cartas, diarios y fotografías. Puede haber cosas que nos dicen algo sobre valores, intereses y propósitos de aquellos que los produjeron. Tales creaciones pueden ser consideradas documentos de una sociedad o grupo. Pueden ser clasificados en visuales y en escritos (MacDonald y Tipton, 1993) como documentos oficiales de las administraciones públicas; en este caso analizaremos la Resolución 1664/17 de la DGCyE en virtud de la problemática planteada.

Segunda etapa

Para reconocer los conocimientos de los docentes respecto de las normativas vigentes en materia de inclusión y sus posturas respecto de las posibilidades pedagógico-educativas de los estudiantes con discapacidad y al tiempo indagar en las configuraciones de las prácticas pedagógicas de inclusión que promueven los profesores a partir de experiencias con estudiantes con discapacidad realizaremos:

2- Entrevistas; entendiendo que el arte de la conversación constituye la mejor base de cualquier entrevista profesional (Valles,). Incluso, las diferentes maneras de conversación mantenidas por el investigador, en un papel de observador participante, se pueden considerar como formas de entrevistas. Será importante en este proyecto no desprender de las entrevistas algunas de las propiedades de la conversación común ya que, como expresa Schatzman & Strauss, 1973 en Valles,), en el campo, el investigador considera toda conversación entre él y otros como formas de entrevista.

3- Observación no participante; iniciando el análisis en la proximidad del campo (aulas, principalmente) y con una aparente distancia frente a los conceptos teóricos, aunque estos siempre

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

están presentes. Será necesario entrenar la capacidad de observar para encontrar señales, detalles, indicios, evidencias, respecto de los esquemas en construcción.

Tercera etapa

A partir de los aprendizajes alcanzados en las etapas anteriores, proyectamos un último momento, en el que mediante la triangulación, como estrategia de validación, buscaremos comprender las prácticas pedagógicas que se gestan a propósito de las PPI en la puesta en práctica de las políticas educativas de inclusión en la EES N°1, a partir de haber recuperado los relatos de las experiencias de los profesores en el trabajo con estudiantes con discapacidad.

CRONOGRAMA

Año 2022	Enero- Febrero	Marzo -Abril	Mayo- Junio	Julio- Agosto	Septiem bre- Octubre	Noviembre -Diciembre
Actividades/T areas						
Relevamiento de bibliografía	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>		
(Re)construcción del marco conceptual y ampliación del Estado del arte	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

Análisis documental (documentos curriculares/Normat ivas y resoluciones de Inclusión)	<u>X</u>	<u>X</u>				
Diseño de entrevistas	<u>X</u>					
Entrevistas a informantes clave (Directivos, secretarios, preceptores, estudiantes	<u>X</u>					
Entrevistas en profundidad a docentes		<u>X</u>				
Desgrabación de entrevistas		<u>X</u>	<u>X</u>			
Observación participante de clases		<u>X</u>		<u>X</u>		
Interpretación de las observaciones			<u>X</u>		<u>X</u>	

Análisis, interpretación de los datos empíricos y (re) formulación de categorías			<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	
Redacción final del informe			<u>X</u>		<u>X</u>	<u>X</u>

BIBLIOGRAFÍA

Amar, H. *Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)* Buenos Aires: Biblos

Bonal, X. (1998) *Sociología de la Educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Paidós, Barcelona.

Bourdieu, P. y Passeron J.C.(1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. Barcelona.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.

Ferrante, C. (2007) *Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada*. Boletín Onteaiken No 8-octubre 2009. www.accioncolectiva.com.ar

Flores, G., Porta, L. y Martín Sánchez, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación, en *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, Argentina, Año 1, N ° 1. pp. 69-81

Kaplan, C. (2006) *La inclusión como posibilidad*- 1ra ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021**ISBN 978-987-811-003-5**

- Kaplan, C. Y Piovani J. I. (2018) “Trayectorias y capitales socioeducativos” (221-264) en: Piovani, J. I Y Salvia, A. *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Meo I. (2016) La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades. *Unidad Sociológica*. Sociología de la educación. Balances, desafíos y perspectivas desde las Ciencias Sociales en América Latina. 2(5), pp. 6-15
- Moliner García, O. (2013) Educación Inclusiva. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1>
- Rivera, S. (2010). Lógica y lenguaje, en Díaz, E. (ed.) *Metodología de las Ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos. pp. 159-179 pp. 31-64
- Tenti Fanfani, E. (2007) “La desigualdad como producción social. Modelos analíticos de la interacción profesor-alumno”. en: Tenti Fanfani, E. *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Valles, M. (1997). *Técnicas de conversación, narración: las entrevistas en profundidad. Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión metodológica y práctica profesional, 177-234.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos, en Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.) *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Teseo. pp. 27-59.

Normativa

Resolución N° 1664 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2017). Buenos Aires. Argentina.

Otras fuentes consultadas

Resolución N° 4635 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2011). Buenos Aires. Argentina.



III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

SKLIAR, C. (2008). “Hay que evitar las miradas que manchan” en Revista Veintitrés, lunes 29 de diciembre de 2008. Buenos Aires. Argentina.

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Cuadragésima octava Conferencia Internacional de Educación. 25 al 28 de noviembre. Ginebra.

La hospitalidad en arenas virtuales; nuevos modos de ser y hacer docencia en contextos de pandemia y vulnerabilidad social. Relatos docentes de la EP. N°68

Balbuena, Antonella
UNMDP
mariaantonelabalbuena@gmail.com

Resumen: Este proyecto de investigación parte de la inquietud por comprender nuevas formas de ser y hacer docencia que configuran la hospitalidad en esta coyuntura pandémica y de virtualización de la vida social que nos atraviesa, desde un enfoque inspirado en la experiencia y la fenomenología-hermenéutica. Se centra en recolectar algunos relatos docentes de escenas y conversaciones de la comunidad educativa, que permitan pensar cuales son las estrategias posibles de prácticas de enseñanza y aprendizaje, que producen conocimiento y a su vez hospitalidad y acogimiento como responsabilidad pedagógica.

Palabras clave: Prácticas de enseñanza; Hospitalidad; ASPO; Relatos docentes

Justificación

El presente proyecto recupera la complejidad de las realidades sociales y educativas a las que asistimos, nos interpelan y fuerzan a producir nuevos modos de ser y hacer docencia; modos capaces de acoger lo múltiple, lo fragmentado, lo dislocado, y a veces hasta lo intangible. En el enclave social y cultural actual, se requiere con urgencia reconocer las prácticas profesionales que intervienen en la experiencia educativa y propician gestos capaces de atender a la hospitalidad que el trayecto educativo ofrece, comprendiendo su complejidad y contemplando su interés por subsanar el dolor social, porque “No debería suponerse un ‘nosotros’ cuando el tema es la mirada al dolor de los demás” (Sontag, 2003, p. 7 en Ramallo, Boxer y Porta 2019). Entonces, considerando que “la sociología, como disciplina científica, se propone conocer la lógica de las prácticas y las acciones sociales de agentes que actúan en contextos específicos.” (Tenti Fanfani, 1999) y aprovechando estos sitios de debate como anclas para el conocimiento, cabe preguntarse qué tipo de investigación estamos construyendo, si no hacemos partícipes a los propios docentes en la generación del conocimiento, quienes en su práctica pedagógica promueven prácticas educativas capaces de acoger lo diverso, lo roto, lo diferente. Desde estas posturas nos proponemos indagar en el ejercicio docente a través de los otros y con los otros, problematizando situaciones cotidianas emergentes de una óptica narrada que invita a retomar

experiencias y producir comprensiones pedagógicas, como formas ampliadas y más amables de construir conocimiento sobre el hecho educativo.

Es imposible pasar por alto que antes de esta nueva situación pandémica, la desidia y el abandono ya golpeaba las instituciones y que a la luz de nuevas batallas es necesario reacomodarse y abrir nuevas estrategias que inviten a los estudiantes a seguir apostando. Entonces elegimos mirar, elegimos escuchar:

Fundamentación Teórica Conceptual y Estado Del Arte

En el propósito fundamental de comprender modos de configurar la hospitalidad en arenas virtuales, sustentado en los relatos docentes de la EP N° 68, la reflexión recae entonces en abordar las prácticas de enseñanza. A su vez, dar cuenta de que la práctica educativa es una práctica social, que se mejora gracias a las aportaciones y los progresos teóricos, la misma se ve favorecida por la actividad diaria, es decir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Flores, Porta Sanchez, 2014)

Para ello nos posicionamos desde la sociología de la educación para dar cuenta de la desigualdad en educación, las relaciones entre desigualdad social y desigualdad educativa, tomando en consideración que la pandemia lo que ha logrado es agudizar algunos procesos sociales históricos de la macroestructura social y de la microestructura educativa, que tienen que ver con la configuración de nuestras sociedades modernas en el capitalismo “salvaje”. Esto significa que la desigualdad es un orden económico, socio-cultural, que no permite a los sujetos ni a los grupos vivir dignamente y reduce las expectativas de vida como las representaciones simbólicas sobre nuestros futuros. (Carina Kaplan, 2021)

Teniendo en cuenta este dolor social como eje de la sociología, prima reparar en la violencia simbólica que muchos de los estudiantes han sentido en el aislamiento social preventivo obligatorio. Comprendida ésta desde un mundo en el que no caben todos, sumergiéndose en el sufrimiento de los otros y como se irán constituyendo como sujetos a través del sufrimiento que los atraviesa.

Por tal motivo, considero de vital importancia recuperar el concepto de hospitalidad de Jacques Derrida (2007) en el que propone un acto poético/político de dar al otro y a la vez constituirse en ese mismo acto. Esta condición refleja sin duda un acompañamiento en situaciones de vulnerabilidad dentro de la institución y el “cuidado responsable del otro” en la práctica cotidiana, como menciona Gomez- Ramos (2021), en su investigación “ Los gestos de Hospitalidad en el oficio de Educar”.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

Esta investigación, apoyada en un enfoque basado en la experiencia y la fenomenología-hermenéutica, acompaña a una maestra y sus alumnos en situación de vulnerabilidad, buscando realizar comprensiones pedagógicas para reflexionar y practicar gestos de hospitalidad.

Por otro lado, Daniel Brailovsky (2020) en “El docente, arquitecto y anfitrión”, a propósito de la escuela pronuncia que “El tiempo escolar es un tiempo intensificado, ritualizado, separado del tiempo común, rodeado de gestos, de procedimientos, de estéticas, de formas de hablar y de pensar”. Desde ese lugar esboza dos ideas, la de docente como “arquitecto” que se esfuerza en pensar diseños exactos, precisos, potentes y la de “anfitrión”, como gente que sueña con encuentros acogedores, cuidados, libres. Estas categorías me remiten al ser y hacer docencia y como plantea el autor no puede ir una sin la otra, porque la escuela merece y debe, sin duda, ser un lugar de cuidado. Esta experiencia educativa, se puebla de métodos y decisiones que muchas veces son imprevistas. Al sumar a esas acciones espontáneas, la situación de emergencia sanitaria que implicó la virtualización de todas las esferas de la vida social, durante el 2020, recuperar las prácticas de hospitalidad que promovieron los docentes es una forma de reivindicar el cuidado como estructurante de la vida escolar.

Pregunta General: ¿Cómo se articulan las prácticas de enseñanza promovidas por los docentes de la escuela 68 durante el ASPO del 2020 con la hospitalidad?

Preguntas específicas:

- ¿Cuáles fueron las prácticas de enseñanza que promovieron las y los docentes en estos nuevos escenarios?
- ¿De qué modos estas prácticas de enseñanza posibilitaron modos de configurar la hospitalidad en Escuela 68?
- ¿Cómo se articula la hospitalidad con las prácticas docentes?

Objetivo general:

Comprender las nuevas prácticas de enseñanza que adoptaron las y los docentes durante el 2020 como modos de configurar la hospitalidad en arenas virtuales.

Objetivos específicos:

- Describir las prácticas de enseñanza que desplegaron las y los docentes de la Escuela N° 68 durante el 2020
- Reconocer en la reconfiguración de esas prácticas los modos en que se tramitó la hospitalidad

- Interpretar la hospitalidad como práctica inherente a las prácticas de enseñanza

Aspectos metodológicos

Fundamentación epistemológica-conceptual

Esta investigación se adscribe al paradigma cualitativo, ofrecido como una actividad situada, que ubica al observador en el mundo (Denzin y Lincoln, 2011) con la intención de interpretar los entramados relacionales de la comunidad educativa de la Ep N° 68 del Barrio El Martillo que se manifiestan a partir de las prácticas promovidas por los docentes como prácticas de enseñanza que dan cuenta de la hospitalidad. Adoptamos un enfoque hermenéutico-crítico (Guba y Lincoln, 2012), porque “La hermenéutica nos recuerda que la educación, es un pensar y re-pensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación.” (Moreau y Prats en Flores, G, Porta, L y Martín Sánchez, M., 2014). Apoyado en la indagación narrativa, este proyecto busca reconstruir y organizar modos otros de ser y hacer docencia en tiempos de pandemia, a los efectos de re- conocer y enriquecer las prácticas de cuidado potenciadas hacia el otro. Las aspiraciones ya mencionadas están fuertemente vinculadas con la necesidad de potenciar el fuerte compromiso de acogimiento y hospitalidad dentro del ámbito educativo y sostener el cuidado emergente. “sin la acogida de la alteridad no hay educación sino más bien adoctrinamiento, dominación y alienación” (Biesta, 2017)

Etapas, instrumentos, población y contexto, Cronograma

Población y contexto

Este proyecto se desarrollará en la Escuela Provincial N°68, la misma se encuentra en Puan 7298, Barrio “El Martillo”. Cabe señalar que he optado por esa institución como campo empírico por haber sido el establecimiento en el que realicé mis prácticas docentes. Ubicada en un barrio de alta vulnerabilidad en el cual, hasta el acceso físico a la escuela es un problemático. Presenta un contexto hostil que me llevó a reconocer prácticas de hospitalidad en el ejercicio docente.

A partir de la resolución 2070/14 de la DGCyE, se implementó el modelo organizacional de jornada completa en esta institución, ya que es caracterizada de alta vulnerabilidad, a nivel socio- económico. La comunidad educativa está integrada por la población trasladada de la villa de paso al B° Belgrano, casas a nivel municipal y golondrina, personas sin recursos, indocumentados, sin estudios que viven de changas, trabajan en el pescado o son cartoneros.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

En el año 2017 un violento acontecimiento marcó la historia del barrio, hubo un enfrentamiento entre el B° Gral. Pueyrredón y el B° El Martillo, que como saldo culminó con el asesinato de un adolescente de 15 años, en respuesta conocidos de la víctima degollaron y quemaron la casa del sospechoso.. El barrio estuvo tomado por muchas horas. Hubo a su vez, balaceras e incendios y el fallecimiento de una niña (Priscila Salas) que concurría a esta institución. La escuela asistió a familias y se presentó como una entidad social que los escuchaba junto al equipo orientador. En respuesta implementó un proyecto de arte como espacio de profundización. Los y las docentes que trabajan en la Ep N°68 realizan jornada doble, esto quiere decir que su horario finaliza a las 16 hs. Respecto a la labor áulica podemos decir que a diferencia de otras instituciones, mientras trabajan una secuencia didáctica, pueden estar haciendo un legajo o estar evaluando la situación de contingencia de cualquier estudiante a partir de protocolos de violencia y accidentes paralelamente, tarea que se refuerza con prácticas que promueven gestos de hospitalidad hacia los estudiantes y su entorno.

Etapas de instrumentos metodológicos:

Primera: Con el propósito de Describir las prácticas de enseñanza que desplegaron las y los docentes de la Ep N° 68 durante el 2020, realizaremos inicialmente entrevistas narrativas, para recuperar el relato de los gestores de las prácticas de enseñanza.

Segundo momento: Reconocer en la reconfiguración de esas prácticas, los modos en que se tramitó la hospitalidad.

A partir de los relatos de los docentes nos proponemos indagar en los modos en que esos nuevos modos de ser y hacer docencia configuraron la hospitalidad, mediada por el escenario virtual que propuso el 2020.

Acá podes hacer una entrevista grupal (explicitá que es fundamentando el instrumento en alguno de los autores)

Tercer momento: Para finalmente Interpretar los modos en que la hospitalidad se constituye como una como práctica inherente a las prácticas de enseñanza, permitiéndonos comprender las nuevas prácticas de enseñanza que adoptaron las y los docentes durante el 2020 como modos de configurar la hospitalidad en arenas virtuales.

Cronograma:

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

Año 2022	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Jun	Jul	Agos	Sep	Oct	Nov	Dic
Relevamiento bibliográfico	X	X	x	x	x	x		x	x	x		
re-construcción Marco teórico	x	x	X	x				x	x			
Actualización del Estado del arte	x	x	x	x	x	x		x	x	x		
Armadillo del guión de entrevistas			x				x					
Entrevistas				x	x			x				
Desgrabación de entrevistas					x	x		x				
Análisis de datos					x	x		x	x			
re-								x		x	x	x

Interpretación de la información a la luz de los lentes interpretantes												
redacción del informe final			x		x		x		x		x	x

Bibliografía:

- Kaplan, C. (2021) Ciclo de conferencias ¿Qué se espera de la sociología de la educación en tiempos de pandemia y post- pandemia?. En.Jornadas internas de Sociología de la Educación 2021- FHMdP
- Denzin, N y Lincoln, Y (2011) Introducción General. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica.
- Gómez-Ramos, D. (2021) Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. Disponible en línea en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/25051>
- Flores, G., Porta, L. y Martín Sánchez, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación, en Revista Entramados. Educación y Sociedad, de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, Argentina, Año 1, N ° 1. pp. 69-81
- Guba, E. & Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes, en Denzin, N. & Lincoln, Y., Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II. Barcelona: Gedisa. Cap. 8, pp.38-78.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

- Ramallo, Boxer y Porta (2019) Tres (re) inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. *Praxis educativa*, Vol. 23, No 3; septiembre – diciembre 2019 – E - ISSN 2313-9334X. pp. 1-13.
- Tenti Fanfani, E. (2013) “La escuela como organización” en TENTI FANFANI, E. Sociología de la Educación. Bernal: Universidad de Quilmes.
- Valles, M. (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid; Ed. En Síntesis.

Diálogos entre las representaciones sociales sobre el aprendizaje de la lecto escritura y la propuesta curricular de Nivel Inicial. Relatos de experiencias en la Tercera Sección del Jardín Municipal N°29 de la Municipalidad de General Pueyrredón.

Blanco Claudia

UNMDP

blanco_claudia10@hotmail.com

Resumen: El trabajo de investigación centra su interés en abrir el diálogo entre las representaciones sociales de las familias de Tercera Sección del Jardín Municipal N° 29 de la Municipalidad de General Pueyrredón y la propuesta curricular del Nivel Inicial. En el plan que aquí se presenta, buscaremos comprender los modos en que las representaciones sociales sobre el aprendizaje de la lecto-escritura dialogan con la propuesta curricular de Tercera Sección del Jardín Municipal N°29, aportando a la sistematización de experiencias que toman como objeto de estudio las representaciones sociales de los diferentes actores que coexisten en la escuela. Se realizará un análisis documental del currículum y de las planificaciones sobre el tema, implementando una serie de reuniones y entrevistas, con la docente y las familias. Se indagará cuáles son las representaciones de los grupos familiares, en torno al aprendizaje de la lectura y escritura y cómo dialogan con las prácticas curriculares y las que se efectivizan en el aula durante las actividades del proyecto de articulación con la EPB. En una etapa intermedia se realizará un análisis interpretativo de los resultados y finalmente, se organizaron espacios y momentos donde poder (re)narrar las historias, para visibilizar otros modos de articulaciones y significaciones posibles.

Palabras Claves: Representaciones sociales; lecto escritura ; propuesta curricular institucional; articulaciones

Justificación

La investigación se propone comprender los modos en que las representaciones sociales en torno al aprendizaje de la lecto-escritura de las familias de tercera sección del Nivel Inicial, dialogan con la propuesta curricular del Jardín Municipal N°29 e interpretar cómo se articulan y solidarizan con las prácticas de la enseñanza de la institución educativa, atendiendo a la importancia de la misma para la inserción a la nueva etapa que deberán transitar los estudiantes. Visibilizar las narrativas de las familias, implica reconocer el valor y el grado de participación que tienen las mismas en el acompañamiento de los niños durante los procesos de socialización propuestos por el nivel, y es una apuesta para poder resignificar juntos el sentido que dicho proceso representa. Desde los aportes de Guerrero Serón (2002) en la sociología de la educación,

advertimos que en los procesos de socialización de los agentes y en la relación del sistema educativo con otros sistemas, en este caso los grupos familiares; se denota la influencia que ejerce la comunidad y los diversos agentes socializadores, en la organización escolar; es decir, se evidencian los modos en que el ambiente social influye de manera implícita sobre estudiantes y profesores.

Desde esta perspectiva, compartir sentires, afectaciones sensibles en el espacio y las prácticas de la institución, con una mirada social, favoreciendo las relaciones vinculares, delimitamos aspectos que habitan en las familias y mediante el intercambio, proyectamos otras condiciones, posibles y necesarias, a tener en cuenta en los procesos apropiación de los aprendizajes. En este sentido, desde los aportes de Ramallo, Boxer & Porta (2019) intervenir las pedagogías pudiendo realizar una (re) interpretación de las narrativas, considerando las representaciones de los protagonistas, para convivir, entendiendo que nuestro lugar como docentes e investigadores, nos convierte en responsables de encontrar nuevos sentidos a las prácticas, interpretar las narrativas para expandir la docencia y hacer posible un lugar más amable y respetuoso con la vida y los sentires de los otros.; “De este modo, entenderemos que pedagogía, docencia y dolor social son tres narrativas que se piensan y sienten juntas” (Ramallo; Boxer; Porta, 2019:10)

La investigación se abordará desde un registro biográfico narrativo, en términos de (Aguirre; Porta; 2019), posibilita reconstruir la experiencia de los sujetos investigados mediante sus propios relatos, implica al investigador social desde sus sensibilidades y subjetivaciones, objetivándolas y validándolas en el proceso de interpretación de datos que surjan de la investigación. Si bien el proyecto parte de una afectación personal, la escritura y el análisis se realizará con el fin de comprender la experiencia social y cultural que se genere en el campo de investigación y las interacciones con los protagonistas. “La escritura de nuestros sentimientos, decisiones y afectaciones, permitió una recursividad y una cristalización de significaciones que nos posibilitan habitar la investigación desde otras miradas y reflexionar a partir de las mismas.” (Aguirre; Porta; 2019:4)

Fundamentación Teórica Conceptual y Estado Del Arte

Iniciar a los niños en la utilización de lenguaje escrito es una tarea pedagógica que incumbe formalmente al Nivel Inicial, sin embargo, advertimos que para poder comprender el entramado que se produce entre su enseñanza y/en los procesos sociales, es importante incorporar a todos los actores intervinientes en el campo educativo, en este caso las familias, dentro del escenario de la escuela. Desde los aportes de Bonal (1998) adherimos, a la consideración de los múltiples actores intervinientes en el escenario educativo, a partir de contemplar el aprendizaje en interacciones cotidianas de los diferentes actores que interactúan en el proceso educativo. Comprendemos que existe por tanto una relación dialéctica entre individuo y sociedad; las acciones de los protagonistas, son consecuencia de un aprendizaje social y contribuyen a otorgarle sentido a la realidad. Desde esta perspectiva; compartir con las familias estos procesos en el nivel inicial, resulta relevante, en función de las significaciones de los aprendizajes de los niños. “Las primeras teorías sociológicas de la educación, por lo tanto, nos indican la relevancia de la educación como subsistema social de aprendizaje de las normas y valores sociales en los que se fundamenta la sociedad” (Bonal; 1998:18)

El lenguaje, en términos amplios, es un sistema de signos para la comunicación, un medio para expresar ideas (Kappelmayer & Menegazzo; 1979:9), es un hecho de raíz social, generado en el seno de la comunidad para satisfacer las necesidades de vinculación; “Las formas culturales son aquellos símbolos y prácticas sociales que expresan cultura” (Mc Laren;1984:211). Existe lenguaje, cada vez que los individuos expresan pensamientos, valiéndose de signos de distinta índole, que sirven para decodificar mensajes. Desde los aportes de las autoras, podemos advertir que en las formas de lenguaje utilizadas, la más compleja es la oral, el espacio y el tiempo limitan las posibilidades del lenguaje fónico, se precisaron nuevas formas más perdurables. Así, la escritura, se transformó en el principal vehículo de transmisión cultural, instalando a la comprensión y el dominio del lenguaje escrito como clave de acceso al conocimiento y la socialización. Desde los aportes de , la sociología del currículum, Van Haecht (1998), afirma que el conocimiento es una construcción social, que no remite solamente a los programas de

aprendizaje establecidos, sino también a modelos culturales implícitamente transmitidos en un contexto particular.

Desde los aportes de Bourdieu, en Tenti Fanfani (2013) el autor sostiene que lo que las instituciones escolares se proponen enseñar con sus currículum, no pertenece a una cultura universal, no se reducen a la naturaleza de las cosas, no son “únicos”, ni “obvios”; son un subconjunto de lo que la cultura reproduce y que está disponible en la sociedad. Son el resultado de una selección arbitraria que responde a una concepción del mundo: “El programa escolar oficial se corresponde, de manera mediata y compleja con los intereses materiales y simbólicos de los grupos sociales dominantes” (Bourdieu, en Tenti Fanfani; 2013 :68). Continuando con los aportes de Tenti Fanfani (2013), una cosa es lo que determina el currículum o otra son los verdaderos aprendizajes de los estudiantes, en el medio, podemos encontrar múltiples factores, prácticas, recursos, tiempos de aprendizaje, participación de las familias, etc, que interactúan y modifican lo planificado. En este diálogo entre lo (re)presentado y lo concreto, poder (re)inscribir juntos nuevos discursos, nuevas formas de habitar los espacios escolares, las prácticas que en ello se llevan a cabo, las significaciones sociales y posibles nuevas historias, narradas juntas ,en este caso, en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas de Nivel Inicial.

Con el propósito de profundizar en las representaciones sociales nos apoyamos en una investigación realizada en Venezuela por Morales; Reyes (2020) “Representaciones sociales de las docentes de primaria, en relación al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura”. Esta investigación sostiene que el núcleo de la representación social en las docentes sobre la enseñanza de la lecto escritura revela un conjunto de elementos complejos, cuya práctica tiene implicancias en el nivel de dificultad al abordar el tema. Esto visibiliza limitaciones metodológicas y de experiencia, dentro de la organización educativa y afecta su creatividad en los procesos. Según refiere Moscovici(1979) en Echevarría y Montero(2017)

“La teoría de las representaciones sociales es un área de conocimiento de universos de opinión que se construye y se crea como consecuencia de las experiencias que se van teniendo por el sentido común; son un conjunto de ideas, prácticas y valores que tienen dos funciones, la primera: orientar a los individuos en su mundo tanto natural como social; la segunda, permitir la comunicación entre

las personas, donde a través de un código en común, nombran y clasifican los diversos aspectos de su mundo. El autor menciona que existen dos procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales. El primero es la objetivación, definido como un proceso que va desde la selección y descontextualización de las ideas hasta formar un núcleo figurativo, es decir, que transforma los conceptos abstractos en imágenes concretas; el segundo proceso es el anclaje.”(Echevarría y Montero, 2017:2)

Las representaciones sociales desde los aportes de Moscovici (1979) son aquellas habilidades sociales, que permiten a los sujetos, comprenderse entre sí y entender el mundo que los rodea. Esta comprensión surge de la interacción cotidiana, cuya representación final, se visualiza en una idea del mundo. Para Villarroel (2007, en Morales; Reyes; 2020) esta forma de llegar al conocimiento es un reconocimiento a la intervención activa del sujeto frente a su comprensión del mundo que le rodea y convergen entre lo psicológico y lo social.

Otro de los trabajos sobre el tema, “Alfabetización inicial, representaciones, discusiones y conjeturas”, de Zamataro (2018), comienza haciendo una reflexión sobre una de las representaciones sociales más recurrentes en el nivel inicial en torno a la alfabetización, sustanciadas en expresiones tales como “Nosotras no enseñamos a leer y escribir”; “No hacemos alfabetización convencional”; a la que subyacen diferencias en torno al significado de la alfabetización en el Nivel Inicial; si bien es cierto, según lo expresa la autora, también, hay mucha preocupación sobre el tema entre los docentes. Considerando que la alfabetización es un derecho, la autora plantea, que cuanto antes comiencen los aprendizajes de la lecto-escritura más se facilitará la inclusión de los alumnos en el proceso educativo. En este sentido, realiza un recorrido por las teorías en donde se apoya el aprendizaje de la lecto-escritura y habla del *modelo de procesamiento ascendente*, donde la enseñanza de las habilidades se ordena en modo jerárquico de acuerdo a la dificultad (aprestamiento). Se planifica con el objeto de estimular de modo progresivo el desarrollo de habilidades y destrezas para facilitar aprendizajes futuros. En segundo lugar, el *modelo de procesamiento descendente*, se centra en la superación de las falencias y se fortalece con el auge de la psicología cognitiva, asumiendo que éstos, direccionan la comprensión de los estudiantes. Subsiste el debate en torno a la discusión didáctico-metodológica de la alfabetización en el nivel,

que se presenta fragmentada: “...esta postura es cada vez más diluida frente a los avances de la concepción de que esta etapa es un continuum, un proceso que no debería tener cortes, fracturas ni fragmentaciones” (Zamero; 2018:93). en tercer lugar, el *modelo interactivo*, surge de investigaciones que dan cuenta de la existencia de procesamientos de arriba a abajo y de abajo hacia arriba como procesos simultáneos en los distintos niveles; en cuatro lugar, refiere, la teoría *transaccional*, que propone sumar a la interacción entre lector y texto, la circunstancia donde se produce el hecho, esta elección es crucial para la construcción de sentido y finalmente y en esta última dirección, el enfoque *sociocultural* enfatiza la idea de que los conocimientos aportados por el lector al procesar el texto tienen origen social ya que todo discurso refleja su propia visión del mundo.

Las investigaciones en torno a la alfabetización temprana también centran su interés en los estudios sobre la psicogénesis de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1982), difundidas masivamente sobre finales de la década del 80, los cuales cuestionan de modo tajante la concepción acerca de que exista un momento ideal para aprender a leer. Esos estudios nos permiten afirmar que los aprestamientos, no forman parte de la alfabetización, considerada como tal, si se pueden tomar como habilidades que deben adquirir para llevar adelante el proceso, en este sentido, ponen el valor en la interacción con la lectura y escritura. El tema está atravesado por tensiones que persisten, las autoras invitan a reflexionar, sobre una concepción de alfabetización inicial que la define como un proceso en el que les niños comienzan los vínculos sistemáticos con la escritura y sus funciones. Sostenemos que se aprende a leer y escribir leyendo buenos textos con adultos capaces de vincular a los niños con la lectura en ricas experiencias de interacción con los textos; comprendiendo la alfabetización como un derecho y destacando su valor en la construcción de la identidad como ciudadanos. es por eso que comprendemos la alfabetización como un proceso que trasciende la noción de que “Leer significa remontarse del texto escrito al lenguaje fónico y a través de él, al texto subyacente” (Leif y Rustein en Kappelmayer; 1979:13)

En otra de las investigaciones analizadas, y más próxima a nuestro estudio se indaga acerca de “Las representaciones sociales de los padres de familia, respecto de los propósitos de la Educación Pre-escolar”, Echevarría y Montero(2017) toman como objeto de estudio las representaciones

sociales de los diferentes actores que coexisten en la escuela, en este caso, las familias, respecto de las prácticas pedagógicas y el impacto que tienen en el ámbito educativo, el análisis de éstas, nos permite acercarnos al interior de las instituciones y descubrir el sentido que los diversos actores les adjudican a los procesos. La investigación, partió del planteamiento de cuáles son los factores que influyen en las representaciones sociales que han construido los padres de familia respecto a los propósitos de la educación preescolar. A través de la propuesta de Moscovici (1979) se recuperaron tres dimensiones para el análisis: la información, el campo de representación y la actitud. Los resultados señalaron que en la construcción y modificación de las representaciones de los integrantes de las familias influyen las experiencias, la interacción social, el contexto y las creencias.

En el plan que aquí se presenta, buscaremos comprender los modos en que las representaciones sociales sobre el aprendizaje de la lecto-escritura dialogan con la propuesta curricular de Tercera Sección del Jardín Municipal N°29, aportando a la sistematización de experiencias que toman como objeto de estudio las representaciones sociales de los diferentes actores que coexisten en la escuela.

Tema

Diálogos entre las representaciones sociales sobre el aprendizaje de la lecto escritura y la propuesta curricular de Nivel Inicial. Relatos de experiencias en la Tercera Sección del Jardín Municipal N°29 de la Municipalidad de General Pueyrredón.

Pregunta General

¿Cómo se articulan las representaciones sociales en torno al aprendizaje de la lecto-escritura de las familias de los estudiantes de Tercera Sección con la propuesta curricular del Jardín Municipal N°29?

Preguntas Específicas

- 1- ¿Cuál es la propuesta curricular de la Tercera Sección del Jardín Municipal N°29?
- 2- ¿Cuál es la importancia que las familias de los niños de Tercera Sección, manifiestan respecto al aprendizaje de la lecto-escritura de sus hijos?

3- ¿De qué modo, esas representaciones dialogan y se solidarizan con la propuesta curricular de la institución educativa?

Objetivo General

Comprender los modos en que las representaciones sociales sobre el aprendizaje de la lecto-escritura, dialogan con la propuesta curricular de Tercera Sección del Jardín Municipal N°29

Objetivos Específicos

- 1- Relevar la propuesta curricular de la Tercera Sección del Jardín Municipal N°29
- 2- Describir las representaciones sociales de las familias de los alumnos de Tercera Sección del Jardín Municipal N° 29 a propósito del aprendizaje de la lecto escritura.
- 3- Interpretar los modos en que dichas representaciones se articulan con la enseñanza en lectura y escritura en el contexto de la Institución educativa, atendiendo al currículum.

Fundamentación Epistemológica

Investigación Cualitativa Con Enfoque Narrativo

Este proyecto se inscribe dentro de la investigación cualitativa, comprendida como la metodología apropiada para interpretar la realidad. Esta perspectiva metodológica nos permite habilitar las voces de los actores sociales que intervienen en los procesos educativos con criterios y parámetros amplios, sensibles a las particularidades y diferencias individuales y locales, con epistemologías múltiples, con metodologías nuevas y renovadas. Tener presente que la interacción entre el investigador el objeto a investigar es compleja y generadora de conflictos, el diseño de los instrumentos, debe ser flexible y considerar tomar distancia de la perspectiva de los actores que narran sus historias, la objetividad, es entendida, como objetivación. (Denzin & Lincoln; 2012)

Desde este paradigma recurrimos al enfoque narrativo, que le otorga protagonismo a los sujetos, permitiéndonos reconstruir sus experiencias a través de sus narrativas. y mediante los relatos recuperar aspectos personales, emocionales y afectivos (Porta; Flores; 2017). La investigación narrativa, como forma de producción de conocimiento, atravesada por la utilización de los métodos y estrategias implícitos en el trabajo de campo, nos requiere estar atentos a la calidad de los datos

que se recogen y la coexistencia de diversas epistemologías y metodologías, que habiliten nuevas formas de conocimiento inscriptas en un continuum, que se expanda desde la producción centrada en el sujeto que conoce, hasta los conocimientos que surjan del intercambio con quien participa en la indagación (Vasilachis de Gialdino; 2018)

Etapas e Instrumentos Metodológicos

Los instrumentos metodológicos privilegiados serán: el análisis documental, el uso de encuestas y entrevistas que apuntarán a que los actores compartan sus narrativas, sus afectaciones, sus vivencias en torno al propósito central de la investigación para comprender los modos en que las representaciones sociales sobre el aprendizaje de la lecto-escritura, dialogan con la propuesta curricular de Tercera Sección del Jardín Municipal N°29. En términos de Pardo, (2010) *comprender implica* en primera instancia, reconocer una vinculación entre el que conoce (intérprete) y un sentido previo de eso que conoce (mundo), por tanto será nuestra tarea en tanto investigadores.

Primer momento

Durante los tres primeros meses de trabajo en el proyecto de investigación, realizaremos un relevamiento de la propuesta curricular del nivel y especialmente la de la Tercera Sección del Jardín Municipal N°29. Desde esta perspectiva la importancia del análisis de la documentación en términos de Mac Donald (1993:188, en Valles, 1999) se sostiene en que los documentos son elementos a los que podemos acceder y nos refieren algún aspecto del mundo social, así como el acceso a contenidos e información disponible, que puede ser de vital importancia a los propósitos de la investigación. En este caso tanto el currículum, como las planificaciones sobre prácticas de lenguaje, nos acercarán datos y conocimientos fundamentales para alcanzar nuestros objetivos .

Paralelamente, se realizará una entrevista con la docente de la sección, para relevar la propuesta desde las planificaciones, sus expectativas y formas de trabajo, en este sentido rescatar desde el currículum, el enfoque de la enseñanza y el sentido formativo de las prácticas del lenguaje que contribuyen en gran medida al mejoramiento personal y social: saber hablar, saber escuchar, saber leer y saber escribir de acuerdo con las exigencias de la situación comunicativa y que facilitan la integración social y permiten un desarrollo más pleno de la persona.

Segundo momento

En esta instancia con el propósito es acercarnos a las familias de los alumnos de Tercera Sección del Jardín Municipal N° 29, para recuperar las representaciones sociales del aprendizaje de los niños de la lecto-escritura; indagaremos en las expectativas que suscita dicho proceso en el entorno familiar. Realizaremos una reunión de padres/madres, con el objetivo de explicar los fines y sentidos de la investigación y facilitar el intercambio con las familias. Desde los aportes de Alonso; 1994 en (Valles;1999:194), los grupos de discusión, producen discursos particulares, que remiten a otros discursos generales y sociales. Facilitar un espacio para la conversación que habilite el intercambio y abra la posibilidad que expresen sus experiencias y ansiedades sobre el tema. Se realizará una convocatoria atractiva, que motive las participaciones, se elegirá una fecha, un espacio para llevar a cabo la misma y finalmente, una estrategia de interacción que permita la participación de todos, para que puedan expresarse libremente y que el intercambio sea desde sus sentires y afectaciones. Se realizará un registro de toda la información compartida. y se les entregará un cuestionario con tres preguntas abiertas, para que las respondan personalmente en una segunda instancia, la propuesta es plantear tres cuestiones que orienten las narrativas a los fines de la investigación. Desde los aportes de Valles (1999) es sentido de la entrevista en profundidad, es un estilo abierto, que permite la obtención de información de gran riqueza informativa de carácter holístico y contextualizada desde los enfoques y dichos de los entrevistados.

En este momento, la idea es tener un acercamiento en forma grupal, realizaremos una entrevista grupal en donde podamos intercambiar en un diálogo las preguntas que se llevaron de la reunión, enfocadas en las prácticas cotidianas, los juegos, las inquietudes, respecto del tema que estamos abordando. Tomando los aportes de Alonso;1994 en Valles(1999) una entrevista abierta, permite establecer un diálogo expresivo, generado desde lo emotivo, la entrevista abierta, no sólo tiene un sentido lingüístico, puesto que el “yo” que se manifiesta en la comunicación está involucrado directamente en lo social, puede percibirse en la interacción. De este modo concluiría la recolección de datos respecto de las representaciones sociales de las familias, respecto del aprendizaje de los niños de la lectura y la escritura.

Tercer momento

Con la intención de comprender los modos en que las representaciones sociales sobre el aprendizaje de la lecto-escritura, dialogan con la propuesta curricular de Tercera Sección del Jardín Municipal N°29, en este último momento recuperaremos los aprendizajes alcanzados en las etapas anteriores para componer una narrativa eficaz que nos permita interpretar las articulaciones que se propician en la institución educativa. Es en este momento donde como investigadora involucrada subjetivamente con el proceso de la investigación y transitando el recorrido de la investigación junto con los protagonistas, realizaré un análisis interpretativo de los contenidos y los materiales producto del trabajo de campo. Como cierre del proyecto, realizaremos un encuentro de intercambio entre las familias y la Institución donde analizaremos colaborativamente mediante los aprendizajes alcanzados durante la investigación, las posibilidades de intercambios partiendo desde las vivencias y habilitando otros discursos posibles. “Las pedagogías vitales podrían ser entendidas como prácticas de autorización discursiva, que abren posibilidades para restaurar maneras relativamente despreciadas de conocer, ser y saber” (Ramallo;Boxer;Porta;2019:5)

Población y Contexto

El Jardín Municipal N° 29, perteneciente a la Municipalidad de General Pueyrredón, está ubicado en el Barrio Félix U. Camet de la ciudad, el mismo funciona en un espacio rural y la mayoría de los niños y niñas que concurren viven en el mismo barrio de la institución. La sección que se tomará para el abordaje del trabajo de campo en esta investigación es del turno mañana y corresponde a una de las dos secciones de tercera sección que conforman el jardín; se toma la sección del turno mañana, porque la matrícula es menor en ese turno y se hace más fácil el desarrollo de las actividades, en relación a los espacios y los tiempos de la institución.

La elección del Establecimiento la realicé por conocer a la comunidad, sus características, el perfil de los niños y niñas que concurren al mismo y por haber trabajado como docente de Tercera Sección durante muchos años en el mismo. He participado desde el rol que desempeñaba en la planificación, desarrollo y puesta en acción de los proyectos de articulación de Jardín y la EPB N°17,también perteneciente al Barrio Félix U. Camet., pudiendo observar y evaluar, las debilidades y fortalezas que surgen del abordaje de los mismos, desde la misma observación, surge la

importancia que tiene la participación y acompañamiento de las familias en su desarrollo y ejecución.

Cronograma

Año 2022	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic
(Re)construcción del marco conceptual	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Análisis documental (currículum y planificaciones sobre lecto-escritura)	x	x	x								
Diseño del guión de la reunión	x										
Entrevista a la docente a cargo del Nivel		x									
Diseño de encuesta narrativa		x									
Reunión general con las familias			x								
Entrevista grupal e intercambio a partir de las encuestas.					x						
Desgrabación de las entrevistas					x	x	x	x			

realizadas grupalmente											
Análisis interpretativo de los contenidos y materiales		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Redacción de informe final								X	X	X	X
Analizar colaborativamente, a partir de los aprendizajes alcanzados en el desarrollo de la investigación las posibilidades de intercambio entre la institución y las familias											X

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, J y Porta, L. (2019) Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires.
- Bonal; X. (1998) “Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas” Barcelona; Ed. Paidós.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012) Paradigmas y metodología en disputa, en Metodología de las Ciencias Sociales. Barcelona; Ed. Gedisa.
- Díaz, E. (2010). Conocimiento, ciencia y epistemología en Díaz E. (ed.) Metodología de las Ciencias sociales. Buenos Aires: Biblos.
- Diseño Curricular del Nivel Inicial - Servicios ABC <http://servicios.abc.gov.ar> > dc_inicial_2019

- Guerrero Serón, A. (2002) “Sociología de la Educación: Objetivo, Desarrollo y Significado en la Formación del Profesorado” en: GERRERO SERÓN, A. Manual de Sociología de la Educación. Madrid: Editorial Síntesis
- Kappelmayer, M. y Menegazzo, L. (1979) La iniciación a la lecto-escritura. Fundamentos y ejercitaciones. Barcelona. Publicaciones Reunidas, S.A. Alfonso XII s/n.
- Mc Laren, P (1984) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Tercera Parte Pedagogía Crítica: Un panorama general.
- Pardo, R. (2010). La problemática del método en ciencias naturales y sociales, en Díaz, E. (ed.) Metodología de las Ciencias sociales. Buenos Aires: Biblos. pp. 67-97
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. N°41 (pp. 35-46).
- Ramallo, F.; Boxer, M.; Porta, L. (2019) “Tres (re) inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social”. Praxis educativa, Vol. 23, No 3; septiembre – E - ISSN 2313-9334X. pp. 1-13. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230308>
- Tenti Fanfani, E. (2013) “Sociología de la Educación” Bernal: Universidad de Quilmes
- Van Haecht, A. (1998) La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación. Madrid; Ed. Biblos.
- Valles, M. (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid; Ed. En Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos, en Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.) La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales. Buenos Aires: Teseo. pp. 27-59
- Diseño Curricular del Nivel Inicial - Servicios ABC <http://servicios.abc.gov.ar> > dc_inicial_2019

- Echevarría Rojas; J. M. y Montero Vidales, R. M. (2017) Las representaciones sociales de los padres de familia, respecto de los propósitos de la Educación Pre-escolar. Potosí <https://www.comie.org.mx> > congreso > doc
- Morales, A. y Reyes, V. (2020) Representaciones sociales de las docentes de primaria, en relación al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y https://www.google.com/url?q=https://www.researchgate.net/publication/325877385_Representaciones_sociales_acerca_de_la_lectura_y_la_escritura&sa=D&source=editors&ust=1624
- Zamaro, M. (2018) Alfabetización inicial, representaciones, discusiones y conjeturas. El trabajo ha sido realizado en base a un debate, sobre alfabetización inicial, en el 2º Congreso Internacional de Formación Docente y Educación Infantil que tuvo lugar en mayo en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de Entre Ríos (UADER), en Paraná. <https://bibliotecavirtual.unl.edu>.

El lenguaje escrito y la vida social: (Re)aprendizajes desde la cotidianidad. Experiencias educativas en la vida cotidiana de los alumnos de primer grado de la Escuela Yumbel, Mar del Plata.

Carreras Giammona, Naiara
UNMDP

naiara.carreras.g@gmail.com

Resumen: En este proyecto de investigación buscaremos profundizar el rol del lenguaje escrito en la vida social y en los modos en que influye en la alfabetización de los alumnos que ingresan a primer grado en el entorno local que ofrece la escuela primaria Yumbel. En este sentido, este Plan busca analizar las prácticas cotidianas, que por fuera de la Institución, constituyen aprendizajes que colaboran con el proceso de lectoescritura. Consideramos de gran valor indagar en los modos en que prácticas cotidianas de interacción con el lenguaje escrito son resignificadas en el proceso de aprendizaje en el aula, en pos de contribuir a una educación de calidad según prácticas socialmente significativas.

Palabras clave: Lenguaje escrito; vida social; interacción; alfabetización; infancia.

JUSTIFICACIÓN

La investigación propone indagar acerca de las prácticas cotidianas en relación al uso y la exposición al lenguaje escrito que tengan los niños desde edad temprana, en su cotidianidad y contexto en el cual se desarrollan, entendidas estas como experiencias educativas que contribuyen al proceso de lectoescritura.

En la intención de priorizar la escucha y propiciar narrativas, y en concordancia con Ramallo y Porta (2020), este proyecto busca narrar los mundos que habitamos para participar en ellos, reinventarlos y reimaginarlos. Por lo tanto, escuchar a los estudiantes, sus historias, la manera en la que se contactan con el lenguaje escrito y sus diversas formas, nos permite no solo indagar sobre los relatos, sino indagar con los relatos (Ramallo y Porta, 2020). Este indagar los afectos desde una mirada narrativa apuesta también a una afección sensible de los relatos, cuyos interrogantes se expanden desde el qué hacemos con esos relatos hasta qué hacen los relatos con nosotros (Porta y Aguirre, 2019). De esta manera habilitamos la posibilidad de visibilizar la voz de estos niños, de afectarnos, de poder construir conocimiento no a partir de ellos sino con ellos, siendo parte de este maravilloso camino, habilitando(nos) a asumir una nostredad (Wayar, 2018).

Además abordar este tema desde una mirada sociológica nos posibilita indagar sobre el proceso de socialización y sus agentes, las relaciones de este con el sistema educativo y otros sistemas sociales, así como también los fenómenos educativos (Guerrero Serón, 2002) permitiéndonos en definitiva promover interrogantes que acompañan el proceso de construcción colectiva de una sociología de la educación en la que pueda nutrirse mutuamente la producción académica, la preocupación por el compromiso con diversos públicos, y la mirada crítica sobre nuestros supuestos y limitaciones (Meo, 2016). En pos de contribuir al conocimiento y a la identificación de las prácticas cotidianas que contribuyen al proceso de alfabetización este proyecto propone indagar las prácticas de interacción con el lenguaje escrito que los niños desde edades tempranas tienen en su cotidianidad y la influencia de estas experiencias educativas extraescolares en las situaciones de enseñanzas.

Por todo lo mencionado anteriormente, este proyecto de investigación busca generar una coreografía relacional capaz de hacer emerger el mundo que deseamos (Yeidaide, 2020).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO- CONCEPTUAL Y ESTADO DEL ARTE.

