

FLACSO (Argentina) – Universidad Autónoma de Madrid

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

Tesis de Maestría

Entre el Galpón y la Fortaleza:

Sistemas de Actividad, Participación y Saberes en el Proyecto “Nuestra

Escuela Pregunta Su Opinión”

Analía del Valle Motos

Director: Ricardo Jorge Baquero

Noviembre de 2022

Resumen

Este trabajo pretende realizar aportes a la discusión acerca del impacto de proyectos y experiencias educativas con variaciones en las formas de participación, en particular de aquellas iniciativas pedagógicas que buscan la legitimación de las voces y saberes de los estudiantes, todo ello durante el proceso de ampliación de la escolaridad y establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina.

Este estudio cualitativo de caso recupera la experiencia del proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO) llevada adelante durante el ciclo lectivo 2013 en un 4º año de la Escuela de Educación Secundaria “Fortaleza de los Kilmes”, ubicada en Quilmes, provincia de Buenos Aires, Argentina.

A partir del análisis de la escuela como sistema de actividad, se abordan las formas de participación de la experiencia escolar y las relaciones que los estudiantes establecen con los saberes en dicho proyecto. Partiendo de la premisa de que los estudios de caso permiten un acercamiento a las condiciones que hacen posibles determinadas experiencias, este trabajo documenta la cotidianidad escolar desde las voces protagonistas. De forma complementaria, también se analizó la viabilidad del uso de la teoría de los sistemas de actividad para el estudio de las formas de apropiación de la experiencia NEPSO.

Palabras clave

obligatoriedad escolar — educación secundaria — sistemas de actividad — Proyecto NEPSO — estudio de caso

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS	6
ÍNDICE DE TABLAS	8
ABREVIATURAS	9
INTRODUCCIÓN	10
PLANTEO DEL PROBLEMA: OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL SECUNDARIO, NUEVOS SUJETOS Y SENTIDOS PARA LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES	10
<i>Preguntas de la Investigación</i>	13
<i>Objetivos de la Investigación</i>	13
Objetivo General.	13
Objetivos Específicos.	14
<i>NEPSO: el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta su Opinión</i>	14
Una Aproximación a la Región de Estudio desde Algunos Indicadores	19
La Provincia de Buenos Aires (PBA), su Área Metropolitana (AMBA) y el Distrito de Quilmes.	21
ESTADO DEL ARTE	29
LOS INICIOS Y EL DEVENIR DE ESTA INVESTIGACIÓN	36
ESTRUCTURA DE LA TESIS	37
PARTE I. MARCO CONCEPTUAL	39
CAPÍTULO I. APRENDIZAJES Y PARTICIPACIÓN DESDE LA ESCUELA COMO SISTEMA DE ACTIVIDAD: TRAYECTORIAS Y SENTIDOS PARA LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN EL NIVEL SECUNDARIO	39
<i>1.1 La Escuela como Sistema de Actividad</i>	39
<i>1.2 Aprendizajes y Participación: hacia el Desencapsulamiento Escolar</i>	46
PARTE II: METODOLOGÍA	55
CAPÍTULO II: ESTRATEGIA METODOLÓGICA	55
<i>2.1 Selección del caso</i>	55
<i>2.2 Hipótesis</i>	56
<i>2.3 Diseño de la Investigación</i>	56
2.3.1 Cronograma.	59

	4
2.3.2 <i>Observación Participante.</i>	62
2.3.3 Entrevistas.	64
2.3.4 Análisis de Documentos Oficiales y Producciones de Docentes y Estudiantes.	66
2.3.5 <i>Triangulación.</i>	68
2.3.6 Aspectos Éticos.	68
PARTE III: ANÁLISIS DEL CASO	71
CAPÍTULO III: LA ESCUELA FORTALEZA DE LOS KILMES	71
3.1 <i>Ingreso a campo, anticipaciones de sentido y construcción del problema</i>	71
3.2 <i>De Reducciones, Galpones y Fortalezas</i>	74
3.2.1 Convirtiendo al Galpón en una Fortaleza. El Proceso de Elección del Nombre para la Escuela.	81
3.2.2 Un Proyecto de “Alto Vuelo”. El proyecto Institucional “Quilmes Conoce Quilmes”.	89
3.2.3 El Centro de Estudiantes.	99
CAPÍTULO IV. EL PROYECTO NEPSO EN LA ESCUELA FORTALEZA DE LOS KILMES	105
4.1 <i>Presentación de NEPSO a los Estudiantes: la Escuela Invita</i>	108
4.2 <i>Lo Curricular y lo Vivencial: Tensiones y Sintonías en la Elección de la Temática de Indagación</i>	112
4.2.1 La Intención Docente y el Sentido de las Indagaciones.	126
4.2.2 La Pregunta que Interesa.	131
4.3 <i>¿Qué se ha Dicho sobre el Embarazo en la Adolescencia?</i>	137
4.3.1 Voces que Interpelan: Entrevistas e Intercambio de Experiencias Cercanas.	139
4.3.2 Pensar las Experiencias en Diálogo con Diferentes Espacios y Prácticas de Producción y Circulación de Saberes.	144
4.4 <i>Saber Preguntar y Preguntar para Saber: Encuestadores en la Escuela y en el Barrio</i>	148
4.5 <i>Voces y Sentidos entre Escuelas: el Encuentro NEPSO en la Universidad Nacional de Quilmes</i>	159
PARTE IV: DISCUSIÓN	168
CAPÍTULO V: EL PROYECTO NUESTRA ESCUELA PREGUNTA SU OPINIÓN EN LA ESCUELA FORTALEZA DE LOS KILMES	168

<i>5.1 La Escuela “Fortaleza de los Kilmes” como sistema de actividad y marco para NEPSO</i>	168
<i>5.2 Formas de Participación y Saberes en NEPSO</i>	172
<i>5.3 NEPSO, la Ampliación de la Obligatoriedad del Nivel Secundario y Nuevos Sentidos para la Experiencia Escolar</i>	178
PARTE V: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
PARTE VI: ANEXOS	195
ANEXO A: PROTOCOLO DE ENTREVISTA A LA DIRECTORA DE LA ESCUELA	195
ANEXO B: PROTOCOLO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES	195
ANEXO C: PROTOCOLO DE ENTREVISTA A DOCENTE	195

Índice de figuras

Figura 1	22
Figura 2	23
Figura 3	26
Figura 4	27
Figura 5	39
Figura 6	40
Figura 7	41
Figura 8	42
Figura 9	72
Figura 10	74
Figura 11	75
Figura 12	76
Figura 13	78
Figura 14	78
Figura 15	86
Figura 16	88
Figura 17	91
Figura 18	92
Figura 19	94
Figura 20	95
Figura 21	96
Figura 22	96
Figura 23	98
Figura 24	101
Figura 25	103
Figura 26	110
Figura 27	115
Figura 28	119

Figura 29	119
Figura 30	120
Figura 31	120
Figura 32	129
Figura 33	129
Figura 34	134
Figura 35	140
Figura 36	154
Figura 37	164
Figura 38	164
Figura 39	164

Índice de tablas

Tabla 1	15
Tabla 2	18
Tabla 3	20
Tabla 4	23
Tabla 5	25
Tabla 6	44
Tabla 7	47
Tabla 8	60
Tabla 9	89
Tabla 10	150
Tabla 11	184

Abreviaturas

AMBA: Área Metropolitana de Buenos Aires

DiNIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
(Dependiente del Ministerio de Educación Nacional).

DGCyE: Dirección General de Cultura y Educación (Autoridad educativa máxima en la provincia de Buenos Aires, Argentina)

DIPE: Dirección de Información y Planeamiento Educativo.

DIE: Dirección de Información y Estadística.

DPE: Dirección Provincial de Enseñanza

DPEGE: Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal.

DPES: Dirección Provincial de Educación Secundaria.

ES: Estudiantes

LEN: Ley de Educación Nacional

NEPSO: Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión

PBA: Provincia de Buenos Aires

UNQ: Universidad Nacional de Quilmes

Introducción

Planteo del Problema: Obligatoriedad del Nivel Secundario, Nuevos Sujetos y Sentidos para las Experiencias Escolares

El proceso de expansión del nivel secundario en Argentina, inaugurado a mediados del siglo pasado, dio un paso fundamental hacia su universalización en 2006, con la sanción de Ley de Educación Nacional N°26.206¹. Desde una perspectiva de la educación en tanto derecho social y acompañada por una serie de políticas socioeducativas más amplias², esta Ley determinó, entre otras cuestiones de relevancia, la obligatoriedad de la escolarización secundaria.

A través de su historia, el nivel secundario en Argentina ha presentado situaciones de acceso y cobertura desigual según las diferentes pertenencias de clase: resulta insoslayable que los adolescentes provenientes de las clases populares son quienes encuentran mayores obstáculos a la hora de incorporarse a un nivel educativo que no fue originalmente concebido para recibirlos y que, dados sus sentidos fundacionales, tiende a albergar prácticas que consideran a la diversidad como un problema. Por ello, podría decirse que el proceso de ampliación de la escolaridad no se ha tratado sencillamente de nuevas generaciones transitando la experiencia escolar del nivel medio, sino de un fenómeno más complejo que, dependiendo de la perspectiva con la que se lo aborde, arroja diferentes definiciones.

En tal sentido, y siguiendo a Foglino, Falconi y López Molina (2012), este grupo de estudiantes encarna tres tipos de arribos a la escuela secundaria a la vez. Por un lado,

¹ La Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) fue sancionada durante la presidencia de Néstor Kirchner y la gestión de Daniel Filmus en el Ministerio de Educación Nacional.

² Entre ellas, la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo N°26.075 (2005), que estableció un incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del gobierno nacional, los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del 6% en el PBI y la creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente. Otra política que acompañó esta etapa fue la Asignación Universal por Hijo (Decreto N°1602, 2009), para la cual una de las contraprestaciones que los adultos a cargo de sus beneficiarios deben cumplir implica el sostenimiento de la escolaridad de los niños, niñas y adolescentes, además de los controles de salud correspondientes.

desde una perspectiva sociológica del sistema educativo, estos adolescentes son “los últimos en llegar”, dado que provienen de grupos sociales que se encuentran transitando el inicio de un proceso de inclusión educativa determinado. Desde la perspectiva de sus familias y sus grupos sociales de pertenencia, estos estudiantes son, a su vez, “los primeros en llegar” al nivel. Así, ellos tienen el desafío de construir una diferencia respecto de las trayectorias socioeducativas que los preceden. Finalmente, desde la perspectiva de la histórica escuela media, ingresan como sujetos extranjeros a ese espacio: así estos estudiantes pueden ser también pensados como el grupo de “los recién llegados”.

Junto al establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario, el marco normativo y curricular ha buscado generar condiciones y promover prácticas educativas más democráticas: aunque con matices, los cambios en esa línea se han caracterizado por favorecer la participación y el involucramiento político –en su sentido amplio– de los adolescentes, además de intentar producir nuevas dinámicas que mejoren la convivencia en las instituciones escolares (Núñez, 2014).

En particular, aquellas iniciativas pedagógicas que se han propuesto incorporar variaciones en las formas de participación de los estudiantes y habilitar condiciones de escolarización y prácticas más inclusivas, en mayor o menor medida, entran en tensión con la clásica posición de alumno, a partir de la cual el aprendizaje se regula en forma colectiva y simultánea, dentro de determinados límites temporales y espaciales, definiendo posiciones relativas de docentes y alumnos para los participantes.

En términos sintéticos, la Ley de Educación Nacional (LEN) enmarca un escenario de diferentes tensiones entre, por un lado, la obligatoriedad, la inclusión y la democratización en el nivel secundario y, por otra parte, los diversos puntos de partida de los estudiantes que se incorporan al nivel, poniéndose en juego distintas experiencias

escolares con variados sentidos, formas de participación y relaciones con los saberes, que muchas veces distan de los sentidos fundacionales de la escuela media.

Existen varias experiencias de variación del formato de organización de la enseñanza y los aprendizajes que buscan generar prácticas pedagógicas más inclusivas y democráticas en el nivel, tales como los programas Parlamento Juvenil³ y Jóvenes y Memoria⁴ o la materia Construcción de la Ciudadanía⁵ en la provincia de Buenos Aires, solo por mencionar algunas iniciativas que guardan relación con el caso de estudio: el proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (en adelante NEPSO).

Buscando atender a las voces de los estudiantes como una instancia central para los aprendizajes, NEPSO propone variaciones en las formas de participación dentro del régimen escolar usual y en articulación con otras instituciones sociales y educativas de la comunidad.

Este estudio de caso recupera una experiencia del proyecto desarrollada en 2013, en una sección de 4° año de la Escuela Secundaria “Fortaleza de los Kilmes”, ubicada en el distrito de Quilmes, provincia de Buenos Aires, Argentina.

En términos conceptuales, este trabajo asume a la escuela como un *sistema de*

³ El Parlamento Juvenil MERCOSUR (PJM) es una propuesta que surge en el marco del Sector Educativo del MERCOSUR y su sentido principal es el de fortalecer participación de los jóvenes en el proceso de promoción de ciudadanía regional, propiciando la participación juvenil en el proceso de integración regional para que jóvenes estudiantes intercambien, dialoguen y discutan alrededor de temas que tienen una profunda vinculación con sus vidas presentes y futuras y para que compartan visiones e ideas acerca de la escuela media que quieren. Este programa se implementa en escuelas de nivel medio de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Paraguay y Uruguay, con especial atención sobre aquellas que trabajan con población vulnerable (fuente: http://parlamentojuvenil.educ.ar/?page_id=38, consultado el 18-06-2018).

⁴ El Programa Jóvenes y Memoria es una iniciativa de la Comisión provincial por la Memoria (CPM) de la PBA y su objetivo es promover en los adolescentes el sentido crítico sobre el pasado y el presente como parte del proceso de construcción de su identidad y afiliación a la sociedad a la que pertenecen, en el marco del proceso de profundización de la democracia. Los destinatarios son adolescentes y adultos de Escuelas Secundarias; organizaciones sociales, políticas, culturales y grupos juveniles de la PBA. (fuente: <http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bases-2018.pdf>, consultado el 18-06-2018)

⁵ La materia Construcción de la Ciudadanía –incorporada a la grilla curricular del nivel secundario de la PBA en el año 2007– se ha caracterizado, aunque con cierta discontinuidad, por presentar varias modalidades disruptivas respecto del régimen académico general y de las formas de participación de los estudiantes y docentes. Este espacio curricular propone una organización no graduada de los contenidos que gira en torno a proyectos cuyas temáticas surgen de los intereses de los estudiantes y una evaluación llevada a cabo en conjunto por estudiantes y docentes, centrada en los procesos de aprendizaje y realizada a nivel colectivo e individual que contempla calificaciones conceptuales (DGCyE, 2007).

actividad, siguiendo los desarrollos de Y. Engeström (1987, 1991, 2001, 2009, 2016). En tal sentido, se ha partido de la premisa de que comprender la trama particular en la que una experiencia educativa se genera, las condiciones que la posibilitan, sus variaciones, actores, formas de participación y apropiación, entre otras características de relevancia, resulta potente a la hora de generar referencias sobre su desarrollo (Baquero, 2016).

En cuanto a la metodología, este estudio de caso corresponde a un abordaje cualitativo, con elementos de una perspectiva etnográfica, cuyo corpus está constituido por observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y el análisis documental.

Preguntas de la Investigación

I. En el marco de la universalización de la obligatoriedad del nivel secundario, ¿qué características adquiere la incorporación de nuevos estudiantes al nivel secundario, con sus diversas trayectorias y sentidos para la experiencia escolar?

II. En tanto NEPSO constituye un proyecto educativo que se propone dar mayor protagonismo y legitimación a las voces de los estudiantes en la gestión de sus aprendizajes, ¿qué características, formas relativas de participación se identifican en su desarrollo, en el caso de la escuela pública analizada? ¿Qué saberes circulan y qué relaciones se establecen con ellos en la experiencia?

Objetivos de la Investigación

Este trabajo tiene los siguientes objetivos:

Objetivo General.

I. Contribuir al análisis y descripción de experiencias educativas que buscan dar mayor protagonismo y legitimación a las voces de los estudiantes en la gestión de sus aprendizajes, en el marco de la universalización de la obligatoriedad del nivel secundario y la incorporación de nuevos sujetos con diversas trayectorias y

sentidos para la experiencia escolar.

Objetivos Específicos.

I. Analizar el caso de la Escuela de Educación Secundaria “Fortaleza de los Kilmes”, como marco institucional y sistema de actividad en el que se desarrollan experiencias que buscan dar mayor protagonismo y legitimación a las voces de los estudiantes en la gestión de sus aprendizajes.

II. Describir las formas relativas de participación del Proyecto NEPSO en el caso de la escuela analizada.

III. Identificar los saberes que circulan en esta experiencia y describir las relaciones que los participantes establecen con los mismos.

IV. Analizar la viabilidad del uso de la teoría de los Sistemas de Actividad para el estudio de las formas de apropiación de la experiencia NEPSO.

NEPSO: el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta su Opinión

El proyecto NEPSO surge en Brasil en 2001, como resultado del trabajo en conjunto entre la ONG “Ação Educativa”⁶ y el “Instituto Paulo Montenegro”⁷. La propuesta se ha extendido a varios estados de Brasil y a otros países de América Latina, como Chile, Colombia, México, Perú y Argentina. Asimismo, se han desarrollado experiencias en Portugal y Angola.

El equipo de coordinación pedagógica en Argentina, conformado en 2009 y con sede en la Universidad Nacional de Quilmes, se sumó a este trabajo en red con acciones

⁶ “Ação Educativa” es una asociación sin fines de lucro fundada en 1994, que lleva a cabo actividades de formación y apoyo a los grupos educadores, adolescentes y agentes culturales, investigación y difusión centradas en las políticas públicas desde una perspectiva de derechos humanos e igualdad étnico-racial y de género.