En concordancia con Emilia Ferreiro (2008) la palabra alfabetización se utiliza, en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita. Saber leer y escribir es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos. Es una forma de habitar(nos) en este mundo. Alfabetizar, a mi criterio, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. A partir de ello, esta investigación aborda la importancia del lenguaje escrito como un pilar fundamental en dicho proceso, siendo de gran interés visibilizar las prácticas cotidianas de interacción con el lenguaje escrito que colaboran en la alfabetización de los niños en edades tempranas. Es importante aclarar que entendemos al lenguaje escrito no solo como la representación de la lengua a través de un sistema de escritura sino además como todo aquello que circula socialmente (Torres, 2012). Es por ello que en términos de Borzone (2004), comprendo que el desarrollo lingüístico se produce en la interacción social, en el contexto de las situaciones de la vida diaria y por medio de las tecnologías y los instrumentos propios de cada cultura. Por lo tanto sostengo que un niño que nace y que se cría en un ambiente donde el lenguaje escrito forma parte del patrimonio de su familia interactúa mucho más tempranamente con este que con el sistema de escritura que se enseña en la escuela, porque hay muchos otros

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

que leen para él, muchos otros que escriben para él, hasta que empieza a explorar soportes, instrumentos, modos de dejar marcas que impliquen la intención de escribir. Podemos advertir, como sostiene Marx (Marx en Hernández y Beltrán, 2012) solo el rendimiento será igualitario cuando las condiciones externas a la escuela sean también igualitarias, observamos que el campo educativo no funciona de manera aislada en la sociedad, sino que, para comprender su dinámica debemos considerar las relaciones que se establecen con el resto de los campos sociales (Hernández y Beltrán, 2012) en este caso particular, con las familias y el campo cultural. Cabe señalar que, esta investigación se llevará a cabo dentro de un análisis en el nivel medio (Guerrero Serón, 2002) poniendo énfasis en las prácticas cotidianas de lectoescritura de los estudiantes y la respectiva relación de estas con el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en las aulas.

Desde estos enclaves, considerar los modos en que los grupos familiares interactúan cotidianamente con el lenguaje escrito, estimulando la relación con el mismo en la primera socialización de los infantes, da cuenta del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1977) que tienen las mismas, denotando que los estudiantes poseen un distinto capital cultural, es decir, una cultura aprendida cuyos contenidos y características estructurales se diferencian en gran medida. Podemos inferir que la cultura incorporada por los niños, antes de ingresar a la escuela, juega un papel preponderante a la hora de iniciar su proceso de alfabetización formal. Con respecto al lenguaje, sostenemos que este constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural. Berenstein (Berenstein en Bonal, 1998) sostiene que existen diversos códigos lingüísticos según la clase social a la cual se pertenezca, pertenecer a una clase social determinada supone la adquisición y el uso de un determinado código diferente en su estructura y capacidades de aquel que se desarrollan en las clases dominantes, en consecuencia estamos frente a un código restringido (Berenstein en Bonal 1998). En definitiva, lo cultural, es considerado entonces como un principio de diferenciación casi tan poderoso como lo económico y en consecuencia la socialización familiar tiene un peso determinante sobre la construcción de nuestra identidad social (Kaplan, 2006).

Se pone de manifiesto en términos de Braslavsky (Braslavsky en Amar Hernán, 2016) que estamos ante un sistema educativo segmentado donde los grupos sociales acceden de manera desigual a los diferentes niveles educativos, es por ello que consideramos de gran valor indagar en los modos en que prácticas cotidianas de interacción con el lenguaje escrito son re-

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

significadas en el proceso de aprendizaje en el aula, en pos de contribuir a una educación de calidad según prácticas socialmente significativas que colabore en la consolidación de sociedades democráticas.. En definitiva, lo cultural, es considerado entonces como un principio de diferenciación casi tan poderoso como lo económico y en consecuencia la socialización familiar tiene un peso determinante sobre la construcción de nuestra identidad social (Kaplan, 2006).

Durante los últimos años han acontecido cambios fundamentales en las teorías sobre la alfabetización que incidieron de diversos modos en las prácticas de enseñanza, al mismo tiempo que fueron ocurriendo otras transformaciones en la cultura escrita (Torres, 2012), lo que conlleva a grandes autores como Mirta Torres, Delia Lerner, Emilia Ferreiro, María Elena Curter entre otros a llevar a cabo diversas investigaciones acerca de dicho proceso.

En todas ellas podemos advertir cómo enseñar a leer y a escribir trasciende la alfabetización en sentido estricto, ya que la escuela tiene el reto de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito. Por lo tanto Delia Lerner (2001) en su investigación “leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario” sostiene que participar en la cultura escritura escrita supone de apropiarse de una tradición de lectura y escritura por lo tanto implica de asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones entre el lenguaje escrito, el contexto y su autores.

A su vez en la investigación “el lenguaje escrito y la alfabetización” llevada a cabo por Ana Teberoski (1990) indaga acerca de cómo el lenguaje escrito infiere no solo en los niños sino además en los adultos, ya que en trabajos anteriores de dicha autora ha mostrado que los niños provenientes de ambientes alfabetizados desarrollan precoces conocimientos sobre las propiedades de lo escrito más significativos.

Otra investigación crucial es la denominada “Alfabetización: teoría y práctica” en la cual Emilia Ferreiro (1998) sostiene que las discusiones sobre las prácticas alfabetizadoras han centrado su polémica en los métodos, sin tener en cuenta las conceptualizaciones que tienen los niños acerca del sistema de escritura, teniendo que partir de ello para comprender la complejidad de dicho proceso.

Teniendo en cuenta dichas investigaciones y en pos de contribuir al conocimiento y a la identificación de las prácticas cotidianas que contribuyen al proceso de alfabetización este proyecto propone indagar las prácticas de interacción con el lenguaje escrito que los niños desde

edades tempranas tienen en su cotidianidad y la influencia de estas experiencias educativas extraescolares en las situaciones de enseñanzas.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS

1. PREGUNTA GENERAL

¿Cómo contribuyen las prácticas cotidianas de interacción con el lenguaje escrito en la alfabetización de los niños en edades tempranas?

2. PREGUNTAS ESPECÍFICAS

- 2.1 ¿Cuáles son las situaciones de interacción con el lenguaje escrito que los niños reconocen en sus vidas cotidianas ?
- 2.2 ¿Cómo se apropian los niños de dichas prácticas?
- 2.3 ¿De qué modos esas vivencias cotidianas son re-significadas en el proceso de aprendizaje en el aula?

3. OBJETIVO GENERAL

Interpretar las prácticas cotidianas de interacción con el lenguaje escrito como experiencias educativas que favorecen el proceso de alfabetización.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 4.1 Reconocer en los relatos de los estudiantes, las prácticas cotidianas en las que interactúan con el lenguaje escrito.
- 4.2 Indagar en los modos en que los estudiantes apropian esas prácticas como experiencias de aprendizaje .
- 4.3 Analizar las contribuciones entre esas prácticas cotidianas de interacción con el lenguaje escrito y los procesos de alfabetización propuestos en el espacio áulico

ASPECTOS METODOLÓGICOS

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Para poder cumplir y alcanzar los objetivos propuestos, este proyecto se inscribe bajo el paraguas de la investigación cualitativa , considerándola como una actividad situada que ubica al observador en el mundo (Denzin y Lincoln, 2011). Desde un enfoque hermenéutico (Guba&Lincoln, 2012) proponemos un proceso inductivo para el manejo de los datos (Gonzalez Martinez, 2002) ya que se sistematizarán en etapas de inducción, en las cuales encontramos el conceptualizar, categorizar, organizar y estructurar. Si tenemos en cuenta que toda

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

investigación cualitativa enfatiza en las prácticas sociales cotidianas (Sautu,2005) las técnicas y métodos utilizados para recabar dichos datos deben posicionarse dentro de ellas, por lo que, nos proponemos utilizar diversas técnicas e instrumentos, como observaciones, entrevistas y fotografías propias de este tipo de investigaciones. Este uso de múltiples instrumentos coloca al investigador como bricoleur (Denzin y Lincoln, 2011), que recrea /genera un bricolage, es decir, un conjunto de piezas unidas, un tejido de prácticas que dan soluciones a un problema en una situación concreta. Por lo tanto, en este tipo de investigación el investigador sostiene que la realidad es subjetiva, y ellos mismos, en tanto actores sociales intervinientes, contribuyen a producir y reproducir el contexto de interacción que desean investigar (Sautu,2005).

Todo lo mencionado anteriormente y en concordancia con Irene Vasilachis (2006) la investigación cualitativa permite comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos. Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento es decir, privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales. En la intención de priorizar la escucha, este proyecto se apoya en la cualidad narrativa de la investigación, y en concordancia con Ramallo y Porta (2020), este proyecto busca narrar los mundos que habitamos para implica participar en ellos, reinventarlos y reimaginarlos. Por lo tanto, escuchar a los estudiantes, sus historias, la manera en la que se contactan con el lenguaje escrito y sus diversas formas, nos permitirá no solo indagar sobre los relatos, sino indagar con los relatos (Ramallo y Porta, 2020).

POBLACIÓN, CONTEXTO, ETAPAS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS,

La investigación se llevará a cabo en la escuela Yumbel situada en el centro de la ciudad de Mar del Plata y se elaborará en el período del año 2022. En dicha institución reconozco, a partir de una observación participante previa al planteo de este proyecto, que el proceso de lectoescritura en los alumnos de primer grado es muy heterogéneo, siendo a su vez grupos de una gran matrícula ya que cuentan con dos grados de entre 27 y 31 alumnos. La elección de este colegio se justifica en dos razones, la primera es que me encuentro trabajando actualmente en él y pertenezco a la comunidad que lo conforma, siendo este sentido de pertenencia y mi experiencia como docente en primer grado el que me impulsa a investigar y promover, en mi propio hacer, prácticas profesionales enriquecidas. Y en segundo lugar porque considero que

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

este proyecto me permitirá realizar lo que Sontag(1984) describe como una reinterpretación de la realidad, en la cual puedo mirar desde otros lugares, que me permiten ver, sentir y oír más . La investigación se llevará adelante en cuatro etapas. En una primera etapa se recabarán datos a través de fotografías que puedan proveer las familias acerca de espacios / recursos de lectoescritura que tengan los alumnos en sus hogares, con el propósito de reconocer las prácticas cotidianas en las que interactúan con el lenguaje escrito. Inicialmente dialogaremos con las familias para explicarles los propósitos de la investigación (mediante notas en el cuaderno de comunicaciones, o una reunión de padres) para solicitar su colaboración en este proyecto y promoviendo un espíritu lúdico en los niños, autoricen y les presten dispositivos necesarios para que los estudiantes puedan sacar fotos de los espacios en los que reconocen la presencia del lenguaje escrito. Una vez conseguido los permisos con ayuda de las familias se le solicitará a los infantes que saquen fotos de espacios en donde aparezca la palabra escrita. De esta manera buscamos reconocer las prácticas cotidianas y el contacto que estos tienen a diario con el lenguaje escrito. Podemos advertir que la foto, como estrategia metodológica puede resultar controversial, sin embargo sostenemos que “algunas estrategias metodológicas cuentan ya con muchísimos años de experiencia en implementación y están ampliamente legitimadas, mientras que otras, en cambio, se encuentran en un proceso de construcción y de diálogo para consensuar dentro de la comunidad (científica) su validez: éste es el caso de la utilización de imágenes, como la fotografía.” (Gabriela Augustowsky, 2007, p.147). En este proyecto, el uso de fotografías provistas por los estudiantes tiene dos objetivos, por un lado registrar y reflejar las percepciones personales de los estudiantes y, por otro favorecer el diálogo y el conocimiento a través de la discusión grupal de fotografías como disparadores para que los niños cuenten cómo se relacionan con el lenguaje social y cuáles son las prácticas con las que están en contacto diariamente, en la segunda etapa..

El segundo momento se realizarán entrevistas grupales a los alumnos, en las cuales se utilizarán como disparador las imágenes que sacaron, para que de esta manera puedan no sólo relatar lo que se observa en las fotografías sino que a su vez den cuenta de las prácticas cotidianas a las cuales están expuestos diariamente y cómo se apropian de ellas, denotando a cuál le dan mayor importancia y cuáles otras no tanto. Las mismas se harán en grupos, por burbujas, en un espacio donde estén las sillas posicionadas en círculo, para poder vernos entre todos, por lo que, según la interacción se llevará a cabo una entrevista denominada por Yuni y Urbano (2014) cara a

cara. En este tipo de entrevista en grupo se obtiene en poco tiempo una gran cantidad de información. La interacción entre los sujetos entrevistados permite que emerjan en la situación de entrevista las contradicciones, las diferentes perspectivas sobre un tema, las coincidencias y divergencias respecto a hechos o a interpretaciones de los mismos. Es muy utilizada actualmente por la riqueza (en calidad y cantidad) de información. Además el tipo de entrevista será semiestructurada (Yuni & Urbano 2014) ya que si bien habrán ciertas preguntas disparadoras relacionadas al tema a trabajar, en el desarrollo de la entrevista se irán planteando diversos interrogantes sin aferrarse a una secuencia establecida previamente, permitiendo de esta manera que se formulen preguntas no previstas pero pertinentes según los comentarios y las respuestas de los niños, que nos permitan recuperar sus relatos..

Siguiendo con la tercera etapa se realizarán observaciones participantes en algunas clases de Prácticas de Lenguaje para advertir cómo el contacto con el lenguaje escrito en las prácticas cotidianas se manifiestan en los estudiantes a través de la resolución de diversas propuestas de trabajo.. La observación es entendida en este sentido como un procedimiento que empleamos como sujetos de conocimiento para captar la realidad ya que en términos de Yuni y Urbano (2014) observar es un acto de voluntad consciente que selecciona una zona de la realidad para ver algo y que implica un acto total en el cual el sujeto que observa está comprometido perceptivamente en forma holística, es decir, que además de la vista utiliza el oído, para la escucha, el olfato, entre otras percepciones, y las categorías culturales internalizadas que le permiten ordenar y dar sentido a lo que percibe. En definitiva en investigación observar es una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad mediante el empleo de los sentidos conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas a partir y por las teorías científicas que utiliza el investigador (Yuni & Urbano, 2014).

Por último y finalizando con las etapas, llevaremos a cabo a partir de la triangulación de los datos obtenidos una interpretación de los mismos, formulando el informe final y las conclusiones a las cuales llegamos.

Cronograma

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

	SEP 2021	OCT 2021	NOV 2021	DIC 2021	ENE 2022	FEB 2022	MAR 2022	ABR 2022	MAY 2022	JUN 2022	JUL 2022	AGO 2022
Re-composición de lentes interpretantes. Relevamiento de bibliografía.	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Trabajo de campo: composición de registros y materiales.					x	x	x	x	x	x		
Comunicación con la familias (autorizaciones)					x							
Recolección de fotografías.						x						
Diseño, y elaboración de entrevistas						x	x					
Diseño de grillas para la							x	x				

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

observación de clases.												
Realización de entrevistas							X	X				
Desgrabación de las entrevistas.								X	X			
Observación de clase.										X		
Referencias bibliográficas	x	x	X	x	x	x	x	x	x			
Actualización del Estado del Arte	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Análisis de datos obtenidos				x	x	x	x	x	x	x	x	
Confección del informe final			x	x		x					X	x

Bibliografía

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

- Augustowsky G. (2007) “El registro fotográfico en la investigación educativa”. En “La Investigación Educativa”, disponible en Sverdlík.qxp 3/5/07 14:14 Page 147 a 176.
- Amar, H. (2016). Lecturas de autor en la democracia recuperada 1983-1989. En: Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989). Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Beltrán Llavador, J. & Hernández I Dobón, F. (2012). *Sociología de la educación*. Madrid. Mc Graw Hill
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación: una aproximación a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.
- Borzzone, A. M. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires, Etis y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. Barcelona. [Introducción castellana e italiana y pp. 248 a 269].
- Denzin y Lincoln (2015). *Manual de investigación cualitativa*, IV: métodos de recolección y análisis de datos. México: Gedisa.
- Ferreiro E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI,
- González Martínez (2002) *La sistematización y el análisis de datos cuantitativos*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Guerrero Serón, A.(2002). *Manual de sociología de la Educación*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Kaplan, C (2006). *La inclusión como posibilidad*. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México, FCE.
- Meo I. (2016) La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades. Unidad Sociológica. Sociología de la educación. Balances, desafíos y perspectivas desde las Ciencias Sociales en América Latina. 2(5), pp. 6-15
- Porta, L y Aguirre, J (2019) “A autoetnografía como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigacao narrativa” En Ogeda Guedes, A y Ribeiro, T (comp.) Pesquisa, alteridade e experiencia: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro, Ayvu.
- Ramallo, F y Porta, L (2020) (In)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa (en coautoría con Luis Porta). Revista Teias Vol.21, N°62, pp. 439-354 <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47264>

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

Sautu, P. (2005) Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Clacso.

Sontag, S (1984) *“Contra la interpretación”*, en su *Contra la interpretación y otros ensayos*. Seix Barral, Barcelona.

Teberosky, A. (1990), “El lenguaje escrito y la alfabetización”, *Lectura y Vida* 11 (3), pp. 5-15.

Torres, M. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. (Serie Temas de Alfabetización; 2)

Yedaide, M. (2020). La investigación educativa en tiempos revueltos. Reflexiones patrocinadas por el Coronavirus®. En prensa.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar : recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*- 1a ed. - Córdoba, Editorial Brujas.

La comunidad educativa en contexto de vulnerabilidad durante la pandemia del COVID-19. Un análisis interpretativo sobre las experiencias del personal auxiliar no docente de la Escuela de Educación Secundaria N°37, Mar del Plata

Esperón, Agustina.

UNMDP

Resumen: El presente trabajo tiene como objeto analizar las experiencias que atravesó el personal auxiliar no docente de la Escuela de Educación Secundaria N°37 durante los años 2020 y 2021, como consecuencia de la pandemia de COVID-19. Esta última implicó medidas restrictivas por parte del Estado para paliar los efectos de la crisis sanitaria, tales como: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) e incluso la suspensión –total o parcial– de la presencialidad en el ámbito educativo en todos sus niveles. La recolección de datos se realizará desde un enfoque cualitativo, por medio del análisis de documentos oficiales y la realización de entrevistas en profundidad, donde se podrá focalizar en las experiencias que atravesó el personal auxiliar durante la pandemia.

Palabras clave: Experiencias, pandemia, personal auxiliar, rol de la escuela, vulnerabilidad.

Justificación

En el presente proyecto se busca poner el foco en la labor que realiza el personal auxiliar no docente en el ámbito público, quienes a pesar de la emergencia sanitaria y de la adaptación a dicho contexto que atravesaron las clases, se han encontrado ante la necesidad de hacerse presentes en la escuela para cumplir con sus tareas, las cuales resultan fundamentales para quienes asisten a ella y sus familias. En este sentido, resulta importante indagar acerca de los cambios en el trabajo del personal auxiliar docente en medio de una emergencia sanitaria sin precedentes, lo cual al mismo tiempo representa un acercamiento a conocer de qué manera la institución educativa se adaptó a la pandemia de la COVID-19 para continuar con sus funciones y de qué manera la vivencia el personal auxiliar no docente. La motivación de esta investigación radica en revalorizar el trabajo del personal auxiliar no docente, un actor social poco estudiado en las ciencias sociales, sin el cual las escuelas no podrían cumplir con sus dos funciones fundamentales para con las personas en situación de vulnerabilidad. Sin limpieza y desinfección constante, ¿cómo vuelven los jóvenes a las clases presenciales durante la pandemia?. Sin alimentos, ¿cómo harán los jóvenes para continuar con sus estudios?. Sin el personal auxiliar no docente, ¿cómo hará la escuela para funcionar?. Las experiencias

atravesadas por los trabajadores auxiliares serán analizadas desde un enfoque cualitativo, sobre la base del concepto de marco de experiencia de Goffman. La escuela N°37 es una institución pública a la cual concurren adolescentes de barrios cercanos, muchxs de ellos en situación de vulnerabilidad.

Marco teórico y estado del arte

Tal como destaca Tenti Fanfani (2010), la escuela se encuentra situada en un contexto social específico que influye directamente sobre ella, por lo cual los procesos de cambio social, económico y demás, se vivencian también dentro de las escuelas. En este sentido, el autor afirma que “Los docentes, al igual que otros prestadores de servicios públicos esenciales (...) le ponen cotidianamente el cuerpo a la cuestión social. Ellos conocen “en persona” la problemática social.” (2010: 41), podemos reconocer también al personal auxiliar docente de las escuelas como personas conocedoras de la situación social de los estudiantes.

En lo que respecta al rol de la escuela, Tenti Fanfani indica que

No le corresponde, en principio, a la escuela generar las condiciones sociales del aprendizaje, pero sí adecuar la oferta educativa a las condiciones sociales y culturales de sus alumnos, garantizando que todos desarrollen esa cultura común que es la condición básica de su ciudadanía civil, social y política. Entre otras cosas habrá que discutir en qué medida hay ciertas necesidades (materiales, afectivas, simbólicas, etc.) cuya satisfacción es condición necesaria para el surgimiento de auténticos intereses y demandas de esos conocimientos que ofrece la institución escolar. (2010: 43)

Así, Tenti Fanfani (2012) coincide con Frigerio, Poggi & Tiramonti (1992), quienes –además– hacen hincapié en la red comunitaria que puede establecer la escuela con las demás instituciones de la sociedad que le rodea para dar respuesta a las distintas demandas, como así también la importancia de las políticas públicas implementadas en torno tanto al rol de la escuela como a la satisfacción de las demandas sociales

No se trata de desoír todas las demandas que recaen en la escuela; se trata de entender a la sociedad como un sistema complejo, de múltiples instituciones, y distribuir entre todas ellas, la responsabilidad de la solidaridad, atendiendo a su

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

especificidad. El modo en que se distribuyen las responsabilidades en las distintas instituciones que conforman una sociedad se resuelve en la interacción entre las políticas públicas y las prácticas sociales. (1992: 98)

En este sentido, también Tenti Fanfani destaca la importancia de las políticas públicas específicas en lo que respecta al rol de la escuela: “El combate contra la exclusión escolar requiere políticas públicas integrales ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales, culturales, etc. del aprendizaje.” (2012: 132). Como veremos más adelante, esta situación se recrudeció dada la emergencia socioeconómica y sanitaria que se profundizó aún más a partir de la pandemia por COVID-19 en la Argentina.

Asimismo, Frigerio, Poggi & Tiramonti (1992) consideran que la escuela resulta de gran valor particularmente para los sectores populares ya que permiten la incorporación de saberes que podrían mejorar las posibilidades de acceso a mejores condiciones laborales, frente a lo cual destacan que “la urgencia del reclamo por la satisfacción de las necesidades inmediatas, suele desdibujar la demanda por los conocimientos. Corresponde a la institución reorganizar el conjunto de pedidos y ordenarlos sin desatender a lo específico del contrato entre la escuela y la sociedad” (1992: 102). Así, destacan que, así como la escuela no puede resolver la problemática de la pobreza estructural, tampoco debe reemplazar la cuestión pedagógica por la asistencial. Por su parte, Tenti Fanfani (2012) problematiza la inabarcabilidad de las expectativas sociales depositadas en la escuela en tanto institución, y propone pensar en dos opciones: que la escuela cumpla con su función pedagógica, o que se convierta en una “agencia para el desarrollo integral de la infancia” (2012: 142). Esta última alternativa –de acuerdo con el autor– implica el cumplimiento de dos objetivos, por un lado, debe garantizar las condiciones básicas del aprendizaje (por ejemplo: alimentación, sociabilidad, contención afectiva, etc.) y, por otro lado, debe “transmitir conocimiento socialmente relevante” (*ídem*). El autor justifica este último objetivo desde una perspectiva bourdiana, al afirmar que “el conocimiento es un capital cada vez más estratégico para producir y reproducir la riqueza” (*ídem*), así “para mejorar la distribución de esa riqueza estratégica que es el conocimiento la escuela es necesaria” (2012: 143).

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

Tenti Fanfani destaca, además, la interdependencia del desarrollo social, económico y educativo, al afirmar que “la política educativa no alcanza los objetivos que normalmente se propone sin una adecuada articulación con las políticas económicas (productivas y distributivas) y sociales (redistributivas)” (2012: 144), vemos que la escuela resulta fundamental especialmente para los sectores más vulnerables de la sociedad, no sólo en tanto brinda recursos simbólicos a los estudiantes, sino también al brindar asistencialismo a las familias, lo cual se posibilita al ser una institución dependiente del Estado. En esta misma línea, López (2005) resalta la multiplicidad de realidades –que persisten en el país y que se profundizaron particularmente a partir de la década de los ‘90– a las cuales la escuela debe hacer frente a diario con miras a brindar una educación de calidad. El autor hace hincapié en las tensiones existentes entre la educación y la equidad social, ¿qué obstáculos representa y qué aportes realiza cada uno de estos fenómenos para el otro? Al mismo tiempo, problematiza la pretensión de igualdad del sistema educativo público, y destaca la importancia de pensar en términos de equidad –como ampliación del concepto de igualdad– en sociedades tan heterogéneas como las que encontramos en América Latina. En suma, es en el reconocimiento de las diferencias donde el autor considera que radica la equidad. Finalmente, López (2005) focaliza en la necesaria articulación entre las prácticas educativas y el contexto social en el que operan, y considera que, para lograr una articulación no conflictiva, la escuela debería conocer tanto las características individuales de sus estudiantes, como las condiciones sociales que les atraviesan, para luego “desarrollar una estrategia educativa acorde a esas características” (2005: 96), de este modo, la equidad del sistema educativo radica en la capacidad de asegurar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes.

López (2005) también hace hincapié en la situación de vulnerabilidad que vivencian muchos estudiantes y sus familias, analiza el escenario argentino y resalta su multiplicidad de realidades al afirmar que “está conformado por muy diversas experiencias familiares, cada una de ellas asociada a diferentes grados de vulnerabilidad o de recursos para afrontar la educación de sus hijos” (2005: 139). Asimismo, el autor explica que son los niños y adolescentes quienes se encuentran ante la necesidad de abandonar la escuela para trabajar y colaborar con el sustento de su familia en situaciones de emergencia. En este sentido, la emergencia sanitaria y económica que atravesamos a causa de la pandemia por covid-19 recrudece no sólo la falla en el acceso a la educación por la falta de conectividad, sino también la situación de miles de niños

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

y adolescentes que salen con sus familias a trabajar para llevar el pan a la mesa. En este contexto, ¿cómo se asegura la escuela de continuar con sus funciones en medio de la virtualidad pretendida por las autoridades nacionales, provinciales y municipales?.

En cuanto al vínculo entre la escuela y la sociedad que le rodea, Frigerio, Poggi y Tiramonti plantean que “la escuela no solo recibe demandas del medio social, sino que también puede dirigirse a él para obtener apoyos y servicios. En el medio existen una innumerable cantidad de instituciones con las que es posible concertarse para trabajar mancomunadamente y potenciar los recursos institucionales.” (1992: 103). Benno Sander (1997) rescata el contexto de la institución en el sentido de que no es impermeable al entorno, sino que la atraviesa. Así, la situación de vulnerabilidad que vivencian los estudiantes tanto por cuestiones de emergencia económica como sanitaria por la pandemia de covid-19, se encuentra reflejada también dentro del ámbito educativo.

Las experiencias atravesadas por los trabajadores auxiliares serán abordadas a partir de la perspectiva de Goffman en *Frame analysis*, quien establece que los actores sociales en su vida cotidiana se encuentran con situaciones ya definidas por el entorno en que se encuentra inmersos. En este sentido, los *frames* funcionan tanto como marco de sentido, como de guía para la acción social. En suma, tal como plantea Chihu Amparán en su lectura de Goffman: “toda experiencia humana remite a un marco compartido por un grupo social en una determinada cultura” (2018: s.n.). Los marcos de referencia pueden ser naturales o sociales, aquí nos interesa focalizar en estos últimos, dado que, de acuerdo con Goffman, abarcan las intenciones humanas, la voluntad, el esfuerzo y el control, de este modo, se las entiende como acciones guiadas y sujetas a criterios de valoración social (Chihu Amparán, 2018).

En lo que respecta a la labor del personal auxiliar no docente, Fernández (2019) nos permite un primer acercamiento a ella, a partir de un estudio etnográfico donde destaca su importancia, ya que es el personal auxiliar quien se encarga no sólo de preparar la merienda para los estudiantes, sino también de limpiar y ordenar las instalaciones de la institución, tareas tan fundamentales en contexto de crisis sanitaria. Tanto Fernández (2019) como Milstein y Fernández (2014) coinciden al focalizar en el peso político que tiene el personal auxiliar, dado que, por ejemplo, frente a una retención de tareas por reclamo salarial, el personal directivo decidió suspender las clases. Así, de estos antecedentes se desprende que sin el personal

auxiliar no docente, la escuela no puede cumplir con sus funciones fundamentales, por ende, su labor se valoriza aún más en un contexto de emergencia sanitaria y económica.

Pregunta general

A partir de la pandemia del covid-19, ¿cómo se desarrolló el proceso de desafíos y cambios que el personal auxiliar no docente considera que tuvo lugar en su trabajo en relación con el rol que cumple la escuela?

Preguntas específicas

- 1- ¿Cuáles son las funciones y tareas del personal auxiliar no docente? (es decir, previo a la emergencia sanitaria por covid-19)
- 2- ¿Cuáles fueron las adecuaciones institucionales que incidieron en la labor, como integrantes de la comunidad educativa, del personal auxiliar no docente?
- 3- ¿Cómo fue la experiencia del personal auxiliar no docente, como parte de la comunidad educativa, según sus propios relatos?

Objetivo general

- Analizar las experiencias atravesadas por el personal auxiliar de la EES N°37 a partir de la pandemia del covid-19, durante los años 2020 y 2021.

Objetivos específicos

- Describir las actividades que realiza el personal auxiliar no docente de la Escuela N°37 en condiciones normales.
- Identificar los cambios que tuvieron lugar en la labor del personal auxiliar no docente de la escuela N°37 durante los años 2020 y 2021, como consecuencia de la pandemia por covid-19.
- Indagar acerca de las propias percepciones del personal auxiliar no docente con respecto a su labor durante la pandemia por covid-19.

Aspectos metodológicos

La presente investigación se basa en el paradigma cualitativo ya que, tal como plantea Scribano: “en la interacción social los agentes, en tanto sujetos capaces de brindar una narración de sus propias vivencias, tejen un conjunto de explicaciones acerca del sentido de su acción y sobre la acción de los otros” (2007: 14). Allí radica la importancia del análisis de los relatos, es por esto que la investigación se realizará por medio de un enfoque interpretativo. En la primera etapa de la investigación, se relevarán y analizarán aquellos documentos que encuadran la labor del personal auxiliar no docente (resoluciones, normativas, etc.), como así también los artículos periodísticos que refieran a su situación laboral durante la pandemia. Posteriormente, en la segunda etapa, se realizarán entrevistas en profundidad al personal auxiliar no docente de la EES N°37, con el objetivo de indagar acerca de sus percepciones en torno a su trabajo durante los años 2020 y 2021, además, los relatos nos permitirán conocer los cambios que tuvo su labor a raíz del COVID-19. Asimismo, se realizarán observaciones no participantes en el campo, para realizar un registro de las tareas que realizan los trabajadores cotidianamente.

Como se mencionó anteriormente, la investigación se realizará en la EES N°37, ubicada en Estrada 6602, Barrio Caisamar, en la localidad de Mar del Plata, Municipio de General Pueyrredon, Provincia de Buenos Aires. Esta institución es un colegio secundario de gestión pública, dependiente de la Dirección Provincial. Se puede acceder a ella por medio de las líneas de colectivo local 555, 553, 563a y 563b. Los sujetos que participarán de la investigación son aquellas personas que –al momento de la investigación– se encuentren desempeñando funciones como auxiliar no docente.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

Cronograma

	año 2021			año 2022		
Meses Actividades	julio/ agosto	septiembre / octubre	noviembre/ diciembre	enero/ febrero	marzo/ abril	mayo/ junio
Relevamiento de bibliografía	x	x	x	x		
Reconstrucción del marco conceptual	x	x	x			
Análisis documental (artículos periodísticos, reglamento de auxiliares, etc.)	x	x	x	x		
Observación no participante en el área de trabajo del personal		x	x			
Entrevistas en profundidad			x	x		
Análisis, interpretación de los datos				x	x	
Redacción de informe final					x	x

Bibliografía

- Chihu Amparán, A. (2018) “Los marcos de la experiencia” en *Sociológica*, vol. 33 n° 93. México. ISSN 2007-8358. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732018000100087
- Fernández, S. (2019) “Auxiliares de servicio: el orden y la limpieza como modos de “hacer política” en la escuela”, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 16 Núm. 16, publicado el 29 de mayo de 2019. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3853/4283>
- Frigerio, Poggi, Tiramonti (1992). La dimensión comunitaria, en *Las instituciones educativas, Cara y Ceca*. Elementos para su gestión. pp 95-115, Buenos Aires: Troquel.
- López, N. (2005) *Equidad educativa y desigualdad social*. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. IIPE, Unesco. Buenos Aires.
- Milstein, D., & Fernández, S. (2014). “Los “porteros” y el cuidado de los edificios escolares. una mirada etnográfica sobre los sujetos y las políticas educativas”. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (6). Recuperado de <https://doi.org/10.35305/rece.v0i6.34>
- Scribano, A (2007) *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación. 1era ed.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4691/Sociolog%c3%ada%20de%20la%20educaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tenti Fanfani, E. (2012). “La escuela y la cuestión social”. *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), pp. 127–146. Recuperado a partir de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/105>

Resoluciones

- Resolución 293/2018, La Plata, 9 de Febrero de 2018. Recuperado de <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VNa9v6uM.html>

Artículos periodísticos

Primera Fuente (22/7/2020) “Advierten por la falta de personal auxiliar en escuelas: “Así no se puede volver”” Recuperado de <http://www.primerafuente.com.ar/noticias/87488/advierten-falta-personal-auxiliar-escuelas-asi-no-se-puede-volver>

Anexo

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos empíricos se recurrirá a una serie de herramientas de investigación cualitativa:

- **Entrevistas en profundidad** al personal auxiliar no docente de la EES N°37.
- **Material documental:** el relevamiento y análisis de artículos periodísticos vinculados con la labor del personal auxiliar no docente en la Argentina, resoluciones y normativas que le brindan un marco legal al trabajo del personal auxiliar no docente en la provincia de Buenos Aires.
- **Observación no participante** en el área de trabajo del personal auxiliar no docente.

Guía de observación

	1er semana Fecha:	2da semana Fecha:	3er semana Fecha:	4ta semana Fecha:
Horario de inicio de la observación				
¿En qué condiciones se encuentra la escuela?				
¿Hay clases presenciales?				
Auxiliares presentes durante la				

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

jornada				
¿Faltó algune trabajadore auxiliar no docente? ¿Por qué?				
¿Qué labor realizó cada une?				
¿Cuáles son las medidas preventivas que implementan por el covid-19?				
¿Su tarea se vincula con les demás trabajadores de la institución?				
Horario de finalización de la observación				
Otras observaciones				

Registros (auto) etnográficos narrativos de los estudiantes de la Cohorte 2019.**Un análisis microsocial de experiencias biográficas e interacciones pedagógicas en la cotidianidad de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP**

Gaggini, Paula Valeria
UNMdP

Resumen: El presente proyecto de investigación se propone interpretar, a través de las voces de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la primera Cohorte 2019 de la Universidad Nacional de Mar del Plata, cómo se configuran las experiencias biográficas e interacciones pedagógicas en el transcurso de la Licenciatura, a partir de experiencias previas en sus trayectorias educativas. Se conjuga el análisis microsocial en la cotidianidad de la Licenciatura en los registros (auto) etnográficos de los estudiantes, reconociendo aquellas marcas o huellas que han dado lugar a la formación de sus identidades y subjetividades.

Palabras claves: experiencias biográficas; interacciones pedagógicas; formación de identidad; subjetividad; registros (auto) etnográficos.

Justificación

El tema de la presente investigación trata de los registros auto-etnográficos de estudiantes universitarios sobre sus propias interacciones pedagógicas en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la cohorte 2019. En un análisis microsocial en la cotidianidad de la Licenciatura. Desde mi propia óptica y experiencia, he descubierto en mi recorrido la importancia de poder narrar acerca de mi propia biografía educativa y llevar un registro autoetnográfico en este recorrido como estudiante avanzada de la Licenciatura de Ciencias de la Educación. Llevar un registro reflexivo me ha permitido poder ser consciente de mis interacciones pedagógicas reconfigurando así también las previas durante toda mi propia trayectoria educativa.

Considero que trata de una problemática interesante para la sociología de la Educación, para poder abordar cómo se configuran las subjetividades e identidades, en correlación además en el reconocimiento de las marcas o huellas que han dejado las trayectorias educativas previas.

Fundamentación teórica-conceptual y Estado del arte

La fundamentación teórico-conceptual en este proyecto de investigación se ve entrelazada por su fundamentación metodológica poniendo en valor la recuperación de los registros y relatos (auto) etnográficos y narrativos de los estudiantes para poder analizar de qué manera las

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

interacciones pedagógicas han dejado y dejan marcas o huellas en correspondencia con formación de subjetividades e identidades de los estudiantes en sus trayectorias.

En cuanto a las interacciones pedagógicas en la cotidianidad de la Universidad, Patiño y Rojas (2009) refieren que para que las propuestas pedagógicas cumplan el fin de generar reflexiones propias de su actividad, es necesario poder abordar todos los espacios de interacción con lxs otrxs y con el conocimiento. La subjetividad permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad influenciada por el contexto en el que cada sujeto se circunscribe. Afirman estos autores que el aula es un espacio articulador de tensiones donde el proceso de formación se da con otros en relaciones intersubjetivas. Souto (2016) refiere que el vínculo es lo que liga a dos o más sujetos y donde se ponen en juego dos mecanismos relacionales: la identificación y la imposición. En las instituciones escolares a través del vínculo es que el sujeto se hace social dando lugar a la producción de subjetividades.

Sostiene Kaplan (2018) que las experiencias subjetivas afectivas son interdependientes de la estructura social, en este sentido las emociones deben ser interpretadas junto con lo que acontece en lo social. La autora destaca que los vínculos en las instituciones educativas se encuentran atravesados por negociaciones acerca del trato en lo cotidiano, esto es fundamental para los procesos de subjetivación. Es por esto de la pertinencia en la búsqueda de los registros en las propias voces de lxs estudiantes. Para comprender las prácticas educativas se necesita comprender entonces los vínculos de interdependencia y las emociones como dimensiones centrales en la producción y reproducción de la vida social (Kaplan, 2018). Por su parte Nicastro y Greco (2009) sostienen que lo que ocurre en el acto y las trayectorias educativas tiene una íntima relación con la identidad concebida y estas autoras hacen un valioso aporte, sobre la manera en la que narramos esos pensamientos que tenemos sobre nosotrxs mismxs permitiendo expandir nuevos sentidos.

Ante lo expuesto anteriormente el presente proyecto de investigación se corresponde a un análisis microsocial (Sautu, 2010), ya que se encuentra enmarcado en experiencias cotidianas y las diferentes propuestas pedagógicas que se van desplegando en las diferentes cátedras donde se dan las relaciones sociales, los vínculos de los estudiantes y profesores en el contexto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Enmarcado dentro de una investigación cualitativa ya que abarca el estudio, la utilización y recolección de una variedad de materiales empíricos como lo son el estudio de casos, de experiencias personales, historias de vidas,

entrevistas, etc. que sirven para describir los momentos cotidianos y problemáticos, como así también los significados en la vida de los sujetos (Vasilachis, 2006).

La investigación narrativa otorga grandes posibilidades para la investigación en Educación (Clandinin, Connelly, 1995). Es por esto que considero que el entramado entre lo teórico y lo metodológico, otorga al presente proyecto la posibilidad de poder enriquecerse de las voces que se manifiestan de diferentes maneras que se busca recuperar. Acceder a los registros que se configuran en las experiencias biográficas de lxs estudiantes representan en este proyecto un aporte interesante para el análisis de dichas experiencias en conexión con las interacciones pedagógicas que dan paso a la formación de subjetividades e identidades.

Estado del arte

Las categorías centrales del presente proyecto de investigación se encuentran entrelazadas en la fundamentación teórica conceptual con los aportes metodológicos.

En cuanto a las categorías que aportan lo teórico. En cuanto a la formación de subjetividades e identidades, Kaplan (2018) remarca la importancia de poder mirar desde una perspectiva que contemple la interdependencia con el contexto social. Nicastro y Greco (2009) proporcionan un interesante aporte acerca de identidades, subjetividades y legalidades en educación donde la transmisión se centra en el acto educativo, justamente es aquel acto que sostiene las trayectorias educativas.

Patiño y Rojas (2009) despliegan un interesante aporte acerca de la subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la Universidad. Por otra parte, Souto (2016) nos permite reflexionar acerca de las huellas o marcas que dejan la formación.

Por otra parte, en cuanto a lo metodológico, autores como Clandinin y Connelly (1995), Bolívar y Domingo (2006) y Vasilachis (2006) nos proporcionarán sus aportes en cuanto a la investigación cualitativa desde el enfoque biográfico narrativo. El método etnográfico proporcionará herramientas como refieren Rockwell (2009) y Muñoz (2014) para mi propio posicionamiento como investigadora inmersa en el ámbito, con una actitud participante y dialógica. Sautu (2010) depara en bases para determinar que el presente proyecto se corresponde a un análisis microsocioal.

Pregunta General

¿Cómo se configuran las experiencias biográficas e interacciones pedagógicas en el transcurso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP, desde registros autobiográficos de lxs estudiantes de la cohorte 2019?

Preguntas específicas

- 1) ¿Cuáles son las experiencias biográficas educativas de los estudiantes, previas a la Licenciatura?
- 2) ¿Cómo manifiestan los estudiantes las experiencias biográficas e interacciones pedagógicas en el transcurso desde el inicio de la Licenciatura a partir de sus registros etnográficos?
- 3) ¿Cuáles son las narrativas biográficas, que se desprenden de los registros etnográficos de los estudiantes, que configuran marcas o huellas en la formación de sus identidades y subjetividades?

Objetivo General

Analizar las experiencias biográficas y las interacciones pedagógicas que acontecen en la cotidianidad de la Licenciatura en Ciencias de la Educación recuperando los registros de lxs estudiantes.

Objetivos específicos:

- 1) Explorar las experiencias biográficas e interacciones pedagógicas en las trayectorias educativas previas a la licenciatura.
- 2) Identificar, las experiencias e interacciones pedagógicas en el recorrido desde el inicio de la licenciatura.
- 3) Reconocer en las narrativas biográficas de los estudiantes cuáles son las marcas o huellas de su trayectoria educativa, que se configuran como parte de sus identidades y subjetividades.

Aspectos Metodológicos

La perspectiva metodológica en la que se encuentra el presente proyecto se encuentra enmarcado es de corte cualitativa, interpretativa, biográfica de lxs estudiantes. Desde un análisis microsocial de las experiencias biográficas e interacciones pedagógicas que se

configuran en lo cotidiano (Sautu, 2010) de lxs estudiantes de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la UNMdP.

El presente plan de investigación se encuentra dentro del marco metodológico cualitativo, como refieren Denzin y Lincoln (2012) por su manifiesta capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales y de particularizar. Incluso, siguiendo lo que refieren Bolívar y Domingo (2006) se encontraría delimitada dentro del enfoque biográfico-narrativo, permitirá dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. *“El juego de subjetividades que se producen en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de la verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y significado” (p.7).*

La investigación narrativa proporciona posibilidades para pensar la Educación (Clandinin, Connelly, 1995) recuperando las propias voces de los actores intervinientes.

Etapas

El proyecto de investigación se realizará en etapas: en principio se buscará recuperar experiencias educativas significativas previas a la Licenciatura desde las voces de lxs estudiantes. En un segundo momento se buscará recuperar las experiencias biográficas e interacciones pedagógicas en el recorrido cotidiano de la Licenciatura, mediante sus voces y registros (auto) etnográficos. En principio y durante las dos primeras etapas la técnica utilizada será por medio de entrevistas, Yuni (2014) refiere que las investigaciones basadas en dicha técnica son relevantes para la investigación social y cultural ya que posibilitan información provista por los propios sujetos, obteniendo así un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad. A partir de esas entrevistas, se irá recolectando registros que lxs mismxs estudiantes puedan proporcionar como narrativas, posteos en redes sociales, participaciones en foros. Paralelamente, se realizará observaciones de tipo participante, como afirma Guber (2005) este tipo de técnica lleva consigo una cualidad distintiva donde se necesita realizar un recorrido gradual, reflexivo y crítico. De esta manera, se podrá ir reflexionando sobre los registros que resulten pertinentes y adecuados para la investigación.

El tercer momento dará lugar al reconocimiento y análisis de las narrativas biográficas de los estudiantes, evidenciando marcas o huellas en sus trayectorias educativas configuradas como parte de sus identidades y subjetividades, lo que se desprende de toda la información recabada en relación con la teoría respaldatoria para dar lugar al informe final.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

Se prevé un tiempo de duración de un año, durante todo el proceso se irá buscando bibliografía que acompañe el propósito en construcción del marco teórico ya mencionado en este proyecto. Las entrevistas y la recuperación de registros biográficos comenzarán al comienzo del ciclo lectivo y se irán realizando hasta el mes de octubre. En cuanto al análisis e interpretación de documentos y de los registros recabados se dará de modo continuo desde el inicio de la recolección de datos. En este sentido, la reflexividad resulta una actitud interesante como investigadora a la hora de tomar decisiones como por ejemplo el análisis continuo de los registros que podrían dar lugar a cambios que no estaban previstos con anticipación. Meo y Navarro (2009) refieren que: “La reflexividad refiere a estos repertorios de acciones y decisiones que ponen en juego los/as investigadores/as e informantes durante sus encuentros” (p.9)

Instrumentos

Entrevistas, cuadernos auto etnográficos, escritos de relatos y/o microrrelatos biográficos, posteos de redes sociales, instrumentos se desprendan una vez inmersa en el trabajo de campo

Población y contexto

Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata de la Cohorte 2019

Cronograma

Actividades/ Tareas	Enero/ Febrero	Marzo/ Abril	Mayo/ Junio	Julio/ Agosto	Septiembre/ Octubre	Noviembre/ Diciembre
Selección de bibliografía	X	X	X	X	X	X

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

Construcción del Marco Teórico	X	X	X	X	X	X
Análisis de documentos		X	X	X	X	X
Entrevistas a estudiantes		X	X	X	X	
Análisis e interpretación de los datos obtenidos					X	X
Informe final						X

Bibliografía

Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. In Forum: Qualitative social research (Vol. 7, No. 4, pp. 1-43).

Clandinin, J y Connelly, M (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En: LARROSA y otros. *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). El campo de la investigación cualitativa: manual de investigación cualitativa. Vol. 1. Editorial GEDISA.

Guber, R. (2005) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Cap. 8 La reflexividad en la observación con participación. Editorial Paidós.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021**ISBN 978-987-811-003-5**

Furlán, A., Alves, N., Rodríguez Gómez, H. M., Ordóñez Ordóñez, M. C., Porta, L., Ruiz Muñoz, M. M. & Kaplan, C. V. (2018). Emociones, sentimientos y afectos: las marcas subjetivas de la educación.

Meo, A. y A. Navarro (2009) La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social. Buenos Aires: Omicron System.

Muñoz, J. G. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe, revista internacional de trabajo social y bienestar*, (3).

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009): Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Cap. III. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

Patiño-Garzón, L., Rojas- Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y educadores*, 12(1), 93-105.

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

Sautu, R, et al. (2010). Manual de metodología. La construcción del marco teórico en la investigación social, Buenos Aires. Prometeo.

Souto, M. (2016) Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homosapiens.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 1. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

Las expectativas de las participaciones de las familias en la Planificación Centrada en la Persona de estudiantes con Discapacidad Múltiple. Un análisis interpretativo en la escuela especial N°513 de Mar del Plata.

García, Débora
UNMdP

Resumen: En los últimos años, los diversos movimientos internacionales de Derechos de Personas con discapacidad han luchado por la vida independiente, influyendo con su filosofía en la autopercepción de las personas. Estos han modificado rotundamente el paradigma base, traspasando la modalidad de la educación especial hacia un modelo social, donde la discapacidad es la resultante de la interacción del sujeto con el entorno en que se desenvuelve. Un cambio radicalizado, que intenta dejar atrás intervenciones pedagógicas diferenciadoras y rehabilitadoras, despegándose de ese gran peso, de un diagnóstico tan marcado como es el de la discapacidad múltiple. Es así como la educación va a abrir la puerta a las familias que cumplen un rol fundamental y van a innovar dándoles un papel protagonista a la hora de pensar el futuro aprendizaje del estudiante. De esta manera, esta investigación interpretará las expectativas de la participación que tienen las familias de los estudiantes con discapacidad múltiples acerca de sus participaciones en la toma de decisiones de la construcción de la Planificación Centrada en la Persona, en la escuela de educación especial N°513 de la ciudad de Mar del Plata, buscando de esta manera las participaciones que colaboran a desentrañar esas prácticas docentes que buscan fundamentar una pedagogía de la inclusión. Esta última, una apertura a una educación para todos.

Palabras Claves: Expectativas familiares; Planificación Centrada en la Persona; Discapacidad Múltiple; Modelo Social de la Discapacidad.

Justificación

La discapacidad múltiple me marcó desde el primer día que me aventure como profesora en educación especial con especialidad en neurolocomotores en la escuela, que siendo especialista no sabía ni de su existencia. Después de 15 años de compartir experiencias con estudiantes con discapacidad múltiple, inicié una investigación sobre las prácticas docentes que se llevan a cabo a partir de la Planificación centrada en la Persona en estudiantes en la misma situación de discapacidad para mi tesis de maestría- aún en construcción. A partir de su desarrollo, descubro que, por el recorte realizado, quedaba afuera una parte principal protagonista, la familia. Por dicho motivo, en esta oportunidad, me propongo a visualizar las expectativas de las familias de los estudiantes con Discapacidad Múltiple al tener la posibilidad -inédita- de participar en su educación, siendo sus voces tenidas en cuenta a la hora de pensar una mayor calidad de vida futura.