⁷ El Instituto Paulo Montenegro es una organización sin fines de lucro, creada en el 2000 por las empresas asociadas al Grupo IBOPE, para desarrollar y ejecutar proyectos de responsabilidad social, sobre todo en el área educativa.

en Escuelas de Educación Secundaria del distrito de Quilmes, PBA e Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la región.

Con un fuerte anclaje pedagógico en la necesidad de construir puentes entre las instituciones educativas y sus comunidades (NEPSO Polo Argentina, 2005), este proyecto propone una dinámica donde los estudiantes, acompañados por sus docentes, eligen un tema de interés para desarrollar una indagación a partir de la metodología de encuesta de opinión⁸.

NEPSO detalla etapas diferenciadas para el desarrollo de los proyectos, que se llevan a cabo durante la carga horaria curricular de cada grupo que participa durante todo el ciclo lectivo. Previo a su llegada a las aulas, se realizan encuentros entre docentes, directivos y coordinadores del proyecto para establecer acuerdos, programar las actividades anuales y para presentar la propuesta a aquellos docentes que se incorporan al espacio.

Una instancia central para NEPSO es la elección del tema a ser indagado, para el que cada docente puede adoptar estrategias con mayor o menor grado de intervención.

Tabla 1

Temáticas de NEPSO Polo Argentina 2010-2019, agrupadas por ejes temáticos

Eje temático	Nombre del proyecto
--------------	---------------------

⁸ Esta elección metodológica encontraba su lógica en el patrocinio del grupo empresarial IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), dedicado a la investigación de medios y encuestas de opinión, comportamiento y consumo en América Latina.

Vínculos y violencia	<p>“Violencia familiar ¿Por qué se produce?”</p> <p>“Violencia en el fútbol: el caso de los barra-bravas”</p> <p>“Formas de vida de niños y algunas formas de violencia infantil”</p> <p>“Bullying” (dos proyectos)</p> <p>“Creencias de la gente acerca de la inseguridad”</p> <p>“Violencia Familiar”</p> <p>“Maltrato animal” (tres proyectos)</p> <p>“La Relación entre Adolescentes y Adultos”</p> <p>“Discriminación”</p> <p>“Trata de personas”</p> <p>“La problemática del suicidio”</p> <p>“Problemáticas adolescentes”</p> <p>“¿Qué ves cuando me ves? Incidentes violentos de adolescentes fuera del baile”</p>
Adicciones - salud	<p>“Las creencias de la gente acerca de los adolescentes y la adicción a las drogas”</p> <p>“Las creencias de la gente acerca de la legalización de las drogas”</p> <p>“Creencias acerca de la adicción a las drogas”</p> <p>“La adicción a las drogas”</p> <p>“Trastornos Alimenticios”</p> <p>“Drogadicción”</p> <p>“La drogadicción en la adolescencia”</p> <p>“Las adicciones”</p> <p>“Bipolaridad”</p>
Sexualidad- Embarazo	<p>“Embarazo Adolescente” (tres proyectos)</p> <p>“Métodos anticonceptivos”</p> <p>“Embarazo adolescente y aborto”</p> <p>“Embarazo adolescente y escuela”</p>
Género	<p>“Diferencias y similitudes en la crianza de varones y mujeres”</p> <p>“Violencia, género y música”</p> <p>“Violencia de género” (dos proyectos)</p> <p>“Representaciones acerca de las funciones de las mujeres y los hombres en la sociedad ¿Y por qué ella no?”</p>
Educación	<p>“Adolescentes, escuela y motivación”⁹</p> <p>“¿Cómo ve el barrio a nuestra escuela?”</p> <p>“El bullying, ¿se da más en las escuelas públicas o en las escuelas privadas?”</p> <p>“El uso pedagógico de las NTICs en las clases de secundaria básica”[*]</p>
Medios de comunicación y sociedad	<p>“Las percepciones de los adultos sobre los adolescentes y la incidencia de los medios de comunicación”[*]</p> <p>Facebook: ¿Vínculos Reales o Virtuales?</p> <p>“El uso del celular”</p> <p>“La influencia de la música en la adolescencia”</p>

⁹ Tema elegido por estudiantes de formación docente.

Política y sociedad	“Las creencias de los beneficiarios de los planes sociales acerca de los mismos” “¿Por qué los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres?” “La inseguridad”
Medio Ambiente	“La basura en el barrio “Los Eucaliptus” de Solano, Quilmes” “¿Por qué nos inundamos?” “La inundación en el Barrio La Paz de San Francisco Solano”
Creencias y religión	“Los fantasmas y fenómenos paranormales” “Creencias, cultos y religión en la gente”

Nota: En base a los Informes anuales de la coordinación de NEPSO Polo Argentina.

Una vez elegido el tema, tiene lugar la etapa de *cualificación*¹⁰, esto es, el abordaje de antecedentes y de miradas teórico-conceptuales de especialistas que han abordado la temática seleccionada.

Cada momento del proyecto suele demandar más de una clase, dado que los temas elegidos no necesariamente deben coincidir con las temáticas curriculares de la materia del docente o los docentes que acompañan el proyecto.

La etapa de elaboración de las preguntas de la encuesta de opinión contempla, en algunos casos, la realización de una prueba piloto a los efectos de realizar modificaciones al formulario definitivo. Las respuestas a los formularios de encuesta son tabuladas por diferentes medios, según el caso, y de su análisis surgen las conclusiones a ser presentadas en el encuentro de cierre, evento anual en el que los estudiantes comunican sus procesos de indagación a partir de producciones variadas y creadas específicamente para ese encuentro, tales como exposiciones grupales utilizando medios audiovisuales o, en algunos casos, la presentación de recursos artísticos (dramatizaciones, expresiones plásticas, musicales), muestras estáticas, entre otras posibilidades.

Tabla 2

Cantidad de participantes en NEPSO Argentina 2010–2019

Año	Instituciones	Secciones	Docentes	Estudiantes	Otros*
2010	3 escuelas secundarias	7	12	150	5
2011	4 escuelas secundarias	9	16	220	7
2012	6 escuelas secundarias	11	22	270	7

¹⁰ Este término ha sido adaptado del término del portugués *qualificação* y se utiliza para denominar esta etapa de NEPSO.

2013	5 escuelas secundarias 1 ISFD	12	26	270	7
2014	3 escuelas secundarias 1 ISFD	10	26	250	7
2015	5 escuelas secundarias	4	10	120	4
2019	5 escuelas secundarias	6	15	120	4

*Investigadores, estudiantes de profesorado, otros colaboradores en el marco del proyecto. Nota: elaboración propia en base a los informes anuales de la coordinación local de NEPSO.

Una Aproximación a la Región de Estudio desde Algunos Indicadores

En gran parte de América Latina, la década de los '90 se caracterizó por la apertura comercial y la desregulación de las economías nacionales, las políticas de ajuste estructural y de restricción del gasto público en materia social, amplios procesos de privatización y la descentralización administrativa de los servicios. Asimismo, existió una creciente injerencia de los organismos internacionales de crédito en el diseño y financiamiento de las políticas estatales en general (Gentilli, Suárez, Stubrin y Gindín, 2004). Así, los gobiernos de entonces llevaron adelante modificaciones en la administración, la estructura y la currícula de los sistemas educativos.

En Argentina, este proceso comenzó cuando el estado nacional transfirió todos los establecimientos educativos a las provincias¹¹. Luego, la Ley Federal de Educación N°24.125 (1993) amplió la escolaridad obligatoria -que pasó a abarcar el último año del nivel inicial (preescolar) y los nueve años correspondientes al nivel primario, esto es, la Educación General Básica (E.G.B.)- a diez años. El nivel secundario estaría compuesto por la Educación Polimodal, que consistiría en un tramo orientado, no obligatorio, de

¹¹ Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N°24.029 (1991).

tres años. Además de la reestructuración del sistema educativo, también se renovaron los planes de estudio para todos los niveles.

El proceso de ampliación de la matrícula del nivel secundario comenzó a acelerarse desde mediados del siglo pasado cuando el porcentaje de la población de entre 19 y 22 años con secundaria completa era del 24,5%. Cuarenta años después (a comienzos de la reforma de los '90), esa cifra correspondería a más de la mitad de esa población y, transcurrida una nueva década, el porcentaje alcanzaría un 63,5%. Aunque con la Ley Federal se extendió la escolaridad obligatoria e incrementó la matrícula de las escuelas secundarias, ese nivel seguía sin ser obligatorio y dejaba todavía excluidos a grandes sectores de la población.

Tabla 3

Evolución de la población argentina de entre 19 y 22 años con secundario completo

Año	1955	1965	1975	1985	1995	2005
(%)	24,5%	31,6%	43,2%	49,0%	54,3%	63,5%

Nota: en base a Suasnabar (2017).

En la década de los 2000, un gran número de gobiernos latinoamericanos, de corte progresista, se embarcaron en diferentes procesos de reforma educativa en respuesta al deterioro de la situación social resultante de la implementación de políticas económicas neoliberales en la década anterior. Las nuevas Leyes involucran la expansión de los derechos educativos en tres grandes sentidos: la ampliación del acceso a todos los niveles, la incorporación de poblaciones hasta el momento excluidas de los sistemas y un mayor financiamiento (Suasnabar, 2017).

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N°26.206 estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria, volvió a reestructurar los niveles educativos e implementó cambios curriculares. Narodowski y Moschetti (2014) dan cuenta de la evolución de la matrícula en el nivel secundario en Argentina, comparando el impacto

de la Ley Federal con el de la LEN. Si bien en términos cuantitativos, la reforma de los '90 incorporó al nivel más estudiantes que la de 2006, la sanción de esta última reactivó la matriculación que se había estancado a principios de los 2000, luego del efecto inicial de la Ley Federal:

Entre 2007 y 2013 la matrícula pública del secundario aumentó un 11.3% (280.431 nuevos alumnos) mientras para el período previo a la obligatoriedad (1994–2006) había crecido 27.0%. Parece revertirse, no obstante, el estancamiento en la matriculación secundaria que caracterizó al período 2000–2006 aunque estamos en presencia de un virtual nuevo estancamiento, sobre todo teniendo en cuenta la enorme cantidad de jóvenes que no terminan sus estudios secundarios en escuelas públicas (Narodowski y Moschetti, 2014, pág. 5).

La expansión de los derechos educativos enmarcada por la LEN ha resultado significativa en términos de la ampliación de la matrícula del nivel medio. A su vez, ha involucrado grandes dificultades para traducir la legislación en políticas sectoriales y, más aún, en prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de los derechos educativos proclamados (Terigi, 2009a).

En el siguiente apartado se presenta una caracterización socioeducativa de la región de estudio de este trabajo: la Provincia de Buenos Aires (PBA) y su Área Metropolitana (AMBA).

La Provincia de Buenos Aires (PBA), su Área Metropolitana (AMBA) y el Distrito de Quilmes.

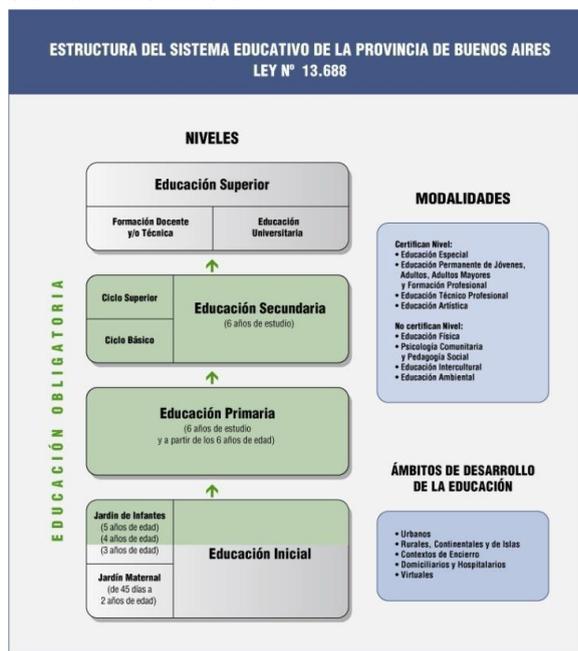
La PBA tiene una superficie total de 307.571 Km² y representa el 8,2% de la superficie argentina. Según datos del INDEC, la población estimada en la actualidad corresponde a 17.709.598 habitantes (casi el 40% del total del país). La densidad poblacional es de 55 habitantes por Km², que es significativamente más elevada que el promedio nacional

(12 habitantes por Km²). El 97% de la población de la PBA es urbana y el Índice de Necesidad Básicas Insatisfechas (NBI) se ubica levemente por debajo del promedio nacional (8,1 % frente al 9,0% del país)¹² .

En términos educativos, con la sanción de la LEN cada provincia debió realizar su propia adecuación al nuevo marco normativo. En la PBA, la Ley Provincial N°13.388 determinó una estructura del sistema educativo que comprende una escolaridad obligatoria de 14 años: dos años para la Educación Inicial, seis años para la Educación Primaria y seis años para la Educación Secundaria. El nivel medio comprende un Ciclo Básico común de tres años y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según áreas, también de tres años (a excepción de las orientaciones técnicas, que contemplan un año más).

Figura 1

Estructura actual del Sistema Educativo en PBA.



Fuente <http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/>

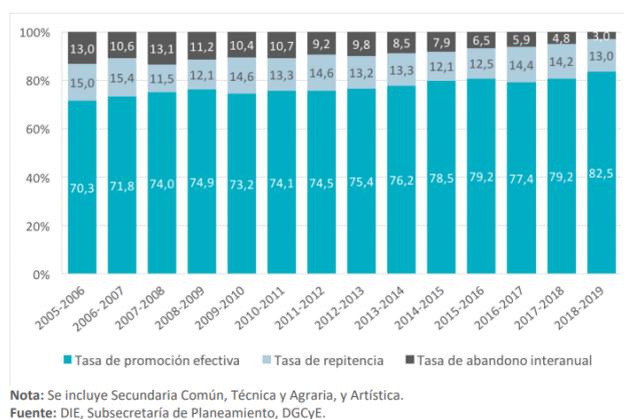
La PBA cuenta con 2.337 unidades educativas de gestión estatal en el nivel secundario, cuya matrícula es de 1.083.105 alumnos. Entre 2006 y 2019, esta matrícula

¹² <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-24-85>.

creció de manera sostenida, en el orden del 20,0%. En el mismo periodo, hubo una mejora en la promoción efectiva de 12 puntos porcentuales (70,3% en 2005, alcanzando 82,5% en 2018). A su vez, se observó una importante reducción (10 puntos porcentuales) en la proporción de estudiantes que abandonaron la escuela (que pasó del 13,0% al 3,0% al final del período analizado). En cuanto a la repitencia, se redujo levemente, del 15,0% al 13,0%.

Figura 2

Tasa de promoción efectiva, repitencia y abandono interanual nivel secundario estatal. PBA 2005-2018.



Fuente: Informe Educación secundaria en la provincia de Buenos Aires 2004-2019 (DGCyE, 2020)

Tabla 4

Evolución de los indicadores interanuales provinciales para el nivel secundario (gestión estatal) durante la última década

Indicador	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Tasa de promoción efectiva (%)	74,14	74,45	75,36	76,23	78,46	79,22	77,36	79,15	82,43
Tasa de repitencia (%)	13,32	14,64	13,17	13,26	12,07	12,45	14,44	14,23	12,98
Tasa de reinscripción (%)	1,83	1,72	1,71	2,05	1,53	1,80	2,26	1,83	1,60

Tasa de abandono interanual (%)	10,71	9,19	9,76	8,46	7,94	6,52	5,94	4,79	2,99
---------------------------------	-------	------	------	------	------	------	------	------	------

Nota: *Se destaca el periodo en que se ha realizado el trabajo de campo. En base a Relevamientos Anuales 2010-2019. Dirección de Información y Estadística.

Si bien estos datos sugieren que el sistema retiene más, aún existen grandes desafíos de inclusión para el nivel, conforme se avanza en la consolidación de su universalización.

Asimismo, es posible mencionar una serie de políticas socioeducativas nacionales y jurisdiccionales que acompañaron la expansión de nivel y pudieron impactar en estos indicadores a partir del 2008: los Centros de Escolarización de Educación Secundaria para Adolescentes y Jóvenes - CESAJ (DGCyE, 2008a), el Plan Provincial de Finalización de los Estudios y vuelta a la escuela – FinEs (DGCyE, 2008b), el Programa de Responsabilidad Social Compartida “Envión” (DGCyE, 2009), el Plan de Mejora Institucional (CFE, 2009), el Programa Conectar Igualdad (Presidencia de la Nación, 2010), el Nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria (DGCyE, 2011a; 2011b), las Becas Progresar (Presidencia de la Nación, 2014), la Red de Escuelas de Aprendizaje (DGCyE, 2018a) y Escuelas Promotoras (DGCyE, 2018b).

En una comparativa de los datos más recientes entre ciclos del nivel (2018-2019 – previo a la pandemia por el Covid-19), en la Secundaria Básica los estudiantes tienden a abandonar menos, pero a repetir más. Así, mientras que el abandono en el Ciclo Básico es del 0,9%, en el Superior corresponde al 6,3% y, a la inversa, la repitencia del Básico se ubica en el 14,3%, frente al 11,1% en el Superior (DGCyE, 2020). Sobre el mismo periodo y con mayor detalle, la comparación de estos indicadores según año de estudio presenta un panorama en el que en el 4° año constituye el momento más crítico,

con los niveles de promoción más bajos y las tasas de abandono y repitencia que se ubican entre las más altas.