Tema

Las expectativas familiares en la Planificación Centrada en la Persona de estudiantes con Discapacidad Múltiple

Problema

¿Cuáles son las expectativas que tienen las familias respecto a sus participaciones en la construcción de la Planificación Centrada en la Persona de estudiantes con Discapacidad Múltiple en la escuela especial N°513 en Mar del Plata?

Preguntas de la investigación

1- ¿Cuáles son las normativas educativas, nacionales, provinciales e institucionales, y los fundamentos que orientan la Planificación Centrada en la Persona para los estudiantes con Discapacidad Múltiple?

2- ¿Cómo es la formación de la Planificación Centrada en la Persona para los estudiantes con Discapacidad Múltiple en la escuela especial N°513 en Mar del Plata?

3- ¿De qué manera las familias caracterizan la participación en la formación de la Planificación Centrada en la Persona para los estudiantes con Discapacidad Múltiple en la escuela especial N°513 en Mar del Plata?

Objetivo general

Interpretar las expectativas de las familias respecto a la participación en la formación de la Planificación Centrada en la Persona de estudiantes con Discapacidad Múltiple en la escuela especial N°513 en Mar del Plata.

Objetivos particulares

1- Describir, a partir de las normativas educativas, nacionales, provinciales e institucionales, los fundamentos que orientan la Planificación Centrada en la Persona para los estudiantes con Discapacidad Múltiple

2- Identificar en la Planificación Centrada en la Persona de los alumnos las características de su formación para los estudiantes con Discapacidad Múltiple de la escuela especial N°513 en Mar del Plata

3- Analizar a través del relato de las familias cómo caracterizan la participación en la formación de la Planificación Centrada en la Persona para los estudiantes con Discapacidad Múltiple en la escuela especial N°513 en Mar del Plata

Marco conceptual

La escuela especial, como lugar donde se llevará a cabo esta investigación, intenta alejarse de esos inicios cercanos al paradigma médico en donde se reflejaban en dos sentidos lo afirmado por Foucault (citado en Beltrán Llavador y Hernández y Dobón, 2012) como parte del poder. Primero como resultado de dicho efecto por parte de la *escuela común* en donde la diferencia social en búsqueda de mantenimiento de la norma en pos de la homogeneización y luego dentro de la misma escuela especial, como necesidad también de control social permitió la clasificación del alumnado bajo la creencia de una homogeneidad totalizadora y de una invisibilización de los diferentes. Esta nueva escuela se vio atravesada por luchas y derechos conseguidos que permitieron cambiar la mirada hacia el concepto que abordaremos de Modelo Social de la discapacidad.

Es así que, frente a estos cambios, la escuela abre la puerta a la participación de las familias de estudiantes con Discapacidad Múltiple en la formación de la Planificación Centrada en la Persona -en adelante (PCP)- y sus expectativas en la construcción de un sistema facilitador de la construcción de apoyos personalizados para proyectar un trabajo en conjunto escuela-familia. Hablamos de Discapacidad Múltiple, pretendiendo rupturizar el término clásico de multidiscapacidad, abandonando un paradigma médico. Entendiéndose como la interacción o combinación de dos o más deficiencias las cuales influyen e inciden durante el proceso de aprendizaje y desarrollo del niño (Dirección General de Cultura y Educación, 2011).

Desde esta propuesta innovadora, las prácticas de enseñanza son organizadas bajo el modelo de PCP en los estudiantes con discapacidad múltiple promoviendo propuestas pedagógicas individuales propiciando de esta manera experiencias que favorezcan el aumento de oportunidades de habilidades para la vida y la participación social. Teniendo en cuenta el Cuaderno de Buenas Prácticas (Mata y Carratalá, 2007):

La PCP es un proceso de colaboración para ayudar a las personas a acceder a los apoyos y servicios que necesitan para alcanzar una mayor calidad de vida basada en sus propias preferencias y valores. Es un conjunto de estrategias para la planificación

de la vida que se centra en las elecciones y la visión de la persona y de su círculo de apoyo (Mata y Carratalá, 2007: 10).

Este modelo plantea la transformación en las prácticas socioeducativas de las personas con discapacidad, asentando una deconstrucción de las formas que adopta la enseñanza de una forma rehabilitante y compensatoria. John O'Brien (2003) refiere que la PCP produce cambios en los efectos y en los aspectos propositivos y sostiene que la *acción* siempre multiplicará la efectividad remodelando lo que las personas pueden alcanzar para hacer su vida. Esto direccionándose hacia el logro de la denominada calidad de vida del sujeto, pero para ello se requiere la participación de la familia en su construcción.

El interés en el tema radica en la centralidad de la conformación de esas expectativas familiares frente a esta planificación que siempre se espera que sea realizada por los docentes y la escuela especial. En este binomio de escuela y familia, genera todo tipo de sensaciones pero las expectativas familiares repercuten en la propuesta misma.

Estado del Arte

La discapacidad es foco de atención y controversia, tanto de interés social como así también de económico y hasta político. Esto ha producido una gran cantidad de estudios desde las más diversas disciplinas queriendo dar claridad a sus problemáticas. Es por ello que daremos cuenta de las investigaciones de metodología cualitativa con encuadres epistemológicos que orientan a describir, analizar y comprender tanto las expectativas familiares y la Planificación Centrada en la Persona, en esa suposición planteada en torno a lo educativo como así también en la reflexión y la comprensión de la práctica misma.

Es así que se han abordado desde distintas conceptualizaciones, entre los cuales se destacan:

- a) Una visión entendida hacia la independencia y transición de la vida activa de las personas con discapacidad que aborda Riaño-Galán; Rodríguez-Martín; García-Ruiz & Álvarez-Arregui (2014).
- b) Una visión de la afección de las familias frente a la discapacidad y los apoyos requeridos para salir adelante, desarrollado por Guevara Benítez & González Soto (2012).
- c) Una visión centrada en los logros incluyendo escolares en la discapacidad y como su familia aporta a esta relación investigada por Sánchez Escobedo (2014).

- d) Una visión en niños y niñas con multidiscapacidad, cercana a lo que hoy se considera discapacidad múltiple, que hace foco en la evaluación funcional como forma herramienta potente para la realización de la PCP (Vásquez, 2011).

Metodología

En congruencia con el tema de nuestro trabajo, pretendo realizar una investigación de tipo interpretativa, la misma no se reducirá a la descripción de los fenómenos, sino que intentará darle sentido en el entramado sociocultural que comprende las familias de Personas con Discapacidad y más precisamente de personas con Discapacidad Múltiple. En este sentido, es fundamental distinguir que la estrategia metodológica se vincula a la epistemología interpretativa, centrada en el sujeto individual y en el descubrimiento del significado, los motivos y las intenciones de su acción (Cea D'Ancona, 1999).

Según Vasilachis de Gialdino (2006), la recolección de la información se lleva adelante a partir de un plan que se dispone como respuesta a las preguntas de investigación. La variedad de las fuentes de información utilizadas (entrevistas, documentos, etc.), se orientan a percibir y describir la complejidad de los fenómenos en estudio y su contexto con la mayor riqueza y profundidad posible, respetando la mirada de los actores sociales involucrados.

Bajo la perspectiva filosófica-epistemológica en un tiempo hermenéutico en todos los sentidos, ahondaremos una cuestión nodal, las expectativas familiares en cuanto a su participación, singular e insólita, en una propuesta pedagógica en la escuela especial. Será entonces imprescindible que ese tiempo hermenéutico aparezca conjugado a las potencialidades que ofrece la narrativa como modo de conocer, ser y saber, pensada como esencia ontológica de la vida social y, a la vez, como método para alcanzar conocimiento (Porta, Sarasa y Álvarez, 2010). En efecto, Porta (2017) nos enfatiza el protagonismo que asumen los sujetos a través de sus propias voces, al compartir sus relatos. Esos abordajes imbrican la narrativa, pero al mismo tiempo nos interrogan; nos invitan a que retornemos nuestra conciencia hacia lo que la construcción narrativa nos impone sobre la realidad que crea (Bruner, 1998).

La participación de las familias de los estudiantes con Discapacidad Múltiple como parte importante y significativa insustituible dentro de esta estrategia provoca expectativas- junto con emociones- que demandan, a través de las narrativas que ellos produzcan, un análisis pertinente propio desde su rol aportante a la educación.

ISBN 978-987-811-003-5

Los participantes que se invitarán a participar está determinada por la totalidad de las familias de los estudiantes de DM -actualmente 16- de la escuela especial N° 513 de la ciudad de Mar del Plata. Estas narraciones sobre estas expectativas peculiares matizan el proceso educativo dando lugar a posibilidades diversas que evitan hacer pensar en un modelo único, homogéneo y monolítico. Estas se tornan importantes a la hora de interpretar la toma de decisiones.

[illegible]

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

bibliográfico											
Ampliación del marco teórico		X	X	X	X	X	X	X			
Formulación del estado del arte		X	X	X	X	X	X				
Selección de muestra			X								
Entrevistas			X	X	X	X	X	X			
Análisis documental					X	X	X	X	X		
Análisis y formulación de categorías									X	X	
Redacción del informe final								X	X	X	X

Bibliografía

Beltran Llavador, J.B.; Hernandez i Dobon, F. (2012). *Sociología de la educación*. Madrid: McGraw-Hill/Internamericana de España.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021**ISBN 978-987-811-003-5**

- Bruner, J. (1998). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Cea D'ancona, M.A. (1999). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science, *Journal Qualitative Research*, 1. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dirección general de Cultura y Educación (2011). *Las necesidades educativas derivadas de la discapacidad múltiple y la Sordoceguera*. Circular técnica parcial N°1. La Plata.
- Guevara Benítez, Y., & González Soto, E. (2012). *Las familias ante la discapacidad*. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15(3).
- Mata, G.; Carratalá, A. (2007). *Cuaderno de Buenas Prácticas. Planificación Centrada en la Persona*. Madrid: FEAPS
- O'Brien, J. (2003). La planificación centrada en la persona como factor de contribución en el cambio organizacional y social. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(208), pp. 65-69.
- Porta, L. (2017). *La narrativa biográfica como magma de significaciones y cristalización de sentidos*. Conferencia de Apertura de las II Fábrica de Ideas (Historias y Prácticas). Mar del Plata, 7, 8 y 9 de septiembre.
- Porta, L.; Sarasa, M.; Álvarez, Z. (2010) La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 1 (1) Facultad de Humanidades. UNMDP.
- Riaño-Galán, A., Rodríguez-Martín, A., García-Ruiz, R., & Álvarez-Arregui, E. (2014). La transición a la vida activa de las personas con discapacidad: expectativas familiares y grado de ajuste al trabajo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 283-302.
- Sánchez Escobedo, P. (2014). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (2), 1-10.
- Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Cis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa Editorial
- Vásquez, P. (2011). Valoración funcional en niños y niñas con multidiscapacidad o sordoceguera. *Alteridad*, 6(1), 136-144.

**Sentidos de la educación secundaria para adultxs.
Un análisis interpretativo de las trayectorias de lxs estudiantes del CENS N°451
Mar del Plata**

García, Eugenia
UNMdP

Resumen: Sancionada la Ley de Educación Nacional N°26.206/07, el ciclo superior del nivel medio se estableció como obligatorio. Esto significó una expansión del nivel secundario y consecuentemente un aumento de la matrícula, pero no reflejó una universalización de la incorporación de jóvenes y adolescentes. El proceso de escolarización lejos de su pretensión de universalización homogénea, en la actualidad, se distingue más por la tendencia hacia la producción y reproducción de las desigualdades culturales y sociales, provocando en lxs jóvenes una pérdida de sentido en sus experiencias educativas (Tiramonti y Montes, 2009). Resulta necesario preguntarse por los motivos que hace que lxs sujetxs decidan retomar los estudios. Indagar por estos motivos, nos acerca a las lógicas que los propios sujetos construyen. Estas lógicas, son los sentidos y significados que lxs sujetxs elaboran en la particularidad de sus propias trayectorias (Salti, 2015). Entender las decisiones de lxs sujetxs, desde sus experiencias biográficas, es una forma de comprender su capacidad de agencia. A través de las narrativas biográficas de lxs propixs sujetxs se puede acceder a los mundos simbólicos que habitan, que recrean y reinventan al narrar (Porta y Yedaide, 2014).

Palabras claves: educación secundaria de adultos; sentidos sociales; trayectorias educativas; estudio interpretativo.

Justificación

Este diseño de proyecto, se propone interpretar los motivos que ponen en movimiento a lxs jóvenes y adultxs cuando deciden retomar sus estudios secundarios. Esa interpretación se realizará desde las trayectorias de lxs protagonistas, comprendiendo sus experiencias y cada uno de los sucesos significativos, que la configuran. El interés consiste en analizar cómo se articulan esas trayectorias, marcadas relativamente por fracasos escolares previos, con una propuesta educativa que intenta ser inclusiva. Por esto, la motivación que guía a este diseño, es contribuir al debate en torno a los significados y resignificaciones que los sujetos construyen sobre la educación, aún cuando, en sus experiencias originales, fueron expulsados. Los sentidos implícitos en la posibilidad de obtener el título secundario, nos dice algo más vinculado a la subjetividad y a los deseos de las personas, algo que desborda la

lógica instrumental. A los efectos de esta propuesta, también nos permite reflexionar sobre el formato del dispositivo educativo institucional.

Fundamentación

Sancionada la Ley de Educación Nacional N°26.206/07, el ciclo superior del nivel medio se estableció como obligatorio. Esto significó una expansión del nivel secundario y consecuentemente un aumento de la matrícula, pero no reflejó una universalización de la incorporación de jóvenes y adolescentes. Para Terigi, “el formato tradicional hace tiempo muestra sus dificultades para albergar nuevos públicos” (2008:66). La expansión del nivel secundario no fue suficiente para solventar ciertos problemas sistemáticos como la retención del estudiante, su inclusión y la calidad educativa.

La incorporación de nuevos públicos, sectores sociales tradicionalmente excluidos, fue acompañada de procesos de expulsión, que históricamente se ha evidenciado en el carácter selectivo de las instituciones de nivel medio (Terigi y otros, 2013). Ese carácter, se consolidó en las primeras décadas del siglo XX, bajo la matriz selección por exclusión (Tiramonti y Ziegler, 2008), para aquellos estudiantes que no logran adaptarse al sistema el fracaso escolar es responsabilidad propia (Ziegler, 2011). Las trayectorias escolares que devienen, pueden distinguirse entre, teóricas y reales (Terigi, 2008). Las primeras, son aquellas que el sistema educativo diseña y espera que el estudiante transite en una lógica lineal. Mientras que las trayectorias escolares reales son las que efectivamente emprenden en la práctica los estudiantes. El desacople entre ambas, es el punto de partida de las propuestas de educación para adultos.

Los jóvenes y adultos, que ingresan al secundario para adultos, cuentan en su trayectoria con el paso por alguna o varias instituciones secundarias, y por algún motivo significativo, han desertado. Mientras que para otros, es su primera experiencia en el nivel medio. Puesto que, la distribución de la cantidad y el tipo de educación están asociados a la estructura social, en los programas de educación para adultos, esta relación reviste cierta particularidad. Los destinatarios de esos programas, en su mayoría, son jóvenes y adultos provenientes de sectores

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021**ISBN 978-987-811-003-5**

populares, con un escaso nivel educativo y experiencias de fracasos educacionales previos (Brusilovsky, 2006).

Las investigaciones sobre la educación para adultos, son vastas y en general, parten de la conceptualización de la política educativa para complejizar el análisis de acuerdo al enfoque seleccionado. Algunas investigaciones, se centran en las trayectorias de lxs sujetxs desde una perspectiva histórica, para comprender sus prácticas educativas. Cragnoilino (2006) en, *Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina*, realiza la investigación en una zona rural con marcados indicadores de pobreza en la provincia Córdoba y el objeto de análisis los constituyen las familias campesinas. Desde un enfoque estructural e histórico reconstruyen el espacio rural como espacio de relaciones, que identifica a la escuela y los ámbitos educativos no formales, como productos de la historia y también, como espacio de posiciones y relaciones, donde los sujetos tienen un rol activo.

El análisis concluye con la comprensión histórica de las prácticas educativas, en tanto, resultado de una trama de interdependencias entre la historia del contexto, la historia del sistema y oferta educativa y la de lxs sujetos. La mirada hacia las historias de vida y la reconstrucción de trayectorias, fue un intento de recuperar claves que posibilitaron hacer inteligibles las posiciones de lxs sujetos en el presente.

Otras investigaciones, retoman las narrativas escolares de lxs sujetxs que deciden regresar y continuar los estudios obligatorios, para analizar los sentidos que le otorgan a la educación y la valoración de las credenciales. Lemmi y otros (2018), en *Para no trabajar de sol a sol. Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata- Buenos Aires, Argentina*, centran su investigación en los sentidos que familias productoras de hortalizas del Gran La Plata, mayoritariamente migrantes de origen boliviano, le atribuyen a la educación. Las decisiones que estxs sujetxs toman, en relación a continuar los estudios, están atravesadas por su posición en la estructura social, su origen étnico y las expectativas construyen en su anhelo de buscar una vida mejor.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

En las narrativas de estxs sujetxs se hace explícito el sentido que le atribuyen a la educación, puesto que, para ellxs, la educación pública ofrece un título que redundará en un futuro con mejores condiciones laborales y de vida. Hay una valoración positiva y deseada de lograr la finalización de los estudios educativos, que se manifiesta en la acción de intentar romper con el círculo de la reproducción social.

Por último, encontramos investigaciones cuya preocupación son las posibilidades de aprendizaje e inclusión, que los programas de educación para adultxs, ofrecen a sus estudiantes. Lozano y Kurlat (2014) en, *Plan FINES 2S: contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos*, analizan los sentidos que lxs docentes y estudiantes le atribuyen al plan Fines 2, en la provincia de Buenos Aires. Este programa, se caracteriza por ofrecer en su propuesta, una organización en función de las particularidades de lxs sujetxs que no han terminado la escolaridad obligatoria en el tiempo esperado. Así como también, deben combinar la administración de su tiempo, con obligaciones laborales, domésticas y de cuidado.

Para las autoras, la enseñanza es entendida como un problema de las condiciones de escolarización, y no como un problema doméstico ni de estrategia. Por tanto, es responsabilidad del Estado garantizar su calidad y su acceso efectivo. Al centrar el análisis en la preocupación por la calidad pedagógica, se reconocen las fortalezas de implementar un plan en función de las características de los sujetos que asisten. Sin embargo, los desafíos se presentan en la articulación entre el perfil de lxs estudiantes, lxs profesoras, y el abordaje de un plan de estudios diseñado para otras condiciones institucionales.

En suma, estas investigaciones surgen de la problematización implícita en la masificación del nivel secundario, que no estuvo acompañado de las condiciones para garantizar la inclusión de un público heterogéneo culturalmente (Tiramonti, 2011). Por esto, es preciso considerar algunos de los cambios que las instituciones escolares han sufrido, para comprender en qué circunstancias deben desarrollarse las trayectorias teóricas.

En sus orígenes históricos, la escuela se configuró acompañando la dinámica de conformación del estado nación argentino. De aquí, la estrecha relación entre la

institucionalización de la escuela, en tanto institución moderna, y los valores relevantes que cada sociedad asume (Gvirtz, 2007:59). Enfatizando las particularidades del nivel secundario, advertimos que, en su configuración histórica se estableció una gramática que, procesó y modeló las sucesivas intervenciones de reforma, persistiendo su noción¹ [1] hasta la actualidad (Southwell, 2011).

La metamorfosis de la cuestión social (Castel, 1995) y creciente fragmentación de la sociedad, configuró una diversidad de escenarios con múltiples expresiones de pobreza, nuevas formas de exclusión social y espacial. Avanzada la década del noventa, Filmus (1996), señalaba sobre la segmentación del sistema educativo por la diversificación de los circuitos escolares, que proveen calidades diferenciadas de aprendizaje. A partir de la masificación y la devaluación de las credenciales, los certificados dejan de ser garantía de continuidad de estudios y de acceso a puestos en el mercado de trabajo (Filmus, 1996:62). El proceso de escolarización lejos de su pretensión de universalización homogénea, en la actualidad, se distingue más por la tendencia hacia la producción y reproducción de las desigualdades culturales y sociales, provocando en lxs jóvenes una pérdida de sentido en sus experiencias educativas (Tiramonti y Montes, 2009).

La crisis de sentido (Jacinto, 2013) se configura en un doble desacople que es parte del mismo proceso. La deserción, la repitencia o la no escolarización en el nivel secundario, da cuenta de la inconsistencia entre las trayectorias escolares teóricas y reales. Por otro lado, las credenciales, competencias y títulos oficiales que otorga el sistema educativo, no resultan atractivas para ciertos sectores de la población juvenil, porque no son garantía de una inserción laboral directa en el mercado de trabajo. Asimismo, las posibilidades que ofrecen las instituciones escolares para adultxs, no han mostrado variaciones respecto de las instituciones tradicionales. Se trata de lo que Arroyo y Poliak (2011), llaman ortopedia para

¹ El formato escolar del nivel medio, desde principios del siglo XX y hasta la actualidad, a pesar de los intentos de reforma, se administra y se organiza en torno a: un saber escolar separado por ramos, una enseñanza simultánea, un currículum graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el currículum generalista y enciclopédico, agrupamiento en base a la edad, el aula/sesión como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, los rituales patrióticos (Southwell, 2011:66) (Terigi, 2013 ;Tiramonti, 2018).

el sistema educativo, al referirse a los distintos dispositivos que sirven para corregir el sistema frente a la masividad, las exigencias del mercado y la demanda educativa de nuevos sectores. Si la expansión del nivel secundario superior, a través de la obligatoriedad, parece no lograr una inclusión de sus nuevos públicos, ni garantizar credenciales suficientes para el mercado de trabajo, ni una calidad en el aprendizaje y los sentidos entran en crisis, resulta necesario preguntarse por los motivos que hace que lxs sujetxs decidan retomar los estudios. Indagar por estos motivos, nos acerca a las lógicas que los propios sujetos construyen. Estas lógicas, son los sentidos y significados que lxs sujetxs elaboran en la particularidad de sus propias trayectorias (Salti, 2015).

Entender las decisiones de lxs sujetxs, desde sus experiencias biográficas, es una forma de comprender su capacidad de agencia. A través de la las narrativas biográficas de lxs propixs sujetxs se puede acceder a los mundos simbólicos que habitan, que recrean y reinventan al narrar (Porta y Yedaide, 2014). Esto permite dar cuenta de los procesos que inciden en la transición hacia la adultez, las experiencias pasadas, los hechos significativos que marcan esa trayectoria y las proyecciones que pueden desear para su futuro. Desde ese entramado podemos interpretar, los sentidos que lxs sujetxs le asignan a la enseñanza educativa.

Pregunta general

¿Cómo resignifican el proceso de escolarización lxs estudiantes del tercer año del CENS 451 de Mar del Plata?

Preguntas específicas

1. ¿Qué características tiene el programa del CENS 451 de Mar del Plata?
2. ¿Cuáles son los motivos que movilizaron a lxs estudiantes a retomar sus estudios en el CENS 451?
3. ¿Qué trayectorias escolares recorrieron les estudiantes, antes de ingresar al CENS 451?
4. ¿Cómo resignifican les estudiantes de tercer año su trayectoria escolar, a partir del ingreso al CENS 451 de Mar del Plata?

Objetivo general

Comprender los significados de la educación secundaria para adultos desde la perspectiva de los estudiantes de tercer año del CENS 451 de la ciudad de Mar del Plata.

Objetivos específicos

1. Describir la propuesta educativa del programa de formación del CENS 451 de Mar del Plata.
2. Caracterizar las motivaciones de los estudiantes para retomar sus estudios secundarios.
3. Analizar las trayectorias de los estudiantes de tercer año del CENS 451 de Mar del Plata antes del ingreso y durante su estancia en la institución.
4. Interpretar desde las narrativas de los estudiantes de tercer año del CENS 451 de Mar del Plata, a partir del recorrido por la institución.

Aspectos Metodológicos

Este proyecto se enmarca dentro del diseño cualitativo (Guba y Lincoln, 1988), puesto que la realidad que estudiamos es considerada como una unidad natural de vivencias y sentidos. Esta unidad está compuesta por una multiplicidad de mundos vitales donde se entretajan una infinidad de relaciones sociales (Flick, 2004). La manera en que esas complejas relaciones sociales se expresan en la vida cotidiana y el significado que los actores atribuyen, constituyen el núcleo central de interés para la investigación cualitativa. Por estas características, el diseño cualitativo con sus métodos y técnicas, es el más relevante para la comprensión analítica. Al interesarse particularmente por las formas en que el mundo social es comprendido, experimentado y producido, la metodología cualitativa es interpretativa (Vasilachis, 2006).

Si nuestro objetivo de investigación consiste en acceder a los mundos simbólicos que los sujetos habitan, crean y reinventan, desde la perspectiva de sus protagonistas, el método biográfico-narrativo retoma esas voces que se cristalizan en las narraciones (Porta y Yedaide, 2015). Este método consiste en el despliegue narrativo de las experiencias vitales de una persona a lo largo del tiempo, con el objeto de elaborar un relato que permita mostrar la valoración de los acontecimientos (Di Leo y Camarotti, 2013). Por esto, permite comprender

los procesos sociales a partir de un marco analítico argumental, que postula una determinada relación entre procesos sociales, políticos y económicos (Sautu, 2005:55).

En la narrativa retrospectiva que los sujetos elaboran, a partir de la indagación de ciertos tópicos, cobra un lugar destacado los hechos que postulan, puesto que, resultan causantes de otros procesos. Al reconstruir sus experiencias, acciones y vivencias, en las narraciones de vida, el contexto social y personal, resulta insoslayable (Bolívar, 2010). De esta manera, el método biográfico-narrativo, a través de sus técnicas de indagación nos permite acceder tanto a los significantes como a los sentidos que los sujetos le atribuyen a la experiencia que narran en su contexto social. Asimismo, permite recuperar los “procesos de construcción de las identidades y las experiencias sociales de los sujetos y a la vinculación entre sus reflexiones, pruebas y soportes relacionales, materiales y simbólicos” (Di Leo y Camarotti, 2013:22).

En el diseño narrativo biográfico, las técnicas de recolección de datos, involucra todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social, haciendo inteligible el lado personal de la vida, de la experiencia social e identidades (Delgado García, 2018). Las técnicas que se utilizarán son: técnica de documentación, entrevista biográfica,

En la primera etapa, se recolectarán los documentos y circulares normativos. Para conocer el proyecto educativo, que caracteriza al formato escolar, se recurrirá a la técnica de documentación (Valles, 1999). La recolección de los documentos nos brinda información institucional. El contenido de estos documentos, tienen un carácter único que no varía más allá de su contexto de producción. Como no cambian con el transcurso del tiempo, su contenido permanece sin alteraciones. Asimismo, en esta primera etapa, también se establecerá el primer contacto de vinculación con el coordinador de la institución para relevar datos preliminares. Para esto, se usará una entrevista semiestructurada (Yuni y Urbano, 2014), parte de un guión con un listado tentativo de temas y preguntas y también, permite formular preguntas no previstas pero que emergen en el contexto de interacción. En este encuentro va a ser posible definir la población con la que se realizarán las etapas siguientes.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

En la segunda etapa, se establecerá el contacto con los sujetos-estudiantes que serán entrevistados. En ese momento, se realizará la presentación y el diálogo informal con los participantes. La entrevista biográfica (Bolívar, 2010) se orienta a autotematizar los episodios significativos de la vida, permite que los sujetos indagados, puedan reconstruir retrospectivamente sus propias vivencias o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales, laborales y familiares. Los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado cuente su vida (ibid:208).

En la tercera etapa, se utilizará entrevista grupal (Baeza, 2002) para indagar aquellos temas controversiales, que generan una presión social sobre las personas. Esta técnica permite conocer que piensan individualmente las personas en presencia de la representación de esa presión social. Los grupos se componen de manera homogénea y se busca que los sujetos entrevistados, se expresen bajo el formato de democracia conversacional. El moderador debe llevar el hilo de la conversación, introduciendo los temas a debatir y delimitándolos. Debe estimular la participación de los integrantes del grupo, invitándolos a pronunciarse individualmente sobre determinados temas, a emitir sus ideas y opiniones, en presencia de otras personas. El uso de la entrevista grupal, permite constatar el peso de lo social en la de posiciones individuales (ibid).

En la última y cuarta etapa, se procederá al análisis interpretativo del material recolectado por la técnica de documentos, la entrevista biográfica y la entrevista grupal. Los datos formados por las horas de grabación del relato y los documentos recopilados, deben ser ordenados, procesados, interpretados y escritos (Vaschilachis, 2006). Las grabaciones de las entrevistas se van a transcribir respetando la voz de sus protagonistas. Si bien, se pretende comprender la historia de vida en su contexto, la interpretación que realicemos como investigadores, no es la primera, sino la de segundo o tercer orden. El análisis del material se realizará organizando las historias de acuerdo a los temas centrales, que dan cuenta de los cambios en la vida de sus protagonistas. Asimismo, se buscarán las regularidades grupales. De esta manera, la interpretación de los datos se articulará alrededor de la focalización de los

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

momentos significativos de la vida de esa persona. Los significados de esos hechos se interpretan relacionándolos con el contexto en cual la vida de esa persona se ha desarrollado, y con los aportes teóricos (ibid).

Cronograma

Actividades	Bimestres					
	1	2	3	4	5	6
Revisión bibliográfica	X	X	X	X	X	
Ampliación y reelaboración del marco teórico y del estado del arte	X	X	X			
Recopilación y análisis documental		X				
Entrevista semiestructurada		X				
Entrevista biográfica			X	X	X	
Entrevista grupal				X		
Desgrabación y análisis de entrevistas		X	X	X	X	
Redacción final y presentación de la investigación				X	X	X

Bibliografía

- Baeza Rodríguez, M. A. (2002) De las Metodologías Cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Universidad de Concepción. Chile.
- Bolívar A. Domingo J. Fernández Cruz, M. (2001). La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Brusilovsky, S., Cabrera, M. (2006). Educación escolar de adultos. Buenos Aires: Noveduc.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

- Castel, R. (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Barcelona: Paidós.
- Delgado García, M.(2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 8(2), e043. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>
- Di Leo, P. y Camarotti, A. (2013) Quiero escribir mi historia. Vidas de Jóvenes en barrios populares. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Filmus, D. (1996) Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- Flick, U (2004) “Investigación cualitativa: relevancia, historia y rasgos”, en Introducción a la investigación cualitativa. Editorial Ediciones Morata.
- Gvirtz, S; Abregú, V. & Grinberg, S.(2007). La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. CAP. 1. Buenos Aires, Aique. Historia de la escuela no tan común –cap 4- Link: http://youtu.be/039sjCKE_mk. - Realizado por el Área Educación de la FLACSO Argentina
- Dirección: Inés Dussel. 2013.
- <https://www.youtube.com/watch?v=opUg653fEck&feature=youtu.be>
- Jacinto, C. (2013) La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. Propuesta Educativa 40 (22) – Nov.– Vol 2 – Págs 48 a 46
- López, N. (2004) Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación- IPE- UNESCO. BS.AS
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2015) La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. Revista Sophia. Vol (2)1. Pp. 177-191.
- Salti, P. (2015) La vuelta a la escuela como indicador de transiciones heterogéneas de los jóvenes a la adultez. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aire
- Saraví, G. (2009) Desigualdad y exclusión en la transición a la adultez" En G. Saraví, Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México (págs. pp 19-43). México: CIESA
- Sautu, R. (compiladora) (2005). Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetos y elección de la metodología. Buenos Aires, Clacso.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles, en *Propuesta educativa*, 17 (29), dossier “Reformas de la forma escolar”, 63-7
- Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A.; Tosca, A. (2013) La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala, en *Revista del IICE* /33 [27-46]
- Tiramonti G., Montes N., y (comp.) (2009) *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial /FLACSO.
- Tiramonti, G. (2011) Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación en *Cadernos de Pesquisa* N°41 [692-709] Diciembre
- Tiramonti, G. (coord.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones/Flacso Santa Fe.
- Valles, M. (2002) “Diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos”, *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vasilachis De Gialdino, I. (coord.) (2006) “La investigación cualitativa” en *Estrategias de investigación cualitativa* Editorial Gedisa, Barcelona.
- Yuni, J. Y Urbano, C. (2014) *Técnicas para Investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas, Córdoba.

Anexo**Guía de tópicos para la entrevista individual**

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

Etapa: Infancia	Contáme ¿cómo fue tu infancia? ¿En qué ciudad/pueblo? ¿Cómo estaba compuesta tu familia? ¿Qué recordás de la escuela primaria? ¿Cuándo la terminaste? ¿Qué te imaginabas que ibas a ser de grande?
Etapa: Adolescencia/ Secundario	Me habías contado que la escuela primaria, la hiciste en x institución, ¿y la escuela secundaria? ¿qué pasó? En ese momento, ¿cómo estaba compuesta tu familia? ¿Seguían viviendo en la misma ciudad/pueblo/barrio? ¿Tuviste que empezar a trabajar? ¿dónde? ¿Qué te hubiera gustado estudiar? ¿por qué?
Etapa: Ingreso al CENS	Actualmente estás terminando el secundario, acá en el CENS, ¿quién te sugirió/motivó/insistió para que te anotes? ¿por qué decidiste anotarte? ¿Es la primera vez que te anotas para terminar el secundario? ¿habías intentando en otra escuela? ¿qué pasó? ¿Cómo definirías tu experiencia en el CENS? ¿qué te gusta? ¿qué te disgusta? ¿Seguís viviendo en el barrio x? ¿hubo algún cambio en tu familia? ¿Tenés trabajo? ¿cuál? ¿Qué te gustaría seguir estudiando?



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES - UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



ciencias de la
EDUCACIÓN
humanidades x el proyecto

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

La Historia Reciente en el aula. Un análisis interpretativo de las representaciones de lxs estudiantes de 6° 2° de la Escuela de Educación Secundaria n° 75 acerca de los contenidos de la materia Historia sobre la última dictadura cívico militar en Argentina

Lamorte, Lourdes
UNMdP

Resumen: El presente proyecto de investigación se desarrolla en la Escuela de Educación n°75 de la Ciudad de Mar del Plata y tiene como propósito interpretar las representaciones que lxs estudiantes de 6° 2° año de dicha escuela tienen sobre los contenidos de Historia Reciente de nuestro país, particularmente aquellos relacionados con lo ocurrido durante la última dictadura cívico militar, partiendo del supuesto de que se ha ido perdiendo, a lo largo de los últimos años cierto interés y empatía sobre el pasado reciente de nuestra país. A partir de un enfoque que parte de una perspectiva microsocial y cualitativa, se realizará, en primer lugar, un trabajo de relevamiento y análisis documental. Esa información nos servirá para obtener el marco legal y normativo que ubique a la Historia Reciente como contenido prioritario en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Seguidamente, se procederá, a través de la entrevista semi estructurada, por un lado, y la observación no participante de las clases de Historia, por el otro, recuperar las voces de lxs estudiantes. Finalmente, y parados en una mirada interpretativa de lo recabado, se analizarán esas entrevistas, siempre con el ojo puesto en la identificación de las representaciones subyacentes.

Palabras claves: historia reciente; representaciones; diseño curricular; dictadura cívico militar.

Justificación

Este trabajo pretende interpretar las representaciones presentes en lxs estudiantes de 6°2ª de la Escuela de Educación Secundaria n°75 de la ciudad de Mar del Plata respecto de los contenidos de la materia Historia, particularmente aquellos referidos a la última dictadura cívico militar.

Para relatar brevemente los motivos que impulsan esta investigación se hace necesario contar someramente algunos aspectos de mi propia biografía docente. Desde hace 14 años me desempeño como profesora en Historia en diferentes establecimientos educativos de la ciudad y, específicamente en la escuela n°75, doy la materia Historia en 6°2ª hace 7 años. Con cada ciclo lectivo que va pasando, advierto cada vez en mayor medida que son pocos quienes muestran interés, empatía, sensibilidad frente a esos eventos del pasado reciente de nuestro país, mientras que la gran mayoría considera que “ya pasó”, no sintiéndose interpelados ni movilizados ante lo ocurrido. Claramente que frente a esta situación una primera pregunta que

surge es ¿Cuáles son las estrategias docentes para lograr esa empatía o importancia deseada frente a los hechos?. En nuestro trabajo indagaremos en este aspecto, como así también principalmente, en otros dos elementos: el planteamiento y propuesta realizada desde el DC para la materia, analizando qué se propone como estrategias de enseñanza y aprendizaje, la perspectiva desde la cual se aborda a la HR, como así también el rol dado a lxs estudiantes en la construcción del conocimiento histórico. El otro elemento, fundamental en este proyecto, será la recuperación de las propias voces de lxs estudiantes, escrutando en la manera particular en que se conjuga la construcción social del tema, con las dimensiones valorativas y afectivas en las que dicho contenido se (re) construye.

Así podemos adelantar que este proyecto de investigación entiende al tema en cuestión desde la perspectiva de las representaciones sociales, desde una concepción que articula lo social e individual que se pone de manifiesto en la práctica escolar y que atraviesa los procesos de enseñanza aprendizaje. Enmarcar nuestra propuesta en las representaciones sociales para nada debe ser entendido como una simple pregunta por la opinión de los estudiantes, por si les gusta o no tal materia o contenido, sino por encontrar esos puntos de conexión entre sus propias prácticas y sentires individuales y aquellos que los movilizan colectivamente, como grupo, como juventudes.

Para llevar a cabo este proyecto vamos a trabajar con lxs estudiantes de 6º2º de la Escuela de Educación Secundaria n°75 de nuestra ciudad. La misma es una escuela secundaria de gestión estatal que se encuentra en el límite entre los barrios Estación Norte y Nueva Pompeya. Es importante destacar que los estudiantes cuentan con la materia Historia en 6º año ya que la orientación educativa de la institución es en Ciencias Sociales.

Este trabajo nos permite, creemos, realizar un aporte al estudio de las representaciones que lxs estudiantes desarrollan acerca de su propia formación, como así también, partiendo de los aportes de la sociología del currículum, podremos visualizar los intereses, prácticas y concepciones que se manifiestan al momento de decidir qué contenidos deben ser incluidos en los DC, y el lugar que el estudiantado y lxs docentes ocupan dentro de esa selección.

Marco teórico-conceptual y estado del arte

Desde la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 se incorporan, aparte de la nueva organización del nivel secundario, nuevas orientaciones y materias propias para cada una de ellas. En el caso de la orientación en Ciencias Sociales, lxs estudiantes cuentan en el último año de su formación con la materia Historia. En la misma, se despliegan en su totalidad contenidos relacionados con la Historia Reciente (a partir de acá HR) de nuestro país.

La HR, también llamada Historia del Tiempo Presente entre otras tantas denominaciones, es una perspectiva historiográfica relativamente nueva, surgida en Europa en los años 70. Se ocupa del estudio del tiempo pasado cercano al presente. Sin embargo, este segmento temporal se torna sumamente relativo si se considera que la HR trata acerca de los hechos traumáticos que dejaron huellas profundas en el proceso social. “En líneas generales, en la Argentina, la HR trabaja el período de la última dictadura militar y sus consecuencias. Traba así estrechos vínculos con la Historia Oral no solo desde lo metodológico, sino también desde el punto de vista epistemológico.” (DGCyE, 2011)

Al tomar esta categoría para nuestro proyecto lo haremos posicionándonos desde aquellxs autorxs que la analizan como una herramienta historiográfica que permite comprender ese “pasado que no pasó”. Esta mirada sobre el pasado reciente es la que orienta a Franco y Levín (2006), ya que para las autoras se deben tener en cuenta algunas consideraciones particulares de esta mirada historiográfica. Primero, considerar que su campo de producción de conocimientos es interdisciplinario, es decir no solo se refieren a las distintas disciplinas y los estudios que producen conocimiento acerca del mismo como la historia, la antropología, el periodismo, la crítica literaria, entre otros, sino también se refieren a que este campo articula voces de varixs actorxs que tienen mucho para decir del pasado reciente como las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo, HIJOS, lxs sobrevivientes del terrorismo de Estado, lxs ex combatientes de Malvinas, los exiliados, los artistas. Segundo, su periodicidad es muy compleja y puede variar según el eje de estudio o las problemáticas que se aborden; sin embargo, existe cierto consenso entre lxs historiadorxs al considerar que la HR se ocupa de aquellos procesos traumáticos que siguen teniendo impacto o todavía no fueron resueltos en el presente. Tercero, la HR se enfrenta al problema de la Memoria. Las memorias pueden ser públicas o privadas, individuales o colectivas, pueden transformarse en desmemorias u olvidos, pueden diferir de la historia por su tendencia terapéutica. Alessandro Portelli (2003) y Peter Burke (2000), entre otrxs, destacan la importancia de estudiar los actos de olvido organizados tanto por las instituciones o por distintos grupos sociales, tendientes a funcionar como “amnistías”, supresiones del recuerdo en beneficio de la cohesión social.

Pasado que no pasa, hechos traumáticos, memoria, testigos vivos que pueden compartir sus vivencias e impresiones sobre lo ocurrido, y, como singularidad de esta categoría, el reclamo por justicia y verdad. Sumado a esto se encuentra la cuestión de cómo generar interés en lxs estudiantes frente a lo sucedido. De Amézola (2008) suma al campo de la HR su implementación en el aula, ya que considera que a diferencia de lxs adultxs que enseñamos esas temáticas, y que muchos de nosotrxs vivimos o transitamos nuestros primeros años de vida en

dictadura, por lo que es un tema que nos moviliza, para lxs estudiantes (desde una mirada generalizadora)no tiene gran trascendencia, lo sienten como algo que pasó hace muchos años y que no tiene impacto en su cotidianidad. Vale aclarar que el cuestionamiento por la causa acerca de los motivos por los que se enseña determinado contenido en clase trasciende a la HR, pero en este caso en particular cruzar este “abismo invisible” es para el autor un gran desafío porque al igual que Franco y Jelin considera que estamos ante un pasado que aún no pasó.

Otra categoría que enmarca nuestro proyecto es de las representaciones desde las cuáles lxs estudiantes se acercan, interpretan y ponderan los contenidos de la HR. Representar significa volver presente algo ausente. En este sentido nuestro trabajo va a partir de esta concepción que implica interpretar las maneras en que lxs estudiantes hacen presente en sus formaciones aquello que consideran lejano, ausente, centrándonos en la importancia, las conexiones que realizan entre aquel pasado aún presente y sus propias realidades, tanto como individuos como en forma colectiva, logrando así volver familiar lo desconocido, mutando de observadorxs neutros a obtener un papel central en la formulación de nuevas teorías (Jodelet, 1989).

Tomando como punto de partida el trabajo de Banchs (2000) nuestro proyecto entiende a las representaciones como la manera particular en la que lxs estudiantes enfocan la construcción social de la realidad, en la cual se conjugan las dimensiones cognitivas, individuales y subjetivas desde las cuáles lxs seres humanos comprendemos los contenidos educativos, junto a la dimensión social. En las representaciones sociales, sujeto y realidad participan activamente en la construcción y reconstrucción (Jodelet, 1984) del conocimiento, las cuales son siempre referidas a un objeto, contenido o información determinada, que se erige como elemento central de las representaciones. El sujeto que (re) construye y representa la realidad es entendido tanto individual como colectivamente.

Ampliando sobre esta cuestión en un trabajo posterior, Denise Jodelet (1989) incorpora tres facetas que involucran al contenido o información sobre el cual se produce la representación y que nos parece interesante traerlo a nuestra comunicación, ya que se enlaza con nuestro tema y objetivo principal. El objeto de representación está determinado por una dimensión figurativa (el objeto de representación propiamente dicho), una simbólica (los significados atribuidos, donde el lenguaje adquiere un papel fundamental) y una dimensión afectiva (las valoraciones sobre el objeto). Nosotrxs nos proponemos recuperar en nuestro trabajo de campo esas valoraciones, esos significados múltiples, otorgados a la última dictadura cívico militar.

Nuestro trabajo apunta a realizar también una indagación acerca de aquello que desde el diseño curricular para Historia de 6º año se ofrece al abordar los contenidos sobre la última dictadura cívico militar. Buceando en los aportes que desde la Sociología de la educación se ha realizado

para reflexionar sobre el currículum consideramos que las teorías críticas sobre el mismo nos servirán de anclaje para pensar nuestra problemática. Frente a las teorías tradicionales del currículum que lo restringían a una actividad técnica acerca del *cómo hacer*, las posturas críticas amplían esa mirada, desplazando la concepción de currículum desde lo netamente normativo y documentado, hacia la comprensión de que el currículum implica todo aquello que ocurre en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Terigi, 1999).

Siguiendo a la pedagoga argentina consideramos que es un limitante pensar al documento curricular sólo desde ese punto de vista, el prescriptivo y legal, y abogamos por una concepción amplia del mismo, que comprenda que cuando se decide qué contenidos deben estar presentes en cada ciclo, se juegan en esa selección cuestiones políticas, ideológicas y sociales. Para el caso de nuestro tema, la introducción de la HR como tema principal y total para el último año de la secundaria responde a una determinación política y educativa de revalorizar el pasado reciente de nuestro país y acercar a lxs estudiantes a los debates respecto a la problemática. El interrogante que se desprende de lo antes dicho es el siguiente: ¿Cómo unir estas dos miradas del currículum, el prescriptivo, más estrecho, y el amplio, que considera que currículum es todo lo que sucede en la escuela? y sobre todo, ¿cómo se desenvuelven estas dimensiones en lo relacionado a la HR? ¿Qué rol tienen los integrantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estudiantes y docentes, en la elaboración del currículum?

Para Terigi (1999) el currículum adquiere legitimidad como herramienta del trabajo para los equipos docentes y como herramienta de la política educativa que obliga al Estado a generar las condiciones que permitan concretar las experiencias educativas. En esta misma línea también Tenti Fanfani (2013) concibe al currículum como un conjunto de saberes vinculado por un lado a los métodos pedagógicos, pero que cambia en cada período o etapa del proceso histórico. Para el autor en las decisiones por los contenidos curriculares se aprecia aquello que para una sociedad, en un determinado momento, es considerado válido, pero teniendo en cuenta que detrás de esas decisiones se evidencia una relación entre la distribución social del poder y la distribución del conocimiento que realiza el sistema educativo.

En este sentido, otro aporte que suma a nuestra perspectiva del trabajo es aquel impulsado por el sociólogo inglés Basil Bernstein (1988) acerca de cómo el lenguaje, los códigos lingüísticos demuestran la pertenencia a un determinado grupo social. De esta manera, y en relación con el presente proyecto, tomamos los postulados de Bernstein para pensar la manera en que el lenguaje del diseño curricular exhibe relaciones de poder y de control que los agentes tienen sobre el pensamiento escolar. Para Bernstein el conocimiento educacional formal encuentra su realización a través de tres sistemas - el currículo, la pedagogía y la evaluación - El currículum

define lo que cuenta como conocimiento válido. Este autor va progresivamente dejando de mencionar el término currículum, pero queda implícito en parte de su teoría de los códigos.

Varios son los trabajos que, desde diferentes perspectivas, se han ido interiorizando en el abordaje de la HR en el aula. Cuando todavía la HR formaba parte, aunque no de manera específica, de la materia Historia para el 2º año del Polimodal, comenzaron a presentarse trabajos que se preguntaban por el interés y la voz de lxs estudiantes frente a esas temáticas (Levin et.al., 2007) Así por ejemplo, y en sintonía con nuestra propuesta acerca de las percepciones, miradas de lxs alumnxs frente a los temas del pasado reciente de nuestro país, Billán (2015) propone analizar la relación entre los conceptos de HR y el contexto social del barrio en el cual viven lxs estudiantes, cercano a un ex centro de detención y tortura. A través de la utilización de entrevistas va configurando las miradas de estudiantes y docentes. En un trabajo recientemente publicado, y que pretende centrarse en la denominada pedagogía de la memoria, Raggio (2021) parte de una pregunta sugerente acerca de las maneras en que lxs jóvenes se apropian de la memoria, como la (re)elaboran, adoptando una postura activa y solo como meros receptores del contenido. Si bien no se centra estrictamente en el espacio áulico, nos brinda elementos interesantes para pensar cómo las maneras en las que son presentados los contenidos históricos repercuten en la apropiación que el estudiantado realice sobre los mismos. Más cercano a nuestros intereses se haya el trabajo de Pereyra (2007), en el cual se pregunta acerca de las miradas de lxs estudiantes de las escuelas medias de Ciudad de Buenos Aires sobre el pasado reciente, y encuentra un abanico que va desde la condena y la defensa de “Nunca Más” hasta una importante cercanía a la Teoría de los dos demonios.

Pregunta General y Preguntas específicas

¿Cómo se configuran las representaciones de lxs estudiantes de 6º 2º de la Escuela de Educación Secundaria n° 75 acerca de los contenidos de la materia Historia sobre la última dictadura cívico militar en Argentina?

1. ¿Cuáles son los contenidos presentes en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires de 6º año (en sus respectivas orientaciones) para la materia Historia relacionados con la última dictadura cívico militar en Argentina?
2. ¿Qué relevancia tienen estos contenidos según los relatos/las voces/las opiniones de lxs estudiantes de 6º 2ª de la Escuela de Educación Secundaria n°75?
3. ¿Cómo esos relatos manifiestan diversas representaciones acerca de los contenidos sobre la última dictadura cívico militar?