Tabla 5

Indicadores interanuales de eficiencia interna del nivel secundario de gestión estatal por año de estudio

Indicador	1° año	2° año	3° año	4° año*	5° año	6° año	7° año
Tasa de promoción efectiva (%)	84,61	78,33	87,05	75,94	78,52	91,38	95,66
Tasa de repitencia (%)	12,19	16,05	14,40	13,89	11,04	7,54	3,83
Tasa de reinscripción (%)	1,59	1,88	1,82	1,71	1,27	0,95	0,59
Tasa de abandono interanual (%)	1,60	3,54	-3,27 ¹³	8,45	9,17	0,13	-0,08

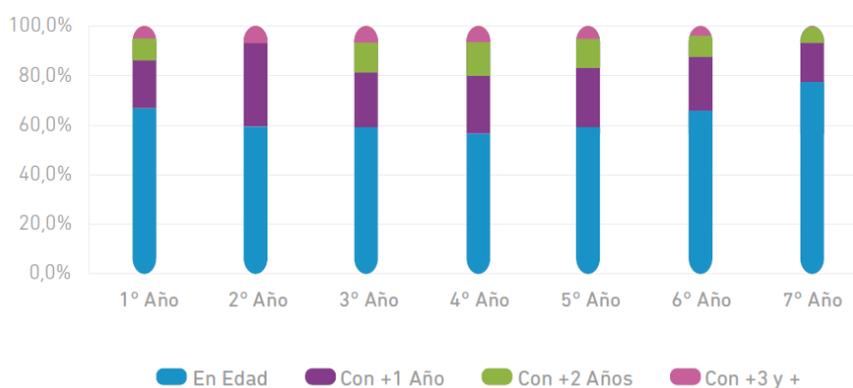
¹³ La tasa de abandono interanual se obtiene por diferencia entre 100 y la suma de las de promoción efectiva, repitencia y reinscripción, que representa el total de posibilidades que en el modelo cerrado de cohortes teóricas tiene un alumno cuando cursa un año cualquiera. Entonces, situaciones particulares en el comportamiento real de los alumnos como migraciones de población entre zonas rurales y urbanas y entre distintas unidades territoriales o transferencia de matrícula entre los distintos sectores de gestión, pueden provocar valores incongruentes para este indicador, generalmente valores negativos (DGCyE, 2006).

Nota: *Se destaca el año de estudios en que se ha realizado el trabajo de campo. En base a Relevamientos Anuales 2010-2019. Dirección de Información y Estadística.

Finalmente, el indicador de sobreedad que, por definición metodológica incluye los fenómenos de la repitencia, ingresos tardíos, abandonos transitorios, entre otros factores que inciden en las trayectorias escolares, nos ofrece una visión complementaria a los indicadores de eficiencia interna antes recuperados.

Figura 3

Sobreedad por año de estudio, secundario estatal. Relevamiento Anual 2018.



Fuente: DGCyE (2019)

Estos indicadores muestran que el comienzo del ciclo orientado del secundario, es decir, el 4º año del nivel, es la instancia que registra el mayor nivel de interrupción de las trayectorias. El caso de la experiencia NEPSO abordada en este trabajo se desarrolla en este año de estudios.

El Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) es una delimitación formulada por el INDEC que incluye a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 24 partidos del Gran Buenos Aires¹⁴, cuyos actuales centros urbanos fueron localidades paulatinamente incorporadas a la aglomeración a partir de la expansión de la ciudad capital. La

¹⁴ Se trata de los partidos de Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero y Vicente López.

continuidad de estas jurisdicciones constituye históricamente el centro urbano más relevante del país. Aunque internamente heterogéneo, se trata de una unidad tanto en términos económicos como sociodemográficos y ocupacionales (Maceira, 2012).

Esta metrópolis reúne 12.806.866 habitantes¹⁵ —en 4.084.507 hogares— en un área de 3.833 km². Así, más de un tercio de la cantidad de habitantes de Argentina se concentra en un área que no supera el 1% de su superficie. Con una densidad de población de 3.341 habitantes por km², se trata de la tercera aglomeración urbana de América Latina, después de las ciudades de México y San Pablo.

La administración del sistema educativo de la PBA se divide en 25 regiones. Los distritos de Quilmes, Florencio Varela y Berazategui, todos pertenecientes al AMBA, conforman la Región Educativa IV. Según el Relevamiento Inicial 2020¹⁶, con el 90,8 % de la población de entre 12 y 17 años escolarizada, en la Región Educativa IV funcionan 207 unidades educativas de gestión estatal en el nivel secundario, a las que asisten 83.000 alumnos¹⁷. En el caso de Quilmes, este relevamiento señala 84 unidades educativas y una matrícula de 32.561 alumnos para ese nivel y tipo de gestión.

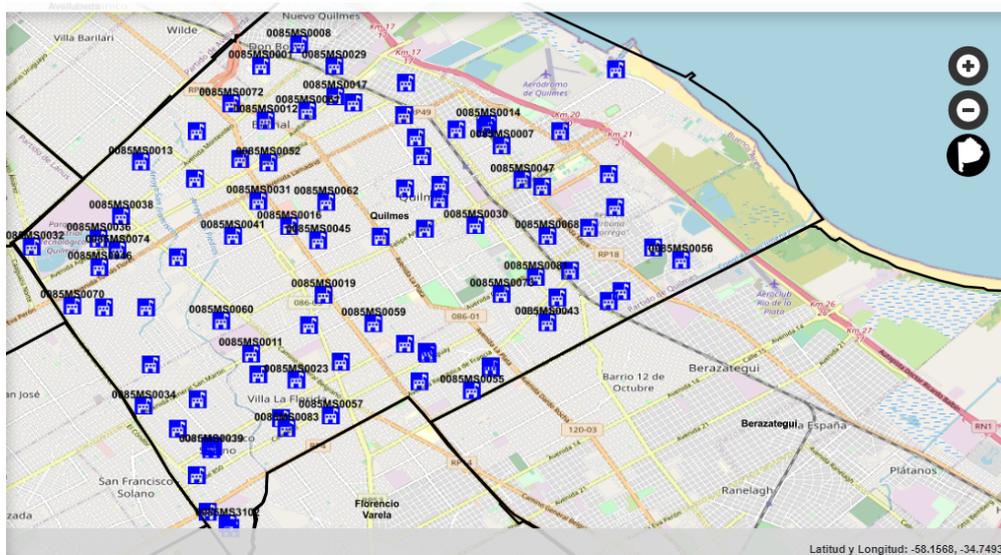
Figura 4

Ubicación de Escuelas Secundarias de gestión estatal en Quilmes

¹⁵ Estos datos corresponden al último Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda llevado adelante por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC) durante 2010. Resulta importante tener en cuenta la variación porcentual intercensal (2001-2010) del 11,8%, a los efectos de proyectar los valores actualizados.

¹⁶ Dirección de Información y Estadística (2020).

¹⁷ Fuente: Relevamiento Inicial 2020. Dirección de Información y Estadística (2020).



Fuente: Mapa Escolar. <http://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/>

Quilmes es la quinta ciudad más poblada de la PBA con 672.199 habitantes¹⁸. La totalidad de la población es urbana y el 9% de los hogares quilmeños presentan NBI. El 22% de los habitantes se encuentra en edad escolar y el 91% de esa población está escolarizada, aunque sólo el 37% de la población de entre 24 y 65 años ha completado el nivel secundario¹⁹.

Según el Censo Social de Quilmes²⁰, el 18,4% de la población se encuentra en situación de vulnerabilidad social²¹ y, en el 20,8% de los hogares encuestados, viven al menos cuatro menores de 18 años. El 25,7% de estos niños y adolescentes viven con adultos que no han alcanzado siete años de escolaridad.

El mismo estudio señala que sólo dos de cada tres adolescentes de 15 a 18 años cursan la secundaria y el 35% de ellos lo hace con sobriedad. Un 16% de los adolescentes que abandonó sus estudios se desempeña laboralmente y la tasa de desocupación de los quilmeños de entre 19 y 24 años se ubica en torno al 22%. Sobre la

¹⁸ Ministerio de Economía (2016).

¹⁹ Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, INDEC.

²⁰ Este estudio se llevó a cabo entre junio de 2009 y marzo de 2010.

²¹ El estudio entiende que las personas se encuentran en situación de vulnerabilidad social cuando habitan “zonas de villas, asentamientos o viviendas en zonas precarias.” (Censo Social de Quilmes, 2010)

situación de las mujeres, el 24% de las adolescentes quilmeñas de entre 14 y 19 años son madres: más del 70% de ellas se encuentran excluidas tanto de la esfera educativa como de la laboral.

Siguiendo el Relevamiento Inicial 2020, la escuela quilmeña donde este estudio se ha llevado adelante corresponde a una Escuela Secundaria Común de gestión estatal, jornada simple, ámbito urbano, con una matrícula de 924 estudiantes distribuida en 32 secciones. Las actividades se desarrollan en 3 turnos: mañana, tarde y vespertino, cuenta con Servicio Alimentario Escolar (S.A.E) y Equipo de Orientación Escolar en su planta.

Estado del Arte

La ampliación de la obligatoriedad ha sido foco de numerosas investigaciones que han puesto el acento en las situaciones de injusticia (Dussel, 2004) donde suele tener lugar una suerte de *exclusión incluyente*, esto es, mecanismos de exclusión educativa que se recrean dentro de dinámicas de inclusión institucional insuficientes o, en algunos casos, que resultan “inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (Gentili, 2009, pág. 33). En este marco, entran en juego las discusiones entre universalismo y particularismo, la fragmentación del sistema educativo y el ingreso de nuevos sectores y prácticas al espacio escolar (Núñez, 2014).