Objetivo General y Específicos

Interpretar las representaciones que lxs estudiantes de 6° 2° año de la Escuela de Educación Secundaria n° 75 tienen sobre los contenidos de Historia Reciente de nuestro país, particularmente aquellos relacionados con lo ocurrido durante la última dictadura cívico militar

1. Identificar en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires de 6° año (en sus respectivas orientaciones) para la materia Historia aquellos contenidos relacionados con la última dictadura cívico militar en Argentina.
2. Reconocer en los testimonios de los estudiantes de 6°2ª de la Escuela de Educación Secundaria n°75 la importancia adjudicada a los contenidos de Historia relacionados con la última dictadura cívico militar en Argentina.
3. Analizar las representaciones sobre la última dictadura cívico militar en Argentina presentes en los estudiantes de 6°2° de la Escuela Secundaria n°75.

Aspectos Metodológicos

Fundamentación epistemológica conceptual

La presente investigación es de corte cualitativo ya que apunta a la realización de un análisis interpretativo de las representaciones de lxs estudiantes. Consideramos a la metodología cualitativa como aquella que nos servirá de anclaje para las etapas de recolección, interpretación y posterior análisis de los datos obtenidos.

Como plantea Vasilachis (2006) no existe una única manera de realizar metodología cualitativa, ya que se trata de una amplia paleta de perspectivas de investigación. A los fines de nuestro trabajo, consideramos a la metodología cualitativa como un proceso interpretativo de indagación basado en diferentes tradiciones metodológicas y que se propone, principalmente, examinar un problema humano o social, en el cual quien investiga va construyendo una imagen compleja, holística, buscando, (y en este sentido todxs lxs autorxs citados por Vasilachis coinciden) dar sentido, interpretar las formas en que el mundo social es comprendido, experimentado y producido por lxs sujetos.

En este punto, y relacionado con nuestro proyecto, las representaciones sociales que buscamos interpretar son formas de acción social con sentido, construidas en circunstancias concretas, cuya realización tiene lugar en determinados contextos y organizaciones y que ocupan un lugar relevante, guiando e inspirando a la práctica investigativa y su posterior intención de producir políticas educativas y sociales.

La particular solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social y en su habilidad para contestar, en esos dominios, a las preguntas ¿Cómo? y ¿Por qué? Sin embargo, los distintos enfoques cualitativos tienen sus propias reglas y sus propios procedimientos

analíticos y explicativos. Recurriendo a un enfoque interpretativo y especialmente narrativo, comporta un lente específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. En este sentido, se erige como un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos

La generación de los datos en los estudios de corte cualitativo no pueden ser entendidos por fuera del contexto que los genera (Silverman en Vasilachis, 2006). Para nuestro caso, la escuela nº75 con su propia idiosincrasia, una clase de Historia en particular, los contenidos que allí se abordan, conforman este ámbito desde el cual podremos observar las interacciones, dinámicas que se dan “naturalmente”¹ en el aula.

Para el presente proyecto partimos de un tema que para quien escribe es conocido, del cual se tienen consideraciones previas que permiten acercarnos al objeto de estudio con mayor comodidad, aunque se corre el riesgo de que esas consideraciones puedan convertirse de alguna manera en una limitación para el trabajo a realizar. Es por eso que se hace necesaria una clara construcción de la evidencia empírica, coherente con la teoría, que complemente ese conocimiento con el que ya se cuenta, con lecturas de investigaciones o artículos teóricos (Sautu, 2005). La diferenciación entre una perspectiva macro o micro social es clave también para orientar la metodología a utilizar, ya que nos marca el recorte de la realidad que vamos a realizar. En nuestro caso optamos por una mirada microsocial, ya que se encuentra centrada en las interpretaciones, representaciones y experiencias subjetivas de lxs estudiantes. Al entender y compartir la afirmación de que toda teoría es una construcción teórica, que la teoría permea todas las etapas del diseño, desde las postulados iniciales hasta las conclusiones, pretendemos tener siempre presente a la teoría como el hilo conductor de nuestro trabajo.

Etapas, instrumentos, población y contexto

En esta investigación en particular nos proponemos interpretar las representaciones de lxs estudiantes frente a los contenidos específicos relacionados con la última dictadura cívico militar en nuestro país. Para ello iniciaremos nuestro recorrido referenciando en primer lugar a nuestra población y su contexto. La Escuela de Educación Secundaria nº 75 se encuentra

¹ El encomillado responde a que lo natural no es pensado desde el modelo de las ciencias naturales, sino a las circunstancias reales, concretas y espontáneas, que quien investiga trata de captar tan fidedignamente como le sea posible, intentando no alterarlos ni influir en ellos.

ubicada en el límite de los barrios Estación Norte y Nueva Pompeya, en una zona urbana, pavimentada, con acceso a todos los servicios básicos. Cuenta con una matrícula de aproximadamente 300 estudiantes divididos en 16 divisiones. Desde el 4º año de la Secundaria la orientación que brinda el establecimiento es Ciencias Sociales, es por eso que en 6º año lxs estudiantes cuentan entre sus materias con Historia, la cual se dicta con carga semanal de 2 hs. La población destinataria de esta investigación son lxs estudiantes del curso 6º2ª. Se trata de 27 estudiantes de entre 17 y 20 años, cuya mayoría no vive cerca de la escuela sino que proviene de barrios en algunos casos bastante alejados del establecimiento, algunxs trabajan en el rubro de la construcción o comercios cercanos a sus hogares.

En una primera etapa, y en respuesta a nuestro primer objetivo, realizaremos un análisis documental de revisión de los Diseños Curriculares y normativas vigentes en la Provincia de Buenos Aires que enmarcan la enseñanza de los contenidos de HR para 6º año. El análisis documental podemos definirlo como un conjunto de procedimientos que permiten construir información y conocimiento sobre un fenómeno bajo estudio a través del registro, organización, descripción, sistematización de la información (Valles, 1999). De esta manera, se analizará la siguiente población de documentos oficiales: Diseño Curricular de Historia para el 6º año de la Secundaria Superior con orientación en Ciencias Sociales, Ley 13688 de educación de la provincia de Buenos Aires, Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Marco General para el Ciclo Superior, Resolución n°3828/09 (que establece la nueva organización de los Diseños Curriculares). A partir de allí obtendremos un cuerpo teórico - jurídico necesario para poder comprender cómo se enmarca.

En una segunda instancia, en relación al segundo objetivo y al análisis documental previamente realizado, utilizaremos como técnica de indagación para conocer la dinámica grupal y que eso nos sirva como material para la posterior confección de las entrevistas, la observación no participante. Cuando observamos nos comprometemos con todos nuestros sentidos, hay una implicación profunda (eso va a variar de acuerdo al tipo de observación que se realice) frente a la observación de los hechos tal como acontecen. En el caso de nuestro acercamiento al aula de 6º2ª en sus clases de Historia se optará por la observación no participante, evitando, como plantean Yuni y Urbano (2014) realizar acciones que deriven en alterar la realidad que se observa. Los datos recogidos irán siendo volcados en notas de campo que van a reunir las narraciones de aquello que es visto y oído con nuestros comentarios.

Luego, siempre dentro de la misma etapa y conectado con el segundo objetivo, nuestro instrumento de investigación será una entrevista narrativa dirigida a lxs estudiantes, entendiendo que la entrevista narrativa, como una de las entradas del trabajo biográfico, se

El proceso de análisis no se considera una etapa diferente de la investigación, sino una actividad reflexiva que influye en todas las etapas y a su vez, en la redacción de un informe final. Los múltiples instrumentos utilizados requieren y exigen una constante recursividad que resignifica en cada instante las categorías de investigación. En este sentido se busca reflexionar, conocer, y comprender las prácticas educativas a partir del relato de sus protagonistas, interpretando el relato en su contexto. Dicha interpretación inicia en la exploración de significados de las narrativas buscando múltiples comprensiones (Vasilachis, 2006). Quien investiga aborda el análisis del material a partir de una pluralidad de perspectivas, organizando las historias en temas centrales (epifanías) que han ido transformando esa vida (Denzin y Lincoln 2015).

[illegible]

pante													
Confec ción de modelo s de entrevi stas													
Realiza ción de entrevi stas													
Análisi s de datos													
Inform e final													

Bibliografía

- Banchs, M. (2000). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", *Papers on Social Representations. Textes sur Représentations Sociales, Peer Reviewed*, vol. 9, pp. 3.1–3.15.
- Bernstein, B. (1988). Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal.
- Billán, Y. (2015). El contexto como punto de partida y de llegada. Miradas en torno a la historia reciente en una institución educativa del municipio de San Miguel. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 20/21, 237-257.
- Burke, P. (2000). "La Historia como memoria colectiva" en Burke, P. *Formas de Historia Cultural*. Madrid, Alianza, pp. 81-83.
- De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 47-55.
- Denzin, N. Y Lincoln Y. (2015). Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos. México: Gedisa
- Dirección General de Cultura y Educación (2011). Diseño curricular Historia 6º año. La Plata
- Franco, M. y Levín, F. (comp.) (2007). Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires, Paidós.
- Franco, M. y Lvovich, D. (2017). "Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión", *Boletín del Instituto Ravignani*, Número 47.
- Guerrero Serón, A. (1990). Curriculum, pedagogía y evaluación: los códigos educativos y la reproducción social. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 2, 101. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9090110101A>

- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología social II*. España: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales. Paris: PUF, p.204-28.
- Levín, F. P., Clérico, M. L., Manfredini, A. M., Erramouspe, P., & Schujman, G. (2007). La Última Dictadura Militar Argentina según Alumnos del Nivel Polimodal. Algunas Reflexiones Críticas sobre Educación, Historia y Memoria. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. ISSN: 2362-3063, 1(11), 89-107. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i11.1630>
- Ley 13688 de 2007. Por la cual se establece la ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. 27 de junio de 2007. Boletín oficial 25692.
- Pereyra, A., (2007) “La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires” FLACSO
- Portelli, A. (2003). “La orden ya fue ejecutada”. Roma, las fosas ardeatinas, la memoria. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Raggio, S. (2021). ¿Qué hacen los jóvenes con el pasado? La experiencia de General Lavalle. *Pasado Abierto*, 7(13). Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/5066/5383>
- Resolución 3828 de 2009 (DGCyE) por la cual se establecen los nuevos diseños curriculares para la provincia de Buenos Aires. 1 de diciembre de 2009
- Sautu, P. (2005). Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Clacso
- Souza Minayo. M. (2010). “Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa” *Salud colectiva*, 6 (3), 251 - 261. <https://doi.org/10.18294/sc.2010.283>
- Tenti Fanfani, E (2013) “El conocimiento escolar” en Tenti Fanfani, E. *Sociología de la educación*”. Bernal: Universidad de Quilmes
- Terigi, F. (1999). Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.
- Valles, M. (1999). La investigación documental. Técnicas de lectura y documentación. En Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de Investigación cualitativa. Editorial Gedisa

- Villarroel, G. (2007) Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad Fermentum. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 17, núm. 49, mayo-agosto, pp. 434-454 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Vol 2. Brujas.

La continuidad pedagógica en tiempos del coronavirus. Un estudio interpretativo sobre la creatividad en las estrategias didácticas implementadas en Prácticas del Lenguaje en la Escuela secundaria N°78 de Mar del Plata

Motta, Paulina
UNMdP

Resumen: En este proyecto de investigación se pretende analizar la continuidad pedagógica desarrollada por los docentes de Prácticas del lenguaje en el ciclo básico de la Escuela de Educación Secundaria N°78 de la ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires. Para garantizar la continuidad pedagógica ante la suspensión de las clases presenciales por la pandemia del COVID-19. Se hizo una revisión de actividades pensadas para la presencialidad y una rápida puesta en marcha en entornos virtuales. Ante la escasa y casi nula vinculación de los alumnos. Nos encontramos ante una cursada incierta y con pocas familias con conectividad. Es así, que se implementó la entrega de módulos con creativas propuestas de aprendizajes.

Palabras Clave: Continuidad pedagógica; creatividad docente; estrategias didácticas

Justificación:

En esta investigación se aborda el tema: “*La creatividad docente en la continuidad pedagógica y las estrategias didácticas en Prácticas del Lenguaje en tiempos de coronavirus*”. Mientras numerosos establecimientos educativos lograron adaptarse al mundo digital, no fue el caso de la EES N°78, debido a la escasa conectividad de las familias. Es así, que los docentes se encontraron con el desafío de generar estrategias creativas para garantizar la continuidad pedagógica de los alumnos.

El interés del siguiente trabajo radica en la necesidad de ampliar el conocimiento sobre el impacto del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en las estrategias que tuvieron que implementar los docentes en contextos de extrema vulnerabilidad social y escasa conectividad.

Fundamentación Teórica-Conceptual y Estado Del Arte

En la Argentina el 16 de marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales para evitar la expansión del Covid-19. El sistema educativo no estaba preparado para enseñar y aprender en forma virtual y lo que hizo más evidente fueron las desigualdades, en especial aquellas ligadas a las condiciones de vida y al acceso a los medios tecnológicos. Como expresa Carina Kaplan (2006), la escuela es una arena de lucha simbólica que establece su límites o a su vez las expectativas que conforman el campo educativo. La pandemia potenció la brecha en la educación y fue impensable que en el contexto de la EES N°78 se pudiera garantizar que todos tuvieran los recursos digitales necesarios y la posibilidad de contar con espacios adecuados

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021**ISBN 978-987-811-003-5**

para el aprendizaje en sus hogares. Sin embargo, la escuela no dejó de funcionar, con las guardias del Sistema Alimentario Educativo (SAE) y la entrega y el recibimiento de tareas. Como refiere Emilio Tenti Fanfani (2007), define al aprendizaje para que sea efectivo no depende solo de factores escolares: buena escuela, calidad de docentes, métodos didácticos, etc sino, que también de factores sociales en los diferentes capitales: cultural, económico, social y afectivo definen.

Asimismo, la implementación Curriculum Prioritario para asegurar la integralidad del sistema educativo 2020-2021 con la actuación de la Resolución CFE N° 363/2020, con vistas a la priorización y reorganización de saberes. Se regula la integración de los Núcleos de aprendizaje Prioritarios (NAP) y una evaluación que implica la elaboración de un informe descriptivo y cualitativo sobre los logros y las dificultades que se dieron en el proceso. Las notas pasan a tres valorizaciones: trayectoria educativa avanzada (TEA); trayectoria educativa proceso (TEP) y trayectoria educativa discontinua (TED). La planificación de la enseñanza se ajustó al desarrollo de contenidos esenciales e irrenunciables, que garantizan el ejercicio del derecho a la educación. La educación como un subsistema de atribución y legitimación de posiciones sociales que permiten acercarse a lo que es el objetivo central de la sociología: la explicación de las desigualdades sociales y los mecanismos por los que éstas se construyen, se mantienen, se reproducen o se modifican en la sociedad (Bonafini, 1998). La necesidad de conocer cómo han recibido las nuevas herramientas didácticas implementadas responden que, como postulan varios autores y autoras del campo de la educación, la planificación y el diseño curricular son apuestas o hipótesis de trabajo cuya concreción curricular no es lineal (Jackson, 1991; Terigi, 1999).

Preguntas General

¿De qué manera los docentes garantizaron la continuidad pedagógica en la EES N°78 durante las medidas del ASPO?

Pregunta Específica

¿Cómo los y las docentes se adaptaron a la unidad pedagógica y curricular en tiempos de pandemia?

¿Cuáles son los recursos más usados por los y las docentes para lograr continuidad pedagógica en tiempo de pandemia?

¿Qué estrategias didácticas se implementaron en Prácticas del lenguaje durante la continuidad pedagógica propuesta por el escenario de la pandemia?

Objetivo General

Comprender cómo los y las docentes se adaptan creativamente para lograr la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia y qué estrategias de enseñanza utilizaron.

Objetivos Específicos De La Investigación

- ❖ Analizar documentos sobre el decreto del ASPO, Curriculum Prioritario y la propuesta institucional.
- ❖ Indagar con las entrevistas en profundidad sobre sus prácticas docentes y los recursos utilizados para sostener la continuidad pedagógica en el marco del contexto de ASPO.
- ❖ Reconocer en los relatos a la luz de lentes interpretantes, para comprender cómo los docentes se adaptan creativamente y qué estrategias de enseñanza utilizaron para lograr la continuidad pedagógica en tiempos de Pandemia

Aspectos Metodológicos

Fundamentación Epistémica - Conceptual

El proyecto de investigación se enmarca en un paradigma de tipo cualitativo, dado que, analizaremos las estrategias creativas de los docentes de Prácticas del lenguaje en la EES N° 78, mediante la indagación en el marco del contexto de ASPO. De acuerdo con los planteos por los autores Norman Denzin y Yvonna Lincoln (1994), toda investigación se encuentra dentro del marco metodológico cualitativo y, son tales como “la entrevista, la observación participante y los métodos visuales”.

La realidad epistémica se define a partir del sujeto y su relación con el objeto. Desde este punto de vista Alicia Guardían Fernández (2007), analiza el paradigma cualitativo como un modo de conocer e interpretar la realidad. En el proceso de recibir las imágenes del mundo que las procesamos y explicamos a través del lenguaje, para luego generar una valoración o juicio. Es así, que el sujeto es el generador de acción y creador de los límites de los sentidos en la infinita riqueza de su imaginación.

Desde el punto de vista de la perspectiva interpretativa hermenéutica la indagación se convierte en una narrativa de experiencias a partir de la reconstrucción de relatos de las vivencias. Es definida por Gadamer (1993), como el objetivo fundamental de la perspectiva hermenéutica es proveer los medios para alcanzar la comprensión del objeto interpretado entre el investigador y del objeto investigado. Es así, que surge a partir de la dialéctica de los implicados. Son las estrategias llevadas a cabo por los docentes para garantizar la continuidad pedagógica en el ámbitos de extrema vulnerabilidad social.

De acuerdo con Irene Vasilachis de Gialdino (2006) que proporciona su aporte en cuanto a la investigación cualitativa como una indagación en situaciones naturales e interpretando los fenómenos en los términos del significado personal; además, de definir como el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos y que describen los momentos habituales, problemas y los significados de las experiencias individuales(Denzin y Lincoln, 1994 como se citó en Vasilachis, 2006).

La indagación narrativa es como se concibe la reflexividad del investigador en el trabajo de campo a fin de describir una situación que simultáneamente se construye (Vasilachis, como se citó en Aguirre y Porta, 20). Es narrar el entendimiento personal y de las experiencias.

Etapas, Instrumentos, Población Y Contexto

Etapas

En la primera etapa de esta investigación se analizará el marco Curricular prioritario para asegurar la integralidad del sistema educativo 2020-2021, con la actuación de la Resolución CFE N° 363/2020, en vistas a la priorización y reorganización de saberes que entró en vigencia a partir del ASPO.

En la segunda etapa, se llevarán a cabo las entrevistas a los docentes de Prácticas del lenguaje de la educación básica. Entrelazando con los aporte que sostiene Rosana Guber (2001), toda entrevista es un proceso en el que se pone en juego una relación que las parten conciben de manera distinta dicho encuentro.

En la tercera etapa, se analizaran las estrategias, la creatividad que utilizaron en la enseñanza para lograr la continuidad pedagógica

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaran para realizar esta investigación serán el análisis documental, las entrevistas y encuestas de los docentes de Prácticas del lenguaje.

Población Y Contexto

La institución educativa EES N°78 se encuentra ubicada sobre la calle Ingeniero Julio Canessa N°3740 en el Barrio Parque Palermo de la localidad de Mar del Plata; perteneciente al Municipio de General Pueyrredón de la Provincia de Buenos Aires.

El barrio Parque Palermo está situado en la zona sudoeste de la ciudad. Se caracteriza por sus zonas de cosecha que forma parte del cordón frutihortícola y además, hay hornos de ladrillos, aserraderos, criaderos de pollo, invernaderos. Asimismo, su población es semirural con pocas calles urbanizadas y con asentamientos precarios.

En el contexto de la Pandemia por el Covid 19, la mayoría de las escuelas tienen clases virtuales, y otras como es el caso de la Escuela Educación Secundaria N° 78, se sostuvo con actividades de los profesores. Ya que la mayoría de los hogares no poseen computadoras, ni Wifi sino celulares con tarjeta prepaga y familias con varios integrantes escolarizados que comparten un dispositivo.

La escuela existe para sostener la demanda social, más presente hoy que nunca. Su acción se orienta principalmente en acompañar, contener y asistir a sus alumnos. Es así, que en la entrega de alimentos (bolsones de alimentos secos), son los momentos de intercambio de módulos, de donación de ropa y contacto con las familias, para favorecer la contención en este difícil contexto.

Cronogramas De Actividades

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

Se considera un tiempo de duración de un año, durante el cual se buscará material que acompañe y fortalezca la biografía necesaria para llevar a cabo el siguiente proyecto de investigación.

[illegible]

Bibliografía

- Gvirtz, S y Palamidessi, M. (1998). El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Grupo Editor Aique, 1998, Capital Federal.
- Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2006) Desigualdad educativa la naturaleza como pretexto capítulo 6 Desigualdad fracaso y exclusión... Ed. Noveduc Didácticas Bs. As. pp.76
- Botinelli, L. (2017) "Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina". Revista Sociedad. 37(1), pp.1-18.
- Guber, R (2001) *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Ed. Grupo Editorial Norma Bs. As.
- Gutiérrez, E. (2018) "Vulnerabilidad y exclusión social en Argentina: un análisis durante el período 2006-2016". Revista Sudamérica 9(1), pp. 188-218
- Kaplan, C. Y Piovani J. I. (2018) "Trayectorias y capitales socioeducativos" (221-264) en: PIOVANI, J. I y SALVIA, A. La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI
- Porta, L. Aguirre, J. Bazan, S. Hammond, F Y Weissmann, P. (2018) "Educación". En AA.VV. Segundo Informe Técnico de Mar del Plata entre Todos. Monitoreo Ciudadano: Mar del Plata. ISBN 978-987-46368-2-9. <https://mardelplataentretodos.org/tema/11>
- Porte, L.; Aguirre, J.; Devoto, E.; Ayciriet, F.; Berengeno, L. (2021) "Material de lectura - La metodología de la investigación socioeducativa (1)". Material de circulación interna de la cátedra Sociología de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Tenti Fanfani, E. (2007) "La desigualdad como producción social. Modelos analíticos de la interacción profesor-alumno". en: TENTI FANFANI, E. La escuela y la cuestión social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vasilachis, I. y otros. (2006). Estrategias de investigación cualitativa, Ed. Gedisa, S.A.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014) Técnicas para Investigar Volumen 2 Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Urbano. - 1a ed. - Córdoba, Brujas.

Sociabilidades juveniles y nuevas tecnologías en el ámbito escolar, durante tiempos de pandemia: un estudio interpretativo sobre los significados y sentidos del “ir” y “estar” en la escuela para les estudiantes de 5to año del CADS en Mar del Plata

Pérez de Arce, Magalí
UNMdP

Resumen: Este proyecto de investigación aborda las sociabilidades juveniles y nuevas tecnologías en el ámbito escolar en el Colegio Atlántico del Sud (CADS), específicamente sobre lxs estudiantes que este año se encuentran cursando el 5to nivel de la escuela secundaria superior. Se trata de un estudio interpretativo de corte cualitativo, centrado en los significados y sentidos del “ir” y “estar” en la escuela en el marco de la pandemia por Covid19 en Mar del Plata. Primero se presentan el tema y la justificación, luego se desarrolla el marco teórico junto con un recuento de las investigaciones previas sobre el tema, posteriormente se delimitan la metodología y un cronograma tentativo, al final se encuentra el Anexo 1 con el Guión de Entrevista.

Palabras clave: Educación en pandemia; Jóvenes; Escuela Secundaria; estudio interpretativo

Tema - Justificación

Este proyecto de investigación aborda, en clave sociológica, la construcción de nuevos significados y sentidos en la sociabilidad escolar de les jóvenes en escuela secundaria durante la emergencia sanitaria por Covid19. Teniendo en cuenta las consecuencias que produjo en la forma de enseñanza y aprendizaje, de la "presencialidad" a la "virtualidad" y de la “virtualidad” a la bimodalidad. Se ha construido a partir de una variedad de estudios sociales, trabajos teóricos sociológicos y una profunda indagación documental.

La motivación para este proyecto es lograr una mejor comprensión sobre la problemática de las subjetividades juveniles y escolares en la escuela secundaria en un contexto de emergencia sanitaria, con foco en el carácter que ellos le den a los sentidos y significados que se desprenden de esta nueva forma de aprendizaje. Por otro lado, el interés por la temática también está dado por el potencial acceso a la población de estudio y por otro, por el interés que reviste elaborar una posible investigación que tenga en cuenta el tema de la educación en los tiempos excepcionales de la actualidad pero enfocada exclusivamente en la mirada de lxs estudiantes. De esta manera, será posible recuperar los sentidos de la sociabilidad escolar que trascienden la coyuntura al tratarse de un incidente crítico que los revela fuertemente.

El interés que reviste este proyecto de investigación para el campo de la sociología de la educación es proveer de un punto de partida sociológico para futuras investigaciones que busquen indagar en la temática de la educación en pandemia. Como también aportar al conocimiento de la temática, específicamente, en la ciudad de Mar del Plata. Trabajar con la unidad pedagógica 2020-21 permitirá realizar una comparación entre el distinto recorrido de lxs estudiantes de un ciclo escolar al otro.

El objeto se aborda a partir de una mirada microsociológica, con eje en el trabajo de Goffman sobre los sentidos y significados en los marcos de la experiencia, complementado con los aportes de Dubet y Martuccelli (1998), y Kaplan y Piovani (2018), para comprender las experiencias, subjetividades, sentidos y significados específicos a la experiencia escolar. Partir de los sentidos y significados en los marcos de la experiencia de lxs estudiantes, teniendo en cuenta el impacto que estos tienen en la subjetividad juvenil y escolar, permitirá reconstruir cómo cambiaron las vivencias con respecto al “ir” y “estar” en la escuela para lxs jóvenes estudiantes.

Pregunta general de investigación (problema)

¿Cómo son los significados y sentidos en la sociabilidad escolar que les jóvenes estudiantes de 5to año del CADS construyeron sobre el “ir” y “estar” en la escuela, durante la unidad pedagógica del 2020-21 en contexto de emergencia sanitaria?

Objetivo general

Interpretar los significados y sentidos en las subjetivas escolares de les jóvenes estudiantes de 5to año del CADS con respecto al “ir” y “estar” en la escuela, en contexto de la virtualidad y bimodalidad durante la unidad pedagógica del 2020-21”.

Pregunta de investigación	Objetivo de investigación
¿Cuáles son las políticas públicas y marcos curriculares (nacionales y provinciales) del nivel secundario superior en el contexto de la unidad pedagógica 2020-21 por emergencia sanitaria?	Describir las políticas públicas y marcos curriculares (nacionales y provinciales) del nivel secundario superior en el contexto de la unidad pedagógica 2020-21 por emergencia sanitaria?
¿Cómo fueron las condiciones de cursada	Caracterizar las condiciones de cursada

específicas en el CADS a partir del recorrido particular de les estudiantes?	específicas en el CADS a partir de las vivencias de les estudiantes
¿Cómo influyó esta nueva forma de “ir” y “estar” en la escuela en las significaciones y sentidos de les estudiantes?	Comprender el influjo de la nueva forma de cursada en la construcción de significados y sentidos de les estudiantes sobre el “ir” y “estar” en la escuela

Marco teórico y Estado del Arte

El eje del presente proyecto es el análisis de los sentidos y significados que construyen lxs estudiantes específicamente en su experiencia (escolar), por lo tanto la teoría que será el hilo conductor es el análisis de “los marcos de la experiencia” (Goffman, 2006). El marco es el concepto que permite comprender cómo las personas experimentan la realidad en la que viven, es todo aquello que estructura la experiencia de los grupos sociales en el mundo. Es el “marco de referencia primario” el que le otorga sentido a una situación de interacción, “(...)se convierte en algo que tiene sentido a algo que de otra manera sería un aspecto sin sentido de la escena” (Ibid: 23). Cuando un individuo se enfrenta a un determinado acontecimiento, involucra y utiliza en esta respuesta a uno o más marcos de referencia primarios. Primario, porque la aplicación de ese marco de referencia por aquellos que lo utilizan no depende de ninguna otra interpretación anterior u “original”; intervienen en la vida cotidiana como referencias naturales que los individuos utilizan para identificar los acontecimientos no dirigidos, no guiados, que “salen solos” proporcionando una base única de entendimiento común. Hay dos tipos de marcos de referencia primarios: naturales para todos los acontecimientos en los que no interviene la agencia (no hay juicios de valor) y sociales para cuando intervienen la voluntad, los objetivos, el esfuerzo de control de las personas. Utilizando ambos marcos (Ibid, 2006) la agencia actúa, se producen los procesos de socialización y se crean sentidos comunes con respecto a todas las acciones que realizan lxs actores: los “haceres guiados”. Estos, están todo el tiempo sometidos a los distintos criterios del marco: valoración social, honestidad, eficiencia, códigos de comportamiento, normas, valores. Se actúa a partir de los acontecimientos pero es el marco el que los dota de sentido, son lo que “el individuo da por supuesto”. Los marcos de referencia primarios de un grupo social determinado, en este caso lxs estudiantes, son un

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

elemento central no solo de su identidad sino también de su cultura, hay un tipo de comprensión relativa y única que corresponde solo a los marcos de referencia específicos de ese grupo social en el espacio de la escuela.

Cuando la agencia se enfrenta a situaciones desconocidas los marcos de referencia pueden continuar o transformarse, ya sea total o parcialmente (Ibid). Por ejemplo, en nuestro caso de estudio, la pandemia llegó como un fenómeno que irrumpió con los marcos de referencia primarios que daban sentido y configuraban la experiencia escolar. Si suponemos que se espera que el marco aplicado a una actividad nos prepare para enfrentar a todos los acontecimientos de esa actividad, por ejemplo “ir” y “estar” en la escuela (incluso informando y regulando muchos de esos acontecimientos), es posible que pueda ocurrir un suceso que no puede ser ignorado ni se le puede aplicar el marco, produciendo en los participantes desconcierto. Es decir, puede producirse una ruptura en la aplicabilidad del marco, una ruptura en el gobierno de éste. Que se produzca este quiebre es posible porque los marcos no son estructuras rígidas que se mantienen iguales a lo largo del tiempo, sino que como toda experiencia social, son vulnerables. Para el autor (Ibid), todas las franjas de actividad están ligadas al marco de la experiencia y estas debilidades son inherentes a todo proceso de encuadre, sin importar cual sea esa vulnerabilidad, también será vulnerable la sensación de lo que está sucediendo. En síntesis, siempre se puede producir un error con respecto a la interpretación del marco pero que la experiencia sea vulnerable (por ejemplo a engaños, ignorancia, ilusiones) no quiere decir que la vida en sociedad así lo sea. La agencia siempre se las arregla para que el mundo social sea lógico; un suceso, por más ambiguo o erróneamente definido que esté, el contexto lo explica y sino la agencia continúa buscando explicaciones dentro del mismo marco, que algo esté inexplicable no quiere decir que sea inexplicable (Ibid).

La cuestión señalada anteriormente nos lleva a la excepcionalidad del contexto en el que se inserta el tema de este proyecto de investigación, no obstante se han realizado trabajos académicos que buscan pensar la educación en los nuevos términos que ha establecido la pandemia. Como Magnani (2020), que brinda un análisis sobre el uso de la tecnología en la educación desde una orientación económica y política, pero invitando a pensar como muchos de los dispositivos tecnológicos utilizados para continuar el intercambio educativo se convirtieron en un nuevo “ir” y “estar” en la escuela, tanto para docentes como para estudiantes. Pero “el problema de la tecnología”, tal como señala el autor, excede a la coyuntura actual

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

porque la incorporación de esta en la escuela era ya un hecho anunciado, por lo tanto la pregunta no es si “tecnología sí” o “tecnología no” sino “¿tecnología cómo?” (Ibid: 86). A pesar del distanciamiento material y simbólico que impuso el ASPO, acompañar y sostener los vínculos se convirtió un aspecto esencial que se revalorizó y allí es donde la escuela “apareció”, nuevamente, para acompañar a les estudiantes pero esta vez mediada por la tecnología, funcionando como un puente afectivo y social (Kaplan, 2021).

En cuanto a lo que se ha trabajado sobre las temporalidades educativas, la reflexión se centra en cómo se intentó sostener cierto tipo de continuidad de enseñanza cuando los tiempos (por la pandemia) ya habían cambiado, y estos no eran los que habían construido las instituciones (más lentos, desfasados). Cabe aclarar, que el sistema educativo a diferencia del de salud, no tuvo la oportunidad de “parar” e incorporar nuevas estrategias o herramientas, sino que se sumergió directo al “nuevo escenario” y fue optando por distintos caminos mientras los iba cursando. En este contexto, Nuñez (2020) propone pensar los vínculos y las experiencias escolares juveniles en la escuela secundaria teniendo en cuenta que “*los tiempos de la escuela*” siempre fueron estructurados, resistentes al cambio y secuenciales al entender al aprendizaje en un único tiempo común que llevaba a finalizar en “*tiempo y forma*”. Cuando, en realidad, los tiempos son desiguales: son “los tiempos de cada quien”. Lo que produjo la pandemia, fue resaltar estas desigualdades (preexistentes muchas veces) pero también “*(...) supuso una revalorización de la tarea docente y de la escuela como espacio de socialización*” (Ibid: 182), revalorizando la importancia de la experiencia y el disfrute, el espacio común que representaba la escuela para lxs jóvenes.

Por otro lado, las “sociabilidades juveniles-estudiantiles” son una temática que excede a la coyuntura y la inquietud de este proyecto, por lo tanto se encuentran una numerosa variedad de estudios no solo en Argentina sino en toda latinoamérica. Como señala D’Aloisio (2014: 2)

“La problemática del sentido sobre la escuela secundaria constituye una preocupación común que emergió en los últimos años. De ello da cuenta la existencia de una agenda común de debates, reformas educativas, discursos socio mediático e investigaciones”.

En nuestro país, este sentido de emergencia de “los últimos años” con respecto a la problemática remite a la obligatoriedad legal de la escuela secundaria, desde el 2006, sumado a la preexistente obligatoriedad social. Al respecto se han llevado a cabo investigaciones enfocadas en grupos específicos por ejemplo jóvenes de sectores populares (Meo y Dabenigno, 2010) o de clase media pero de distintos ciclos de escolaridad (Paulín, 2012), teniendo en

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

cuenta diversos grupos sociales tomando como hilo conductor la segmentación del sistema educativo (Kessler, 2002) o abordando diversos grupos sociales pero en relación con las instituciones educativas (D'Aloisio, 2014). Las investigaciones reseñadas coinciden en la relevancia que tiene la escuela como espacio donde se establecen las relaciones entre lxs jóvenes, se construyen sentidos y transcurre la experiencia escolar en sí misma. Abordan las sociabilidades juveniles desde una mirada centrada en el aspecto pedagógico y, principalmente, se preguntan por las trayectorias educativas.

En cuanto subjetividades, sentidos y significados específicos a las experiencias escolares, de los aportes más significativos de Dubet y Martuccelli (1998) está la delimitación que realizan con respecto al tiempo de lxs estudiantes en comparación al tiempo de la escuela y sus actores (docentes, personal no docente, etc). Plantean ver la experiencia escolar como multidimensional: el colegio, el origen social, las calificaciones (cómo se evalúa el conocimiento) y las familias. Siguiendo con los autores (Ibid), el “mundo escolar” es concebido como una “unidad normativa”, es decir, un todo que impone reglas y normas en forma de categorías que delimitan como debe ser la experiencia y la escuela. Frente a la “esfera de justicia” del mundo de lxs estudiantes que es diversa y muchas veces contradictoria, con dinámicas propias. Por ejemplo, son distintas las normas del recreo frente a las dinámicas del patio y del aula. Con respecto a la construcción de subjetividades no puede dejarse pasar el “(...) *juego de influencias y de autoridad entre los diversos actores del colegio*” (Ibid: 4), cuando para lxs estudiantes el problema no es tanto con las figuras de autoridad sino en cuanto al respeto: a su privacidad, intereses, vida personal. Con los “sentidos” sucede algo similar por un lado están los sentidos del trabajo y del estudio que se centran en las posibilidades de progreso económico y de estatus que puede brindar un diploma o un logro académico; por otro lado están los sentidos del estudiante que está condicionado también por su “ser adolescente”, la experiencia escolar es una tensión constante entre ser independiente de la escuela pero que al mismo tiempo la interacción social y con “los pares” se da en el espacio escolar: “(...) *la experiencia de los individuos se desarrolla en el colegio, pero sin él*” (Ibid: 6). Es central la importancia que tiene el “reconocimiento” en la dinámica no solo entre lxs estudiantes y lxs docentes (como figura de autoridad), sino también en su mismo grupo de compañerxs que funciona como soporte contra todo lo que sea una posible amenaza desestabilizadora del frágil universo de la subjetividad estudiantil-adolescente. Siendo esta última, una tensión

ambivalente que también tiene que ser tomada en cuenta para pensar no sólo la subjetividad sino cualquier construcción de sentidos y significados en el marco de la escuela.

De Kaplan y Piovani (2018) se recupera el concepto de “*Capital Tecnológico*” para ponerlo en juego con los “*conceptos sensibilizadores*” (Sautu, 2005: 40): sociabilidades juveniles, sentidos y significados en el “ir” y “estar” en la escuela. Como una herramienta que permita colocar el foco en cómo influye en las distintas dimensiones de la desigualdad el acceso a la tecnología, y para analizarlo en términos de “*capital cultural*” (Bourdieu en Kaplan, 2018) y “*capital escolar*” (Ibid). Es decir, tener en cuenta el peso de las “Tecnologías de la Información y la Comunicación” en la configuración del capital cultural-escolar, teniendo en cuenta el conjunto de saberes, hacer y usar, de lxs estudiantes con respecto a las mismas.

Metodología

Marco teórico- epistemológico

Se realiza un estudio cualitativo, enmarcado en un paradigma constructivista, naturalista y desde una perspectiva interpretativa (Sautu, 2005). Se busca poder interpretar las significaciones y construcción de sentidos en el ámbito escolar, con el fin de recuperar la perspectiva de lxs participantes y comprender el sentido de estos en un marco de análisis intersubjetivo. Partiendo de una concepción sobre la realidad intersubjetiva y múltiple; entendiendo que quien investiga está inmerso en ese mismo contexto de interacción que pretende estudiar y la interacción que surja de ese intercambio junto con las inferencias que se puedan realizar forman también parte de la investigación; en tanto se asume una postura reflexiva con respecto a los valores que forman parte del proceso de conocimiento; de la misma manera se tiene en cuenta que la investigación social es un proceso continuo en el que los múltiples factores que lo conforman están todo el tiempo modificando e influenciándose mutuamente (Ibidem: 40).

Este proyecto se aborda desde una concepción sobre la investigación cualitativa flexible y reflexiva, que no es estática ni un proceso progresivo de etapas estructuradas sino que cada componente puede ser reconsiderado y/o modificado durante todo el proceso de construcción del proyecto de investigación. Por lo tanto el diseño metodológico es de carácter interactivo, no hay un punto fijo. Identificamos los componentes clave (Maxwell, 1996) como el “propósito”, la justificación y el tema; en segundo lugar el “contexto conceptual” realizado a

partir de la elaboración del marco teórico y el estado del arte; luego las “preguntas de investigación” donde también incluimos los objetivos específicos y generales; en cuarta instancia “los métodos” que (en sintonía con los propósitos de la metodología cualitativa) constaran de tres etapas recursivas: primera de indagación y análisis documental, segunda de introducción al campo y tercera de análisis de los datos relevados. Estas claves conforman una guía para el diseño, no solo están conectadas entre sí en una relación recíproca de ida y vuelta, sino que están “influenciadas” por elementos del “exterior”, es decir, moldeadas, conectadas, por la misma teoría que atraviesa todo el proceso desde la construcción del marco teórico hasta el análisis de los datos, la teoría funciona como hilo conductor (Sautu, 2005).

Instrumentos, población y contexto

En la primera etapa se realizará una indagación y análisis documental “(...)entendida como estrategia metodológica de obtención de información (...) con propósitos de justificación y acreditación de (...) análisis e interpretaciones” (Valles, 1997: 119). Para describir el contexto en el que se realiza la investigación y para el posterior análisis es imprescindible comprender las políticas públicas y marcos curriculares con respecto al ciclo lectivo 2020-2021 (correspondiente a la educación secundaria superior) En tal sentido, entendemos al ciclo escolar que comienza en 2020 y continua en 2021 como una misma unidad pedagógica porque

“(...)los aprendizajes alcanzados serán acreditados, y se tomarán como punto de partida para el trabajo escolar dentro (...) 2020-2021. En este sentido, el tránsito por la unidad pedagógica es continuo: no se repite, pero tampoco se promociona de manera automática. Todos los aprendizajes previstos serán re articulados y alcanzados en dicha unidad”

(Ministerio de Educación, 2020: 5)

Se utilizarán documentos oficiales de las administraciones públicas, como informes teóricos y estadísticos realizados por instituciones gubernamentales. Con el fin de contextualizar la experiencia específica de la población de estudio: lxs estudiantes del Colegio Atlántico del Sur (CADS). Esta es una institución educativa privada de nivel inicial, primario y secundario donde también funciona el Instituto Superior CADS. Cuenta con dos sedes propias: la central donde se desarrollan el nivel inicial, primario y secundaria básica, está ubicada en el barrio parque Pinos de Anchorena en la ciudad de Mar del Plata y el edificio donde funciona la secundaria superior, se encuentra a unos metros, en otro barrio residencial “San José”. Lxs sujetos partícipes de la investigación serán lxs jóvenes estudiantes que durante 2021 están cursando el 5to año de la secundaria superior.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

En primer lugar, durante esta segunda etapa se llevarán a cabo “entrevistas en profundidad”. El grupo de potenciales entrevistados será reducido gradualmente a partir de los criterios que recupera Valles (1997: 213) de Gorden, siendo los más relevantes para nuestro caso:

- a) ¿Quiénes tienen información relevante para la investigación?
- b) De ellxs, ¿quienes son más accesibles tanto física y socialmente?
- c) ¿Quiénes entre ellxs están más dispuestos a cooperar brindando información a quien investiga?
- d) entre lxs que cumplen los requisitos anteriores, ¿quiénes son lxs más preparadxs para comunicar la información de interés con mayor precisión?

Posteriormente, será seleccionado un contacto inicial que cumpla todos los criterios y que luego refiera a otra persona que haya sido estudiante del CADS por un período igual o mayor a dos años, desde la fecha, para ser la siguiente persona entrevistada y así sucesivamente (método “bola de nieve”). Se considera este tipo de entrevista en profundidad como la más idónea porque tal como señalan Meo y Navarro (2009), permitirá obtener descripciones e interpretaciones de los significados desde la mirada de los actores sociales, centrándonos en la mirada de aquel que es entrevistado para profundizar en sus ideas y valoraciones, entrando en la perspectiva de la otra persona. Asimismo Valles (1997) destaca que en comparación a otras técnicas permite, por su estilo abierto, una gran riqueza informativa profunda e íntima que no podría obtenerse sino fuera teniendo un acercamiento directo con lxs participantes, al mismo tiempo que permite un seguimiento de la interacción en un marco más dinámico y espontáneo que el de las encuestas o entrevistas estructuradas. Cabe aclarar, que el uso que se hará de los documentos disponibles será acompañada por la correspondiente evaluación e interpretación, de acuerdo a los propósitos y decisiones adoptadas por el diseño de investigación (Ibid)

En la tercera etapa de análisis se re-leerán los datos obtenidos con las entrevistas en relación a los datos sobre las políticas públicas y marcos curriculares, para dar cuenta del resultado en la práctica y comprender el influjo de esta en las formas en que les estudiantes construyeron los sentidos y significados respecto a cuándo iban (el “ir”) a la escuela pero también en cuanto al proceso de “estar”. Cabe aclarar que serán relevantes, durante esta etapa, cuestiones específicas al “capital tecnológico” como el tipo de dispositivos que utilizaban lxs entrevistadxs para conectarse a las clases y si los compartían, junto con el nivel de familiaridad con las herramientas que brinda la escuela (plataforma aulica, google scholar, etc) y las utilizadas por los docentes (ya fueran zoom, meet, etc). Cuestiones que se abordarán en el “guión de

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

entrevista”, ver Anexo 1 del presente proyecto. La guía se construyó siguiendo los objetivos de la investigación y las preguntas se delimitaron entendiendo la importancia de que estas sean breves, claras y simples (Valles, 1997), y se utilice el lenguaje de lxs jóvenes. Asumimos que la elaboración del guión de entrevista funciona como un instrumento flexible y dinámico, acorde con el diseño cualitativo de la presente investigación, por lo que se da por finalizada su construcción recién una vez terminada la introducción al campo y no se realicen nuevas entrevistas (Meo, 2009). Comprendemos esta etapa como un *“análisis intenso final”* (Valles, 1997: 222), que es parte de un proceso que inició con los aspectos preliminares que se tuvieron en cuenta para orientar el trabajo de campo y culminará con una *“síntesis”* del análisis de los elementos principales. Para poder llegar a este resultado, se realizará un *“índice del informe”* que organice la información recolectada en ejes temáticos y funcione también como un camino orientador del análisis (Ibid).

Cronograma

	mayo-junio 2021	julio-agosto 2021	sept. -oct. 2021	nov.-dic. 2021	enero-febr. 2022
elaboración proyecto	x				
indagación documental		x			
entrevistas		x	x		
análisis de los datos relevados				x	

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

elaboración informe final				X	X
------------------------------	--	--	--	---	---

Anexo 1: Guía de Entrevista

Nombre:
Pronombres:
Edad:
Contame.... → ¿Hace cuánto tiempo vas al colegio en el CADS? → ¿Cómo te llevas con tus compañeros? ¿tenés un grupo de amigos del colegio? → ¿Cuánto tiempo pasaban en el colegio? Desde que entraban hasta que se iban → ¿cuáles eran los espacios del colegio donde más tiempo pasaban/s? Al momento en el que se establece la cuarentena por la pandemia.... → ¿qué herramientas usaron para las clases, tps, exámenes, etc? → ¿Qué usabas para conectarte? ¿lo tenías que compartir? → ¿Ya habías usado alguna de esas (plataformas, paginas, etc.) que nombraste? → ¿Qué sucedió con tu grupo/amigos? Más en la actualidad.... → ¿Cómo crees que afectó todo esto de la pandemia ir a la escuela el año pasado? ¿Y estar y pasar tiempo con tus compañeros/amigos qué pasó? → Con respecto a este año: ¿Qué cambios encontrás? → ¿Qué te pareció, en lo personal, el cambio a la semi-presencialidad? Por último.... → ¿Qué extrañas de la escuela? → De lo que señalaste que cambió, ¿qué te gustaría que fuera incorporado para quedarse en la escuela?

Bibliografía

D'Aloisio, Florencia (2014): "La secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad: aprendizajes para alivianar dificultades de vida y afrontar riesgos" en Facultad de Psicología y Área de Investigación de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Cuadernos de Educación, Año XII, n°12 ISSN 2344-9152

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

- Dubet, FY Martuccelli, D (1998): “La experiencia colegial” en *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, Ed. Losada, Madrid España, p.p. 1-29. Disponible en: [Microsoft Word - SOCE Dubet - Martuccelli Unidad 5.doc \(terras.edu.ar\)](#)
- Goffman, E (2006): “Introducción, Cap. 1; 2; 10; 12 y 13” en *Frame analysis: los marcos de la experiencia*, Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, p.p. 1-42; 359-392; 456-580.
- Kessler, G (2002): “La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires”. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Disponible en: [Kessler, G \(sadlobos.com\)](#)
- Lennon Del Villar, O. (2008): “La interacción según Goffman. Implicaciones Educativas” en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, año 8, n°15, ISSN 0718-1310 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Disponible en http://www.umce.cl/~dialogos/n15_2008/lennon.swf
- Magnani, E. (2020): “Educación y tecnologías: adentro de la caja” en *Pensar la Educación en tiempos de Pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (comp.) Ines Dussel, Patricia Ferrante y Dario Pulfer, UNIPE: Editorial Universitaria, Argentina, p.p. 85-99.
- Marradi, A; Archenti, N y Piovani, J. (2012): “La entrevista en profundidad” en *Metodología de las Ciencias Sociales*, Ed. Cengage Learning, Buenos Aires Argentina , p.p. 215-225.
- Maxwell, J A. (1996): “Cap. I y V” en *Qualitative Research Design. A Interactive Approach*, Thousand Oaks, SAGE, p.p. 63-85;
- Meo, A. y Dabenigno, V (2010): “Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires?” en *Revista Iberoamericana de Educación*, No 53/5. OEI. Disponible en: [Microsoft Word - 3400Meo.doc \(rieoei.org\)](#)
- Meo, A. y Navarro, A (2009): “Capítulo 5: La entrevista: el antes, el durante y el después” en *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*, ed. Oicom System, Buenos Aires, p.p. 1-31. Disponible en: [La-voz-de-los-otros.-Cap u00ED tulo-5.pdf \(uba.ar\)](#)

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

- Ministerio de Educación (2020): Informe “La Escuela 2021: compromiso y transformación”
Disponible en: [carat \(argentina.gob.ar\)](http://carat.argentina.gob.ar)
- Núñez, P. (2020): “Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria” en *Pensar la Educación en tiempos de Pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (comp.) Ines Dussel, Patricia Ferrante y Dario Pulfer, UNIPE: Editorial Universitaria, Argentina, p.p. 175-187
- Paulin, H; Tomasini, M; Bertarelli, P; D’Aloisio, F; Garcia Bastan, Guido; (2012): “Sociabilidad juvenil en la escuela media. Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes” ISSN 2250-8465, VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://jornadassocilogia.fahce.unlp.edu.ar>
- Kaplan, C, V. Y Piovani, J I. (2018): “Trayectorias y capitales socioeducativos” en PIOVANI, Juan I. y SALVIA, A. (comp.) *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta nacional sobre la estructura social*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires Argentina, p.p. 221-263.
- Kaplan, C V. (25/06/21). “¿Qué se espera de la Sociología de la Educación en tiempos de pandemia y post pandemia? en *Jornadas Internas de Sociología de la Educación 2021: Ciclo de conferencias*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades. Disponible en: [\(18\) Dra. Analía Inés Meo: Jornadas de Sociología de la educación 2021 - FH UNMdP - YouTube](#)
- Sautu, R; Boniolo, P; Dalle, P; Elbert, R (2005): “Manual de metodología Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología”. Colección Campus Virtual. ISBN 987-1183-32-1 CLACSO, Buenos Aires, Argentina, p.p. 29-81, 135-162. Disponible en: [CLACSO - Libros](#)
- Valles, M S. (1997): “La Investigación documental: técnicas de lectura y documentación”; “Técnicas de conversación, narración (I): las entrevistas en profundidad” en *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Ed. Síntesis, Madrid España, p.p. 109-40; 177-233.