Previo a la sanción de la LEN, Tenti Fanfani (2000) describe la ampliación del acceso al nivel medio como un proceso con cierta continuidad con las lógicas precedentes, intensificadas en el avance de la última reforma. En particular, la masificación del nivel llega acompañada por un cambio muy significativo en la morfología social de los estudiantes, signado por el ingreso inédito de quienes

tradicionalmente se encontraban excluidos, incorporándose, en primer lugar, a los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas y, luego, a aquellos provenientes de familias de las áreas rurales.

En otro trabajo anterior a la LEN, Kessler (2002) aborda lo que considera tareas pendientes en la escolarización de los jóvenes: la necesidad de incluir a los históricamente excluidos y, paralelamente, la de mejorar significativamente la oferta educativa, toda vez que la creciente demanda por educación y el capital que se desarrolla en las instituciones escolares no siempre viene acompañada por una oferta adecuada a los grupos sociales que por primera vez acceden al nivel, a los efectos de garantizar su permanencia y su aprendizaje.

Por su parte, Falconi (2004) -en sintonía con lo planteado por R. Reguillo (2003)- señala que el conflicto emergente de la masificación del secundario suele circunscribirse a lo escolar, eludiendo la dimensión política de las expresiones juveniles y apelando a prácticas y discursos que se ajustan a un alumno uniforme, entendido como condición necesaria para suscitar aprendizajes escolares. En otras palabras, la tradicional escuela media niega la posibilidad de que las expresiones juveniles sean parte del análisis sociopolítico de la sociedad en la que se inscriben.

Dussel, Brito y Núñez (2007) refieren a una escuela secundaria en transición, cuya identidad original conlleva la separación con las familias y desde la cual el secundario debería ser patriarcal, vertical e impersonal (en lugar de inclusivo y contenedor). Esa matriz, que entra en conflicto con el proceso de masificación del nivel, presenta elementos que, según los autores, aún permanecen y/o han sido resignificados en plena vigencia del actual marco normativo.

El proceso de universalización del nivel medio en Argentina, que parece darse entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala (Terigi,

Briscioli, Scavino, Morrone y Toscano, 2013), ha dado lugar a numerosas investigaciones que mayormente abordan diferentes experiencias e iniciativas pedagógicas cuyos principales destinatarios son adolescentes que provienen de contextos vulnerables.

Tal es el caso de los estudios sobre la revisión del régimen académico y sus formas de implementación en función del sostenimiento de las trayectorias. En tal sentido, Krichesky, Lucas y Giangreco (2020) señalan que la posibilidad de variar el formato escolar tradicional a partir del cambio del régimen académico continúa siendo un propósito de difícil traducción a la vida escolar, siendo necesaria la gestión de espacios de deliberación en las instituciones, entre los diferentes actores (directivos, docentes, estudiantes), para poner en discusión otras formas de incluir y sostener formas alternativas de cursada en un nivel obligatorio que, particularmente en el caso de los sectores más vulnerables, muchos adolescentes transitan con intermitencia.

Por su parte, Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti (2009) también proponen, con relación a este problema, una serie de ejes de análisis asociados a la revisión de los modelos organizacionales y los modelos pedagógicos, al grado de explicitación de su contenido y su tratamiento como contenido a ser enseñado, en lugar de dejarlo como un asunto librado a la responsabilidad de los estudiantes y/o a la transmisión familiar.

Otras investigaciones sobre algunas propuestas de inclusión de más baja escala, como los Centros de Escolarización Secundaria de Adultos y Jóvenes - CESAJ (Toscano, 2012; Krichesky y Giangreco, 2016) y las Escuelas de Reingreso (Krichesky, Migliavaca, Saguier y Medela, 2007; Terigi, Briscioli y Toscano, 2012), también señalan las posibilidades de este tipo de experiencias con distintas intensidades en sus cambios organizacionales y pedagógicos, junto a la implementación de diferentes

formas para el trabajo docente y la reconfiguración del oficio de alumno.

Con relación a ello, Southwell (2006) ha aportado al análisis los procesos de “guetización” que suelen tener lugar con las nuevas presencias de adolescentes y jóvenes en el marco de los acontecimientos políticos y sociales que han tenido lugar a partir de la década de los 2000 en nuestra región y en los que nuevos actores y prácticas vinculadas a la educación popular comienzan a imbricarse en ciertas experiencias escolares. Entre este grupo de experiencias (y, a su vez, como una propuesta de inclusión de escala acotada, si es que nos referimos al Polo Argentina) es posible ubicar al Proyecto NEPSO.

Con relación al proyecto NEPSO, el mayor caudal de trabajos proviene de investigaciones llevadas a cabo en Brasil, país donde se desarrollan tanto las primeras experiencias como la mayor parte de ellas.

Fonseca (2003) ha reflexionado sobre el uso de la encuesta de opinión como herramienta pedagógica para la educación de adolescentes y adultos y destaca la posibilidad de desarrollar proyectos interdisciplinarios a partir de la misma, rompiendo con la estructura compartimentada del conocimiento escolar y pensando colectivamente propuestas más integradas de formación.

Más recientemente, la tesis doctoral de Leite (2015) se ha propuesto identificar los aprendizajes llevados a cabo por los adolescentes y profesores participantes de NEPSO y analizar los aportes a nivel curricular que su implementación ha realizado en dos escuelas con largo vínculo con esa propuesta pedagógica. Leite señala que las escuelas con varios años de experiencia en el proyecto han tenido oportunidad de enriquecer sus propuestas curriculares a partir de la integración curricular, la participación de los adolescentes, el diálogo entre las disciplinas teniendo a la investigación como principio pedagógico y base para la ampliación de los procesos

democráticos dentro de la comunidad escolar.

Por su parte, Araújo Villaça y da Silva Brito (2016) señalan que, a través del trabajo con NEPSO, tanto estudiantes como docentes internalizan conceptos y procedimientos de la matemática escolar y se apropian de las prácticas de aritmética/alfabetización, ampliando sus posibilidades de leer el mundo.

Finalmente, De Castro (2019), a partir de su análisis de la experiencia, concluye que cuando se desarrolla con los estudiantes una práctica alternativa, cuyo tema dialoga con su realidad, se despiertan nuevos intereses que, normalmente, suelen quedar al margen de una rutina pedagógica.

Siendo una experiencia que se ha extendido a varios países, se cuentan también varios estudios llevados a cabo en diferentes países de América Latina. Entre ellos, el trabajo de Morales Espinosa (2012) ha presentado el caso de la escuela telesecundaria “Tetsijtsilin” en Tzinacapan, México. La autora destaca la inclusión de este proyecto como una opción para fortalecer las actitudes científicas de los alumnos, el contacto de los estudiantes con otros agentes educativos, la aceptación de diferentes visiones de la realidad, la disposición para escuchar a los otros y la valoración del debate como fuente de aprendizaje. No obstante, la autora da cuenta de que uno de los desafíos de la implementación de este tipo de iniciativas, tiene que ver con conciliar los tiempos requeridos para llevar a cabo una investigación y la disponibilidad de los tiempos de los espacios curriculares.

Por su parte, desde Perú, la investigación de Gamboa Risgo (2017) señala la influencia positiva que NEPSO muestra en el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de secundaria.

Durán Mondaca y Torres Bravo (2008) han realizado una evaluación de la implementación de NEPSO en una escuela de la región de la Araucanía, en Chile. Las

autoras han referido a la experiencia como una opción innovadora y constructivista, produciendo conocimiento e impulsando la adquisición de aprendizajes significativos. Asimismo, resaltan la pertinencia de la encuesta de opinión como herramienta didáctica para mejorar la enseñanza desde tres dimensiones del contenido: conceptual, procedimental y actitudinal.

También desde la experiencia chilena, Barría Cortez (2008) ha realizado un estudio sobre las percepciones que el proyecto NEPSO genera en sus participantes: coordinadores, estudiantes y profesores presentan, en general, una visión positiva del proyecto, destacando el protagonismo que es brindado a los participantes directos; el mejoramiento integral del estudiante, en particular, el actitudinal; la mejora de la relación profesor- estudiante y el vínculo entre la comunidad y la escuela; la revitalización e innovación de la enseñanza en los profesores.

Más recientemente, también desde Chile, Williamson e Hidalgo (2015) señalan la versatilidad de NEPSO para ser desarrollada en múltiples y variados contextos, niveles y modalidades educativos. Sostienen, además, que resulta necesario experimentar y proponer nuevos conceptos, metodologías, didácticas y currículos viables y efectivos, que contribuyan a una relación pedagógica cooperativa entre profesores y estudiantes para promover aprendizajes, tomando en cuenta diversos contextos curriculares y socioculturales.

En Argentina, Lucas, Baquero, Belardinelli, Cincotta, Sánchez, Camarón, y Schmit (2011) analizan la experiencia desde la perspectiva de los docentes participantes, quienes expresan que un rasgo diferencial de NEPSO es que brinda tanto a docentes como estudiantes un espacio cómodo de trabajo con una propuesta refrescante, diferente e interesante, en términos comparativos con las lógicas escolares más tradicionales.

En otro trabajo, Baquero y Lucas (2015) señalan, en particular, que la elección

del tema quede bajo responsabilidad del estudiantado, habilita y promueve un mayor grado de acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles, lo que pretende atender a aquellas voces que señalan la frecuente descontextualización de los saberes enseñados en la escuela. De este modo, son las experiencias cotidianas adolescentes, aquello que ellos entienden como problemáticas, o sencillamente sus motivaciones personales, los nudos que operan como fuente de temáticas sobre las cuales desarrollar las indagaciones.

Gesualdi (2020), por su parte, señala que si bien la experiencia no termina de modificar los posicionamientos propios del vínculo educativo escolar, en el saber y en el hacer, sí logra propiciar la apertura de vías de participación de los jóvenes y que ellos puedan ser pensados (por ellos mismos y los demás) como actores protagónicos de lo social.

Con relación a las investigaciones que parten de los desarrollos de la Teoría de la Actividad en el nivel secundario en Argentina, es posible mencionar el de Terigi (2011) que se enfoca en dos nudos a abordar para avanzar en la universalización del nivel: la matriz organizacional de la escuela secundaria y el modelo pedagógico predominante. En el segundo caso presentan una definición institucional de la enseñanza para analizar las restricciones del sistema de actividad que resultan productoras de aquello que sucede.

Delle Chiaie y Ollivier (2016) analizan la modalidad particular que tiene una escuela del nivel para concebir y abordar los llamados problemas de aprendizaje. Como resultados su análisis emergen tres ejes que parecen obstaculizar la posibilidad de realizar un abordaje efectivo: las concepciones de aprendizaje basadas en teorías personales; los determinantes duros que no tienen en cuenta la heterogeneidad constitutiva de la comunidad educativa, observándose una tensión constante entre los

objetivos de la institución y los medios para conseguirlos; una división del trabajo que tiende a fomentar un tratamiento fragmentado del problema, obturando un abordaje que atienda a su complejidad.

El trabajo de De Pascuale (2017) focaliza la mirada en las TICs, entendiéndolas como instrumentos de mediación novedosos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, desde la perspectiva del autor, se vinculan estrechamente con las posibilidades de construcción cognitiva en los estudiantes.

Más recientemente, Roldán (2019) aborda los procesos interactivos-discursivos y los artefactos culturales que median los diversos procesos de alfabetización en la escuela secundaria desde el marco conceptual aquí propuesto.

Los Inicios y el Devenir de esta Investigación

Este trabajo se ha inscrito en el proyecto de investigación “La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio”²², radicado en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Dado que en ese marco se venían llevando a cabo diferentes actividades en algunas escuelas secundarias del distrito de Quilmes, el ingreso a campo para esta investigación se vio facilitado. En particular, las autoridades educativas distritales sugirieron a la dirección del proyecto de la UNQ que la Escuela Secundaria “Fortaleza de los Kilmes” se incorporara al grupo de instituciones que conformaron los casos de estudio, dado el perfil del equipo directivo que recientemente había asumido en esa escuela, que se caracterizó por apostar a la participación de los estudiantes en proyectos educativos como eje para la enseñanza y los aprendizajes.

²² PICT N°2011 2194. Período 2012–2016.

Una vez iniciado el campo, y en el marco del arribo de una serie de políticas que apuntaron a la democratización de las prácticas escolares, se tomó contacto con diferentes proyectos institucionales que, de forma similar a NEPSO, se proponían recuperar las voces de los estudiantes como eje de su desarrollo: el proyecto “Quilmes conoce Quilmes”, el proceso de elección del nombre de la propia escuela o algunas acciones del Centro de Estudiantes. Estas acciones se recuperan también, al menos en parte, en este trabajo, para contribuir a capturar la trama institucional en la que NEPSO se ha desarrollado.

Estructura de la Tesis

La primera parte de este trabajo corresponde al marco conceptual, compuesto por el Capítulo I, donde se aborda la cuestión de las trayectorias y sentidos para la experiencia escolar en el nivel secundario desde las categorías de aprendizaje y participación, en el marco de la Teoría de la Actividad.

La segunda parte de este trabajo comprende el Capítulo II, en el que se detallan el diseño metodológico del estudio, su hipótesis de partida, los criterios de selección de la experiencia y el caso, las estrategias, el cronograma de acciones y las consideraciones éticas.

El análisis del caso se presenta en la tercera parte, que se encuentra organizada en dos capítulos: el Capítulo III se enfoca en el marco institucional en el que NEPSO tuvo lugar: la Escuela de Educación Secundaria “Fortaleza de los Kilmes”. En este capítulo se realiza un acercamiento a algunos proyectos y experiencias llevadas a cabo en esa escuela, que se caracterizaron por promover el protagonismo y la participación de los estudiantes. En el Capítulo IV se enfoca en el desarrollo de NEPSO en esa escuela.

La cuarta parte de este trabajo corresponde al Capítulo V, que recupera las

principales discusiones del caso en tres secciones: una dedicada al marco institucional de la escuela que constituye el caso, otra a las formas de participación y las relaciones con los saberes en la experiencia NEPSO y una sección final sobre los posibles aportes de NEPSO en el marco de la ampliación de la obligatoriedad escolar. Finalmente, la quinta parte lista las referencias bibliográficas para culminar con la sexta parte, que incluye los anexos.

Parte I. Marco Conceptual

Capítulo I. Aprendizajes y Participación desde la Escuela como Sistema de Actividad: Trayectorias y Sentidos para la Experiencia Escolar en el Nivel Secundario

1.1 La Escuela como Sistema de Actividad

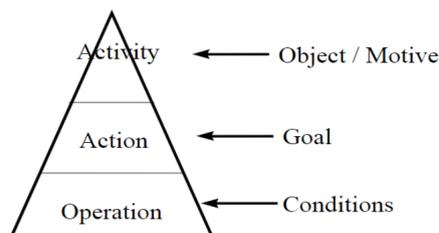
Para el análisis de las experiencias educativas, y teniendo como marco la Teoría Histórico-Cultural (Vigotsky, 1978, 2016), es posible establecer como unidad de análisis a la actividad humana, es decir el conjunto de acciones intencionales de personas que operan de forma colectiva a partir de un objeto que las motiva, haciendo uso de las herramientas disponibles y proporcionadas por un contexto determinado, para facilitar el logro de resultados (Leontiev, 1984).

Leontiev (1984) retoma la tesis vigotskyana de que la actividad psíquica interna deriva de la actividad práctica, históricamente basada en el trabajo de la sociedad: los individuos de cada generación les otorgan nuevas formas a esas actividades en el curso de su desarrollo ontogenético.

La actividad, la acción y la operación, constituyen tres diferentes niveles de la actuación de los individuos. La estructura jerárquica de las relaciones que componen el sistema de actividad tiene en la base a las operaciones que componen una acción y, de forma similar, las acciones de carácter conjunto, histórico y cultural que componen una actividad. Así, las acciones poseen fines parciales y representan pasos intermedios para satisfacer el motivo de la actividad.

Figura 5

La estructura jerárquica de la actividad (Daniels, 2016, pág. 25)

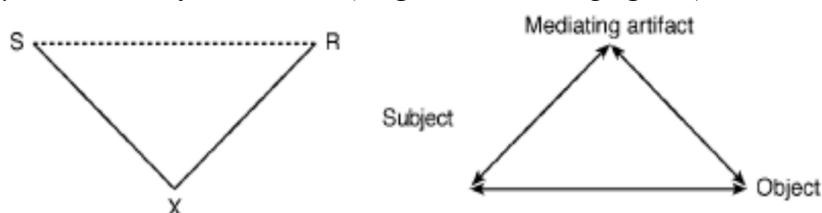


En términos muy sintéticos, las personas realizamos acciones con ciertos fines. Estas acciones, en conjunto y orientadas a la satisfacción de una necesidad, constituyen una actividad situada en un contexto histórico-cultural que le proporciona determinadas herramientas materiales y simbólicas para satisfacerla. Así, la actividad confiere sentido a cada acción, siendo la agencia el nexo entre las acciones y la motivación. En palabras de Leontiev (1984), “el concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo” (pág.82).

Los componentes principales de algunas actividades de los hombres son las acciones que ellos realizan. Denominamos acción al proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin consciente. Del mismo modo que el concepto de motivo se correlaciona con el concepto de actividad, el concepto de fin se correlaciona con el concepto de acción. El surgimiento en la actividad de procesos orientados hacia un fin, o sea acciones, fue históricamente una consecuencia del paso a la vida del hombre dentro de la sociedad (Leontiev, 1984, pág.92).

Figura 6

Primera generación de la Teoría de la Actividad. El modelo de acción mediada de Vigotsky y su común reformulación (Engeström, 2001, pág.134).