¿Y el fútbol qué? Un estudio interpretativo de las intencionalidades pedagógicas sobre la enseñanza del fútbol que desarrollan los docentes del ISFD N° 84 (titulares y/o provisionales) de la ciudad de Mar del Plata durante el 2021 cuando dan clases de Educación Física en el segundo ciclo del nivel secundario

Pons Damián
UNMDP

Resumen: La siguiente propuesta de investigación intenta andamiar la búsqueda interpretativa de las intencionalidades pedagógicas que fundamentan las propuestas de enseñanza del fútbol de los profesores de Educación Física del ISFD N°84 cuando dan clase en el nivel secundario dentro del encuadre de las teorías sociológicas. El fútbol ha sido abordado por desde distintos puntos de vistas a la luz de las concepciones sociológicas de diferentes campo pero aún quedan interrogantes por responder en relación a los saberes que se proponen por los docentes y como son pensados.

Palabras claves: Fútbol - Educación Física - Intencionalidad pedagógica - Educación Secundaria

Justificación

Quien ama apasionadamente, de manera verdadera, no puede hacerlo a medias. Amar exige implicarse de manera íntegra. Ser uno con el otro en el caos indescifrable del amor. Pero en ocasiones, el amor no se corresponde con los mutuos deseos. Es allí, donde percibimos con horror su ausencia. Entonces, para escapar de su destructivo desencanto componemos otras formas del ser-amado. Esta propuesta de investigación busca revisar las expresiones de deseo de un amor singular, el amor por la enseñanza del fútbol como deporte escolar y sus posibles correspondencias sociales.

La enseñanza es ante todo una expresión de deseo cargada de intencionalidad que implica comprometerse onto-episte-metodológicamente con la transmisión cultural de un saber, que exige, además, un posicionamiento ético, estético, político, subjetivo e intersubjetivo situado de los docentes responsables de ella.

El deseo apasionado por la enseñanza del fútbol desde el área de Educación Física escolar en el nivel secundario me ha llevado a pensar que las posibles vinculaciones de los estudiantes con su práctica social (moderna, capitalista, globalizada, heteronormativa)

exige otras implicancia con sus saberes, imaginarios y significantes, más allá de su expresión lúdica corporal y motriz.

Estas múltiples y complejas tramas de sentido que se anudan en el fútbol (identidades, historicidades, poderes, legitimidades, violencias y vulneración de derechos, entre otros) requieren problematizaciones claras en las intencionalidades de los docentes para sus propuestas de enseñanza. ¿Este universo de tensiones son expresiones de deseos en las propuestas de enseñanza del fútbol en los docentes de Educación Física del nivel secundario?

Para averiguarlo, me he propuesto indagar las intencionalidades pedagógicas de una población particular de docentes: los docentes del nivel superior de la formación en Educación Física, ya que, por su experticia, el dominio de los marcos prescriptivos y su relación praxiológica con la práctica de la enseñanza podrían dar cuenta de cuáles son las formas de vincularse con su enseñanza desde una perspectiva sociológica.

En adelante, y de manera interpretativa, intentaremos revisar a la luz del enfoque de la sociología crítica y comprensivista las intencionalidades pedagógicas que constituyen la enseñanza de fútbol en las clases de Educación Física del nivel secundario por parte de los docentes ISFD N° 84 que nos permita redimensionar los fundamentos que subyacen en sus propuestas de enseñanza.

Fundamentación teórica-conceptual y Estado del arte:

Garrido (2007) "El fútbol es el único deporte que le presta expresiones al lenguaje", y cita al poeta Roberto Santero¹ al referirse al fútbol "como uno de los elementos latentes de los habitantes de la ciudad, como un juego que excede los límites de la cancha, como un fenómeno movilizador". Él mismo pone como ejemplos expresiones cotidianas como "¿A papá con juego de alto?", "El negocio es un gol de media cancha", "Hoy, si no llueve, pega en el poste".

¹ Roberto Santero. 1971. Literatura de la pelota.

Educación implica, según el Marco General de Políticas Curriculares de la Provincia de Buenos Aires (2007) un horizonte a futuro para una “sociedad democrática, inclusiva, que apuesta al desarrollo con justicia en los planos económico, político y social de nuestro país, desde una perspectiva intercultural” (p.p.11).

En esta línea, la enseñanza es entendida, por el Diseño Curricular² Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires (DCJ), como la práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. En este proceso no sólo se producen saberes sino modos de vincularse con el conocimiento, aspectos que sólo se aprenden en relación con otros. (DCJ, 2007).

Davini (2008) establece que la enseñanza siempre responde a intenciones, es decir, es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios. “En un sentido estricto, la intencionalidad surge de quien enseña, con una amplia gama de recursos (muchas más de los que se supone, sin necesidad de apelar a premios o sanciones) para que los otros puedan aprender algo efectivamente y aun deseen hacerlo” (p.p.17). Quien enseña busca transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa. En otras palabras, enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor.

En este sentido, ¿Es el fútbol una potente práctica cultural desde donde problematizar la enseñanza de múltiples saberes y situaciones sociales? ¿Es aprovechado todo su complejo entramado educativo en las prácticas de la enseñanza de la Educación Física del nivel secundario? ¿Las intencionalidades pedagógicas de los docentes de Educación Física interpelan al fútbol como saber social, cultural, histórico y político desde una mirada crítica?

En la siguiente propuesta de investigación nos proponemos interpretar las intencionalidades pedagógicas de los docentes del nivel superior de Educación Física del

² Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Stenhouse, 1991, p. 29 (Citado por Terigi, 1999)

ISFD N°84 cuando dan clases en el nivel secundario a partir de sus proyectos áulicos, la información recopilada en entrevistas semi definidas les docentes, la observación no participante de sus clases y grupo focales.

La Educación Física escolar es, según el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2003) es definida como una disciplina pedagógica cuyas prácticas se construyen a partir de las necesidades e intereses de los sujetos, a partir de los objetos de la “cultura corporal de movimiento”, incidiendo en la construcción de la identidad de las personas al impactar en su corporeidad, entendiendo a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a la formación integral (Carballo, 2003)

El cuerpo constituye una dimensión significativa en la existencia humana (Diseño Curricular Educación Secundaria, 2006), pero la corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer y se pone en juego la conquista de la disponibilidad corporal y motriz.

Al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad, la Educación Física contribuye a la formación global y compleja de los sujetos, tomando en cuenta la corporeidad y la motricidad de cada alumno y alumna, en sus distintas expresiones y en sus diferentes etapas. En este sentido, intervenir pedagógicamente implica un acto intencionado de enseñanza en la transmisión cultural de saberes socialmente significativos por parte de les docentes de Educación Física en contexto.

La estructura corpóreo-motriz humana es altamente compleja, marcada por las diferentes concepciones filosóficas e ideológicas de los hombres y las mujeres a lo largo del tiempo. Todas ellas han influido sobre la consideración y los modos de tratamiento de la experiencia corpóreo-motriz en los espacios educativos, modificando constantemente los modos de intervención pedagógicos y didácticos.

El deporte como contenido de la Educación Física se transpone didácticamente como un contenido mediador para el desarrollo corporal y motriz de los ciudadanos, con un sentido recreador de valores y autonomía personal, accesible a todos los sujetos, con alta consideración del sentido social popular. En este sentido las necesidades y requerimientos sociales de prácticas deportivas acordes con las distintas posibilidades de las personas y los grupos que constituyen, en contextos donde prima la diversidad, no admiten un

modelo pensado desde la idealización del deporte como máxima expresión del potencial humano o de distinción social, excluyente y elitista (DCJ, 2009, p.p.: 42)

De esta manera, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para el nivel secundario se establece como propósitos generales de la enseñanza de la Educación Física, contribuir a la constitución de la corporeidad saludable, promoviendo la autonomía y la autoestima, garantizando la participación y cooperación entre sujetos, brindando oportunidades para la reflexión crítica sobre la propia corporeidad y los modelos corporales mediáticos circulantes, favoreciendo de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado que posibiliten la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía.

Las miradas de las sociedades actuales, acerca de la realidad corporal y motriz de los sujetos, intentan configurar redes de significación, interpretación e interacción complejas de/sobre/en la “experiencia corpóreo-motriz”. Los modelos reduccionistas y atomizadores de la realidad humana, van paulatinamente, perdido vigencia y desde las políticas sociales y los diseños curriculares se incorpora el pensamiento complejo, como modelo y estrategia. En este sentido, Fenstermacher (1989) distingue analíticamente la enseñanza "con éxito", con logro de resultados de aprendizaje, y la "buena enseñanza", sustentada en valores éticos y en la validez de aquello que se enseña. Las enseñanzas de manera autoritaria, mecánica o memorística, poco sentidas, van siendo cada vez más observadas y criticadas en relación a los propósitos emancipatorios de los criterios pedagógicos actuales.

¿Podemos verificar que en las prácticas concretas de la Educación Física en el nivel secundario se confirman estos cambios de paradigmas? ¿Son puestos en tensión las demandas más urgentes de nuestra sociedad durante la enseñanza de los deportes? ¿Qué paradigmas subyacen en las intencionalidades pedagógicas de los docentes de Educación Física en sus enseñanzas deportivas? ¿Es el fútbol un oasis de saber del cual beber y saborear los gustos y disgustos de sus complejos entramados sociales? y de ser así, ¿Qué se proponen enseñar los docentes de Educación Física del ISFD N° 84 cuando dan clases en el nivel secundario?

La educación y la enseñanza escolar como elemento significativo en el entramado histórico, político y social ha sido objeto de investigación de diferentes campos del saber,

entre ellos, el de la sociología. La obra de Durkheim (1858-1917), uno de los pilares de la sociología moderna, enfatizó el papel fundamental de la educación como forma de transmisión cultural necesaria para la continuidad de la sociedad. Luego, la sociología y la pedagogía del siglo xx destacaron su importancia para disminuir las brechas de desigualdad social y cultural, ampliar la participación y la democratización de la educación como derecho (Davini, 2008)

Bourdieu (1980), por ejemplo, sostiene que el campo de la educación es una forma del campo cultural. Un subcampo de éste es el campo escolar y el otro lo constituye el campo de la socialización familiar e institucional no escolar: el primero genera el capital escolar y el segundo el capital educativo hereditario (individualización colectiva, *habitus*). El producto visible de la acumulación del capital escolar lo constituye el título escolar y el del capital hereditario constituye el sentido de la distinción: este último como gusto legítimo o gusto popular. El capital social aparece como conjunto de las relaciones de diverso tipo que posee un actor, favorece el desempeño social (socialización) en la escuela, y aparece como una estrategia de incremento de las relaciones sociales en la perspectiva de la manutención de la posición social (“o ascenso”) en el espacio social y dentro de determinado campo.

Los estados del capital que se producen en el campo cultural: capital cultural incorporado, capital cultural objetivado y el capital cultural escolar. Estas tres formas del capital cultural mantienen flujos de relación e interdependencia. El capital incorporado constituye la base sobre la cual se acumula y distribuye el capital escolar, y define los términos de la lucha y la competencia por el honor y la distinción entre los escolares. Asimismo, el capital cultural objetivado define los términos de la competencia desigual e inequitativa de los agentes en el proceso escolar, pedagógico. La reproducción y legitimación de las inequidades es lo que Bourdieu denomina “Violencia Simbólica”. Para Bourdieu y Passeron (1977 p.p. 45) “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad”.

Al respecto, Althusser (1975) nos advierte del “Aparato Ideológico escolar”. La Escuela, se encarga, en el sistema capitalista, de proveer la ideología adecuada a la función que debe desempeñar cada individuo en la sociedad de clases, y será “mediante el aprendizaje

de algunas habilidades comprendidas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, como se reproducen en su mayor parte las relaciones de producción de una formación social capitalista (...) los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista son, naturalmente, recubiertos y disimulados por una ideología de la Escuela universalmente vigente, puesto que es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la Escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología” (1975 p.p.137). La Escuela cumple una función de Aparato Ideológico de Estado dominante. ¿Las intencionalidades pedagógicas de los profesores de Educación Física en relación a la enseñanza del fútbol tienden a reproducir o cuestionar estas ideologías y sus consecuentes prácticas?

En este sentido ¿En las intencionalidades pedagógicas de los docentes de Educación Física podemos considerar la enseñanza del fútbol como un saber reproductor del estado burgués que alentaría a las clases populares, impidiendo su toma de conciencia respecto al lugar ocupado en las relaciones de producción y consecuente transformación de clase en sí a clase para sí? ¿Ocuparía, según esta perspectiva, el papel de felicidad ilusoria, “opio de pueblo” que Marx atribuye a la religión? ¿Cumple un rol funcionalista en la legitimación del tejido social o pone de manifiesto la lucha de clases? ¿Qué capital cultural del campo deportivo se transmite, legitima o se cuestiona? ¿La acción pedagógica de los docentes de Educación Física que tipo de violencia simbólica engendra en la enseñanza del fútbol? ¿Qué mecanismos perviven funcionales al sistema capitalista en sus intencionalidades pedagógicas?

Para Pablo Albarces (2009) el deporte latinoamericano acompañó históricamente las narrativas modernas de inclusión ciudadana, complementando y a veces contradiciendo las acciones estatales, construyendo la posibilidad de épicas donde los actores populares aparecían como actores legítimos en los repertorios nacionales. Hoy es posible comprobar cómo en los últimos años esto se ha vuelto puro discurso, una operación meramente imaginaria, apenas un tópico publicitario.

Sin embargo, estos cambios no son una clausura definitiva: el deporte puede volver a transformarse en una posibilidad inclusiva democrática, pero sólo si los mecanismos de inclusión se politizan, entendiendo como política la operación de reponer toda acción en un contexto de totalidad que le otorgue pleno sentido; que la acción social, por social y

política, no sea un juego retórico, un simple juego de narrativas épicas. Para ello, es imprescindible superar el hecho de que el deporte ha tendido a construir o reforzar micro-identidades locales tribalizadas, radicalizadas hasta la violencia. Y que al mismo tiempo el discurso deportivo periodístico se ha transformado en uno de los principales reproductores y difusores de los estereotipos excluyentes.

¿Podría ser el fútbol la meca del deporte escolar desde donde proponer formas más complejas, inclusivas y problematizadoras desde donde habitar la enseñanza?

La búsqueda del estado del arte no ha arrojado resultados positivos de investigaciones directamente relacionadas a nuestro objeto de estudio. No obstante se han encontrado publicaciones que refieren tanto a la enseñanza deportiva, la revisión de las matrices sociológicas de las principales escuelas de sociología en relación al deporte como investigaciones sociológicas sobre temáticas relacionadas diversas construcciones simbólicas relacionadas con el fútbol: identidades, la violencia, educación popular, entre otras. Aquí destacamos las más representativas para nuestra propuesta de investigación:

Alabarces, P. (2002). en “Peligro de gol”. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina, compila los trabajos de diferentes autores que ponen en tensión temáticas propias de la sociología vinculadas al fútbol, como: la identidad, la política, la violencia. El mismo autor, en “Fútbol y patria: el fútbol y las narrativas de la nación en la Argentina”. (Alabarce, 2006) rastrea y analiza las relaciones entre los discursos vinculados al fútbol (en el periodismo gráfico, pero también en el cine, la televisión y la narrativa ficcional) y los argumentos sobre la Nación a lo largo del siglo XX, hasta transformarse en pura mercancía mediática (o presunto argumento de ventas).

Berdula, L. I. (2013). en “Descosiendo el género: Invisibilidad de las mujeres en la enseñanza del fútbol en las prácticas docentes en Educación Física”, durante el X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (La Plata), intenta rastrear los sentidos y significados que los/las profesores/as les otorgan al deporte y su enseñanza, cuanto los principios y lógicas que los sostienen. Allí, distingue tres dimensiones centrales: “saber deportivo”, “saber enseñar” y “saber institucional”.

Barreneche, M. L. (2013), presenta en el 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias (La Plata). “Fútbol para todos” en donde expone la necesidad de generar

conciencia en los estudiantes respecto al consumo televisivo del deporte, en particular del fútbol, y nuestros posicionamientos e intervenciones críticas-políticas como docentes.

Castillo Rodríguez, E. M. (2018). en “La cancha como aula. Propuesta pedagógica del fútbol popular”. sistematiza la experiencia de la escuela de fútbol por la banda izquierda, la cual reconstruye la metodología y la consolidación de un proceso educativo en fútbol cuya intención pedagógica es la formación política, educativa y transformadora de niños, niñas y jóvenes del barrio Bosa porvenir en la ciudad de Bogotá. Este trabajo pretende comprender los retos que tiene el educador comunitario frente a los procesos vecinales en la construcción de nuevos espacios comunitarios que articulen a la comunidad en procesos de tejido social y políticos.

Reyes, A. (2020). en “Fútbol y democracia. reflexión desde el proceso civilizatorio”, revisa algunas de estas expresiones sociales desde el enfoque figuracional de Norbert Elías y la fenomenología mundano-vital de Lester Embree con el fin de comprender el fútbol como una expresión social relacionada con la democracia.

Pregunta General y Preguntas específicas

Pregunta general de investigación (problema):

¿Qué intencionalidades pedagógicas construyen los docentes de Educación Física del nivel superior del ISFD N° 84 de la ciudad de Mar del Plata para el diseño de sus propuestas de enseñanza del fútbol cuando dan clases de Educación Física en el segundo ciclo de la escuela secundaria?

Preguntas específicas de la investigación:

¿Cuáles son las propuestas de enseñanza de fútbol que concretan docentes del ISFD 84 en el nivel secundario?

¿Qué intencionalidades pedagógicas fundamentan las propuestas curricularizadas en la enseñanza del fútbol y cómo impacta en la construcción de ciudadanía?

¿Qué paradigmas educativos subyacen a la enseñanza del deporte?

Objetivo General y Específicos.

Objetivo general de la investigación:

Interpretar las intencionalidades que fundamentan las propuestas enseñanzas del fútbol por parte de los docentes de Educación Física del nivel superior en sus clases del nivel secundario (segundo ciclo) analizando los saberes disciplinares, populares y curricularizados que en ellas subyacen.

Objetivos específicos de la investigación:

- Revisar si las propuestas de enseñanza se construyen a partir de una mirada crítica del fútbol que implique la enseñanza del deporte en otras dimensiones más allá de las técnicas motrices o su práctica lúdica y/o deportiva.
- Reconocer los saberes culturalmente significativos que se recuperan, proponen, transmiten, circulan y tensionan en la enseñanza del “fútbol” en las clases de Educación Física en el segundo ciclo de la educación primaria.
- Analizar las intencionalidades pedagógicas de los docentes en la enseñanza curricularizada del fútbol y su impacto en la construcción de ciudadanía.

Aspectos Metodológicos

Denzin y Lincoln (1994) entienden la investigación cualitativa como un campo interdisciplinar, trans-disciplinar y en muchas ocasiones contra-disciplinar. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multi-paradigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas.

La investigación cualitativa es un campo de investigación científica con una identidad compleja e interrelacionada en sus términos, conceptos y supuestos que la rodea. Estos incluyen las tradiciones asociadas con el positivismo, post-positivismo, post-estructuralismo, y las muchas perspectivas de investigación cualitativa, y/o métodos conectados con estudios culturales e interpretativos. Existe una particular y detallada literatura de los variados métodos y aproximaciones que caen bajo la categoría de

investigación cualitativa, tales como el estudio de casos, política y ética, investigación participante, entrevista, observación participante, métodos visuales y análisis interpretativo (Denzin y Lincoln, 2005). Cualquier definición acerca de lo que es la investigación cualitativa debe trabajar dentro de este complejo campo histórico. Investigación cualitativa significa diferentes cosas en cada uno de estos momentos. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y notas personales. En este nivel la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan.

La investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa (Alicia Gurdíán-Fernández, 2007).

El “Paradigma Hermenéutico”, en la que se inscriben estas corrientes reúne diversas perspectivas cualitativas, como: Etnografía, Sociología Interpretativa, Interaccionismo Simbólico, entre otras. Todas estas corrientes postulan una aproximación fenomenológica hermenéutica-lingüística para captar la dimensión significativa, intencional de la acción humana.

El paradigma de la complejidad de Morin (1996) permite ver los hechos reales dentro un contexto, dentro de una globalidad multidimensional y dentro de su propia complejidad. Los hechos están dentro de un contexto por lo que deben ser analizados tomando en cuenta los referentes culturales, los entornos socio-políticos, los históricos, los ambientes eco-físicos, entre otros.

La epistemología también se refiere a la concepción sobre el proceso de conocimiento en que se fundamenta la relación sujeto-objeto y el contexto en que está inmersa esta relación. En la investigación cualitativa se considera que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente, además al ser un producto no puede desprenderse de su dimensión histórica.

La Teoría de la Complejidad tiene como método el "pensamiento relacional", en consecuencia, debemos aprender a pensar “relacionalmente”. Pero esto no es

simplemente pensamiento, va mucho más allá y requiere de una transformación comprometida de la investigadora y del investigador, porque es una actitud-visión general del mundo, de la sociedad, de la naturaleza, de la vida y de las personas, en síntesis, una nueva actitud hacia el conocimiento como hacia el tipo de relaciones políticas que establecemos con él.

En sentido ontológico, la realidad es creada, cambiante, dinámica, holística y polifacética. No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas e interdependientes.

Nuestra propuesta de investigación se orienta principalmente hacia el interaccionismo simbólico de perfil fenomenológico porque centra su preocupación en conducir la investigación socio-educativa a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por los sujetos actuantes. Representantes de esta tendencia son Blumer (1982) y Goffman (1972).

El eje de la investigación sociología cognitivista se ubica en las búsquedas de una perspectiva conceptual y metodológica centrada en la dinámica de producción de significación por parte de los sujetos-actores sociales. Todas las organizaciones, culturas y grupos están integrados por sujetos actores envueltos en un proceso permanente de significación e interpretación del mundo que les rodea.

Uno de los rasgos fundamentales del interaccionismo simbólico es que se aparta de una forma radical de aquellas teorías sociales, que, trabajando el problema de la significación como eje de análisis de la realidad humana, presuponen la existencia de significados sociales ocultos tras el mundo fenoménico de las apariencias. Desde esta óptica el centro de su análisis está en el estudio del mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden las y los sujetos vinculados al mismo, lo que significa un interés por el estudio de la interacción en sí misma y no solo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad.

En esta propuesta de investigación intentaremos analizar los fundamentos de las intencionalidades pedagógicas de los docentes de Educación Física del ISFD N°84 cuando enseñan fútbol en el nivel secundario al revisar las propuestas y reconocer en ellas los saberes socialmente significativos que allí se recuperan. A partir de la interpretación de los datos obtenidos intentaremos dar cuenta cuáles son las relaciones que se establecen

con diferentes dimensiones en la construcción de la ciudadanía, los saberes disciplinares y los propósitos del Diseño Curricular.

Etapas, instrumentos, población y contextos:

	Objetivos	Población	Instrumentos
Etapas 1	Revisar si las propuestas de enseñanza se construyen a partir de una mirada crítica del fútbol que implique la enseñanza del deporte en otras dimensiones más allá de las técnicas motrices o su práctica lúdica y/o deportiva.		Revisión de las propuestas áulicas anuales de los docentes de Educación Física participantes.
Etapas 2	Reconocer los saberes culturalmente significativos que se recuperan, proponen, transmiten, circulan y tensionan en la enseñanza del “fútbol” en las clases de Educación Física en el segundo ciclo de la educación primaria.		Entrevistas semiestructuradas Observación no participante de clases de Educación Física de nivel secundario.
Etapas 3	Analizar las intencionalidades pedagógicas de los docentes en la enseñanza curricularizada del fútbol y		Grupos focales

	su impacto en la construcción de ciudadanía.		
Etapa 4	Recuperación de datos Análisis e interpretaciones de los datos empíricos. Redacción de informes y conclusiones.		

Cronograma:

[illegible]

Análisis, interpretación de los datos empíricos y (re)formulación de las categorías											X	X
Redacción de informe final.												X

Bibliografía:

- Alabarces, P. (2000). Peligro de gol. *Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina*.
- Alabarces, P. (2002). Fútbol y Patria: el fútbol y las narrativas de la Nación en la Argentina. Prometeo libros.
- Berdula, L. I. (2013). Descosiendo el género: Invisibilidad de las mujeres en la enseñanza del fútbol en las prácticas docentes en Educación Física. In *X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (La Plata)*.
- Barreneche, M. L. (2013). Fútbol para todos. In *10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 9 al 13 de septiembre de 2013 La Plata*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1977). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- Carballo, Carlos (2003), Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física. La Plata, Argentina, Ediciones Al Margen
- Castillo Rodríguez, E. M. (2018). La cancha como aula. Propuesta pedagógica del fútbol popular.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana
- DGCyE (2007). Marco general de política curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. DGCyE: La Plata.

DGCyE (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Marco General para el Ciclo Superior.

DGCyE: La Plata. DGCyE (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Orientación Educación Física 4° año. DGCyE: La Plata

DGCyE: La Plata. DGCyE (2011). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Orientación Educación Física 5° año. DGCyE: La Plata

DGCyE: La Plata. DGCyE (2012). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Orientación Educación Física 6° año. DGCyE: La Plata

Gurdián Fernández, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa.

Morin, Edgar (1996), Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa.

Maneiro, Cristian (2018) Sociología y Fútbol: Una aproximación desde los autores clásicos y sus continuadores.

[https://www.researchgate.net/publication/323918393 Sociologia y Futbol Una aproximacion desde los autores clasicos y sus continuadores](https://www.researchgate.net/publication/323918393_Sociologia_y_Futbol_Una_aproximacion_desde_los_autores_clasicos_y_sus_continuadores).

Reyes, A. (2020). Fútbol y democracia. reflexión desde el proceso civilizatorio. *Anuario Humanitas*, (44), 118-133.

Terigi, F. (1999). Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana.

La formación inicial de profesores en el contexto de la no presencialidad. Las experiencias en el marco de la desigualdad tecnológica de los practicantes del Profesorado de Sociología de la UNMdP durante el primer año de pandemia (2020-2021) desde sus propios relatos

Rodriguez, Ayelen
UNMdP

Resumen: Este proyecto de investigación tiene como principal intención recuperar la primera experiencia docente de los estudiantes del Profesorado de Sociología de la UnMdP durante el año 2020 a través de las voces de sus protagonistas. La metodología cualitativa seleccionada para el análisis es la investigación narrativa, enfoque que engloba a los conocidos como *narrative inquiry* y *narrative research*. En un contexto previo de desigualdad que tenía su correlato en el ámbito educativo, se interpretará, en tanto, como y cuanto se manifestó la “brecha digital” en los futuros docentes y en los alumnos de las escuelas de la ciudad de Mar del Plata en los primeros meses de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). El interaccionismo de Ervin Goffman, la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu, autores que reinterpretan la realidad desde la mirada crítica y demás serán retomados para llevar a cabo el trabajo que tiene en cuenta que en la formación docente se encuentran “las esperanzas de cambios y mejoras del sistema educativo” (Sanjurjo, 2002).

Palabras claves: Formación docente; prácticas docentes; experiencias, investigación narrativa; brecha digital.

Justificación

El proyecto aborda la primera experiencia docente de los alumnos del profesorado de Sociología, en la primera etapa de la cuarentena estricta (primer cuatrimestre del año 2020). Hay múltiples motivaciones para emprender este proyecto. Entiendo al igual que Carina Kaplan (2021) que no se puede pensar la educación por fuera de la desigualdad: la desigualdad tecnológica forma parte de nuestra cultura. Es por eso que la investigación va recoger datos para analizarlos bajo la matriz disciplinaria existente previa a la pandemia: resultaron lecturas claves los aportes teóricos de varios autores del campo de la Sociología y la Pedagogía tales como Pierre Bourdieu, Ervin Goffman, Liliana Sanjurjo, Gilles Ferry, etc. De esta forma, se realiza un aporte para reflexionar sobre este nuevo contexto provocado por el COVID-19 a la vez que sirve de insumo para el diseño de futuras propuestas de práctica profesional. La escuela es un espacio que quedó evidenciado en estos tiempos que va más allá de lo material: tiene también un nivel simbólico y como tal, se puede transformar. Resulta personalmente

interesante, determinar quiénes y cómo son los alumnos que acceden a la escuela en modalidad virtual. Por esta razón, se intentará describir cómo los estudiantes “configuran su realidad y sus identidades, qué condicionamientos los marcan y qué esperanzas portan” (Kaplan, 2006) en este contexto de variante remota.

Pregunta general de investigación (problema)

¿Cómo son los relatos de experiencia de las prácticas profesionales realizadas por los alumnos del Profesorado de Sociología de la UNMdP en el año 2020?

Preguntas específicas de la investigación

¿Cómo es el proceso para la formación de futuros docentes teniendo en cuenta la función sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje de la Sociología?

¿Cuáles son los contextos socioeducativos en los cuales los estudiantes realizaron sus prácticas profesionales?

¿Cómo fueron las experiencias como practicantes atravesada por el fenómeno de la virtualidad y la pandemia?

Objetivo general de la investigación

Interpretar los relatos de experiencia que atravesaron los estudiantes del Profesorado de Sociología de la UnMdP en la asignatura "Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales" durante el año 2020.

Objetivos específicos de la investigación

Relevar/identificar las condiciones de la práctica docente en el marco de la virtualidad.

Caracterizar los contextos socioeducativos en donde se desempeñaron las prácticas docentes.

Analizar en los relatos de los futuros profesores el influjo de la pandemia y la modalidad no presencial de prácticas docentes.

Fundamentación teórica-conceptual y Estado del arte

Con respecto a las prácticas docentes y su proceso de formación, podemos indicar que hay puntos de acuerdo y divergencias. La visión clásica comprende a las prácticas docentes como “campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar” (Davini, 2015). Podemos encontrar, dentro de la visión clásica tres tradiciones: la del normalismo, la académica y la tecnicista. El enfoque tecnicista tuvo lugar entre los años 60s y 70s y se caracterizó por aplicar al final de la carrera "una batería de técnicas instrumentales, tales como la planificación

de objetivos operacionales, la instrucción programada, las técnicas grupales, diversos recursos instruccionales y la evaluación de los aprendizajes como medición” (Davini, 2015). Desde entonces, este punto de vista encontraría una revisión en los años de 80s, suponiendo una crisis en la didáctica que acentuó la construcción metodológica considerando la dificultad de la enseñanza. Todo derivó, finalmente, en un “movimiento que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas” (Davini, 2015). La perspectiva “naturalista” de las prácticas, en palabras de Mc Ewan y Egan (1998), son “ámbitos para describir, narrar y comprender”. Se acentúa en este procedimiento “la observación, el registro y la narración de situaciones” (Alliaud y Suárez, 2011). Se espera una posterior reflexión personal sobre ellas, aunque no siempre llegan a integrarse con marcos conceptuales y metodológicos sólidos.

En tanto a la formación, Gilles Ferry (1990) sobreentiende que hay diversos significados otorgados por esferas/discursos (como parte del proceso de estructuración de la persona, con arreglo de la cultura dominante, como institución, etc). Finalmente, especifica a la formación de los enseñantes como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades (...) de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo” (Ferry, 1990). Agrega el autor, que a diferencia de las acciones educativas, en la formación, el estudiante o “formado” no recibe las configuraciones de manera pasiva: “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (Ferry, 1990). De esta manera, la formulación de la “formación” de Ferry resulta más psicofisiológica y reflexiva. Es que este “trayecto” en palabras de Liliana Sanjurjo (2003), comienza antes del ingreso al instituto formador, entrando en juego varios aspectos tales como: “la biografía escolar, producto de complejas internalizaciones realizadas en los recorridos propios en la escuela; la formación de grado, adquisición de teorías científicas y saberes prácticos en el Instituto formador; la capacitación o perfeccionamiento docente y la socialización profesional” (Sanjurjo, 2013 en Cabo, 2006).

En Frame Analysis, Ervin Goffman recupera el concepto de frame desarrollado por Bateson para afirmar que “cada mensaje metacomunicativo es o define un marco psicológico” (Chihu Amparan, 2018). Las franjas de la vida cotidiana (strips), constituyen el material empírico que es analizado/evaluado por los marcos. Goffman se remonta a “la interacción en donde se

produce el encuentro entre las microestructuras de significado que componen la expresión del self y las macroestructuras de significado que conforman la cultura” (Chihu Amparan, 2018). Las situaciones de la realidad poseen significados que no fueron definidos por los actores, por caso, hacen uso de los marcos como una especie de estructura para brindar sentido a las experiencias. Estos frames que accionan como una suerte de guía para la acción reciben el nombre de referencia primarios (primary frameworks) y pueden ser naturales como sociales. Los primeros, están relacionados con las leyes de la naturaleza, por ende son determinados. En cambio, los marcos de referencia sociales, involucran agencias por tanto, hay intencionalidad, voluntad, control, etc. Estas últimas son denominadas acciones guiadas, sujetas a criterios de valoración social. El sociólogo interaccionista reformula y agrega un segundo tipo de marcos de referencia: los marcos de referencia secundarios o transformados, que son definidos por Goffman “como aquellos en los que una situación, aun cuando presenta semejanzas con la del marco primario, adquiere un significado distinto” (Chihu Amparan, 2018). Existen dos clases de marcos transformados: los códigos (keys) y las fabricaciones (fabrications) que producen que los actores se desenvuelvan de una modo más efectivo. La diferencia entre ambas radica en el hecho de que en las keys, los sujetos son conscientes de que están ante la transformación de un marco de significado primario que resultará en una nueva acción social, en tanto que en las fabricaciones no. Lo más relevante de estas acciones es que a través de su aplicación, se conforman en los sujetos nuevos esquemas de significados o marcos que permiten resolver de mejor manera las situaciones de la cotidianidad. En efecto, mediante la continua práctica, “los agentes no sólo adquieren una destreza técnica, sino las disposiciones cognitivas y los marcos de significado que les permiten identificar, en la realidad exterior, los momentos en que esas habilidades técnicas han de ser desplegadas “ (Chihu Amparan, 2018) . A través de estos hilos, emprendemos el análisis teniendo en cuenta los frames primarios y secundarios de los estudiantes del profesorado, que se vieron claramente trastocados por la nueva presentación de la institución escolar.

Pierre Bourdieu, exponente de las Teorías Crítico-Reproductivistas, consideraba a la escuela como una institución que se exhibía como neutra para mantener el status quo. Para el sociólogo francés, hay una serie de prácticas que permiten “modelar los esquemas de percepción y de apreciación subjetivo” (Kaplan, 2006). De este modo, el sistema social se reproduce no solo

por las condiciones económicas y sino también con las simbólicas. La gran mayoría de estos procesos se caracterizan por ser invisibilizados.¹

En contra de la epistemología del objetivismo, Bourdieu asevera que “las prácticas sociales son el resultado de, y a su vez se originan en, esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o una clase social” (Davini, 2015). En otras palabras, las acciones y los contenidos se encuentran englobados en esquemas mentales culturales como estructuras de relaciones. Las prácticas sociales en su conjunto se ven reflejadas en lo que se conoce como capital cultural. Este se encuentra en tres estados: “objetivado –bienes materiales-, incorporado –esquemas de pensamiento y de acción- e institucionalizado –títulos o credenciales escolares-” (Kaplan, 2006). Aunque para analizar la trama educativa desigual actual, se considerará también la elaboración conceptual que realizan Kaplan y Piovani (2018) de los “tres tipos de recursos de acceso y apropiaciones diferenciales”:

1. el capital escolar (que refiere al “institucionalizado”)
2. el capital de conocimiento de lenguas extranjeras
3. el capital tecnológico/informativo

La virtualidad forzada puso a prueba el recurso último: el capital tecnológico/informativo. Es que este periodo de pandemia, ha forzado tanto a los alumnos como a los docentes a inscribirse en la “cultura de la conectividad” (Van Dijck, 2016 en Fontana, 2020).

Si bien se registran una serie de políticas estatales en relación a las nuevas tecnologías en el pasado, la “brecha digital” tuvo un mayor protagonismo a partir de la no presencialidad en el mundo educativo. El término “brecha digital” refiere a un fenómeno que “no sólo marca las diferencias en el acceso entre los individuos, sino también entre grupos sociales y áreas geográficas que tienen o no la oportunidad de acceder a las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC)” (Kaplan y Piovani, 2018). Se debe considerar no solo la posibilidad de tener un dispositivo y soporte comunicacional sino también el conocimiento de las TIC para el uso requerido en determinada actividad. En la constitución de las trayectorias escolares se relacionan tanto las condiciones objetivas y subjetivas (habitus, como manera de proceder en

¹ Ejemplo de esto es la percepción del fracaso, en el cual los individuos hacen mea culpa considerando un problema personal, no teniendo en cuenta así, los factores externos.

el mundo). El conjunto de ambas condiciones, va a posibilitar que los alumnos construyan “determinadas acciones y estrategias (no racionales), con cierta autonomía, para mantener y/o mejorar su posicionamiento escolar” (Kaplan, 2006).

Múltiples trabajos dan cuenta de factores que condicionan el desempeño escolar de los jóvenes de Argentina desde épocas previas a la pandemia. La preocupación in crescendo por “lo juvenil fue de la mano de una progresiva conceptualización académica de la juventud como problema social y político” (Perez, Busso, 2018). El análisis desarrollado en “Juventudes, educación y trabajo” (2018) retoma los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES-Pisac) del periodo 2014-2015. Para los autores, se destacan varios fenómenos, efectos de las políticas neoliberales² que profundizaron las desigualdades existentes. De este modo, en nuestro país se puede verificar la existencia de múltiples tipos de juventudes. Los adolescentes más vulnerables, no poseen las mismas posibilidades para ingresar y tener continuidad en el sistema educativo ya que tienen necesariamente que trabajar y acorde a sus limitadas credenciales educativas, los puestos que consiguen terminan siendo de calidad insuficiente. En contrapartida, otros jóvenes además de poseer más capital social y cultural heredado, tienen la posibilidad de demorar su ingreso al mercado laboral con el motivo de una preparación experimental y académica (moratoria social). Otras cualidades afectan las trayectorias de los adolescentes. Por ejemplo, la ubicación territorial. La premisa, en base a la ENES Pisac, es que cuanto más grande sea el conglomerado, las posibilidades de poseer una mejor calidad de vida se incrementan.

En relación al sistema educativo, en un ámbito de posguerra, los organismos internacionales como los de crédito y los planificadores de la educación, formaron un espacio de discusión supranacional con cierta linealidad. Los resultados se vieron plasmados en una planificación con tendencia a la universalización de la educación básica y a cierta expansión de modalidades educativas. La masificación escolar, que tenía como principal instrumento la ley 1420, se dio de manera paralela con la urbanización. “El crecimiento también significó diversificación” (Botinelli, 2017): mayor desarrollo de los niveles primarios, secundarios, universitarios, educación especial, etc. A pesar del panorama positivo descrito, la “expansión cuantitativa de

² “La crisis fue muy fuerte hacia los años noventa culminando en una tasa de desocupación superior al 20% a principios de la década siguiente” (Sendon, 2013).

enorme magnitud (se dio) con una igualmente significativa dosis de ineficacia” (Tedesco, 2012). De esta manera, se empiezan a percibir múltiples casos del mal llamado fracaso escolar, repetición, sobreedad, abandono prematuro, etc. A la par aparece mayor polaridad educativa y el fenómeno conocido como segmentación, “un tipo de división del sistema educativo en espejo con la división existente en el mercado de trabajo” (Botinelli, 2017). Los planificadores tuvieron como contrincantes a los movimientos estudiantiles y docentes entre otros, que primeramente consideraron el acceso a la escuela como la introducción a un mecanismo dominante.

A posteriori, las reformas institucionales de los 90s se dirigieron hacia una reducción del gasto público. La descentralización estatal sobrevino junto a una “fragmentación”, por lo que las instituciones escolares se empezaron a alejar del “todo” dejando “fragmentos (...) en las que se registra poca experiencia de enseñanza y aprendizaje comunes” (Botinelli, 2017). Los establecimientos educativos de todo el sistema (a excepción de las universidades) empezaron a ser administrados por las provincias. Finalmente, en los años 2000 post Argentinazo, una nueva forma de desigualdad educativa surge. El término de “segregación” aparece con la intención de denotar la tendencia de los grupos sociales en agruparse y aislarse. Como en los últimos 30 años, los resultados educativos post reforma y crisis no tardaron en convertirse en materia de discusión pública.

Aspectos Metodológicos

Fundamentación epistemológica-conceptual

Esta investigación parte del paradigma cualitativo. Siguiendo lo mencionado por Marshall y Rossman (1999), podemos indicar que “la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas” (Vasilachis, 2006). De este modo, se supone que por medio de la investigación cualitativa, se intenta una aproximación al ámbito cotidiano del recorte de estudio, la valorización y la intención de recuperar el punto de vista de los participantes sobre sus realidades y “la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios” (Vasilachis, 2006).

La vertiente cualitativa elegida es precisamente la reconstrucción narrativa - histórica (expresión que engloba las vertientes anglosajonas conocidas como narrative inquiry y narrative research). Ésta consiste en describir “sucesos relevantes para los protagonistas y analizarlos a través de teorías y conceptos, con frecuencia implícitos” (Sautu, 2005). Desde principios del siglo XXI, este tipo de investigación toma centralidad como propuesta interdisciplinaria lo que le posibilita una rica producción académica. Es que las narrativas son un tipo específico de datos: “relatos como datos, narrativas o historias como formas representacionales, narrativa como análisis de contenido, narrativa como estructura, y así sucesivamente” (Clandinin, 2013 en Blanco, 2017). Vale recalcar que el tema será abordado desde una perspectiva microsocial dado que desde las percepciones de los mismos individuos se intentará “hacer sentido”.

Las herramientas para el entendimiento de la experiencia espacial, social e histórica de los actores, serán una serie de entrevistas semiestructuradas en profundidad. Se considera entrevista a “una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente” (Sautu, 2005). Cabe destacar, que cada investigador tiene la posibilidad de realizar diferentes tipos de entrevistas en base a su experiencia, conocimiento previo y sensibilidad y sobre todo, acorde el contexto espacio-temporal que tenga lugar. En la investigación biográfica-narrativa, “la entrevista funciona como dispositivo narrativo que da lugar a que cada entrevistado reconstruya, relate y actúe una historia” (Kaliniuk y Lasgoity, 2018). Al ser semiestructurada en profundidad, se abre paso para poder introducir preguntas que están fuera del guía, extrayendo así, más información por parte del entrevistado. Puede que resulte así, en algunos casos, una conversación del tipo amistosa, que tenga al investigador como un simple oyente. “En algunas ocasiones los entrevistados aportan sus propias necesidades y da lugar a que las preguntas formuladas por el entrevistador no cuenten con ningún guión y sean preguntas mayormente abiertas” (Kaliniuk y Lasgoity, 2018). Los desafíos que conlleva la elección metodológica, son primeramente epistemológicos, puesto que se basa en formas de acceder al conocimiento y luego como mencionan Porta y Yedaide (2014) ontológicos, debido a que acarrearán la necesidad de “repensar la entidad de aquello que se pretende conocer, su forma de existencia en un territorio

pregnado por las emociones cuya naturaleza se presenta más humanamente condicionada de lo que la ciencia considera prudente” (Porta, Yedaide, 2014).

Etapas, instrumentos, población y contexto.

La estrategia para recolectar e interpretar las experiencias en prácticas docentes por parte de los estudiantes del profesorado en Sociología, se desarrollará en cuatro etapas recursivas. En una primera etapa, se procederá a buscar bibliografía sobre el tema en cuestión, material documental específico de la materia "Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales" (PTD, reglamento práctico y normativas o resoluciones que hayan surgido por el nuevo contexto), así como trabajos realizados por los entrevistados, como por ejemplo, planificaciones (análisis documental).

En una segunda etapa, se procederá a contactar al docente a cargo de las prácticas (con el objeto de conocer cómo se instrumentó la cátedra³) y a algunos de los sujetos de la población de estudio (alumnos de la UNMdP que cursaron “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales” en el primer cuatrimestre del año pasado). En el caso de los estudiantes, se decidirá el número de entrevistas que permitan cumplir con cierta representatividad. Posteriormente, se confeccionará una guía de preguntas para los potenciales entrevistados. Para la elaboración de la guía para entrevistar, se tendrá presente que “las prácticas humanas dependen tanto de la subjetividad de los actores sociales (su conciencia, sus valores, sus objetivos, etc.) como del peso de factores de orden histórico estructural que en gran parte escapan al control de los agentes” (Tenti Fanfani, 2007).

La tercera etapa consistirá en la realización de las entrevistas individuales y su siguiente desgrabación, por lo que será necesario contar con un medio de grabación y una computadora respectivamente. Finalmente, en la cuarta etapa, se llevará a cabo un análisis interpretativo que será finalmente presentado como un texto reflexivo y experimental, “que se aleja de la intención de producir leyes generales y universales y se acerca a lo concreto, lo específico, lo cotidiano y lo individual” (Blanco, 2011).

Cronograma

³ Vale mencionar que como excepción, la entrevista al docente a cargo, será una entrevista estructurada con preguntas cerradas ya que la información que quiere recolectarse es a modo de conocer cómo fue la adaptación de la cátedra a esta nueva presentación de la escuela.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

Actividades	Junio - Julio	Agosto - Sep.	Octubre- Nov.	Diciembre- Enero	Febrero- Marzo	Abril - Mayo
Recopilación de bibliografía/ Análisis de documentos						
Selección de entrevistados / Confección de guía para entrevista individual						
Realización de entrevistas						
Análisis / Redacción final						

Referencias Bibliográficas.

Blanco, Mercedes (2017) “Investigación Narrativa y Autoetnografía: Semejanzas y Diferencias”. México: Revista Investigación Educativa.

Blanco, Mercedes (2011). “Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos”. México, D.F: Revista Scielo. Recuperado el 19 de junio de 2021 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es.

Botinelli, L. (2017) “Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina”. Revista Sociedad.

- Cabo, C. “Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica”. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 23 de junio de 2021 de <https://rieoei.org/historico/de los lectores/1389Cabo.pdf>
- Chihu Amparán, A. “Los marcos de la experiencia”. México, D.F: Revista Scielo Recuperado el 26 de junio de 2021 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732018000100087#aff1
- Davini, Maria Cristina (2015) "La formación en la práctica docente". Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Ferry, Gilles (1990) “El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica”. México D.F: Paidós Mexicana, SA.
- Fontana, A. (2020) “Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia” en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. “Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera”. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria.
- Kaplan, C. (2006) “La inclusión como posibilidad”. 1a ed. Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kaplan, C. (2021) “Tercera conferencia ¿Qué se espera de la Sociología de la Educación en tiempos de pandemia y post-pandemia?.. En "Jornadas internas de Sociología de la Educación 2021". Mar del Plata.
- Kaplan, C. y Piovani J. I. (2018) “Trayectorias y capitales socioeducativos” (221-264) en: Piovani, J. I y Salvia, A. La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI
- Lasgoity, A.P y Kaliniuk, A. T. (2018) La entrevista en la investigación biográfica narrativa como vehículo para explorar las “buenas prácticas evaluativas en el aula universitaria”. Brasil: Revista Investigación Cualitativa en Educación Vol.1. Recuperado el 26 de junio de 2021 de https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/27655/RIUNNE_FHUM_AC_Kaliniuk-Lasgoity.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Perez, P y Busso M. (2018) “Juventudes, educación y trabajo” (569-592) en Piovani, J.I. y Salvia, A. La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI
- Porta, L y Yedaide, María M. (2014) “La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores”. Ecuador: Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 17.
- Sautu, Ruth. “Manual de metodología”. 1a ed. 1a reimp. Buenos Aires: Ed. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
- Sanjurjo, L. (2002) “La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula”. Rosario: Homo Sapiens.
- Sendón M.F. (2013) “Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación”. Argentina: FLACSO ARGENTINA Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Propuesta Educativa n° 40.
- Tedesco, J. (2012) “Educación y Justicia social en América Latina”. FCE. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) “Estrategias de investigación cualitativa”. 1a ed. Barcelona: Ed. Gedisa.

Contexto de encierro y educación en pandemia**Análisis de las estrategias docentes para garantizar la continuidad pedagógica en la
unidad 15 del penal de Batán**

Rodríguez Leonardo

UNMdP

Resumen: En el presente trabajo se pretende analizar las estrategias de enseñanza que debieron orquestar los docentes del centro de formación profesional de la U15 del penal de Batán presentes dentro del penal de Batán en la modalidad de contexto de encierro en el año 2020 atravesados por las dificultades que conllevó el marco de la pandemia de covid 19 y en el contexto de la implementación y vigencia del decreto de gobierno que implementó el ASPO con lo cual se pasó de una presencialidad en las aulas a un entorno de educación virtual.

Palabras clave: estrategias docentes; continuidad pedagógica; educación en contexto de encierro; pandemia

Justificación

El interés en abordar el tema de estudio en la presente investigación radica en la necesidad de ampliar el conocimiento e información sobre el impacto de la pandemia en las estrategias docentes que debieron implementar en el centro de formación profesional con los alumnos pertenecientes a la población carcelaria del penal de Batán en el Marco de la ASPO dispuesta por el gobierno nacional como medida sanitaria para evitar la propagación de contagios de Covid 19 en la población y de esta forma minimizar el impacto en la salud de la población.

Actualmente se llevan a cabo distintas actividades educativas en contexto de encierro como la de formación profesional que es objeto de la investigación, siendo parte de un programa integral para garantizar el cumplimiento de sus derechos de acceder a estudiar.

El acceso a la educación no solo es un derecho humano¹ sino que en estos ámbitos en particular como menciona es una herramienta mediante la cual los individuos pueden acceder a prácticas que faciliten su reinserción social.

Los docentes que se desempeñan en formación profesional son los intermediarios que operan como nexo entre el interior de la comunidad carcelaria y el afuera, y los verdaderos artífices del éxito de los programas educativos que el estado implementa como política pública dentro

¹ Resolución N° 1/08 de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

de los penales, analizar el trabajo docente en este periodo y en las circunstancias de pandemia ayudará a comprender las estrategias utilizadas.

Fundamentación teórica-conceptual y Estado del arte

El año 2020 ha impactado al mundo con una crisis sanitaria sin precedentes y por la cual se han tenido que adaptar las distintas actividades habituales a un nuevo contexto social como el adoptado por nuestro país mediante el decreto que se dispuso en marzo de ese año que implicaba el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) que en el caso de la educación en todas sus modalidades y niveles se reflejó en el reemplazo de la presencialidad por una educación a distancia utilizando herramientas tecnológicas, situación que rompe una *“cadena lógica y coherente de relaciones sociales, escuela y cultura poniendo en claro los mecanismos a través de los cuales actúan los condicionamientos sociales y su interiorización por parte de ambos sujetos de la relación pedagógica”* (Bourdieu Passeron;p21, 1977).

Kaplan (2010) sostiene acerca de la educación, “en un proceso de construcción de una autovalorización suele quedar invisibilizado el hecho de que los diversos individuos y grupos no poseen idénticas oportunidades” y la educación en contexto de encierro es parte de la búsqueda de esa igualación de oportunidades. Dado que no ha sido la excepción a la disposición del decreto y se han restringido además de las clases presenciales como las visitas familiares por los mismos motivos sanitarios. Los docentes que desempeñan sus prácticas en la modalidad de formación profesional en la unidad 15 en este marco descrito alteraron sus prácticas y es objeto de interés determinar cómo debieron adaptar sus estrategias ante esta nueva realidad.

Nos interesa mencionar los procesos de retroalimentación (Anijovich, 2010), los cuales consideramos fundamentales para analizar las estrategias docentes implementadas, la educación en contexto de encierro, específicamente en su modalidad de formación profesional consiste en generar competencias y habilidades en las personas que por diferentes motivos han visto interrumpidas sus trayectorias educativas, en palabras de Millán “[...] la incapacidad como sistema de incorporar y retener a la población cuando tiene la edad de integrarse al trayecto que le corresponde en el sistema educativo” (Gracia de Millán, 2005), y en este contexto de encierro cumplimentando una condena por cometer algún delito, el estado a través de esta modalidad genera la oportunidad de dar el acceso a estos saberes con el objeto de subsanar una carencia y preparar a los individuos para su posterior reinserción en la sociedad con una formación que les dé más oportunidades dentro del mercado laboral dentro de la comunidad.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

Sostiene Kaplan también “desde una mirada micro sociológica, enfocada hacia los espacios interiores de la escuela, permite dar cuenta de ciertos mecanismos ocultos para ciertos sectores y grupos sociales que, en escenarios de exclusión inéditos, es preciso reexaminar y superar” lo que da cuenta que de por sí el contexto de encierro y la pandemia en sí misma constituyen escollos que son de relevancia analizar para comprender cómo se desarrollan estrategias tomando en cuenta este contexto.

En cuanto a las estrategias docentes en la cotidianidad de la enseñanza en contexto en formación profesional, Patiño y Rojas (2009) refieren que para que las propuestas cumplan el fin de generar reflexiones propias de su actividad, es necesario poder abordar todos los espacios de interacción con los otros y con el conocimiento. Dichas estrategias permiten poner en valor y desarrollar procesos de apropiación de las competencias necesarias

La Nueva Ley de Educación Nacional (LEN) ha incluido disposiciones que complejizan el fenómeno educativo, y le dan un mayor protagonismo a la distribución igualitaria de educación, abarcando sectores de la población que no habían sido contemplados anteriormente, y ofreciendo creciente importancia a la educación en contextos de privación de libertad. Según la clasificación de María De Ibarrola en “Las Dimensiones Sociales de la Educación” uno de los sentidos del sistema educativo puede definirse como mecanismo de control social y de conservación del status quo, o como eje de transformación de las relaciones sociales existentes, generando espacios de libertad y de movilidad social.

El presente proyecto de investigación conlleva a un análisis microsocial (Sautu, 2010), ya que se encuentra enmarcado en las estrategias docentes que se fueron desplegando en los diferentes espacios curriculares donde se dan las relaciones sociales dentro de la institución-cárcel como institución que socializa. Para Simmel son importantes las instituciones sociales pero es más importante el estudio de las asociaciones como parte de las relaciones de unos con otros, dinámica en la que la socialización se convierte en un vínculo entre individuos y genera diversos grados de cohesión entre los mismos, y la educación es una relación social que se establece entre los docentes y sus alumnos y que configuran sus estrategias docentes. Como expresa Tenti Fanfani (2007), el aprendizaje para que sea efectivo no depende solo de factores escolares: buena escuela, calidad de docentes, métodos didácticos, etc. sino que también de factores sociales en los diferentes capitales: cultural, económico, social y afectivo.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

En esta modalidad educativa los desafíos a afrontar son enormes, ya que en esta Argentina desigual que transitamos, la pandemia profundizó estas desigualdades generando nuevas producto del acceso necesario a dispositivos tecnológicos y acceso a internet de calidad en la que Mar del Plata existe una brecha digital importante según un informe confeccionado por Mar del Plata entre todos² por lo que establecer si las herramientas tecnológicas disponibles fueron suficientes para garantizar la continuidad pedagógica y llevar a cabo la tarea docente. En ese sentido, es atractivo investigar qué estrategias docentes fueron utilizadas en la práctica para garantizar la continuidad pedagógica de los estudiantes en contextos de encierro en el Penal de Batán como también describir para contextualizar, las herramientas tecnológicas que estuvieron presentes y disponibles, entendiéndolas como recursos TIC, infraestructura de hardware y software, además de la conectividad, que se utilizaron como plataforma y apoyatura a la tarea docente.

Estado de arte

La categoría central del presente proyecto de investigación, la estrategia docente, se encuentra entrelazada en la fundamentación teórica conceptual con los aportes metodológicos. Dada la complejidad de la práctica docente requiere considerar aspectos en la formación profesional de los docentes que se desempeñan en este tipo de establecimientos y que generalmente no están incluidos en los planes de estudio: por un lado, una formación general sobre la educación en formación profesional y por otro, una formación específica vinculada a las particularidades del rol docente en este tipo de organizaciones en contexto de encierro, a las características de los alumnos y al funcionamiento y la lógica de las organizaciones penitenciarias en las que se encuentran este tipo de modalidad.

Vitale y Travník (2011) hacen un interesante aporte acerca de las estrategias docentes que se implementan en contexto de encierro al igual que Bustelo (2010) realiza una notable narración autobiográfica acerca de la importancia de desarrollar alternativas pedagógicas a pesar del contexto de encierro. Por otra parte, Souto (2016) nos permite reflexionar acerca de las huellas o marcas que dejan la formación. En cuanto a lo metodológico, autores como Clandinin y Connelly (1995) y Vasilachis (2006) nos proporcionarán sus aportes en cuanto a la

² 2do. Informe de Monitoreo Ciudadano. Para saber qué ciudad queremos, necesitamos saber qué ciudad tenemos. Mar del Plata entre todos

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

investigación cualitativa. Sautu (2010) aporta las bases para determinar que el presente proyecto se corresponde a un análisis microsocial.

Pregunta general:

¿De qué forma los docentes garantizaron la continuidad pedagógica en la Unidad Penal N° 15 de Batán durante las medidas de ASPO generadas por la pandemia?

Preguntas específicas de la investigación

- ¿Qué adaptaciones planteó el ASPO a las prácticas docentes?
- ¿Qué herramientas tecnológicas fueron utilizadas por los docentes para adaptar sus prácticas?
- ¿Qué estrategias implementan los docentes desde la virtualidad para garantizar la continuidad pedagógica?

Objetivo general

- Describir las estrategias docentes para garantizar la continuidad pedagógica en el marco de la pandemia.

Objetivos específicos de la investigación

- Describir las estrategias docentes que desempeñaron los docentes atravesados por la pandemia en contexto de encierro
- Reconocer los recursos tecnológicos que se utilizaron para garantizar la continuidad pedagógica
- Analizar estrategias dispuestas por los docentes para garantizar la continuidad pedagógica

ASPECTOS METODOLÓGICOS**FUNDAMENTACIÓN EPISTÉMICA- CONCEPTUAL**

El proyecto de investigación se adecua acorde a un paradigma de tipo cualitativo, ya que analizaremos las estrategias docentes en pandemia en contexto de encierro en el Penal de Batán, “las investigaciones cualitativas enfatizan la discusión del paradigma y los principios que sustentan la posición metodológica” (Sautu, 2005) e incluyen el estudio, la utilización y recolección de una variedad de elementos empíricos (historias personales y entrevistas) que son insumos para describir las estrategias docentes implementadas en contexto de pandemia. El plan de investigación se encuentra dentro del marco metodológico cualitativo, como describen Denzin y Lincoln (2012) por su manifiesta capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales, siendo las estrategias docentes el objeto primordial de nuestro

interés. Denzin (2005) explica que es necesario recolectar material de una gran diversidad de fuentes para robustecer la objetividad de los resultados.

Acceder a los registros que aportan los relatos de los docentes representa en este proyecto un aporte trascendente para analizar las mencionadas experiencias a través de la entrevista conectando las interacciones con la descripción de las diferentes estrategias docentes recabadas. En este sentido nos aproximamos al análisis de las estrategias docentes para garantizar la continuidad pedagógica desde la perspectiva interpretativa hermenéutica, "Lo que no logra la herramienta del método, escribe Gadamer, tiene que conseguirlo, y puede realmente hacerlo, una disciplina del preguntar y el investigar que garantice la verdad" (Gadamer, 1993, 585) ya que el objetivo fundamental de la perspectiva hermenéutica es proveer los medios para alcanzar la comprensión del objeto interpretado, sorteando los obstáculos que surgen de la distancia que separa al investigador del objeto investigado. La indagación que se lleva a cabo en las entrevistas vincula a los docentes con la investigación a través de la reconstrucción de relatos de experiencia surgidos de las respuestas y que nos lleva a comprender las estrategias que pusieron en juego los docentes en el contexto antes descripto

ETAPAS, INSTRUMENTOS, POBLACIÓN Y CONTEXTO

Etapas

En la primera etapa de esta investigación se revelarán y analizarán los documentos tales como el decreto Decreto 297/2020 y disposiciones que llevaron a que las clases presenciales pasaran a la virtualidad con el objeto de comprender el contexto que conlleva a esta particularidad y que es causa del cambio de estrategias docentes para asegurar la continuidad pedagógica.

En una segunda etapa se realizarán entrevistas a los docentes de la unidad 15 de Batán, Strauss y Corbin (1990) sostienen que para una investigación cualitativa los componentes más importantes son los datos cuyas fuentes sean la entrevista y la observación. Entre los diferentes tipos de datos Atkinson (2005) menciona las narrativas personales a través del discurso oral. En esta misma etapa se relevará a través de las mismas entrevistas, que herramientas tecnológicas estuvieron disponibles. En esta etapa la técnica utilizada será la realización de entrevistas y encuestas. Yuni (2014) refiere que las investigaciones basadas en dicha técnica son relevantes para la investigación social ya que posibilitan a través de ella obtener información provista por los propios sujetos produciendo así los significados que éstos le otorgan a su realidad.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

Dichas entrevistas se efectuarán a docentes de la institución educativa sita en el penal para recabar información de interés para la investigación. La entrevista como conversación sistematizada tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones (Benadiba y Plotinsky, 2001: 23), en palabras de Guber (2001) la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. Está basada en la comunicación, en la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros (Morse, 2005)

En esta etapa además se realizará a los docentes que son entrevistados una encuesta para relevar cuestiones tecnológicas. Las encuestas en tanto a la conectividad y al material tecnológico serán insumo que ayudará a contextualizar el marco en el cual estas estrategias educativas se están implementando, donde estas aluden a la información directa que se le brindara al investigador para analizar situaciones y relaciones que importan a la investigación y no como una mera acumulación de datos que cuantificados podrían dar soporte a un análisis cuantitativo. A partir del punto de vista de Nélide Archenti (2012), podemos definir a la encuesta como una técnica de producción de datos que, mediante la utilización de cuestionarios estandarizados, permite indagar sobre múltiples temas de los individuos o grupos estudiados y de esa forma obtener un marco conceptual del grupo de estudio. Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales (Yuni, J. y Urbano, C. 2014, p. 81). La encuesta es la aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información –oral o escrita– de una muestra de personas acerca de los aspectos estructurales; ya sean ciertas características sociodemográficas u opiniones acerca de algún tema específico. La información se recoge de forma estructurada y el estímulo es el mismo para todas las personas (Cea D’Ancona, 1996: 240).

En una tercera etapa se analizarán las estrategias que se utilizaron para garantizar la continuidad pedagógica que se desprenderán de toda la información recabada. Este reconocimiento y análisis de las entrevistas de los docentes en relación con la documentación que describe la situación de contexto de pandemia dará lugar a describir y fundamentar el informe final.

Instrumentos

Los instrumentos que serán insumo para llevar a cabo este proyecto de investigación son el análisis documental, las entrevistas y encuestas.

POBLACIÓN Y CONTEXTO

La investigación se realizará en el contexto del Penal de Batán U 15 que se encuentra a 15 km de la ciudad de Mar del Plata y es de régimen cerrado. Está emplazado exactamente en la Ruta 88 Km. 7 1/2 (7601) – General Pueyrredon y dentro del mismo se encuentran el sector escuela donde funciona la extensión anexo 601, que dicta actualmente distintas tecnicaturas de formación profesional. Nuestro grupo de interés para la investigación son los docentes de formación profesional, donde se cuentan más de 25 en actividad para un número aproximado de 200 internos que estudian en esta modalidad.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

Se prevé un tiempo de duración de un año, durante todo el proceso se irá buscando bibliografía que acompañe el propósito en construcción del marco teórico ya mencionado en este proyecto. Las entrevistas comenzarán al comienzo noviembre y se irán realizando hasta el mes de enero. En cuanto al análisis e interpretación de documentos y de los registros recabados se dará de modo continuo desde el inicio de la recolección de datos. En este sentido, la reflexividad resulta una actitud interesante como investigadora a la hora de tomar decisiones como por ejemplo el análisis continuo de los registros que podrían dar lugar a cambios que no estaban previstos con anticipación. Meo y Navarro (2009) indican que: “La reflexividad refiere a estos repertorios de acciones y decisiones que ponen en juego los/as investigadores/as e informantes durante sus encuentros” (p.9)

[illegible]

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

Re- Construcción del marco conceptual	X	X	X	X	X							
Análisis de documentos	X	X	X									
Diseño de encuestas				X								
Diseño de entrevistas				X								
Realización de encuestas					X	X						
Realización de entrevistas					X	X						
Desgrabación de entrevistas							X	X	X			
Análisis e interpretación de entrevistas y encuestas							X	X	X			

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

Elaboración de conclusiones y borrador de informe final								X	X			
Realización informe final										X	X	X

Bibliografía

- Bonal, X(1998) “La sociología de la educación en los años ochenta” (121 167) en: Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Paidós. Barcelona.
- Bourdieu- Passeron (1977). La-reproducción- Introducción. Editorial Laia. (1979)
- Dussel, I.Ferrante, P. y Pulfer, D (2020) Pensar la educación en pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, libro digital, PDF.
- Gadamer. H.G. (1993): Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Alianza. Salamanca.
- Gvirtzs, S. Palamidessi, M. (1998). El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Grupo Editor Aique, 1998, Capital Federal.
- Ibarrola, M (1985) SEP Cultura, Secretaría de Educación Pública, Argentina.
- Kaplan, C (2006) La inclusión como posibilidad. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.
- López, N. (2004) Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE UNESCO. BS.AS. Parte I –Punto 2 Desigualdades sociales y educación. Punto 3. Las condiciones de educabilidad. Pág. 51 a 97
- Muñoz, J. G. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. Azarbe, revista internacional de trabajo social y bienestar, (3).

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009): Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Cap. III. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Sautu, R, et al. (2010). Manual de metodología. La construcción del marco teórico en la investigación social, Buenos Aires. Prometeo.
- Souto, M. (2016) Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homosapiens.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa.
- Vitale, N., Travnik, C. (2011) La Escuela Intramuros. Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). Técnicas para investigar 1. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba: Brujas.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba: Brujas.

FAMILIA, ESCUELA Y TRABAJO. Análisis biográfico-narrativo de la incidencia de las experiencias familiares en las proyecciones laborales de lxs estudiantes que se hallan cursando el último año de la secundaria “Arturo Illia” de la Ciudad de Mar del Plata.

Sosa, Ariadna
UNMdP

Resumen: El presente proyecto de investigación se encuentra focalizado en la reflexión de un análisis biográfico-narrativo de entrevistas que se realizarán a estudiantes del último año de la escuela secundaria “Arturo Illia”, de nuestra ciudad de Mar del Plata. El principal interrogante radica en preguntar(nos) acerca de las incidencias que se hallan inscriptas en las experiencias familiares y que condicionan o condicionarán (tal vez no) de alguna manera, las proyecciones laborales de dicho grupo de jóvenes. En este sentido, los sentipensares, las experiencias, los hábitos que conllevan a pensar(se) de cara al futuro, serán los ejes dialógicos de este proyecto. Por ello, para co-afectar(nos) como sociedad, será primordial escuchar todo aquello que éstas juventudes tienen para contar

Palabras claves: Proyecto biográfico-narrativo - Proyecciones laborales - Experiencias familiares - Estudiantes secundarios

En el camino de las hormigas

“Pulgarcita busca trabajo. Y cuando encuentra, sigue buscando, a tal punto sabe que puede perder de la noche a la mañana el que acaba de conseguir. Más aún, en el trabajo le responde al que le habla, no de acuerdo con la pregunta planteada, sino para no perder el trabajo. Esta mentira, ahora habitual, daña a todo el mundo”
Michel Serres

La incidencia de las experiencias familiares en las proyecciones laborales de lxs estudiantes es un tema que me abraza desde mi juventud. Atravesada en aquellos tiempos por la crisis argentina del 2001, la del corralito, la de los saqueos, la de las cenas con té y facturas (porque era más barato que comprar carne o verduras), la del desconcierto y los paros docentes, la de mi primer trabajo al auxilio familiar mientras cursaba el último año de la escuela secundaria, mi autobiografía y las de mis compañerxs brotan a flor de piel. Estos recuerdos, me llevan a preguntarme sobre lo que les está ocurriendo a lxs jóvenes de hoy, en un contexto que ha sufrido cambios y también permanencias en estos últimos veinte años.

Miré a mi hermana cosiendo en la overlock, haciendo clases de zoom a la par, cursando su último año en el Colegio Nacional de mi ciudad y me interrogué acerca de lo que ella pensaba. Rememoré su preocupación y su iniciativa por entrar a aquella escuela; aquel deseo frustrado



que otra de mis hermanas no pudo sortear, que mi hermano no se interesó por atravesar y al cual a mí ni se me hubiera ocurrido pertenecer. Pero mirándola dar puntadas mientras tenía su cámara apagada pensé sobre las proyecciones laborales que podrían atravesarla. No me animé a preguntarle.

En este contexto y desde una mirada crítico-sociológica, una investigación que atañe a las preocupaciones resonantes en las nuevas generaciones de trabajadorxs jóvenes y/o aún en edad escolar, y que pone el foco en sus narrativas, podría ser el inicio de grandes cambios tanto a nivel educativo, como laboral y por ende social. En este sentido, y siguiendo a Denzin y Lincoln (2011), la ciencia social o el hacer ciencia social, es entendida desde la perspectiva de la justicia social, encuadrada en un discurso superador de la violencia y en busca de paridad, de Derechos Humanos. Entonces, estas categorías emergentes seguramente no sean una elección empírica, sino que serán el propio eje de la investigación.

Es por ello, que el enfoque biográfico-narrativo es el que me permitirá, como investigadora, (con)formar todo ese caudal de información que se halla en el corazón de lxs principales preocupadxs y ocupadxs por su futuro. Escapando de toda concepción universalista del ser humano, y como bien indican Porta y Yedaide (2014), la intersubjetividad nos da la posibilidad de habitar esos espacios que se han de investigar en un tiempo



Tres marplatenses al Sudamericano de Saltos Ornamentales

Se confirmó en las últimas horas la Selección Argentina de Saltos Ornamental...
marcadeportiva.com

determinado y en el cual los cuerpos expresan sentido, pertenencia y potencial transformador. Considero desde lo personal que este aporte tal vez pudiera venir al auxilio de aquellos datos cuantitativos, fríos y sin rostro, de aquellas estadísticas alarmantes que posicionan a Mar del plata como precursora del desempleo, sobre todo del juvenil, del “sin experiencia”. ¿Sin experiencia? ¿De qué hablamos, como sociedad, cuando nos referimos a esta categoría tan rotunda y estigmatizante? ¿Qué buscamos y qué pretendemos de nuestrxs jóvenes? ¿Qué

empleos les estamos ofreciendo? ¿Cuáles son las condiciones en que se desarrollan los mismos? ¿Qué piensan ellxs al respecto?

En este sentido, el valor que para mí tienen las narrativas de lxs estudiantes que se hallan cursando el último año de la secundaria, en este caso, del Colegio Nacional “Arturo Illia” de la Ciudad de Mar del Plata, resulta crucial para empezar a pensar en el rumbo político, económico y social que tomarán nuestras decisiones como adultxs constructores de futuro. Para ello, y como parte constitutiva también, lxs jóvenes han de alzar la voz porque sus palabras serán los ojos y la guía. Es momento, pues, de escucharlxs para narrar-nos.

Fundamentación teórica-conceptual

El presente proyecto de investigación se orienta a (re)nombrarnos en algunas cuestiones de orden global pero que nos afectan, desde una mirada descolonial a nivel socio-local, de un modo único y particular (Walsh. 2011, como se citó en Yedaide y Porta. 2021). En este sentido, podemos decir que se proyecta investigar aquí, en Mar del plata, con este grupo de jóvenes del Colegio Illia y para todxs aquellxs que deseen recoger sus frutos, apropiarlos, (re)construirlos, y/o a decires de Yedaide y Porta (2021) hacerlos queer. Llegamos así al punto en el cual investigar posibilita afectar(nos) y a su vez, afectar(nos) nos abre puertas para investigar dando así potencia a la emergencia de realidades múltiples, válidas, vivas.

En base a ello, en esta construcción colectiva, no buscamos que las juventudes¹ (Pérez y Busso, 2018) “digan la verdad” (Ripamonti, 2017) sino que tengan la oportunidad de expresar sus sentipensares respecto del mundo del trabajo, subsumido a lo que sucede en los ámbitos familiares. Entonces, no se intentan obtener representaciones de la realidad, sino la geografía y la cronología (Ripamonti, 2017) de esas experiencias que de un modo u otro incidirán (o no) en sus proyecciones laborales.

Proyecciones laborales y experiencias familiares

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de “proyecciones laborales”? Se incluyen aquí todas posibilidades emergentes en relación a: vistas de un futuro propio y/o colectivo; idearios del mundo del trabajo; gustos y preferencias; discursos sobre perspectivas posibles (o imposibles); canales de acceso; falta de canales de acceso; recursos de diversa índole (educativos, deportivos, familiares, etc). Por otro lado, y siguiendo a Rubilar Donoso, Muñiz-Terra y Dominguez-Amorós (2019), las desigualdades socioeconómicas, de género y/o

¹ Utilizamos el término “juventudes” (Pérez y Busso, 2018) debido a que es, por definición, más inclusivo respecto de la diversidad entre lxs distintos tipos de juventud (atravesadas por múltiples realidades y contextos) que podrían llegar a haber en un determinado territorio.

territoriales tal vez sean ejes claves en las narrativas. ¿Se limitarán las proyecciones laborales a estas características? La respuesta, por todo lo dicho anteriormente, es “no”. ¿Por qué no? Justamente porque el fin de este proyecto radica en poner luz sobre todo eso que las juventudes tienen para decir y que es muy probable que, en nuestras concepciones adultas, exista cierta tendencia a que se nos escape la tortuga.

Se intenta desatar así, toda naturalización que lxs adultxs podemos llegar a tener en nuestros discursos para permitir(nos) pensar nuevas alternativas en, por ejemplo: desarrollos de clases, propuestas pedagógico-didácticas y/o, inclusive, diseños de políticas públicas relacionadas con el mundo del trabajo.

Entonces, y por lo dicho anteriormente, cuando nos referimos a “experiencias familiares” desde este posicionamiento ético-onto-epistemológico, prestamos especial atención a los emergentes en relación a las afectaciones, los sentires corpóreos (Yedaide, 2020) y “del alma”, a la estética surgente en las narrativas de aquellxs que deseen contar y por qué no también, a la herencia cultural que los atraviesa (Bourdieu y Passeron, 2009).

Finalmente, la conjunción de las dos categorías aquí presentadas estaría dada por la incidencia que tienen las “experiencias familiares” relacionadas con los sentipensares, hábitos, relaciones y costumbres (Jacinto y Millenaar, 2013) sobre las “proyecciones laborales” de lxs estudiantes del colegio “Illia”.

Presentadas estas categorías principales, es dable indicar que toda investigación se sitúa en un tiempo y en un espacio específicos, aunque es menester considerar la historicidad en la que se encuadra la misma. Es por ello, que se retoman los aportes de Botinelli (2017) en relación a los procesos de segmentación, fragmentación y segregación educativa que ha sufrido la Argentina en los últimos años. En este caso particular, el Colegio “Arturo Illia”, ha sido el único instituto secundario que aún se halla bajo el ala del Estado Nacional en ésta, nuestra ciudad de Mar del Plata.

Por otro lado, en las narrativas emergentes en el común de la sociedad, la escuela, que es considerada desde esta perspectiva un tanto elitista en cuanto a ingreso y programa, se focaliza en mantener un cierto número de estudiantes provenientes de escuelas públicas (tanto municipales, como provinciales) de la ciudad. Para ello, los dos (2) mejores promedios de cuarto y quinto grado de dichos establecimientos poseen un ingreso directo. Sin embargo, es necesario aclarar que han de participar en los exámenes obligatorios para dicho fin, independientemente de su resultado. En caso de que este se repruebe, se procederá a una instancia de acompañamiento pedagógico durante el primer año para nivelar el proceso de aprendizaje. Siguiendo esta línea, el Colegio Nacional Arturo Illia”, busca de alguna manera

evitar la segmentación (Botinelli, 2017) que podría ocurrir en el caso de que lxs ingresantes desaprobaran el examen inicial.

Un segundo punto de análisis radica en el hecho de eludir la fragmentación escolar (Botinelli, 2017) que empuja con mayor vigor desde la década de los '90. De este modo, se buscan igualar las condiciones de acceso puesto que existe, en dicha comunidad, un alto grado de aspirantes a ingresar que provienen de escuelas privadas y/o están en condiciones de arancelar cursos de pre-ingreso que garantizan, de alguna manera, dicha entrada y permanencia.

Finalmente, y a raíz de ello, se intenta generar un ámbito de estudio que rompa la homogeneidad social y que acune en su seno a jóvenes de toda la ciudad, soslayando la segregación institucional (Botinelli, L. 2017).

¿Por qué es importante realizar esta introducción? Tal vez porque la comunidad en la que se fundamenta este proyecto es por demás heterogénea en su concepción primaria y es, desde allí, desde donde surgirán las narrativas de lxs estudiantes.

Estado del arte

En base al encuadre anteriormente presentado, podríamos comenzar a pensar: ¿Bajo qué concepción del mundo capitalista actual lxs jóvenes del último año de la escuela secundaria del Colegio Nacional inscriben sus proyecciones laborales? ¿Cuánto hay de esperanza, de desencanto, de incertidumbre, de herencia, en esos discursos? ¿Podrá esa unión heterogénea escolar rupturizar algunas categorías marcadas a fuego por las experiencias familiares? En términos de Tenti Fanfani (2007), estamos atravesando una etapa de capitalismo excluyente por definición. Asimismo, como sociedad, no tenemos una noción plena de lo que esta situación implica y por ende es necesario reflexionar para generar posibles prácticas contrahegemónicas. Buscar el sentido en lo que hacemos, reflexionar sobre nuestras proyecciones y posibilidades colectivamente tal vez nos permita, como sociedad, entender y actuar sobre los caminos trazados. Desnaturalizar nuestro accionar y reflexionar sobre ello pondría al descubierto un sin fin de sucesos que en muchas ocasiones justificamos y que no por ello continúan perpetuando la desigualdad social.

A raíz de este contexto, es dable pensar en la importancia que tuvo para nuestro país la sanción de la Ley 26.206 del año 2006 que incluye la obligatoriedad del Nivel Secundario. A su vez, los avances tecnológicos, los procesos de globalización y las políticas impuestas por el sistema capitalista en su relación al mercado, nos llevan a pensar en, como menciona Jacinto (2013), una heterogeneidad productiva. Esta heterogeneidad no sólo incluye el trabajo formal (en todo su espectro de posibilidades), sino que también abarca al trabajo informal, la precariedad

laboral y al empleo solidario (empresas recuperadas y emprendimientos de contención y acción social).

Sin embargo, las últimas décadas han dejado en claro la preocupación por observar “un importante déficit de empleo decente” (Jacinto. 2013. p. 49). Esta situación, es la que deben atravesar y padecer los jóvenes de hoy para los cuáles, en muchas ocasiones, la secundaria no es garantía de acceso a los puestos de trabajo. Entonces, preguntarnos por sus proyecciones laborales no es un asunto menor: no sólo es dar valor a sus perspectivas en relación a esta inminente cuestión, sino también es abrir puertas para generar aportes científicos que nos lleven a pensar en nuevas concepciones laborales, en otras formas de gestionar los mismos.

En este sentido, las experiencias laborales cobran sentido preponderante ya que muchas formas de entender y concebir el trabajo conviven. Analizar cuál es la influencia de todo aquello en sus expectativas de cara al futuro es el eje de este proyecto.

Pregunta General de Investigación

¿Cómo inciden las experiencias familiares en las proyecciones laborales de lxs estudiantes que se hallan cursando el último año de la escuela secundaria “Arturo Illia”?

Objetivo General de la Investigación

Analizar la incidencia de las experiencias familiares en las proyecciones laborales de lxs estudiantes que se hallan cursando el último año de la secundaria “Arturo Illia” de la Ciudad de Mar del Plata.

Preguntas Específicas

¿Cuáles son las narrativas que surgen en lxs estudiantes de la escuela “Arturo Illia” en relación a las experiencias familiares que contextualizan sus propias proyecciones laborales?

¿Qué experiencias, en relación al empleo, al estudio y a la organización familiar surgen en las narrativas de lxs estudiantes del último año de la secundaria “Arturo Illia”?

¿De qué manera esas narrativas emergentes condicionan, guían, delimitan, enmarcan, etc, las proyecciones laborales de los estudiantes del último año de la escuela secundaria “Arturo Illia”?

Objetivos Específicos

Indagar los tipos de experiencias, en relación al empleo, al estudio y a la organización familiar, que contextualizan las proyecciones laborales de lxs estudiantes del último año de la secundaria “Arturo Illia”.

Reconocer el punto de vista de lxs estudiantes del último año de la secundaria “Arturo Illia”, en relación a las experiencias familiares que contextualizan sus propias proyecciones laborales.

Explorar las concepciones laborales subyacentes en los discursos narrativos de lxs estudiantes del último año de la escuela secundaria “Arturo Illia”.

Aspectos Metodológicos

Diseño

Dentro de la investigación cualitativa utilizaremos, en este proyecto, la investigación biográfico-narrativa. A partir de allí, desde un posicionamiento ético-onto-epistemológico que intente construir el dato (Kuby y Christ, 2018), buscaremos co-afectarnos (Yedaide, 2020) y co-generar conocimiento de forma colaborativa. En este sentido, “construir el dato” en contrapartida de “ir a buscarlo” tal vez suene insurgente (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021) desde un punto de vista epistemológico moderno-colonial. A pesar de ello, el presente proyecto de investigación biográfico-narrativa va en busca de poderes contra-hegemónicos que le otorguen fuerza a aquellas voces, en nuestro caso, las juventudes marplatenses, para las cuales llevamos adelante esta tarea.

Etapas

El presente proyecto se divide en tres etapas. En una primera instancia, realizaremos una presentación del mismo ante lxs directivos y docentes de la Institución. En este sentido, y basándonos en una “epistemología del sujeto conocido” (Vasilachis de Gialdino, 2018, p.p. 49-52) resulta fundamental el trabajo en equipo debido a que se busca conocer cooperativamente. Distanto de generar algún tipo de imposición de cualquier índole, se podrían generar espacios de reflexión y aportes que sumen y amplíen el proyecto.

En una segunda etapa desarrollaremos las entrevistas individuales y grupales en profundidad, respetando(nos) y cuidando la dignidad de lxs estudiantes en la búsqueda de un “saber mejor” (Vasilachis de Gialdino, 2018).

Finalmente, será necesario poner en valor aquellas cuestiones que hayan emergido hasta el momento para dar lugar a debatir públicamente, en la Institución, aquellas cuestiones que nos afectan como sociedad. En relación a este aspecto, las narrativas, además de estar enmarcadas

en experiencias personales, “poseen una dimensión política” (Ripamonti, 2017, p. 86). Por ello, hacerlas circular, hacerlas públicas y generar diálogo poniendo en tensión lo emergente, tal vez posibilite el encuentro de nuevos anclajes transformadores y contrahegemónicos.

Instrumentos

Realizaremos entrevistas en profundidad. En una primera instancia, en las entrevistas individuales, no intentaremos buscar referencias que justifiquen la investigación; el fin es performarla (Guber, 2001). Entonces, realizaremos entrevistas semi-estructuradas con preguntas que orienten el diálogo en torno a las proyecciones laborales y las experiencias familiares en general, y que permitan una movilidad temporal de dichos interrogantes en el fluir de las mismas (Valles, 1997).

En una segunda instancia, y a través de entrevistas grupales lúdicas², buscaremos profundizar y re-categorizar (Guber, 2001) los conceptos referidos a “proyecciones laborales” y “experiencias familiares” que quizá se hayan percibido como unidireccionales, permitiendo el aflorar de múltiples perspectivas y nuevos entramados de aspectos que hasta el momento, quizá, no se habrían puesto en tensión.

Entonces, las afectaciones, los sentires y pensamientos, el contexto de las experiencias y los tiempos de las mismas serán parte de la construcción dialógica entre lxs estudiantes del último año del colegio “Illia” y quien investiga (Valles, 1997).

Población y contexto

En el proyecto participarán lxs estudiantes de un curso (acordado con el equipo directivo y el grupo docente) del último año de la escuela secundaria nacional “Arturo Illia”, ubicado en la ciudad de Mar del Plata.

Orientado hacia el análisis biográfico-narrativo acerca de las “proyecciones laborales” y las “experiencias familiares” de estxs jóvenes, el presente proyecto está enmarcado en una esfera microsocia (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005) que podría permitir(nos) la formulación de una investigación fundada en la “criticalidad” (Kincheloe y McLaren, 2012). La implicancia social, en relación al ámbito laboral, ha de cobrar fuerza y ha de ser pensada y re-pensada política y colectivamente.

² ¿Por qué lúdicas? Al realizar entrevistas grupales tal vez haya ciertos aspectos, relacionados a la intimidad de las personas, que no se desearían exponer en plenario. Por ende, cuidar la confidencialidad (Guber, 2001) de quienes participen sería el eje de la utilización de este recurso. Entonces, al realizar entrevistas grupales de este tipo (habría que definir el recurso a utilizar), lxs participantes podrán elegir cuándo y cómo intervenir.

Referencias Bibliográficas.

- Botinelli, L. (2017) Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*. 37(1), pp.1-18.
- Bourdieu, P. y Passaeron, J. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. *Manual de Investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Gedisa. pp. 42-101
- Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Grupo Editorial, Norma. Bogotá.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, Vol 2 (40), pp. 48-63. FLACSO.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2013). Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo? *Sudamérica* (2).
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012) Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Manual de investigación cualitativa. Vol. II, pp. 241-315.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). Productive aporias and inten(t/s)ionalities of paradigmimg: spacetimematterings in an introductory qualitative research course. *Qualitative Inquiry*. Vol. 24 (4) 293-304.
- Pérez, P y Busso, M. (2018). Juventudes, educación y trabajo. En Piovani, J.I. y Salvia, A. *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 569-592
- Porta, L y Yedaide M.M. (2014). La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (17), 2014, pp. 177-192 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. *Notas epistémico-metodológicas*. Metodologías en contexto. Buenos Aires. CLACSO
- Rubilar Donoso, G., Muñoz-Terra, L. & Dominguez-Amorós, M. (2019). Sobre el futuro: Narrativas laborales de estudiantes de liceos técnico-profesionales en tres claves de desigualdad. *Psicoperspectivas* vol.18, (3). Valparaíso
- Sautu, R., Boniolo, p., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos

Aires: CLACSO.

- Tenti Fanfani, E. (2007) La desigualdad como producción social. Modelos analíticos de la interacción profesor-alumno. en: Tenti Fanfani, E. La escuela y la cuestión social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Valles, M. (1997). Técnicas de conversación, narración (I): Las entrevistas en profundidad. Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis sociológica.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos, en Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.) La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales. Buenos Aires: Teseo. pp. 27-59
- Yedaide, M.M. (2020). Disputando los confines territoriales de la narrativa en la vida académica: habitar entre la posibilidad y el deseo.
- Yedaide M.M. y Porta, L. (2021). Transfecciones descoloniales y Queer: hacia la agonía del higienismo en la investigación educativa.
- Yedaide, M.M. y Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros.

Trayectorias educativas del Nivel Inicial y desigualdades en contexto covid- 19. Una exploración de la brecha digital y sus implicancias en la formación educativa formal de los niños del jardín provincial número 929

Tittarelli, Mauí Florencia.
UNMdP
Mauikay@hotmail.com

Resumen: En este escrito se analizan las trayectorias educativas experimentadas por los niños del jardín provincial número 929, turno tarde, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid – 19, atendiendo a dos grandes ejes conceptuales: la brecha digital y sus implicancias en la formación educativa formal. A partir de un análisis metodológico mixto, con exploración de datos cuantitativos y cualitativos, focalizando en la exploración de la desigualdad de acceso tecnológico y conectividad. Considerando el marco normativo provincial en el que se enmarcan dichas trayectorias, las decisiones pedagógicas institucionales y por último un análisis de las respuestas y los resultados obtenidos.

Palabras clave: Trayectorias educativas, desigualdad, brecha digital, nivel inicial

Justificación

En el contexto de ASPO covid – 19 se pusieron en evidencia desigualdades preexistentes. Afectando las trayectorias educativas. Así, la brecha digital entendida como las disparidades en accesibilidad a equipos tecnológicos y conectividad, como primera instancia a contemplar, afecta el acceso a la educación pandémica basada principalmente en la virtualidad.

Cabe mencionar que además de las desigualdades sociales también están las desigualdades en materia de políticas públicas entre los niveles del sistema educativo. Quedando el nivel inicial fuera del “modelo 1 a 1, de carácter igualador” de políticas educativas en cuanto a recursos tecnológicos. (Bcabello, R., 2014, P. 4) El plan del nivel “Aprender conectados” resolución 343/18 cuenta con un “Aula digital móvil” de uso áulico (privativo) e institucional. Con una apuesta al futuro, “otorgando a los estudiantes oportunidades para adquirir nuevos conocimientos, como la programación y la robótica” llevando a la educación “un paso más allá” (Presidencia de la Nación. Aprender conectados. Nivel Inicial, P.4)

Fundamentación teórica-conceptual

La presente investigación se fundamenta en pensar las **“trayectorias escolares”** del nivel inicial de la ciudad de Mar del Plata, en el marco de los lineamientos del Diseño Curricular (2018). Así mismo se analiza las familias de los niños y los docentes del jardín provincial número 929, en turno tarde, ubicado en el barrio 2 de Abril, Mar del Plata provincia de Buenos Aires.

Al respecto señala Flavia Terigi (2007) que “trayectorias escolares” han comenzado a ser objeto de atención en ensayos y relatos en políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas. Menciona que en estas trayectorias muchos alumnos están “desacoplados de los recorridos esperados por el sistema” y que estos desacoplamientos son “percibidos como problema”. Sin embargo, han sido recolocados, “de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente”. “Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica” (P.1)

La **“brecha digital”**, evidencia algunos de los desacoplamientos referidos. En el escrito Mar del Plata entre todos (2018) menciona el “gran problema de exclusión digital”. Aún hay muchas personas que no gozan del “beneficio de estar conectados a la red y tener acceso al conocimiento”. Así alude al concepto de Brecha Digital, como “una de las barreras de gran implicancia para alcanzar el nuevo paradigma de desarrollo”. (P. 330)

En el contexto de las **“enormes desigualdades”** de origen socio familiar son la mayor causa del “desempeño escolar” en las trayectorias, no así las fallas actitudinales o individuales. Es imperante un “modelo educativo respetuoso de la Convención sobre los Derechos del Niño”, que incorpore “la noción de equidad (...) como una estrategia orientada a la búsqueda de la igualdad a partir del reconocimiento de las diferencias”. (UNICEF, 2008, P.106) .En este sentido, el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece el objetivo de “Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”. (López, N, 2007, P.36)

Lejos de esto, la educación reproduce las desigualdades sociales. Viéndose perjudicados aquellos, que no tienen, en primera instancia, los equipos tecnológicos y la conexión. En este sentido “La institución absorbe cualquier intento de renovación, de ruptura o de

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

rebelión, y los convierte en una forma de afianzamiento, para prolongar su repetición de modo indefinido” (Bourdieu y Passeron, 1979, P.11)

La escolarización se presenta como una “construcción compleja” una “invención” con las siguientes características “gradual, universal, simultánea y grupal”. (Pineau, 2020, P.14) Esta tiene sus raíces en un modelo funcionalista, en el contexto de la consolidación del estado de bienestar, al finalizar la segunda guerra mundial, con la masificación de la educación. Como Parsons y Dreeben mencionan “el sistema educativo es el encargado de la modernización de la sociedad”. (Guerrero Serón, 2002, P64) Sin embargo no es, es cuestionable, ya que conceptos centrales para la visión funcionalista como “meritocracia”, que en dicho periodo adquiere una “dimensión hegemónica” (Bonafina, 1998, P.19), en la actualidad y en el presente proyecto son criticados.

La actual emergencia sanitaria evidencia el aumento de la “visibilidad y gravedad de ciertos tópicos previos” que condicionan al alumno a sostener la continuidad pedagógica. (Pineau, P., 2020) Por lo que claramente no va depender de las “preferencias o capacidades” del alumnado (Bonafina, 1998, P.33). En resumidas cuentas el contexto de ASPO evidencia las maneras en las que la escuela “contribuye a la reproducción cultural y social” (Meo, 2015, P. 7)

Ya el pensador clásico Marx, “se enfrenta al problema del desequilibrio” que se produce en “la sociedad moderna” Para él “la sociedad moderna se define por mantener un sistema de producción capitalista. Esta organización económica implica la distribución desigual de recursos y la aparición de las clases sociales” (Beltrán, 2012, P.23) Transportado al campo de la educación, los que tienen los “medios de producción material” son los que tienen los medios tecnológicos, conectividad, las necesidades básicas cubiertas y las competencias de los “códigos lingüísticos” que maneja la escuela actual. (Bernstein en Bonafina, 1998, P.90).

En este sentido la teoría de la reproducción manifiesta que la escuela, lejos de ser una institución ideológica neutra, que asigna y distribuye posiciones sociales en función de los méritos individuales, es un mecanismo de reproducción de las posiciones sociales de origen. (Bonafina, 1998,P.25) Este proyecto se propone explorar e interpretar la incidencia de la desigualdad en las trayectorias educativas, en la Brecha digital existente, el marco normativo, decisiones pedagógicas institucionales, así como las consecuencias al analizar

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

las respuestas y los resultados obtenidos. Con el fin de generar reflexión y políticas educativas de equidad. Siendo así “agentes capaces de ejercer una acción transformadora reproductora” de la formación que nosotros mismos hemos recibido (Bourdieu y Passeron, 1977, P.250-251)

Con la herencia de Gramsci, la totalidad de la idea de “hegemonía” es donde se explica “la existencia de contradicciones que pueden producir una crisis de hegemonía y la emergencia de prácticas contrahegemónicas” (Bonai, 1998, P.146)

Ya Durkheim señalaba los “cambios en la solidaridad e integración”, en el paso del modelo feudal al capitalista. (Beltrán, 2012, P.23) Los órganos de la enseñanza, están en relación con las demás instituciones del cuerpo, con las costumbres y creencias y con las grandes corrientes de pensamiento. Pero tienen también una autonomía, una vida propia, una evolución que es relativamente autónoma, en el curso de la cual conservan muchos de los rasgos de su antigua estructura. (Durkheim en Bourdieu y Passeron, 1977, P.250)

Pregunta General

¿Cómo la desigualdad en la brecha digital incidió en las trayectorias escolares de los niños del jardín provincial número 929 de nivel inicial, turno tarde, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid – 19?

Objetivo General:

-Interpretar la incidencia de la brecha digital en las trayectorias educativas de nivel inicial de los niños del jardín provincial número 929, turno tarde, de la ciudad de Mar del Plata, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid– 19.

Preguntas específicas

¿Cómo son las trayectorias educativas, es decir las cuestiones que hacen a la reinscripción, nueva matriculación, y participación de los niños del jardín provincial número 929 de nivel inicial, turno tarde, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid – 19?

¿Cómo es la desigualdad de acceso tecnológico y conectividad de los niños del jardín provincial número 929 de nivel inicial, turno tarde, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid – 19?

¿Cuál es el marco normativo provincial para la continuación de la formación educativa formal de nivel inicial, durante el año 2020, ASPO covid – 19?

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

¿Cuáles son las decisiones pedagógicas institucionales adoptadas para la continuación de la formación educativa formal de nivel inicial de los niños del jardín provincial número 929, turno tarde, de la ciudad de mar del plata, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid- 19?

¿Cuáles son las respuestas y los resultados obtenidos de la comunidad educativa del jardín provincial número 929, turno tarde, *de la ciudad de mar del plata*, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid – 19?

Objetivos específicos:

-Definir cualitativamente las trayectorias educativas, la reinscripción, la nueva matriculación, participación y ausencia de los niños del jardín provincial número 929 de nivel inicial, turno tarde, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid – 19.

-Explorar causales de reinscripción, la nueva matriculación, participación y ausencia de los niños del jardín provincial número 929 de nivel inicial, turno tarde, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid – 19.

-Explorar la desigualdad de acceso tecnológico y conectividad existente de las realidades familiares de los niños del jardín provincial número 929, turno tarde, *de la ciudad de mar del plata*, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid – 19.

-Identificar marco normativo para la continuación de la formación educativa formal de nivel inicial de los niños del jardín provincial número 929, turno tarde, de la ciudad de mar del plata, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid – 19

-Reconocer decisiones pedagógicas institucionales para la continuación de la formación educativa formal de nivel inicial de los niños del jardín provincial número 929, turno tarde, de la ciudad de mar del plata, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid- 19

-Analizar las respuestas y los resultados obtenidos de la comunidad educativa del jardín provincial número 929, turno tarde, *de la ciudad de mar del plata*, durante el año 2020 en el contexto de ASPO covid – 19

Estado del arte

La presente investigación, cuyo tema es trayectorias educativas y desigualdad en contexto covid- 19, se inserta en un conjunto de producciones de la comunidad científica.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

En lo relativo a Políticas educativas, plan conectar igualdad y ceibal ahondan: Cabello, Roxana (2014) Reflexiones sobre inclusión digital como modalidad de inclusión social; Eduardo Rodríguez Zidán, Fabián Alejandro Teliz (2011) Implementación del Plan Ceibal en Uruguay, revisión de investigaciones y desafíos de mejora; María Catalina, Nosiglia y Lidia Las Políticas de Inclusión de Tecnologías en la Enseñanza: una comparación entre los casos de Argentina y Uruguay; Silvia Lago Martínez, Ana Marotias, Sheila Amado (2012) Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad.

-En lo concerniente a educación a distancia se explican Zaira Navarrete Casales e Ileana Rojas Moreno, Modalidades no presenciales de educación superior en México.

Panorama de un diagnóstico nacional; María Begoña Tellería (2004) Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual

-Tratan la temática de financiamiento educativo Morduchowicz, Alejandro (2003)

Discusiones de economía de la educación. Buenos Aires: Losada. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150777so.pdf>; Pinedo Herrero, P.

(2001). Economía de la Educación: Una disciplina pedagógica en pleno desarrollo.

Universidad Autònoma de Barcelona ; Agustín Claus y María Belén Sánchez (2019) El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década.

Aspectos Metodológicos:

El mencionado proyecto es principalmente de carácter cualitativo. Sin embargo presenta algunos relevamientos con indicadores cuantitativos por lo que es de carácter mixto.

- Etapas

ETAPA 1: Relevamiento de datos por whatsapp:

Tiene internet:

- Ilimitado

- Datos

Tiene computadora en el hogar:

Disponibilidad para el alumno. Sí / No

- Total

-Compartida

Tiene celular en el hogar:

Disponibilidad para el alumno. Sí / No

-Total

-Compartido

ETAPA 2: Análisis del Marco normativo. Decretos de necesidad y urgencia, diseño curricular, leyes.

Etapa 3:

Entrevistas a los docentes a cargo y al directivo con el fin de indagar decisiones pedagógicas institucionales

Etapa 4:

Análisis mensual de monitoreo facilitado por las docentes del jardín

Análisis de documento de modo de vinculación:

-Estudiantes con quienes no se ha tenido ningún tipo de vínculo educativo durante el aspo

-Estudiantes que reciben propuestas pedagógicas sin registro de devolución (cuadernillo/tareas/actividades, en distintos soportes) al retirar módulos de alimento y/o recibirlos en el domicilio

-Estudiantes que sostienen la continuidad pedagógica con baja intensidad de vinculación

-Motivo

- **Instrumentos:** análisis de documentos, leyes, decretos y encuestas, relevamientos

- **población:** Niños del jardín provincial número 929, turno tarde. Unidad de análisis:
Familias y docentes de nivel inicial

- **contexto:**

Jardín ubicado en el barrio 2 de Abril, Mar del plata provincia de Buenos Aires,

- **Cronograma**

La investigación se realizará en la ciudad de Mar del Plata

Los sujetos partícipes de la investigación serán los docentes y las familias de los niños.

CRONOGRAMA

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

	Año 2020	Año 2021				
Actividades/tareas	May/ Jun	Jul/Ago st.	Sep./oct	Nov/ Dice	Ene/Feb	Marzo
Relevamiento de bibliografía	x	x	x	x	x	
(Re)construcción del marco conceptual y ampliación del estado del arte	x	x	x	x	x	
Análisis documental marco normativo	x	x				
Entrevistar a docentes			x			
Relevamiento de datos (encuesta) a las familias. Whatsapp				X		
Interpretación de las observaciones					x	x

Interpretación de los datos con el marco documental				x	x	x
Redacción del informe final						x

Bibliografía

Cabello, R. (2014). Reflexiones sobre inclusión digital como modalidad de inclusión social. In VIII Jornadas de Sociología de la UNLP 3 al 5 de diciembre de 2014 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Aprender conectados. Nivel Inicial.
<https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150253/aprender-conectados-nivel-inicial/download>

Diseño Curricular Para La Educación Inicial 2018 Dirección General de Cultura y Educación: DC_INI_2019.pdf

MCyE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Consejo Federal de Educación (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial. Bs. As. MECyT.

Flavia Terigi (2007) los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana.

Mar del Plata Entre Todos (2018) “Conectividad” en Segundo Informe de Monitoreo Ciudadano. Para saber qué ciudad queremos, necesitamos saber qué ciudad tenemos. Disponible en
https://drive.google.com/open?id=10pyC24Z_Ptoim2UygPCAYuyRXwcU92W7

Bonal, X. (1998) Sociología de la Educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas, Paidós, Barcelona. Presentación y Cap I Introducción: la perspectiva sociológica de la educación

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

- Bourdieu, P. Y Passeron J.C.(1979): La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. Barcelona.
- Meo I. (2016) La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades. Unidad Sociológica. Sociología de la educación. Balances, desafíos y perspectivas desde las Ciencias Sociales en América Latina. 2(5), pp. 6-15
- Guerrero Serón, A. (2002) “Sociología de la Educación: Objetivo, Desarrollo y Significado en la Formación del Profesorado” en: GERRERO SERÓN, A. Manual de Sociología de la Educación. Madrid: Editorial Síntesis
- Pineau, P. (2020). ¿Y si todas las escuelas pararan de golpe? Comentarios a la actual situación educativa. En las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar. CABA: Ministerio de Educación de la Nación
https://drive.google.com/file/d/1im_TXFbMenMMD3bnHEpmVYpZA0VHoS8n/view?usp=sharing

Estrategias de enseñanza en pandemia: Un análisis sobre las prácticas implementadas por los docentes para garantizar la continuidad pedagógica frente al acceso desigual a dispositivos tecnológicos. Relatos de experiencias en la Escuela Municipal N°15 durante el 2020, Mar del Plata

Valotta Ornella
UNMdP

Resumen: Este proyecto de investigación persigue el objetivo de (re)conocer, describir y analizar las estrategias puestas en práctica por docentes de Nivel Primario de tercer año de la Escuela Municipal N°15, “Juan A. Fava”, ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, en pos de garantizar la continuidad pedagógica de sxs alumnx en un contexto de crisis sanitaria global, en el que se agrava y manifiesta el acceso desigual a dispositivos tecnológicos por parte de estos últimos. El tema seleccionado es relevante para la sociología de la educación, en tanto buscará conocer las estrategias docentes puestas en práctica como un mecanismo que responde a modificar las desigualdades de lxs alumnx en contraposición a las teorías de reproducción que planean Bourdieu y Passeron. El enfoque para abordar la investigación se apoya en el paradigma cualitativo.

Palabras Clave: continuidad pedagógica; estrategias de enseñanza; desigualdad; acceso

Justificación

Seleccioné el tema “*Estrategias de enseñanza en pandemia*”, porque me resulta de gran interés ya que como docente de grado me interpelan las prácticas a las que han tenido que recurrir los docentes en un escenario inédito para la educación formal, como el propuesto por la emergencia sanitaria que impidió el acceso presencial a la educación, debiendo generar estrategias novedosas para garantizar la continuidad pedagógica de estudiantes en contextos de escasez de recursos. Soy docente de grado y aunque no esté ejerciendo, en relación al contexto de pandemia actual, la virtualización de la educación y el acceso desigual entre los alumnx de una institución educativa me pregunto qué estrategias pusieron en práctica lxs docentes ante este escenario en pos de garantizar la continuidad pedagógica. De aquí el interés por el tema a investigar.

Esta idea inicial del proyecto parte del supuesto de que el derecho a la educación en Argentina en el contexto actual se ve obstaculizado por el acceso desigual a dispositivos tecnológicos por parte de los alumnx, y que esta situación presenta nuevos desafíos a la práctica de enseñanza docente. Se buscará conocer y analizar qué estrategias pusieron en práctica docentes de Nivel

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

Primario -tercer año- en la Escuela Municipal N°15 en pos de garantizar la continuidad pedagógica de sus estudiantes en un contexto que adquiere las características mencionadas. Esta investigación se realizará en La Escuela Municipal N°15, “Juan A. Fava”, Mar del Plata, Buenos Aires, está ubicada en la calle México 3990 de la ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, en el barrio Bernardino Rivadavia.

La educación como subsistema social de atribución y legitimación de posiciones sociales permite acercarse a lo que es el objeto central de la sociología: la explicación de las desigualdades sociales y los mecanismos por los que éstas se construyen, se mantienen, se reproducen o se modifican (Bonal, XM 1998, p. 20).

En la misma línea, López (2004), sostiene que “el análisis de la relación entre educación y desigualdad social constituye uno de los núcleos centrales de la sociología de la educación” (p. 51). El autor mencionado recupera los aportes de Bourdieu y Passeron, quienes sugieren que la socialización en el contexto familiar provee a los niños de actitudes y herramientas cognitivas que no siempre se adaptan a las exigencias explícitas o implícitas de la escuela (p.54).

Este proyecto busca sistematizar los mecanismos que tienden a modificar esas desigualdades, en contraposición a las teorías de reproducción que plantean Bourdieu y Passeron, a partir de las estrategias de enseñanza que favorecieron los docentes en pos de superarlas y garantizar la continuidad pedagógica.

Fundamentación Teórica Conceptual y Estado Del Arte

Durante el 2020 la crisis sanitaria que sacudió al mundo, implicó una serie de medidas propuestas por los Estados a fin de contener la emergencia, como es de público conocimiento, estamos aún inmersos en esta crisis sanitaria global. Ante la expansión de la pandemia de covid 19 - virus que se registró por primera vez en la ciudad de Wuhan, China, en diciembre de 2019- los países adoptaron diversas medidas para proteger la salud pública (Pereyra, A. 2020); en este contexto el Estado argentino dispuso en de marzo de 2020 el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), y, en materia educativa, el ASPO significó la suspensión de las clases presenciales en las escuelas de los niveles obligatorios (Inicial, Primario y Secundario) en todas sus modalidades y también en la educación superior y universitaria (p.125), lo que condujo a sostener la oferta educativa mediante el uso de las tecnologías.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

El sufrimiento que causa la pandemia es desigual en términos socioeconómicos en el mundo, lo cual coloca en distintas posiciones a las poblaciones (Dussel, Ferrante & Pulfer, 2020). Esta situación, que también se da en Argentina ha provocado que el “mapa educativo” haya cambiado. Por tanto, “encontraremos semejanzas entre los países en los cuales el Estado intervino decididamente en el control de la pandemia y la continuidad de la educación (de distintas maneras) y aquellos que negaron el problema y abandonaron a la población a su suerte” (Puiggrós en Dussel et al, 2020, p. 36). En la adopción de una u otra estrategias se jugó, entonces, la salud de la población y la continuidad presencial de la educación. Argentina se ubica entre el grupo de los primeros países aquí descritos: los vínculos pedagógicos se suspendieron y la educación adquirió un formato virtual. Como correlato de lo expuesto “la mayor parte de los educadores se vieron enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos - y lo que es más impactante - nuevas formas de comunicación con los alumnos [...]. El salto tecnológico fue desigual y orgánico”(p.37).

El Estado argentino, a través de su ministerio de Educación, ha sostenido que la escuela es irremplazable (Arata, N. 2020). Es por ello que el gobierno decretó el paso de la educación presencial al formato virtual como un medio para garantizar la continuidad pedagógica de lxs alumnxs del sistema educativo argentino. En este contexto, lo que un Estado presente asegurar es el aprendizaje posible y necesario que contribuya a atravesar un contexto de emergencia. Cuanto más desigual es la sociedad donde se encuentra, más importante es el papel de la escuela.(p. 66).

En un contexto de alta vulnerabilidad social, indagar en las particularidades que enfrentó la Escuela Municipal N°15 nos permitirá reconocer las estrategias llevadas a cabo por lo los docentes para contrarrestar estas desigualdades

La sociedad argentina es sumamente desigual. El contexto de pandemia actual ha agravado estas desigualdades, y en materia educativa (y tomando en consideración el formato virtual que está adquirió por el ASPO) se sumaron a las ya existentes, **nuevas desigualdades**, derivadas de la distribución diferencial de acceso a internet, a los dispositivos tecnológicos y de los usos de las tecnologías digitales (Dussel, 2004; Pereyra, A. 2020, p. 126).

En nuestro país, se desarrollaron numerosas investigaciones en torno a la problemática de desigualdades estructurales que constituyen las “ya existentes”. (Kaplan, C. y Piovani, J. I. (2018) “*Trayectorias y capitales socioeducativos* (221-264) en Piovani, J. I. y Salvia, A. La

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

Argentina en el Siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI ; Gutierrez, E. (2018) *“Vulnerabilidad y exclusión social en Argentina: un análisis durante el período 2006-2016”* Revista Sudamérica. 9(1), pp. 188-218 ; Dussel, I. (2000) *La producción de la exclusión en el aula: Una revisión de la escuela moderna en América latina*)

Las nuevas desigualdades se vinculan con las con las derivadas de la estructura social (Kessler, 2014; Pereyra, A. 2020). A continuación, expondré una caracterización de la realidad actual propuesta por Pereyra (2020), en una compilación realizada por Dussel, Ferrante y Pulfer (2020). Esta, según la autora mencionada, combina locación, estrato social, uso de dispositivos tecnológicos. Desde mí punto de vista y a los fines del presente proyecto, la siguiente caracterización es factible de ser puesta al servicio para caracterizar el escenario socioeducativo de la Escuela Municipal N°15 respecto de desigualdades de lxs alumnxs en relación al acceso a dispositivos tecnológicos:

Circuito 1: conformado por sectores medios y altos consolidados. Buena conectividad y dotación de equipos.

Circuito 2: conformado por clases medias heterogéneas. Buena conectividad y dotación desigual de equipos.

Circuito 3: conformado por clases medias bajas y sectores populares integrados. Conectividad básica y dotación de equipos desigual (desde computadoras y celulares compartidos por varios miembros del grupo familiar). Diversidad de situaciones sociales y familiares para el acompañamiento de las tareas escolares (p. 127)

Circuito 4: Sectores vulnerables populares. Bajo o nulo nivel de conectividad. Celular para comunicaciones. Escaso uso de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza.

Este proyecto retoma los aportes de los autores aquí abordados, y a partir de tomar en consideración la crisis sanitaria global - que ha devenido en que la educación adquiera un formato virtual - visibilizar nuevas desigualdades, principalmente vinculadas al acceso desigual a dispositivos tecnológicos por parte de lxs alumnxs. En ese sentido, me interesa investigar qué estrategias docentes fueron puestas en práctica en pos de garantizar la continuidad pedagógica de lxs estudiantes, principalmente la de aquellos que, por sus condiciones de vida, se enmarcan entre los circuitos 3 y 4 previamente mencionados y descritos.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

En primer lugar es importante destacar qué se entiende por **estrategias docentes**. Para ello, me basaré en los aportes de Gvirtz, S. (1998). La autora hace referencia a una de las obras fundantes de la pedagogía moderna, cuyo autor fue el pastor y pedagogo Juan Amos Comenio: la *Didáctica Magna*. En esta, se propone un **método universal** para educar a las personas; es decir, la aplicación de un método, un conjunto de reglas y ejercicios para enseñar alguna cosa, de un modo sistemático y ordenado. El supuesto que subyace en esta concepción de la enseñanza es que basta seguir el método para obtener una modificación en el alumno. En la *Didáctica Magna* de Comenio, la enseñanza está caracterizada por la **homogeneidad de la población escolar** a la que se va a enseñar, la verdad del contenido, la serie de pasos que componen al método y el cumplimiento de lo anterior que llevará al éxito.

En este proyecto de investigación que aborda la problemática “Estrategias docentes en pandemia”, se parte de la consideración de que las características de la enseñanza en la didáctica de Comenio sustentan la mayor parte de las prácticas de enseñanza. No obstante, siguiendo los aportes de la autora mencionada, sostengo que no hay un método definido para lograr el aprendizaje de todos los alumnos/as. Por ello, en este proyecto se abordarán las estrategias de enseñanza, concepto que Lawrence Stenhouse describe:

“Yo prefiero el término de ‘estrategia de enseñanza’ al de ‘métodos de enseñanza’, que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. ‘Estrategias de enseñanza’ puede aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a bases de principios y conceder más importancia al juicio del profesor...”¹

Los conceptos de método de enseñanza y homogeneidad de la población escolar, encuentran una estrecha relación con los **aportes funcionalistas a la sociología de la educación**, quienes retoman a Émile Durkheim (1983), para quien la educación tenía como función desarrollar en el niño cierto número de estados físicos y mentales que contribuyan con la sociedad a la que pertenece desde esta perspectiva, la educación tiene la función, por tanto, de reforzar y perpetuar esa homogeneidad. (Tenti Fanfani, E. 2013, p. 67) Sin embargo, más próximos a nuestra perspectiva son los aportes de dos teóricos fundamentales: Bourdieu en Francia y Bernstein en Inglaterra (Bonal, X. 1998), quienes problematizan **la relación entre educación**

¹ Stenhouse, L: Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, morata, 1991, pág 52

y sociedad en el reconocimiento de la existencia de desigualdades sociales estructurales que la institución escolar contribuye a reproducir.

Bourdieu y Passeron consideran a la educación como reproductora de las diferencias sociales y proponen que “la forma en que se ejerce la transmisión cultural explica que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o fracaso en su paso por el sistema de enseñanza” (Bonal, X. 1998, p. 76)

En esta misma línea, López (2004) recupera los aportes de Bourdieu y Passeron. Los autores sugieren que la socialización en el contexto familiar provee a los niños de actitudes y herramientas cognitivas que no siempre se adaptan a las exigencias explícitas o implícitas de la escuela (p.54). Estos autores, según López (2004) demuestran que

”La escuela otorga títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecen a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que de este modo refuerzan y legitiman las desigualdades sociales de origen. Los sistemas escolares otorgan premios a jóvenes cuya procedencia familiar los pone en clara situación de ventaja, legitimados desde una valoración de la capacidad intelectual o el interés frente al conocimiento, ocultando así el carácter reproductivo de las prácticas escolares (Bourdieu y Passeron, 1977 y 2003: López, 2004).

En la misma línea, Kaplan (2006), argumenta que las instituciones escolares juegan un papel fundamental en las mediaciones entre las trayectorias, la estructura social y las expectativas que estructuran a los niños.

En este proyecto se retomarán las estrategias docentes que durante el ASPO actuaron como mediadoras entre institución y territorio a fin de comprender y analizar cómo, a través de estas, los docentes de tercer año del turno mañana de la Escuela Municipal N°15, han llevado a cabo la continuidad pedagógica en un contexto que asume las características aquí descriptas; y tomando en consideración el objeto central de la sociología: la explicación de las desigualdades sociales y los mecanismos por los que éstas se construyen, se mantienen, se reproducen o se modifican (Bonal, XM 1998, p. 20)

PREGUNTA GENERAL

- ¿Qué estrategias pusieron en práctica los docentes de nivel primario de la Escuela Municipal N°15 para garantizar la continuidad pedagógica de sus alumnxs en el contexto de pandemia actual, en el que se presenta un acceso desigual a dispositivos tecnológicos por parte de estos últimos?

PREGUNTAS ESPECÍFICAS

- ¿Qué sostiene el marco normativo que propuso el decreto de traslado a clases a la escena virtual y qué particularidad asume, en relación a ello, la continuidad pedagógica en la Escuela N°15?
- ¿Cuál fue el escenario socioeducativo en el que los docentes de la Escuela Municipal N°15 garantizaron la continuidad pedagógica durante el 2020?
- ¿Cuáles fueron los recursos más usados por los y las docentes para lograr continuidad pedagógica ante el acceso desigual a dispositivos tecnológicos?
- ¿Qué estrategias de enseñanza se implementaron para lograr la continuidad pedagógica propuesta por el escenario de pandemia?

OBJETIVO GENERAL

- Reconocer las estrategias de enseñanza puestas en práctica por los docentes de tercer año de Nivel Primario en pos de garantizar la continuidad pedagógica en el marco de ASPO durante el 2020.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Describir el escenario socio- educativo en el que los docentes desarrollaron estrategias de enseñanza en pos de garantizar la continuidad pedagógica en el 2020.

Reconocer las condiciones de acceso a dispositivos (y conectividad) de lxs estudiantes de tercer año de la Escuela Municipal N°15

Describir los recursos utilizados por los docentes para lograr la continuidad pedagógica en el marco del contexto de ASPO durante el año 2020.

Analizar qué estrategias docentes se desplegaron a partir de los recursos disponibles

Aspectos Metodológicos

Fundamentación Epistémica- Conceptual

Una de las decisiones que debe tomar el investigador se relaciona con el tipo de investigación que realizará. Este proyecto de investigación se inscribe en un paradigma cualitativo, ya que el propósito será profundizar en las Estrategias de enseñanza en pandemia en el contexto de la Escuela Municipal N°15, sin pretensión de generalizar los aspectos abordados. Es decir, “desde el punto de vista del enfoque cualitativo (hermenéutico, crítico, dialéctico, complejo, constructivista) el mundo social no se rige por leyes idénticas al mundo natural, de modo que

no se buscan regularidades ni patrones” (Porta, L. y otros, 2021). En ese sentido, se destaca que la formulación del problema sugiere y anticipa el tipo de investigación (Yuni, J. y Urbano C. 2014, pp. 15).

Al respecto, Vasilachis (2006) considera el aporte de distintos autores a fin de presentar las características más relevantes de la investigación cualitativa. En ese sentido recupera a Creswell (1998: 15, 255), quien considera que “la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas [...] que examina un problema humano o social” (p.24) En este tipo de investigación, parafraseando al autor, quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.

Otro de los aportes que recupera Vasilachis (2006) en relación a la investigación cualitativa, y a la cual adscribimos en este proyecto es la definición de Denzin y Lincoln (1994: 2), en la que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. Los autores proponen que la investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista,[...] que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (p.25)

Etapas, Instrumentos, Población y Contexto

En la primera etapa de esta investigación, se analizará el marco normativo que propuso el decreto de traslado de clases a la escena virtual a fin de dar profundidad, contexto y situacionalidad a la particularidad que asume la continuidad pedagógica en la Escuela Municipal N°15. Es importante destacar que el análisis de distintos documentos es un paso obligado tanto en esta investigación como en la investigación social en general (Valles, 1997). En la segunda etapa, se llevarán a cabo encuestas a las familias de lxs alumnxs de tercer año de Nivel Primario de la Escuela Municipal N°15 a fin de analizar cuál es la situación de ellos en lo que respecta al acceso a dispositivos tecnológicos.

En una tercera etapa se desarrollarán las entrevistas a lxs docentes del grado con el propósito de reconocer los recursos que utilizaron para lograr la continuidad pedagógica en el marco del contexto de ASPO durante el año 2020 e indagar sobre las estrategias de enseñanza que diseñaron a partir de las limitaciones de acceso a dispositivos tecnológicos de sus estudiantes.

Por último, y a partir del análisis del material producido en el contexto de la investigación podremos reconocer las estrategias de enseñanza puestas en práctica por los docentes de tercer año de Nivel Primario en pos de garantizar la continuidad pedagógica en el marco de ASPO durante el 2020

Instrumentos

Los instrumentos sobre los que me basaré para llevar a cabo este proyecto de investigación son **encuestas, entrevistas y análisis documental**. La encuesta alude a un procedimiento mediante el cual los sujetos brindan directamente información al investigador (Yuni, J. y Urbano C. 2014. pp. 63). Si bien, como propone el autor mencionado, la investigación por encuesta proviene de la investigación cuantitativa, *“lo que caracteriza a la investigación por encuestas es su intención de describir, analizar y establecer las relaciones entre variables en poblaciones o grupos particulares, generalmente de cierta extensión”* (pp. 63) Asimismo es importante también tomar en consideración que, estos dos instrumentos a los que me refiero se diferencian entre sí principalmente porque en lo que respecta a la encuesta la situación de intercambio con los sujetos no se basa en el diálogo conversacional como es el caso de la entrevista, sino que el administrador se limita [...] a leer las preguntas y registrar las respuestas de los sujetos. (Yuni, J. y Urbano C. 2014 pp. 64).

Por otra parte, la entrevista, *“en tanto técnica de recolección de datos, se encuadra dentro de las técnicas de autoinformes, ya que se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunicativa”* (Yuni, J. y Urbano C. 2014, pp. 81). La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley 1979:9 en Guber, R. 2001), una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respóndeme, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o standards de acción, y a los valores o conductas ideales (p. 75)

Dentro del proceso general de investigación, la entrevista acompaña dos grandes momentos: el de apertura, y el de focalización y profundización. En el primero, el investigador debe descubrir las preguntas relevantes; en el segundo, implementar preguntas más incisivas de ampliación y sistematización de esas relevancias (McCracken .1988 en Guber, R. 2001)

Siguiendo a Guber (2001), la entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. Las entrevistas se realizarán a dos docentes de Nivel Primario que desarrollan sus prácticas en turno mañana en la Escuela Municipal N°15, en tercer año, en el área de Matemáticas. Ello se llevará a cabo partiendo de la consideración de que el/la docente constituye uno de los actores protagonistas en el contexto de pandemia del año 2020, en tanto median para que la educación adquiera un formato virtual en el contexto actual, para quienes la desigualdad en el acceso a la misma por parte de sus alumnxs presenta desafíos constantes.

Las encuestas, por su parte, se realizarán a las familias de lxs alumnxs y a lxs dos docentes de tercer año de turno mañana de la Escuela Municipal N°15. Este instrumento metodológico aplicado a las familias de los estudiantes contribuirán a recolectar datos que permitan conocer el contexto de lxs alumnxs y a su vez, analizar las condiciones de acceso a dispositivos tecnológicos poseen, que delimitan y condicionan la estrategias implementadas por los docentes.

Población y Contexto

La investigación se realizará en el marco de la Escuela Municipal N°15: “Juan A. Fava”; ubicada en la calle México 3990 de la ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, en el barrio Bernardino Rivadavia. Se trata del centro educativo de mayor número de alumnos de los establecimientos del sistema municipal educativo marplatense según el sitio web oficial de la Municipalidad General de Pueyrredón.

Ubicada en calles asfaltadas, permite un fácil acceso de los estudiantes. Los servicios de transporte cercanos a la escuela son los colectivos 531, 532, 554, 523, 717, entre otros. La población que asiste a la institución, en su mayoría, proviene del mismo barrio en el que está ubicada la escuela y también del barrio Centenario.

El establecimiento recibe alumnos de los Jardines Municipales N° 23 y 24 y en especial de los jardines Provinciales No 904, 925, comparte las instalaciones edilicias con la Escuela Secundaria Municipal No 209 y en horario nocturno con el Bachillerato de Adultos.

La población de esta investigación serán docentes de Nivel Primario de turno mañana de Tercer año de la Escuela Municipal N°15, y lxs alumnxs (o sus familias) de dicho grado. La

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

elección de la Escuela mencionada está relacionada a mi trayectoria de formación: se trata de la institución en la que finalicé los tres últimos años de Educación Secundaria, y en la que realicé mi residencia en el marco de mi formación como docente de grado, en el último año de la carrera. Elegí ese grado porque considero que, para lxs niñxs del mismo, la cuestión escolar no representa una novedad en sí, debido a que es su tercer año en el marco de su trayectoria por la Educación Primaria, como sí lo sería para alumnxs de primer grado, por ejemplo. Por tanto lo que aquí se presenta como novedoso y nuevo es recibir educación desde un formato virtual. Y de aquí se desprenden, entonces, qué estrategias docentes se desarrollaron en pos de garantizar esta continuidad pedagógica.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

	Jul 202 1	Agos . 2021	Sep. 2021	Oct. 2021	Nov. 202 1	Dic. 2021	En. 202 2	Feb. 202 2	Mar. 202 2	Abr. 202 2	Ma. 202 2	Jun. 202 2
(re)Construcción del marco conceptual	X	X	X	x	x	x	x	x	x			
Actualización Estado del Arte	X		X		x		x			x		
Análisis de documentos	x	x										
Diseño de encuestas				X								

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

[illegible]

Biibliografía

- Bonal, X(1998) “La sociología de la educación en los años ochenta” (121 167) en: Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Paidós. Barcelona.
- Dussel, I.Ferrante, P. y Pulfer, D (2020) Pensar la educación en pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, libro digital, PDF.
- Gvirtzs, S. Palamidessi, M. (1998). El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Grupo Editor Aique, 1998, Capital Federal.
- López (2004): Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la Educación en el nuevo escenario latinoamericano Instituto Internacional de Planeamiento de la educación - IPE- UNESCO BS.AS. Parte 1 - Punto 2 Desigualdades sociales y educación.
- Tenti Fanfani, E. (2013) El conocimiento escolar En: Tenti Fanfani, e. Sociología de la Educación. Bernal: Universidad de Quilmes.
- Kaplan (2006). La inclusión como posibilidad- 1ra. ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bonal, X(1998) “La sociología de la educación en los años ochenta” (121 167) en: Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Paidós. Barcelona.
- Guber, R(2001) La etnografía, método, campo y reflexividad, Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- Porta, Luis; Aguirre, Jonathan; Devoto, Eduardo; Ayciriet, Federico; Berengeno, Luciana (2021) “Material de lectura - La metodología de la investigación socioeducativa (1)”. Material de circulación interna de la cátedra Sociología de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP.
- Valles, M. (1997). Técnicas de conversación, narración: las entrevistas en profundidad. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, 177 - 234.
- Vasilachis, I. y otros. (2006). Estrategias de investigación cualitativa, Ed. Gedisa, S.A.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014) Técnicas para Investigar Volumen 2 Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Urbano. - 1a ed. - Córdoba, Brujas.

Un estudio interpretativo de las estrategias pedagógico - didácticas que realizan lxs Profesorxs de Educación Primaria egresadxs del ISFD N°19 en 2018, con estudiantes con TDAH incluidxs en las aulas de las escuelas privadas del Partido de Gral. Pueyrredón

Varela Julieta
UNMdP

Resumen: El siguiente proyecto tiene como propósito dar cuenta de la necesidad de un cambio de perspectiva que supere las lógicas clásicas de instituciones cerradas y que garantice la preparación de nuevos docentes para nuevas escuelas, en el marco de un nuevo sistema educativo, cuyo compromiso sea la formación para la acción. Lxs docentxs cumplen una función relevante en lo vinculado con el proceso de intervención, existiendo una relación central entre sus conocimientos sobre el TDAH y la eficacia de las intervenciones que llevan a cabo en el aula. En este contexto es importante analizar el conocimiento de lxs docentxs acerca del trastorno y la puesta en práctica en el aula heterogénea. La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos lxs alumnxs, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. También nos interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todxs sus miembrxs, con diversidad de características (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras) puedan acceder al aprendizaje con equidad. A pesar de la importancia creciente que los gobiernos, programas de reforma educativa y los especialistas asignan a las políticas tendientes al fortalecimiento profesional de lxs docentxs, todavía estamos lejos de tener el profesorado que deseamos. Este trabajo se propone identificar los principales problemas que presenta la formación docente inicial y continua con respecto al abordaje de lxs estudiantxs incluidxs en el aula, diagnosticadxs con TDAH.

Palabras claves: formación docente - inclusión - estrategias pedagógico-didácticas -TDAH -aulas heterogéneas.

Justificación

Este trabajo pretende indagar sobre la presencia de contenidos específicos en el plan de estudio del profesorado de educación primaria del ISFD N°19, que permitan una formación integral del futurx egresadx para la implementación de estrategias pedagógico didácticas en el aula ante la inclusión de estudiantes diagnosticadxs con TDAH.

Mi interés se despierta como ex estudiante del Profesorado de Educación Especial del Instituto antes nombrado y en la observación de la realidad que atraviesa mi hija, como profesora egresada del Instituto ante la inclusión de estudiantes en el aula de 5to y 6to grado de la escuela privada donde ejerce su actividad docente.

La inclusión educativa es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación (UNESCO,2016).

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

La inclusión, entonces, se plantea como un derecho humano a la educación y a la equidad, siendo la diversidad un valor educativo. De tal forma, como afirma Arnaiz (2003), la educación inclusiva, representa una educación eficaz para todxs, que ha de presentar los siguientes elementos: cooperación, solidaridad, comunidad, respeto y valoración de las diferencias, mejora para todos e investigación reflexiva. De esta manera, la formación de los profesorxs a cargo de estas aulas heterogéneas, debe ser integral, tener el conocimiento necesario para abordar las situaciones de inclusión que se presenten, dando respuesta a una multiplicidad de demandas y a un grupo en el que la heterogeneidad es la característica definitoria. Para ello, es necesario cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento que impacte directamente en el plan de estudios correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general formar a formadores capaces de generar estrategias tendientes a que todos lxs estudiantes con TDAH reciban la educación más acorde a sus características, de manera que los apoyos, el acogimiento y la calidad de la enseñanza llegue a todxs ellxs.

Fundamentación teórica-conceptual

Lxs docentxs cumplen una función relevante en lo vinculado con el proceso de inclusión, existiendo una relación central entre sus conocimientos sobre el TDAH y la eficacia de las intervenciones que llevan a cabo en un aula heterogénea (Anijovich, 2014).

La urgencia de pensar las prácticas pedagógico didácticas nos ubica en el acto educativo, entendiendo que las escuelas constituyen el espacio por excelencia para generar las posibilidades de aprender. El diálogo con lxs docentxs es imperioso si nos

proponemos producir prácticas que piensen las particularidades y diferencias de lxs niñxs en las aulas, sin perder de vista los colectivos de los que lxs estudiantes forman parte. Solo desde esta posición docente podremos fundamentar nuestra tarea en la perspectiva de plenos derechos para lxs niñxs.

La educación inclusiva constituye un campo de complejas, dinámicas, heterogéneas e intensas influencias, nos interesa desde la sociología de la educación recorrer el tipo de continuidades, rupturas y giros que en ella tienen lugar. El campo epistemológico de la Educación Inclusiva es un terreno de múltiples temporalidades teóricas y metodológicas, dimensiones que determinan su profundidad y duración. Interesa demostrar el tipo de relaciones que son establecidas entre cada una de ellas.

Un aspecto relevante que la inclusión debe fomentar es la educación de la conciencia crítica del profesorado concebido como un espacio de enfrentamiento constructivo, orientado a visibilizar e intervenir en las prácticas que se traslucen en lo que enseñamos y en cómo lo enseñamos” (hooks, 1994). Es fundamental que lxs educadorxs sean capaces de reconocer de qué manera su deseo de ser más

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

inclusivxs, respetuosxs de las singularidades de sus estudiantes y agentes del cambio, ha incidido en la transformación sustantiva de sus prácticas de enseñanza.

Patiño y Rojas (2009) sostienen que es necesario que las propuestas pedagógicas generen reflexiones propias de su actividad, poder abordar todos los espacios de interacción que se dan con lxs otrxs y con el conocimiento. La subjetividad permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad influenciada por el contexto en el que cada sujeto se circunscribe. Las instituciones escolares son las que vinculan al sujeto con la estructura social dando lugar a la producción de subjetividades. La sociedad como una estructura objetiva, puede ser materialmente observada, medida y cartografiada independientemente de las representaciones que se hagan aquellos que en ella viven (Bourdieu y Wacquant, 2008).

Si bien la sociedad tiene una estructura objetiva, también se compone de “representaciones y de voluntad”. Para lo cual se hace necesario reintroducir la experiencia inmediata y vívida de los agentes con el fin de explicar las categorías de percepción y apreciación (disposiciones) que estructuran su acción desde el interior (Bourdieu y Wacquant, 2008). Tanto el objetivismo como el subjetivismo constituyen desde la perspectiva de Bourdieu formas de conocimiento parciales: el subjetivismo inclina a reducir las estructuras a las interacciones, el objetivismo tiende a deducir las acciones y las interacciones a la estructura (Bourdieu, 2007). Los dos momentos, objetivista y subjetivista, están en una permanente relación dialéctica. Desde esta postura e intentando superar esta dicotomía, introduciremos el concepto de habitus como sistema de disposiciones, que constituye una estructura que integra “todas las experiencias pasadas” y “funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones”. De este modo, hablar de habitus implica tener en cuenta la historicidad de los agentes. Las prácticas dadas dentro del habitus están comandadas por las condiciones pasadas, pero a su vez, el habitus preforma las prácticas futuras, orientándolas a la reproducción de una misma estructura. Existe, de esta manera, en el habitus una tendencia a perpetuarse según su determinación interna, afirmando su autonomía en relación a la situación (Bourdieu, 1989). Desde esta mirada y en pos de evitar futuras reproducciones de esta estructura, es que es importante analizar el conocimiento de lxs docentxs acerca del trastorno y la puesta en práctica en el trabajo áulico. Resulta primordial el aumento de la sensibilidad y de los conocimientos acerca de las razones por las que estxs niñxs se comportan como lo hacen, y sobre las intervenciones adecuadas que deben instrumentarse en la escuela (Rief, 2008). Desde esta perspectiva constituye un desafío analizar el grado de formación docente y cómo esta repercute en la implementación de herramientas para el trabajo áulico con niñxs diagnosticadxs con TDAH. Aguerro (2014) nos invita a pensar sobre la formación docente y lo urgente de un nuevo modelo de formación basado en la innovación. La propuesta vigente necesita un cambio de perspectiva que supere las lógicas clásicas de instituciones cerradas y que

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

garantice la preparación de nuevos docentes para nuevas escuelas, en el marco de un nuevo sistema educativo, cuyo compromiso sea la formación para la acción.

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es definido como un patrón persistente de síntomas de desatención y/o hiperactividad-impulsividad que se presenta de manera más frecuente y grave que el observado habitualmente en las personas con un grado de desarrollo similar (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002). Algunas alteraciones provocadas por los síntomas deben estar presentes en dos o más ambientes (en la escuela o casa), con un deterioro clínicamente significativo de la actividad social y académica. La etiología del trastorno ha sido una cuestión ampliamente estudiada y debatida. Actualmente hay consenso en la comunidad científica sobre la importancia de la interacción de los factores genéticos y ambientales en su origen. Los factores sociales por sí solos no parecen tener un peso relevante en la etiología del trastorno aunque pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de los trastornos asociados al TDAH.

En las escuelas suele buscarse que lxs niñxs se adapten a un ambiente escolar dado, pero este último también puede ser modificado y adaptado a las diversas necesidades y características de cada niñx. El enfoque de la diversidad en educación, supone un nuevo modo de mirar a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los valores democráticos.

El enfoque de la diversidad en educación encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas, entendiendo que son la dimensión teórica y práctica de una misma perspectiva pedagógica. El aula heterogénea es un espacio en el que “todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social”(Anijovich, et al, 2004). Todxs lxs estudiantes necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembrxs plenxs y productivxs de la sociedad.

Siguiendo lo propuesto por Rief (2008) y Scandar (2003), lxs niñxs con TDAH responden muy bien al estímulo y el refuerzo positivo, siendo lxs adultxs (profesionales de la salud, docentes y padres) lxs que pueden hacer la diferencia en la vida de estxs niñxs a partir de una orientación correcta y una estimulación adecuada.

Desde aquí, la importancia de la formación inicial del docente, las vivencias colectivas y las individuales se impregnan en las percepciones que cada docente lleva al aula, en sus prácticas y en sus representaciones (Branda, 2021). En este sentido las innovaciones en el campo educativo nacen de un cambio de perspectiva y no sólo de una forma distinta de organizar la práctica (Aguerrondo & Braslavsky, 2003), por lo que se requiere una base teórica sólida para estar en condiciones de llevarla a cabo. Esto es lo que permitirá atender a la gran variedad de necesidades educativas de los niños en

general y del niño con TDAH en particular. A partir de lo antes mencionado es que el objetivo del presente trabajo fue analizar tanto el plan de estudios propuesto por el ISFD N°19, como la implementación de prácticas pedagógico didácticas favorecedoras para el trabajo áulico con niños con diagnóstico de TDAH.

- Pregunta General

Desde su formación inicial en el ISFD N°19 ¿Qué estrategias de abordaje desarrollan los Profesorxs de Educación Primaria egresados en 2018, para la inclusión de estudiantes con déficit de atención con hiperactividad en el aula de escuelas privadas de Gral. Pueyrredón?

Preguntas específicas:

- 1-¿Cuáles son los contenidos presentes en el Plan de estudios del Profesorado para el abordaje del TDAH?
- 2-¿Qué relevancia tienen estos contenidos según los docentes en ejercicio?
- 3-¿Cómo las experiencias de su formación inicial inciden en el diseño/desarrollo de estrategias pedagógico-didácticas para la inclusión de estudiantes con trastornos de atención/hiperactividad en escuelas privadas del partido de Gral. Pueyrredón?

Objetivo General:

A través del análisis del plan de estudios de la carrera del Profesorado de Educación Primaria y su relación con la puesta en práctica en las aulas a través del relato de las experiencias de los docentes afectadxs, se intentará comprender, interpretar que tipo de acciones reforzarán la formación de estos docentes.

Objetivos específicos:

- 1- Identificar en el Plan de Estudios los contenidos relacionados con el abordaje de la inclusión en el aula.
- 2- Indagar en los testimonios de los docentxs egresadxs del ISFD N°19 (2018), como las herramientas obtenidas en su formación, les permiten abordar la inclusión en el aula.
- 3- Reconocer en las estrategias de abordaje que realizan los Profesores de Educación Primaria egresados del ISFD N°19 (2018), con estudiantes con TDAH incluídxx en las aulas de las escuelas privadas del Partido de Gral. Pueyrredón, el impacto de su formación inicial.

Aspectos Metodológicos

Para Marshall y Rossman (1999, en Vasilachis et al, 2006) la propuesta es tanto “un plan inicial” para comprometerse con una investigación sistemática, como un “argumento” cuya función fundamental es convencer honestamente de la relevancia del estudio. Para ello es fundamental argumentar porque debe

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

hacerse el trabajo de investigación, con que bases teóricas contamos, y las razones que sustentan la confianza en el investigador, para llevar adelante el estudio.

Comenzaré fundamentando porque se encuadra en una línea de investigación cualitativa, que nos servirá como punto de partida para las etapas de recolección, interpretación y posterior análisis de los datos obtenidos.

Denzin y Lincoln (1994) sostienen que la Investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, se orienta a indagar en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan. En nuestro caso se utilizará un análisis interpretativo de un documento (Plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria ofrecido por el ISFD N°19) y entrevistas en un sentido biográfico interpretativo (Denzin, 1989; Sautu, 2004), para abordar las experiencias personales que le dan significado a nuestro objeto de estudio, las prácticas pedagógico didácticas frente a la inclusión en el aula convencional de studentxs con diagnóstico de TDAH.

La interpretación busca comprender los significados de las prácticas sociales, permite comprender, según la propia narración del participante el sentido que le atribuye a la experiencia en su historia de vida. La entrevista biográfica interpretativa permite obtener datos detallados según como el participante lo viva y transmita con sus propias palabras.

Con respecto a la técnica de recolección de datos, se construirá una guía de entrevista en profundidad que permita obtener información sobre la percepción que tienen lxs docentxs de su formación, de sus estrategias y resultados en el aula heterogénea. La entrevista en profundidad nos permitirá capturar la perspectiva de lxs protagonistxs, identificando también, la presencia y la acción de macro instituciones (ISFD N°19) en el nivel microsocioal (Bertraux, 1999) En nuestro proyecto nos interesa el colectivo formado por lxs docentxs egresadxs en 2018, del ISFD N°19, que es parte de la estructura social del sistema educativo, que enfrenta una situación educativa (generar estrategias pedagógico didácticas frente a la inclusión de estudiantes con TDAH) para la cual no están preparadxs. Necesitamos recurrir entonces a teorías microsocioales (Sautu, 2005) que den cuenta de los procesos de aprendizajes que se producen en las aulas heterogéneas, de la influencia de la interacción escolar y de la presencia o participación de los agentes familiares. Por otra parte debemos recurrir a teorías macrosocioales (Sautu, 2005) que aborden la confección y planificación de un plan de estudios que incluya contenidos que permitan elaborar estrategias para abordar las realidades áulicas.

Revisión bibliográfica. Comenzaremos abordando textos de artículos recientes, que den cuenta de la actual situación del abordaje de studentxs diagnosticadxs con TDAH incluídxs en aulas convencionales. Seleccionaremos aquellos segmentos que consideremos acordes o vinculados a nuestro

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

objetivo de investigación. La revisión bibliográfica durante la etapa de análisis de los datos es clave en la descripción e interpretación de lo que significan asociaciones, regularidad, conceptos, experiencias, etc.

La investigación científica siempre es tentativa y provisoria, se apoya en lo que otros ya hicieron, y los resultados siempre son el producto de una cuidadosa aplicación de los procedimientos propios de la metodología de la investigación.

Etapas:

El trabajo se desarrollará en tres etapas:

1) Se realizará una investigación de tipo documental, analizando el plan de estudios para relevar datos que den cuenta de la existencia de materias que proporcionen herramientas para el abordaje de la inclusión en el aula.

2) Se utilizará como técnica de producción de información los testimonios de cada docente recabados desde entrevistas profundas. Se desplegará cada autobiografía, expresada en la entrevista profunda, reconstruyendo un texto escrito en tercera persona, intentando recuperar la voz de lxs protagonistxs (Sautu, 2005) procurando captar las ideas y experiencias comunes entre todxs, así como la originalidad de cada una de sus historias de vida. Esto nos permitirá entretejer los niveles microsociales y macroestructurales en donde se desarrollan las experiencias, y relacionar, en parte, la vida del investigador con el tema que elige estudiar, combinando perspectivas y permeandolo todo desde el debate epistemológico (Blanco, 2012) Esta capacidad de conocer va a ser válido en la medida que menos se tergiversen las acciones, los significados, las interpretaciones de nuestrxs protagonistxs, es decir la identidad de ese sujeto conocido (Vasilachis, 2003) En esta interacción cognitiva, dos personas con igual capacidad esencial de conocer se comunican, y a través de esa comunicación amplían y profundizan su conocimiento acerca del otro, de la capacidad y de las formas de conocer, del proceso de conocimiento y acerca de si mismos en lo que dichos sujetos tienen de idéntico.

3) Se realizará una triangulación con los datos obtenidos. Desde una perspectiva cualitativa debe ser constante el fortalecimiento y aporte hacia la construcción del conocimiento, validando los procedimientos que permiten una elaboración sólida y fundamentada del quehacer investigativo. En este sentido, es necesario realizar una evaluación de la documentación a investigar con estrategias dentro de las cuales se considera un quehacer conceptualizado del área de estudio, que permita generar nuevas problemáticas e ideas que logren trascender y proyectarse en el tiempo.

Vasilachis (1993) propone abrir los horizontes de las indagaciones usando los tres paradigmas que define como más importantes en las ciencias sociales: el marxista; el interpretativo o hermenéutico y el

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

positivista. La metáfora que utiliza es la de triangulación. La triangulación es la utilización de múltiples puntos de referencia para interpretar los datos: lo que permite recurrir a técnicas heterogéneas poniendo en juego un método de control cruzado. Es decir, un control interno de la investigación donde la debilidad de cada método individual es compensada, ya que cada uno carga con sesgos y debilidades que son neutralizadas o compensadas por las potencialidades de los otros. Por otra parte, cada uno de los caminos metodológicos puestos en marcha supone que unas técnicas captan aspectos de la realidad que las otras no tienen capacidad de hacerlo. De esta forma la investigación se enriquece rumbo a la creación teórica.

Instrumentos:

- Estudio analítico del plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N°19.
http://www.isfdn19.edu.ar/disenio/Dise%C3%B1o_Primaria.pdf
- Entrevistas a egresados del año mencionado a través de Google forms.
<https://forms.gle/oyP9EGdoTvKHdDsc6>

Población y contexto: Docentes egresados en el ISFD N° 19, 2018, que estén ejerciendo en escuelas privadas de Gral Pueyrredón y que cuentan con estudiantes incluidos con trastorno y déficit de atención/hiperactividad .

Cronograma:

Actividades a desarrollar	Abril/ Mayo	Junio	Julio/ Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Elección del tema	✓	✓					
Búsqueda/Selección de bibliografía		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Construcción de Marco teórico			✓	✓	✓		
Análisis de documentación			✓	✓			

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

Realización de entrevistas				✓	✓		
Análisis e interpretación de datos Obtenidos						✓	✓
Confección de informe							✓
Entrega trabajo final							✓

Referencias bibliográficas:

- Aguerrondo, I (2014) Formación docente en la sociedad del conocimiento. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/239590148_Formacion_docente_en_la_sociedad_de_l_conocimiento
- Aguerrondo, I. & Braslavsky, C. (2003). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere?. Bs. As: Papers Editores.
- Anijovich, R. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: una escuela para todos. Málaga, Aljibe.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2002). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM IV. Barcelona: Masson.
- Blanco, M. (2012) Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. Andamios, (9)19, 49-74
- Bertaux, Daniel (1999) El enfoque biográfico, su validez metodológica sus potencialidades, en Propositiones, número 29, URL: <http://preval.org/files/14BERTAU.pdf>
- Bourdieu, Pierre (2007) [1987], Espacio social y poder simbólico en: Bourdieu, Pierre. Cosas Dichas, Barcelona: Editorial Gedisa, págs. 127-142

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic. (2008) [1992], Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (1989), Prólogo: Estructuras sociales y estructuras mentales en: Bourdieu, Pierre. La nobleza de Estado. Paris: Minuit
- Branda, S (2021) Huellas de maestros en la formación inicial docente. En: La expansión biográfica. Porta, L. Cap.14. Ed. FiloUBA. Bs.As.
- Denzin, N, y Lincoln, I. (2013) Estrategias de Investigación Cualitativas. Barcelona: Gedisa
- Denzin, N. y Lincoln I. (2015). Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos. México: Gedisa.
- hooks, b. (1994). Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. London: Routledge.
- Rief, S. (2008). Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento del TDA/TDAH. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Patiño, Li; Rojas, M (2009) Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad Educación y Educadores, vol. 12, núm. 1. pp. 93-105. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411512007.pdf>
- Sautu, Ruth (2003) Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación, Buenos Aires: Lumiere.
- Sautu, Ruth (2011) Acerca de lo que es y no es investigación científica en ciencias sociales, en Catalina Wainerman y Ruth Sautu (comp.) La trastienda de la investigación, Buenos Aires: Manantial.
- Sautu, P. (2005) Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Clacso.
- Scandar, R. O. (2003). El niño que no podía dejar de portarse mal. TDAH: su comprensión y tratamiento. Buenos Aires: Ed. Distal.
- UNESCO (2016) Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vasilachis de Gialdino, I. y Otros (1993). Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos. CEAL: Buenos Aires
- Vasilachis de Gialdino, I y otros (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Ed. Gedisa. Barcelona.

Los sentires que se producen en las familias en contexto de vulnerabilidad socioeconómica y de pandemia. Un estudio biográfico narrativo en torno al servicio alimentario escolar (SAE) en la comunidad del Jardín 934 del barrio Santa Rosa de Lima de la ciudad de Mar del Plata

Vicens, Yamila
UNMdP

Resumen: El presente proyecto procura investigar los sentires que se producen en las familias del Jardín 934 de la ciudad de Mar del Plata. Un estudio biográfico narrativo en torno al Servicio escolar (SAE). El mismo es un programa del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la Provincia de Buenos Aires cuyo objetivo es garantizar el derecho a la alimentación, mejorando la aptitud en los aprendizajes y las condiciones de salud de la población escolar de la Provincia de Buenos Aires, promoviendo una cobertura nutricional igualitaria y equitativa para todos los niño/as, haciendo foco en los más vulnerables. En consecuencia, la mirada de las familias involucradas y sus sentires en torno al Servicio Alimentario Escolar (SAE) es un aspecto necesario para desarrollar y visibilizar. Entendiendo que la lógica del mercado que se impone sobre los bienes simbólicos asume que los éxitos o fracasos sociales son producto de las incumbencias individuales o familiares. (Kaplan 2005). Por lo tanto, los individuos o grupos por consiguiente las familias que conforman este estudio, si bien a nivel cuantitativo conforman un grupo extenso, son minorías debido a su carácter subalterno en el espacio social. Es este el motivo a través del cual escucharlos, escucharlas me ha resultado necesario y urgente. Así como el modo en que esto se realice. A través de los relatos de sus propias biografías, narrados en primera persona, otorgando una oportunidad de darle sentido a sus propias vidas.

Palabras claves: sentires, vulnerabilidad socioeconómica, pandemia.

Justificación

El tema de mi proyecto es sobre los sentires que se producen en las familias en contexto de vulnerabilidad socioeconómica y de pandemia. Un estudio biográfico narrativo en torno al servicio alimentario escolar (SAE) en la comunidad del Jardín 934 del barrio Santa Rosa de Lima de la ciudad de Mar del Plata

Para comprender el valor y el interés personal en esta investigación es preciso compartir un poco de mi historia. Hace 20 años que trabajo como docente de música en el Jardín 934, prenombre en esa institución cuando tenía 20 años y vivía a trece cuadras de allí. Mi historia, la de mi familia de origen, también, al igual que las que forman parte de este proyecto hoy, estuvo vinculada con situaciones de exclusión. Sin embargo, con el apoyo colaborativo, hacia mi propia familia, de diferentes actores pude pensarme más allá de la situación inmediata que

me acontecía. Por tal motivo, esta investigación procura ser una especie de resarcimiento, de devolver de alguna manera aquello que alguna vez se me ofreció a mí también. En este caso habilitando la palabra para expresar los sentires de las familias en contexto de vulnerabilidad y pandemia, una narrativa del sufrimiento social que permita conocer el habitar de esas familias. Considero que esta investigación puede ser una manera de mostrar mundos otros, que permita además salir de los supuestos y estigmas sobre las “familias de la periferia”, que sea capaz además de generar la intención, las ganas de ponerse en el lugar del otro la otra.

Fundamentación teórica-conceptual y Estado del arte

El presente proyecto procura investigar los sentires de las familias del Jardín 934 en torno al Servicio Alimentario Escolar (SAE). Este es un programa del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la Provincia de Buenos Aires cuyo objetivo es garantizar el derecho a la alimentación, mejorando la aptitud en los aprendizajes y las condiciones de salud de la población escolar de la Provincia de Buenos Aires, promoviendo una cobertura nutricional igualitaria y equitativa para todos los niño/as, haciendo foco en los más vulnerables. La intención del programa es contribuir al crecimiento de hábitos alimentarios saludables de los estudiantes, mediante la oferta de un desayuno/merienda y/o almuerzo dentro del horario escolar o fuera de él.

En diciembre de 2019 se presenta el libro “Proceso de Transformación del Servicio Alimentario Escolar (SAE)” en la casa de la provincia de Buenos Aires. El escrito detalla la historia, el marco normativo, el sistema de monitoreo, la evolución de los indicadores alimentarios, y la auditoría, entre otros temas. Además, se puntualizan los cambios en la política alimentaria, para los 1,8 millones de alumnos de las escuelas públicas que reciben la asistencia del programa. A raíz de la pandemia mundial y debido a la imposibilidad de permanecer en las aulas de manera presencial el 26 de marzo de 2020 el Gobierno de la provincia de Buenos Aires redacta un documento en el cual especifica la adecuación de las prestaciones alimentarias regulares (SAE), tal como funcionaban hasta el momento, adoptando la forma de módulos de alimentos que serán entregados en las instituciones escolares. En principio se realizó la entrega cada quince días,

luego, adecuando las cantidades una vez al mes. Situación que permanece hasta el día de hoy por la imposibilidad de cocinar y/o preparar alimentos in situ.

Esta realidad en torno al servicio alimentario escolar (SAE) atraviesa a las familias del Jardín 934 del Barrio Santa Rosa de Lima de la ciudad de Mar del Plata. Las cuales se presentan inmersas dentro de un contexto de vulnerabilidad socioeconómica. Kaplan (2020) observa a la escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia. Por tal motivo, actualmente la vida por fuera de la escuela también depende de ella. El trabajo ha dejado de ser organizador estructurante para muchas familias en que la posibilidad de este les ha sido negada, ya no funciona como ordenador del tiempo de la vida cotidiana, pero si la escuela permanece como ordenadora de la vida familiar, presentándose como una experiencia escolar aún hoy en tiempos de pandemia.

A su vez, Kaplan (2020) al hacer mención sobre la obra de Pierre Bourdieu en cuanto a su metáfora sobre la “misericordia del mundo” expresa que la escuela ha trabajado históricamente con el sufrimiento social, ayudando a curar las “heridas sociales”. El jardín en este caso está cumpliendo esta función aquí también, brindando un espacio, en el que ofrecer las bolsas de comida, no solo es una manera de acompañar el proceso de vulnerabilidad socioeconómica, sino también ayudar a curar esas “heridas sociales” que las familias por su condición ya poseen. De esta manera en estos tiempos de pandemia el jardín en este actuar como “ordenador” del tiempo lo hace también de la alimentación de las familias. Posicionándose como un espacio no solo de presencia material sino también simbólica. A su vez la institución se convierte tal como lo expresan Redondo y Thisted (1999) en la única expresión del Estado en la periferia conformándose como última frontera de lo público.

Estas familias se encuentran inmersas en situación de vulnerabilidad y de exclusión. La exclusión como fenómeno cultural presenta diversas intensidades siendo una de ellas la vulnerabilidad. Busso (2005) considera que la noción de vulnerabilidad como pasaje entre la exclusión y la inclusión se encuentra en la posibilidad de identificar personas, hogares, comunidades que por tener menor posesión de recursos y estrategias se hallan en una situación de desventaja social frente a los cambios políticos, sociales y económicos. Y Gutiérrez (2018) considera que el estudio de la pobreza se encuentra inserto en las nociones de vulnerabilidad y exclusión social, posición que esta investigadora comparte.

Por consiguiente, vuelvo a Bourdieu en “la miseria del mundo”. Cuando el describe cómo viven su pobreza los excluidos de la sociedad y cómo determinados actores sociales quedaron fuera del circuito de trabajo y, al margen de otros intercambios sociales. Es en este contexto de sociedades excluyentes que las familias sufren ante un futuro sin porvenir por no poder completar sus expectativas educativas y sociales. Kaplan (2020) expresa que es en estas circunstancias, que la escuela está posicionada como el último refugio de la igualdad de oportunidades, haciéndose cargo de una función socio-asistencial. Los docentes asumen desafíos y contradicciones para intentar paliar parte de la miseria social que atraviesan sus estudiantes y sus familias. Y el sufrimiento social pasa a formar parte de la cotidianeidad de las familias. De esta manera el sufrimiento social va estructurando las vidas colectivas.

Frente a esta realidad los docentes reaccionan de diversos modos, algunos comprendiendo esta realidad, otros en una especie de rechazo, otros con ideas superadoras. A su vez, las familias y los estudiantes también están atravesados por temores y esperanzas. El texto “La inclusión como posibilidad” del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2006) nos interpela a pensar y profundizar en la comprensión de la subjetividad de los alumnos y sus familias, entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones de vida materiales, las expectativas y las estrategias que despliegan en o con relación a la institución escolar.

La mirada de las familias involucradas y sus sentires en torno al Servicio Alimentario Escolar (SAE) considero que es un aspecto necesario para desarrollar y visibilizar. Kaplan (2005) manifiesta que la lógica del mercado que se impone sobre los bienes simbólicos asume que los éxitos o fracasos sociales son producto de las incumbencias individuales o familiares. Por lo tanto, los individuos o grupos por consiguiente las familias que conforman este estudio, si bien a nivel cuantitativo conforman un grupo extenso, son minorías debido a su carácter subalterno en el espacio social. Es este el motivo por el que escucharlos, escucharlas me ha resultado necesario y urgente. Así como el modo en que esto se realice. A través de los relatos de sus propias biografías, narrados en primera persona, otorgando una oportunidad de darle sentido a sus propias vidas. Y tomando en consideración que esta situación asistencial de una u otra manera permanece presente desde hace años en el barrio, en el jardín y sus familias. Estas últimas han vivido esta situación siendo estudiantes y lo vivencian hoy siendo madres o padres de los actuales estudiantes del jardín 934.

Brunner (2002) expresaba: La narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación. Estos relatos se corresponden con un sentir, pensar y vincular los afectos de una manera teórica y metodológica. Tal como lo expresa Abramowski (2017) es ir más allá de los binarismos a su vez que es concebir a los sujetos con sus ambivalencias, contradicciones, paradojas y conflictos. La autora considera que esta opción teórica implica darle un lugar a la descripción que puede resultar densa y compleja, en lugar de a las explicaciones o interpretaciones consumadas y definitivas. A su vez, que manifiesta que pensar la afectividad suele conducir a zonas desprolijas y contradictorias en las que se gestan lazos e identidades, se construyen sensibilidades generando sociabilidades. Y una vez en territorio la tarea consiste en aceptar el desorden, describirlo y problematizarlo. Así como tomar lo afectivo y trabajar con lo que aportan a los procesos sociales y también con lo que construyen a nivel subjetivo.

Realizar un estudio de los sentires es trabajar con variables afectivas y emocionales cuyas cualidades y potencialidad permite distinguir las realidades. Eva Illuoz (2007) expresa que “las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable”. Es en este entramado en el que se prestará atención, ya que los afectos pueden mostrar qué sostiene a los sujetos, cuáles son sus apoyos, sus miradas y sentires. El campo de los afectos permite entender los procesos de sostenimiento del orden social a su vez que se presentan como una oportunidad de ser un territorio en constante disputa. Oportunidad para de esta manera conocer y analizar las experiencias de las familias. Abramowski y Canevaro (2007) sostienen: “Pensar los afectos también es discutir el sentimentalismo, introducir y explorar la potencia de afectos “negativos”.

En cuanto al estado del Arte se realizaron otros estudios e investigaciones en torno al Servicio Alimentario Escolar (SAE) tales como en el año 2010 en el marco de su Tesis de grado Ariel González Barros estudiante de la Universidad de Mar del Plata, realizó un trabajo de elaboración de indicadores que contribuyeron a evaluar el programa Servicio Alimentario Escolar (SAE), con el fin de determinar el impacto de dicha intervención. El objetivo era brindar información útil y creíble que permitiera integrar las enseñanzas obtenidas en los mecanismos de toma de decisiones para retroalimentar los procesos de gestión. Para el análisis del programa SAE, se utilizó información de tipo cuantitativo como cualitativa. Para poder contribuir a la

evaluación de este, ideó una propuesta de indicadores, relevando la información disponible, analizando las características y su forma de implementación. Mediante el análisis del comportamiento de dichos indicadores se buscó evaluar la efectividad, o no, de la ejecución del programa.

Por otro lado, en el año 2014 el CIPPEC, Programa de Protección Social y Programa de Educación Área de Desarrollo Social a través de Gala Díaz Langou, Pablo Bezem, Carolina Aulicino, Estefanía Cano y Belén Sánchez presentan una investigación sobre “Los modelos de gestión de los servicios de comedores escolares en Argentina”, (comedores escolares es la manera en que se llamaba al programa antes de su mutación a Servicio alimentario escolar). Este estudio comparó 7 dimensiones de los modelos de gestión de los servicios alimentarios de 19 provincias: 1) la compra y distribución de los insumos; 2) los procesos y criterios de asignación del servicio; 3) la definición de los menús; 4) la preparación de las comidas; 5) la atención de los alumnos; 6) las políticas de educación nutricional y 7) los controles (insumos, bromatología, auditoría y evaluación nutricional). Además, se identificaron las ventajas comparativas de cada modelo según el contexto de cada provincia.

A su vez, el CESNI Centros de estudios sobre nutrición infantil junto al Ministerio de Desarrollo de la Provincia de Buenos Aires, CEPEA, la UNSAM y la UNLP entre los años 2016 y 2019 evaluaron diferentes aspectos de la gestión del SAE en las escuelas de la provincia, como la cobertura de las prestaciones ofrecidas, su valor nutricional y costos, las condiciones de infraestructura de la cocina, depósito y comedor, los recursos humanos, las buenas prácticas, el cumplimiento de normativas y la modalidad de gestión de las escuelas de la provincia que pertenecen al SAE.

En el año 2018 se realizó una investigación sobre los cambios en la gestión del servicio alimentario escolar en la Provincia de Buenos Aires en jardines de infantes del partido de La Plata a cargo de Susana Ortale y Javier Alberto Santos pertenecientes a la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología en el marco de las X Jornadas de Sociología de la UNLP del 5 al 7 de diciembre de 2018 se presentaron los resultados del trabajo cuyo objetivo fue indagar el funcionamiento del SAE en el nivel inicial de escuelas públicas del partido de La Plata en el marco del Proyecto de

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

Investigación Orientada (PIO) CONICET-CIC “Infancia y derechos sociales. Condiciones de vida, cuidados, estado nutricional y desarrollo infantil en el Gran La Plata”.

En los estudios anteriormente mencionados se puede observar que la mirada desde las familias involucradas y sus sentires en torno al Servicio Alimentario escolar (SAE) no ha sido desarrollada. Sino que las investigaciones fueron llevadas a cabo a nivel intrainstitucional, es decir, los estudios fueron vinculados con cuestiones de formato; tales como elaborar indicadores, comparación sobre los diferentes aspectos de la gestión entre provincias, evaluación de los modelos de gestión, así como de qué manera impacto el cambio, a nivel estructura, en el Servicio Alimentario Escolar.

Pregunta general

¿Cómo son los sentires en las familias del Jardín 934 en torno al Servicio alimentario Escolar (SAE) del barrio Santa Rosa de Lima de la ciudad de Mar del Plata?

Objetivo general

Analizar los sentires en las familias del jardín 934 en torno al Servicio alimentario Escolar (SAE) del barrio Santa Rosa de Lima de la ciudad de Mar del Plata.

Preguntas específicas

¿Cómo están conformadas las familias del Jardín 934?

¿Cuáles son las experiencias de las familias en torno al Servicio alimentario escolar (SAE)?

¿Cuáles son las narrativas biográficas de las familias que conforman la construcción de subjetividad y experiencia vital?

Objetivos específicos

Describir cómo se componen las familias atendiendo al contexto social del Jardín 934 del Barrio Santa Rosa de Lima de la ciudad de Mar del Plata

Identificar las experiencias de las familias en torno al servicio alimentario escolar (SAE)

Reconocer las opiniones que tienen las familias sobre el SAE, y las valoraciones sobre el mismo.

Aspectos Metodológicos

El presente proyecto se enmarca en la investigación cualitativa. Denzin y Lincoln (2011) refieren que la investigación cualitativa es una actividad situada. Implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, es decir, estudiar las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender los fenómenos en función del significado que las personas le dan. Por tal motivo, la investigación cualitativa me permitirá identificar las experiencias, puntos de vista, los significados a través de los testimonios de los propios protagonistas.

A su vez, Gurdán- Fernández (2007) expresa: son tres las condiciones más relevantes para la producción de conocimiento desde la perspectiva cualitativa: La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana. La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural e histórica. La intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (p. 95)

El enfoque para realizar el estudio es el biográfico narrativo constituyéndose como los lentes característicos de la investigación a través de la narración. Esto me permitirá conocer a través de las voces de los protagonistas no solo las vivencias inmediatas sino aquellas producidas a través del tiempo. Tal como lo expresa Bolívar (2010) las narrativas personales tienen potencial para representar la experiencia vivida. Otorgar relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como las personas vivencian y dan significados a su propio mundo mediante el lenguaje. A su vez, Bolívar y Domingo (2006) expresan que el enfoque biográfico

narrativo explora los significados profundos de las historias de vida, para de esta manera constituirse en una perspectiva propia que se podría caracterizar a través de cinco postulados: narrativo, constructivista, contextual interaccionista y dinámico.

Por su parte, esta investigación será realizada desde una perspectiva microsocial haciendo un recorte de la realidad, los sentires de las familias del jardín 934 en torno al Servicio Alimentario Escolar (SAE). Como lo expresa (Sautu, Boniolo, Dalle, Elbert 2005) la perspectiva microsocial permitirá identificar y reconocer los vínculos de las familias con su entorno físico y social, sus acciones, inserciones hacia el medio y hacia sí mismos, así como el saber de sus propias interpretaciones sobre sus experiencias cotidianas.

Se tomará, a su vez, como eje la perspectiva hermenéutica tal como lo expresa Bárcena (2005) desde la mirada de “la otredad” en una mirada del sujeto-objeto desde el interior. Utilizando la conversación, como espacio, lugar en el cual se puede comprender lo que el otro dice, buscar acuerdos y experimentar el lenguaje como un espacio de transformación.

A su vez, Bolívar y Domingo (2006) manifiestan que la perspectiva hermenéutica permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Produciéndose un juego de subjetividades basado en un diálogo conmigo misma y con el oyente en busca de una verdad consensuada, en un proceso dialógico. Una manera de manifestar y priorizar el yo narrativo y dialógico, en una naturaleza relacional y comunitaria.

La hermenéutica reubica al sujeto en el centro de la investigación y parte de la propia experiencia, del reconocimiento del sujeto como actor, así como de la idea de sujetos históricos en busca de diálogo. A su vez, se conforma en una conversación transformadora motivo para pensar de esta manera la investigación y oportunidad para dejar una huella en cada uno y percibir aquellas dimensiones que de otra forma permanecerían ocultas. Dando lugar a las palabras y también a los silencios de la conversación manifestándose allí el sentido de lo que decimos y nos dicen. Por consiguiente, los y las sujetos participantes no solo brindan información, sino que cumplen un rol protagónico en la investigación socioeducativa.

Etapas, instrumentos, población y contexto

En esta investigación me propongo analizar los sentires de las familias del jardín 934 en torno al Servicio alimentario Escolar (SAE) del barrio Santa Rosa de Lima de la ciudad de Mar del Plata.

Por tal motivo, comenzaré por referenciar su población y contexto. La institución se encuentra ubicada en el Barrio Santa Rosa de Lima conformándose como un barrio periférico de la ciudad el cual posee algunos servicios básicos como luz, cloacas, gas natural, así como careciendo de otros como agua potable a través de sistema de red (el jardín y su barrio poseen agua de pozo), pluviales, pavimento, etc.

El Jardín posee una matrícula de 192 estudiantes entre 3, 4 y 5 años. Divididos en 8 secciones. Cuatro en el turno mañana y cuatro en el turno tarde.

La población destinataria de esta investigación son las familias del jardín 934 de la ciudad de Mar del Plata. Se trata de 192 familias cuyo rango etario oscila entre los 18 y 35 años. La gran mayoría vive en las inmediaciones de la institución. Sus ingresos son generados por lo que comúnmente se conocen como “changas” en el caso de los varones, por lo general relacionados con el rubro de la construcción o a través de Planes sociales. Las madres en su mayoría en el turno tarde son amas de casa. Y las del turno mañana empleadas de comercio, trabajadoras de limpieza por hora en hogares y un 5% estudiantes, algunas terminando el nivel medio y otras transitando una carrera universitaria. Estas últimas comparten la crianza de sus hijos e hijas con sus propias madres.

En una primera etapa y en respuesta al primer objetivo se procederá a recabar información, para describir cómo se componen las familias atendiendo al contexto social. Los datos obtenidos procederán tanto del Proyecto Institucional (PI) como de la Cédula Escolar que visibilizan aspectos tales como nivel de educación de las familias, ocupación, condiciones de habitacionalidad, cómo están conformados los grupos familiares, etc. Estos datos me permitirán obtener una descripción, a partir del dato duro, de las familias en cuanto a cuestiones prácticas. Para luego dar paso en una segunda instancia y en relación con el segundo objetivo utilizar la técnica de entrevista cualitativa que me permitirá conversar con las familias en un ambiente relajado, de respeto mutuo y en una relación entre sujeto- sujeto. Esto facilitará la conversación para poder identificar cuáles fueron las experiencias en torno al (SAE). Este tipo de entrevista me permite recuperar el pasado de todas las situaciones no observadas directamente. La

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

entrevista cualitativa (...) presupone pues la existencia de personas y la posibilidad de interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca (Gurdián- Fernández 2007). Finalmente, utilizaré la técnica de relatos cruzados conectando de esta manera con el tercer objetivo ya que esto me permitirá que cada una de las familias que conforman un mismo ambiente, lugar y contexto, puedan relatar sus opiniones con respecto al SAE y sobre las valoraciones que tienen del mismo. Produciendo relatos sobre una misma historia a su vez que son relatos de vida cruzados. Esta técnica es la que me proporcionará finalmente la posibilidad de conocer los verdaderos sentires de las familias del Jardín 934.

Cronograma

ACTIVIDADES	AGOSTO 2021	SEPTIEMBRE 2021	OCTUBRE 2021	NOVIEMBRE 2021	DICIEMBRE 2021	ENERO 2022	FEBRERO 2022	MARZO 2022	ABRIL 2022	MAYO 2022	JUNIO 2022	JULIO 2022	AGOSTO 2022
ELABORACION DEL PROTOCOLO DE INVESTIGACION	X	X											
DISEÑO DEL MARCO TEÓRICO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
PRESENTACIÓN DEL PROYECTO JARDÍN 934			X	X									
RECOPILACIÓN DE DATOS A TRAVÉS DEL (PI) Y CEDULA ESCOLAR					X		X						
ENTREVISTAS CUALITATIVAS								X	X				
RELATOS CRUZADOS										X	X	X	
INFORME FINAL													X

Referencias Bibliográficas

- Abramowsky, A., Canevaro, S., (2017). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires. Ediciones UNGS
- Bárcena, F (2005). *El sentido de una práctica educativa en La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona. Paidós.
- Bourdieu, P (1993). *La miseria del mundo*. Ediciones Akal.
- Bruner, J (2002). *La fábrica de historias*. España. Fondo de Cultura Económico.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

- Busso, G (2005) Vulnerabilidad sociodemográfica en Nicaragua. Un desafío para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población. Santiago de Chile, agosto de 2002.
- Denzin, N K y Lincoln, Y(2011) (coords) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa Vol I*. Gedisa editorial.
- Gurdían-Fernández, A (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socioeducativa*. Costa Rica. Colección IDER
- Gutierrez E. (2018) “Vulnerabilidad y exclusión social en Argentina: un análisis durante el período 2006-2016” Revista Sudamérica. 9(1), pp. 188-218. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/2640/3057>
- Hernández Pedreño, M (2010). *El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado.
- Illouz, E (2007) *Intimidades Congeladas. Las emociones en el capitalismo*. España. Katz discusiones.
- Kaplan, C. (2005). “Desigualdad, fracaso, exclusión Cuestión de genes o de oportunidades”. En: Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires, México. <http://cen7.files.wordpress.com/2011/07/kaplan.pdf> Cap. 6 KAPLAN,
- Kaplan, C (2020) *La escuela como organizadora de lazo social*. https://www.youtube.com/watch?v=Y8EhjWPV_Cg&t=1151s
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006). *La inclusión como posibilidad*
- Redondo, P. Y Thisted, S. (1999) “La escuela en los márgenes” en Puiggrós, A.: *En los límites de la educación*. Rosario. Homo Sapiens. (Pág. 143-188)
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert, R., (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires. CLACSO
- Valles, M (1999). “*Técnicas cualitativas de Investigación social*” Cap. VI. España. Editorial Síntesis. S.A.



Facultad de
Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata



**CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



ciencias de la
EDUCACIÓN
humanidades x el proyecto

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021
ISBN 978-987-811-003-5

Escuela y lazo social

Análisis interpretativo desde la perspectiva docente sobre el sostenimiento de lazo social durante la pandemia por COVID 19 en la ESEA N° 1 de la ciudad de Mar del Plata en el periodo 2020

Zuviarrain, Eleonora
UNMdP

Resumen: Este proyecto de investigación tiene por objetivo interpretar la incidencia del contexto de ASPO en el sostenimiento del lazo social, según la perspectiva de los docentes de la ESEA N° 1 de la ciudad de Mar del Plata en el periodo 2020-2021. El análisis de la categoría de lazo social desde la sociología clásica, la nueva sociología interpretativa, y su aplicación en el campo de la sociología de la educación argentino, servirá para ver cómo se manifiesta el lazo social en momentos de crisis como el actual. Desde una perspectiva cualitativa, el enfoque biográfico narrativo nos permitirá recuperar las historias de los docentes y su rol en la generación de lazo social en épocas de aislamiento social.

Palabras clave: lazo social, institución escolar, personal docente, COVID 19, análisis interpretativo

Justificación

El tema de esta investigación es el lazo social generado en la escuela como institución, y su sostenimiento durante la pandemia por COVID 19 en contexto de aislamiento social. Se parte desde la perspectiva docente y su rol en la generación y sostenimiento de lazo social, la cual se abordará desde un enfoque interpretativista. Los aportes previos de teóricos de la sociología como el análisis sobre la cohesión social de Durkheim, la categoría de interdependencia de Eliás, y de teóricos de la sociología de la educación como Kaplan, permiten abordar la categoría de lazo social en el contexto actual como también pensarla en nuevas configuraciones posibles de la institución escolar post pandemia. Es de mi interés evidenciar en este contexto excepcional el trabajo docente en la generación de lazo social, permitirá profundizar el análisis sobre la escuela como institución capaz de generar lazo social, y el rol que los docentes tienen como representantes institucionales. Grinberg (2021) dice “lo que más se extraña es la tarea humana de la enseñanza, la necesidad de docentes es lo que nos va a salvar”, por lo que esta investigación puede aportar nuevas categorías y perspectivas de análisis a la propuesta de trabajo arqueológica que Grinberg (2021) propone en el campo de la sociología de la educación

para determinar lo que sucedió con la escuela durante el aislamiento social a causa de la pandemia, y lo que quedara de ella.

Marco teórico

La columna vertebral de esta investigación es la categoría de lazo social, la cual llevada al campo socioeducativo tiene una aplicación fundamental para el análisis de la escuela como institución socializadora. Se puede recuperar la categoría de lazo social desde uno de los clásicos de la sociología, como es Emile Durkheim. Beltrán (2012) aborda el trabajo de este autor el cual ve al individuo tensionado en la transición a la sociedad moderna durante el siglo XIX debido al cambio en el tipo de solidaridad social que funciona de forma cohesiva entre los individuos y la sociedad, como lazo social. En la sociedad tradicional, las creencias, tradiciones y costumbres evitaban la desintegración de la sociedad y sus grupos, pero en la sociedad moderna, lo que dará cohesión social será la interdependencia entre los individuos, ya que la división social del trabajo configura una nueva solidaridad social que hará al individuo más dependiente de los demás, mostrándose incapaz de resolver por sí mismo los problemas de la sociedad moderna. Sin embargo, la falta de normas y valores compartidos tensiona al individuo, “El hecho de no compartir normas y valores comunes, y de que no exista un sistema moral claramente definido, puede suponer un trauma para muchas personas, porque valores y normas (que, recordemos, son creaciones colectivas) son esenciales para construir personalidades fuertes y equilibradas. A este respecto, desde la perspectiva de Durkheim “la sociedad moderna se encuentra en una situación de crisis, porque a pesar de facilitar la supervivencia a nivel material, tienen grandes dificultades para dotar de sentido a la vida de las personas.” (Beltrán, 2012: pág. 20). Esto hace que Durkheim le dé a la educación un lugar preponderante: “según él, es necesario reconstruir el mundo moral del ser humano, su vinculación mecánica con el conjunto de la sociedad, y eso solo puede hacerse a través de los valores que transmite el sistema educativo.” (Beltrán, 2012: pág. 20). Gracias al proceso educativo los individuos serán capaces de establecer lazos sociales, siendo clave para la estabilidad social. El análisis de Durkheim lo posiciona como uno de los primeros en aplicar la sociología al estudio de la educación. En “La división social del trabajo”, Durkheim (1893) plantea que el derecho y la moral configuran los lazos que nos ligan unos a otros y a la sociedad, siendo las reglas morales las condiciones fundamentales de la solidaridad social, entendida como los lazos sociales

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

establecidos entre individuos y con la sociedad, capaces de generar cohesión social. La moralidad es entendida más como estado de dependencia, ya que lejos está de servir para emancipar al individuo del medio que lo envuelve, sino más bien tiene por función esencial hacer que forme parte integrante de un todo. Esto hace que la moral sea condición necesaria para la constitución de la sociedad, el hombre es un ser moral por vivir en sociedad, la sociedad no puede existir si las partes no están enlazadas.

Para ver la aplicación de esta categoría en el campo socioeducativo más actual, el trabajo de Kaplan (2009) en su investigación sobre violencia escolar, incorpora a su análisis los actuales procesos de socialización y subjetivación, por lo que retoma el trabajo de Durkheim como una punta para su análisis entendiendo que comparten preocupaciones como la cohesión social y la moral de época, entre otras. Según esta autora, la sociedad de la época de Durkheim estaba fuertemente secularizada, igual que la analizada por la autora, ubicando a la escuela pública en un lugar preponderante en ese proceso secularizador, ya que la conformación de una moral laica es la que permite que haya un tipo de solidaridad social fundamental para la cohesión de la sociedad moderna. Para alcanzar esta cohesión son necesarios el sistema educativo, instituciones escolares y maestros. En su análisis, Kaplan (2019) ve que en contextos de desigualdad y exclusión como el dado a partir de la década del 90, donde la sociedad está fragmentada y los vínculos con los otros disueltos, las instituciones sociales cambian sus sentidos, siendo la escalada de violencia escolar un reflejo de la descomposición de la cohesión social en estos tipos de contextos. En su investigación busca “interrogarse por la presencia o ausencia de soportes subjetivos que sostienen a los adolescentes y jóvenes en su existencia individual social, por las formas de sociabilidad y de configuración de lazos sociales, por la construcción de la autoridad y, más particularmente, por la centralidad de la institución escuela. Cobra relieve la pregunta acerca de cuáles son los sentidos que estructuran los sujetos en torno de sus existencias en tejidos sociales donde el sinsentido parece ser un signo de época.” (Kaplan, 2009: pág. 14). Se plantea como hipótesis de trabajo en su análisis sobre violencia escolar que, a mayores posibilidades de instituir lazos sociales, mayor es la posibilidad de que el individuo genere formas de vínculo social, ligado al respeto mutuo y reconocimiento de la autoridad. La aplicación de la categoría de lazo social que hace Kaplan para analizar fenómenos escolares propios de contextos de crisis, donde los sentidos capaces de constituir subjetividad y cohesión social han desaparecido, es un punto de partida fundamental para esta investigación,

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

ya que permitirá analizar la categoría de lazo social dentro de la escuela como institución en otro contexto de crisis como el actual.

Para analizar a nivel micro como se constituye lazo social al interior de las instituciones o espacios generadores de cohesión social, por un lado, Tenti Fanfani (2013) destaca del análisis de Durkheim la tensión entre sostener y apuntalar los cambios dados por el triunfo del capitalismo industrial y al mismo tiempo procurar la cohesión e integración de la sociedad. Vio en la división del trabajo una nueva forma de cohesión social, de solidaridad social, que hacía a los individuos más interdependientes. Por otro lado, Kaplan (2013) en su conferencia “La escuela secundaria y el lazo social” profundiza en la relación entre escuela como institución y la categoría de lazo social, a partir de la crisis del trabajo que generó el neoliberalismo en la década del 90 en Argentina. Se pregunta cómo la escuela secundaria construye lazo social en contextos marcados por problemas de exclusión, y que sujetos son los que habitan la escuela secundaria, en términos socioculturales. La autora describe a los alumnos como sujetos que han experimentado o sufrido cadenas de generaciones de exclusión, ya que nunca vieron trabajar a sus padres, abuelos y bisabuelos. Analiza este fenómeno desde la representación de metáforas que la ayudan a retratar la relación entre las transformaciones estructurales de nuestra sociedad y la constitución de subjetividad, como han impactado los cambios sociales en quienes somos como sujetos.

Por un lado, utiliza como metáfora la noción de corrosión del carácter, de Richard Sennet, quien plantea que el trabajo, que históricamente ha sido un ordenador de la vida social en el capitalismo tradicional, deja de ser ordenador tanto en términos individuales como familiares en las sociedades salvajes, sobre todo en los 90. El trabajo estable asalariado permitía constituir subjetividad, una identidad profunda en el individuo, lo que Sennet llama carácter. Para este autor, según Kaplan (2013), el capitalismo flexible de los 90 rompe con las trayectorias construidas a partir de la fabricación de una carrera social lo que hace que indague como se constituye identidad y filiación con el mundo social si el trabajo ya no funciona como ordenador y organizador de la vida social. Para ello, toma la imagen del despertador, que ya no suena para ir a trabajar, sino para ir a la escuela. Kaplan ve allí la profundidad que tiene la escuela: “Donde el trabajo deja de ser ordenador social para los individuos, grupos y familias, la escuela se vuelve la única y última institución de filiación social, incluso se está hablando de procesos de

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

desafiliación social, quiere decir que hay individuos que no tienen ningún hilo que los hilvane a los social.” (Kaplan, 2013).

Para ver sobre que soporte construyen los sujetos escolares filiación o lazo social en estas cadenas de generaciones de exclusión, Kaplan (2013) prosigue su análisis con la metáfora miseria del mundo, obra de Pierre Bourdieu. Esta retrata un proceso de transformación importante de la sociedad contemporánea que tiene impronta fuerte en los procesos de subjetividad como es el desempleo. Para ello, el autor recoge testimonios de jóvenes desempleados que quedaron fuera de los circuitos de trabajo. Los llama actores e instituciones de la mano izquierda del Estado, ya que han quedado en un lugar difícil de la sociedad. Kaplan (2013) se enfoca en los testimonios de directores de escuela, docentes y estudiantes, ya que, según la autora, para Bourdieu estos actores educativos han reconfigurado su identidad sociocultural durante la década de los 90 para pasar a ser parte del sufrimiento social. Lo padecen, pero a la vez deben acompañar el sufrimiento social de los alumnos, tarea para la que no están preparados, sin embargo, los docentes han sido el único y último bastión de lo público en los 90, uno de los pocos actores institucionales que han logrado procesos de filiación y construcción de lazo social de los individuos que forman parte de la mano izquierda del Estado. Para Kaplan (2013), lo que deben hacer los docentes es volver a adoptar a estos individuos, y recuperar y legitimar su origen social, desanudar el vínculo dado entre origen social y destino escolar, para mostrar que otras trayectorias educativas son posibles en el marco de la institución escolar. Para esto no se debe suponer que los alumnos ya vienen con formas de socialización que la escuela supone, siendo un ejemplo, que la escuela hable de trabajo escolar cuando los procesos de trabajo están disgregándose. Se debe pensar que pasa en una casa donde no hay un despertador, una relación cultural con el trabajo, una organización temporal, incluso una relación con la comida, ya que muchos niños comen en comedores.

Los aportes de Norbert Elías tal como los recupera Corcuff (2013) pueden servir para pensar la forma en que los sujetos se relacionan y generan lazo social dentro de la institución escolar. Para este autor, Elías asume una posición relacionistas entre sujeto y sociedad mediante la categoría de interdependencia, la cual se da entre individuos que conforman la sociedad, donde cualquier acción desencadena la respuesta de otro individuo, entendiendo la sociedad de forma dinámica contenedora de múltiples dependencias recíprocas. Estas interdependencias también forman las estructuras interiores de personalidad, por lo que el individuo se inserta en

diferentes configuraciones que contribuirán a modelar su identidad. Las formas específicas de interdependencia que ligan unos individuos con otros, Elías las denomina configuraciones, las cuales dan forma a la sociedad (Corcuff 2013). La escuela podría ser una configuración donde hay individuos interdependientes entre sí, siendo clave entender cómo funciona esa configuración escolar, para ver como los individuos se vinculan en términos relacionales. Esta noción de configuración puede ayudar a determinar bajo qué configuración escolar actual se sostiene la relación interdependiente entre sujetos que genera lazo social en contexto de pandemia y aislamiento social.

Los aportes más significativos en cuanto lazo social dentro de la institución escolar en contexto de aislamiento social, están los de Kaplan (2021) en su conferencia dentro del ciclo de conferencias “¿Qué se espera de la sociología de la Educación en tiempos de pandemia y postpandemia?”. Según la autora, lo vivido durante la pandemia ha demostrado que la escuela es una de las pocas instituciones que construye lazo social, ya que como institución sigue siendo organizadora de la vida individual y familiar, tanto de los espacios como los tiempos. El espacio se ha trastocado, ya que se está dando una educación sin paredes ni edificio, los cuales son elementos constitutivos de las instituciones según la autora. Esto cambia la concepción que se tiene de las instituciones, ya que no solo las constituyen los edificios, sino que hay un orden material y un orden afectivo que construye cotidianeidad. Por otro lado, el tiempo como organizador de la vida, la psiquis, la idea de futuro también se ha trastocado, ya que además se tiene una dimensión objetiva, como calendarios y relojes, también tiene una dimensión subjetiva, como experiencia simbólica del tiempo. Este análisis nos demuestra que es posible estructurar, otros espacios tanto físicos como simbólicos, que permiten constituir y sostener lazo social dentro de la institución escolar en tiempos donde el escenario de ese lazo está profundamente trastocado por el aislamiento social y la virtualidad.

Pregunta general

¿Cómo influye el contexto de ASPO en el sostenimiento del lazo social según los docentes de la ESEA N° 1 de la ciudad de Mar del Plata en el periodo 2020?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las normativas, documentos curriculares y resoluciones ministeriales de la Provincia de Buenos Aires respecto la continuidad pedagógica en contexto de ASPO?

¿Cómo es el contexto socio educativo durante el ASPO de la ESEA N° 1 de la ciudad de Mar del Plata?

¿Qué características asumió el lazo social durante el ASPO, según la perspectiva de los docentes de la ESEA N° 1?

¿Qué cambios se dieron en el trabajo docente durante el ASPO, según la perspectiva de los docentes de la ESEA N° 1?

¿De qué manera influye el trabajo docente en el sostenimiento del lazo social durante el ASPO?

Objetivo general

Interpretar la incidencia del contexto de ASPO en el sostenimiento del lazo social, según la perspectiva de los docentes de la ESEA N° 1 de la ciudad de Mar del Plata en el periodo 2020-2021.

Objetivos específicos

Relevar las normativas, documentos curriculares y resoluciones ministeriales de la Provincia de Buenos Aires respecto la continuidad pedagógica en contexto de ASPO.

Describir el contexto socio educativo durante el ASPO de la ESEA N° 1 de la ciudad de Mar del Plata.

Caracterizar el lazo social durante el ASPO, según la perspectiva de docentes de la ESEA N° 1.

Identificar cambios en el trabajo docente durante el ASPO, según la perspectiva de los docentes de la ESEA N° 1.

Analizar la influencia del trabajo docente en el sostenimiento del lazo social durante el ASPO.

Aspectos metodológicos*Fundamentación epistemológica – conceptual*

Esta investigación está inscripta en el paradigma cualitativo, ya que es necesario interpretar la perspectiva que los docentes tienen sobre el lazo social en la escuela dado en momentos de

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

aislamiento social. Denzin y Lincoln (1994) entienden que la investigación cualitativa es “[...] multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.” (Vasilachis, 2006: pág. 24), lo que hace que sea pertinente a este análisis para captar lo que los docentes entienden por lazo social. Poder recuperar la perspectiva de los sujetos que intervienen nos permite, como dicen Marshall y Rossman (1999) “[...]a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios.” (Vasilachis, 2006: pag.26). La metodología será interpretativa ya que es capaz de comprender la realidad subjetiva y múltiple (Sautu, 2005).

La investigación se hará desde el método biográfico narrativo, el cual resulta pertinente para esta investigación ya que brinda “la oportunidad de conocer a sus protagonistas y llegar a comprender la apropiación que hacen de los fenómenos sociales, culturales y educativos” (Delgado-García, 2019: pág. 7). Es “[...] un modo de generar datos para ser contextualizados y situados, o comprendidos con potencial de extrapolación, y una forma de intervenir en la realidad, que es narrativa.” (Porta y Yeidade, 2014: pág., 181), donde la narrativa pasa a ser un tipo de dato (Blanco, año 2017: pág. 68) el cual es importante obtener para poder enmarcar lo que los docentes entiendan de lazo social y su sostenimiento, no solo durante épocas de crisis como la analizada sino también durante otros momentos. Obtener esta información permitirá dilucidar la construcción que cada docente tenga hoy sobre este fenómeno.

Valles (1997) indica que “hay dos tipos de estrategias de análisis para realizar estudios de tipo biográfico: el análisis temático, y el análisis de cada caso como una biografía única e irrepetible. La primera consiste en hallar patrones interpretativos en el relato de los entrevistados [...] La segunda consiste en desplegar cada autobiografía en una secuencia cronológica en relación con los acontecimientos histórico-sociales relevante.” (Sautu, 2005: pág. 158).

Blanco en su sistematización de la investigación narrativa, engloba las vertientes narrative inquiry y narrative research. Es interesante que en la primera se busca “entender y hacer sentido

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

de la experiencia” (Clandinin y Conelly, 2000: pág. 80). Una de sus principales exponentes, la Dra. en Educación Jean Clandinin manifiesta que su investigación está dirigida a los contextos educativos profesionales, con especial interés en los educadores profesionales, el ámbito institucional y su funcionamiento en la práctica (Blanco, 2017). Para Estefan, Caine y Clandinin (2016) los “relatos constituyen una manera de obtener percepciones útiles e importantes que puedan transformarse en conocimiento para la práctica” (Blanco, 2017: pág., 72). Esto también permite justificar la elección de este enfoque respecto a los objetivos generales y específicos planteados en este proyecto, ya que se ubican dentro de la temática abordada por estos investigadores, y buscan captar e interpretar como la institución escolar es capaz de seguir generando lazo social incluso en contexto de crisis a partir de las narrativas de sujetos que son parte de ella.

Las técnicas biográfico narrativas permitirán a los sujetos que participan reflexionar acerca de lo social, pudiendo captar como el sujeto se ve a sí mismo y el contexto que lo rodea con el fin de responder profundamente sobre lo investigado (Delgado-García, 2018).

Etapas, instrumentos, población y contexto

La investigación se realizará en la Escuela Secundaria especializada en Arte N° 1 del partido de General Pueyrredón. Esta escuela tiene la particularidad de contar con doble turno escolar, mañana y tarde. El turno mañana es donde se llevan adelante materias de la formación común (son aquellas que organizan los contenidos sobre la base de saberes considerados universales), y el turno tarde donde se llevan adelante las materias artísticas (son aquellas que recortan saberes propios de las disciplinas que conforman el campo del arte). Esta caracterización solo incidirá en la selección de los sujetos participantes de la investigación, donde se tomará muestras tanto de docentes de materias de la formación común como de materias artísticas, para poder abarcar toda la organización curricular de la institución. Los tamaños de la muestra se determinarán una vez relevado el contexto socioeducativo de la institución, en la medida en que sean representativas de cada turno.

La estrategia para realizar la investigación constará de 4 etapas recursivas que se ordenarán de forma cronológica a fin de establecer un orden de tareas que permita relevar de forma acumulada la información.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

En una primera etapa, se realizará un relevamiento y análisis de documentación curricular como diseños curriculares, marcos generales, resoluciones y normativas, como así también normativas y resoluciones de la Provincia de Buenos Aires y el Estado Nacional respecto la continuidad pedagógica en contexto de ASPO. Empezar con esta técnica es importante ya que es una “estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.), con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad” (Yuni y Urbano, 2014: pág. 102). También se realizará una entrevista semiestructurada cara a cara a los directivos de la institución en clave de obtener información preliminar a partir de una guía que incluye las temáticas a abordar pero que también permita interrogar sobre los emergentes que surjan en el desarrollo de la entrevista (Yuni y Urbano, 2014). Ambas técnicas permitirán relevar información para la conformación de la muestra, planificación de las siguientes etapas y construcción de los instrumentos pertinentes. En una segunda etapa, se realizarán entrevistas biográfico narrativas a los docentes seleccionados. Esta técnica permitirá que el entrevistado sea “protagonista de la narración de lo acontecido en su vida, convirtiendo esto en un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido algunos de esos acontecimientos y experiencias.” (Delgado-García, 2019: pág. 6). Se funcional izara la entrevista realizándola de forma individual semiestructurada cara a cara.

En una tercera etapa, se realizarán entrevistas grupales semiestructuradas cara a cara a docentes del mismo turno, sobre continuidades o disonancias que hayan surgido de las entrevistas, para constituir sentidos colectivos sobre la temática trabajada. Esta técnica permite obtener en poco tiempo gran cantidad de información, y da lugar a que emerjan diferentes perspectivas sobre la temática indagada como coincidencias y divergencias en la interpretación del tema (Yuni y Urbano, 2014).

En una cuarta etapa, se realizará el análisis e interpretación de los datos empíricos obtenidos. Se organizará de la información en base a los supuestos teóricos de los que se partió, se analizaran las características que surgieron del fenómeno a partir de los datos, y se interpretaran los resultados para reconstruir el objeto a partir de la información empírica obtenida y el enfoque teórico adoptado (Yuni y Urbano, 2014).

Cronograma

Actividades	Julio- Agosto	Sept.- Octubre	Novie.- Diciem.	Enero- Febrero	Marzo- Abril	Mayo- Junio
Relevamiento de bibliografía sobre el tema						
(Re) construcción de marco teórico y ampliación del Estado del Arte						
Relevamiento y análisis documental						
Entrevista semiestructurada						
Entrevistas biográficas						
Entrevistas grupales						
Análisis e interpretación de datos empíricos						
Redacción final de informe						

Bibliografía

- Beltran y Hernández (2012) “Teorías clásicas y contemporáneas de sociología de la educación”.
Cap. 2. En: *Sociología de la Educación*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Blanco, M. (2017). “Investigación Narrativa y Autoetnografía: Semejanzas y Diferencias”.
Investigación Cualitativa, 2(1) pp. 66-80. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01037>
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry, experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Corcuff, P. (2013) “De las estructuras sociales a las interacciones” (35-66) En: *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Delgado-García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e043. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>
- Denzin, N. K. Y Lincoln, Y. S. 1994. “Introduction: entering the field of qualitative

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

- Research”, en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Durkheim, E. (2008). De la división del trabajo social. Buenos Aires, Gorla. Conclusiones [1º edición 1893]
- Estefan, A., Caine, V. y Clandinin, J. (2016). At the intersections of narrative inquiry and profesional education [Número especial]. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions*, 6(1), 15-37.
- Grinberg, S. (2021) “¿Qué se espera de la Sociología de la Educación en tiempos de pandemia y post pandemia? en *Jornadas Internas de Sociología de la Educación 2021: Ciclo de conferencias*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=NFFTo7Nnfd8&t=5s>
- Kaplan, Cy V. (directora) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Introducción. Miño y Dávila. Argentina.
- Kaplan, Cy V. (25/10/13). “La escuela secundaria y el lazo social. Transformaciones sociales y subjetividad” en *Ciclo de conferencias: los desafíos actuales de la educación*. Secretaria de Educación del centro de Estudiantes del Departamento de Planificación y Políticas Publicas. Cine Tita Merello. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=UipEEzSstI&t=3618s>
- Kaplan, Carina V. (25/06/21). “¿Qué se espera de la Sociología de la Educación en tiempos de pandemia y post pandemia? en *Jornadas Internas de Sociología de la Educación 2021: Ciclo de conferencias*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=4_lMzBoYmHA
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1999) *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp.177-193.
- Sautu, P. (2005). Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Clacso. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2013) “El conocimiento escolar”. En: *Sociología de la Educación*. Bernal: Universidad de Quilmes.

III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación 2021

ISBN 978-987-811-003-5

- Vasilachis De Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa S.A..
Barcelona.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la
Preparación de Proyectos de Investigación. Volumen 1. Brujas. Córdoba.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la
Preparación de Proyectos de Investigación. Volumen 2. Brujas. Córdoba.