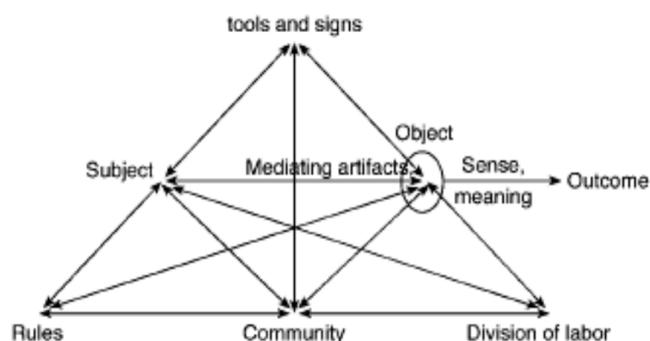
Más recientemente, Engeström (1987, 1991, 2001, 2009) ha ampliado y sistematizado los componentes de lo que denomina un “sistema de actividad”.

Considera que la formulación original de Vigotsky, puede ser considerada la primera

generación de la Teoría de la Actividad. La segunda generación de esta Teoría, formulada por Engeström e inspirada en los trabajos de Leontiev descritos, suma a la tríada sujeto, objeto y artefacto mediador tematizados por Vigotsky, un cuarto elemento: la comunidad, junto a sus reglas y división del trabajo.

Figura 7

Segunda generación de la Teoría de la Actividad. La estructura del sistema de actividad humana (Engeström, 2001, pág.135).



La incorporación de la comunidad proporciona al análisis voces múltiples con sus propios intereses, tradiciones, puntos de vista, roles, herramientas y reglas, esto es, sus propias historias. Los conflictos, contradicciones internas y rupturas resultan potentes dado que constituyen el motor para las transformaciones y el desarrollo de los sistemas (Engeström, 2001). De allí que, en la base de la tercera generación de la Teoría, se encuentren el diálogo y las perspectivas múltiples que interactúan sobre un objeto compartido.

Para la tercera generación de la Teoría de la Actividad, Engeström (2001) describe cinco principios. Según el primero, la unidad de análisis consiste en un sistema de actividad considerado en su red de relaciones con otros sistemas. Esto implica que las acciones individuales y grupales y las operaciones automáticas son unidades de análisis relativamente independientes, aunque sólo comprensibles cuando son interpretadas en el contexto de la actividad de los sistemas en conjunto.

El segundo principio alude a la multiplicidad de voces de los sistemas de actividad. La división del trabajo genera diferentes posiciones para los participantes y sus voces, cargadas de historicidad, artefactos, reglas, convenciones y que se multiplican en las redes de interacción entre sistemas. En términos de Engeström, (2001):

La tercera generación de la teoría de la actividad necesita desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, las múltiples perspectivas, y las redes de interacción de los sistemas de actividad. Wertsch (1991) presentó las ideas de Bakhtin (1981, 1986) sobre dialogicidad como una forma de ampliar el marco vygotskiano. Ritva Engeström (1995) ha dado un paso más al aunar las ideas de Bakhtin con el concepto de actividad de Leontiev (pág. 135).

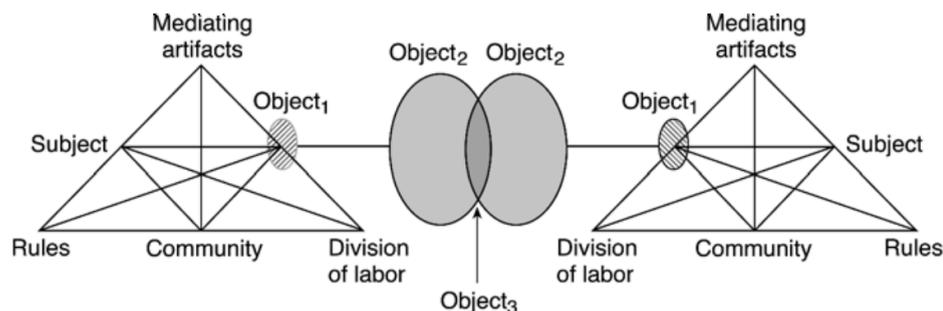
El tercer principio en el marco de esta generación señala que los problemas y posibilidades de los sistemas de actividad sólo pueden entenderse a contrafondo de su propia historia. El cuarto principio desarrolla la importancia de las contradicciones como fuentes de cambio: las mismas corresponden a las tensiones estructurales acumuladas dentro y entre los sistemas de actividad (por ello, no equivalen simplemente a problemas o conflictos).

Finalmente, el quinto principio postula la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad: cuando las contradicciones de un sistema se profundizan, algunos participantes comienzan a cuestionar las normas establecidas, lo que puede conllevar un esfuerzo colectivo y deliberado hacia el cambio.

En síntesis, su historicidad; el trabajo en red; las voces múltiples; la existencia de contradicciones y la posibilidad de transformaciones expansivas caracterizan a los sistemas de actividad.

Figura 8

Tercera generación de la Teoría de la Actividad. La interacción de dos o más? sistemas (Engeström, 2001, pág.136).



En este marco, la idea de aprendizaje expansivo corresponde a la participación conjunta en la construcción de un objeto, más amplio y complejo, para la actividad (Engeström y Sannino, 2017). Los nuevos objetos, pensados como *runaway objects*, no suelen ser producto intencional de una sola actividad, sino que se originan a partir de la participación en múltiples sistemas. Siguiendo a Engeström (2006), aunque estos objetos parecen tener vida propia, generar oposición y controversia, pueden a su vez ser objetos emancipadores que abren posibilidades radicalmente nuevas de desarrollo y bienestar.

En transformaciones importantes de nuestra vida personal y prácticas de la organización, debemos aprender nuevas formas de actividad que aún no están allí. Son literalmente aprendidas mientras están siendo creadas. No existe un maestro competente. Si se quieren entender estos procesos, las teorías estándares del aprendizaje tienen poco que ofrecer (Engeström, 2001, pág. 134).

El aprendizaje expansivo porta en su definición la agencia transformadora, generada en el proceso de la doble estimulación, a partir de situaciones de incertidumbre e incongruencia cognitiva que enfrentan a las personas a un conflicto motivacional. La gestión de dichos conflictos se lleva adelante haciendo uso de artefactos que funcionan como estímulos o motivos secundarios que asisten a la realización de acciones volitivas para transformar la situación (Engeström y Sannino, 2016). El aprendizaje expansivo, puede apoyarse en intervenciones formativas basadas en este principio.

De acuerdo con Engeström y Sannino (2010), dada la complejidad interna y la naturaleza social de los procesos educativos, no es posible el dominio de la actividad educativa en su conjunto, al menos en periodos de cambios intensos; por ello, la acción intencionada de cualquier agente puede tener efectos no esperados. Estos autores, junto a otros desarrollos en tal sentido, proporcionan evidencia de una cuarta generación de la Teoría de la Actividad.

A partir de la existencia de *runaway objects* cada vez más complejos y con amplias ramificaciones sociales, un gran número de sistemas de actividad se conectan a través de las fronteras nacionales (Engeström y Sannino, 2021). La emergencia de una cuarta generación de la Teoría de la Actividad se enfoca en coaliciones de trabajo heterogéneas destinadas a resolver problemas sociales críticos.

Para Engeström y Sannino (2021), existen aspectos comunes coexistentes entre las cuatro generaciones de la Teoría de la Actividad. Desde su perspectiva, la actividad necesita ser analizada como una práctica orientada a objetos, mediada por instrumentos y cambiante a través de sus contradicciones inherentes. Por ello, consideran que el aprendizaje constituye un aspecto central en tal sentido: las intervenciones formativas dirigidas a encontrar nuevas posibilidades y potencialidades constituyen, así, la forma más adecuada de estudiar la actividad.

Tabla 6

Síntesis de las cuatro generaciones de la Teoría de la Actividad

	Primera generación	Segunda generación	Tercera generación	Cuarta generación
Objeto y problema	Desafío en el aprendizaje o desarrollo individual	Contradicciones del desarrollo colectivo que exigen una solución amplia	Contradicciones de desarrollo dentro y entre sistemas de actividad interconectados	Un desafío social crítico o una crisis que exige una solución multinivel e intersectorial

Unidad de análisis	Acción mediada	Sistema colectivo de actividad	Como mínimo dos sistemas de actividad que interactúan con un objeto parcialmente compartido	Ciclos fusionados de aprendizaje expansivo en una coalición heterogénea de actividades que enfrentan un desafío social crítico
Concepto de aprendizaje	Internalización de habilidades y conocimientos dados	Ciclo de aprendizaje expansivo generando novedad (lo que aún no está)	Ciclo de aprendizaje expansivo que implica el cruce de límites y el aprendizaje lateral horizontal	Interacción horizontal y vertical entre múltiples coalescencias ciclos de aprendizaje expansivo
Concepto de agencia	La agencia como comprensión de la evolución histórica de la naturaleza y las posibilidades emancipatorias de las propias acciones	La agencia como movimiento expansivo de los sujetos individuales y sus tareas hacia sujetos colectivos que transforman su actividad	La agencia como reconocimiento y negociación de las diferencias y complementariedades	Agencia transformadora por doble estimulación
Intervención típica	Formación dirigida a la comprensión emancipadora y al dominio de las propias acciones	Proceso longitudinal de análisis colectivo y rediseño de la actividad → surgimiento del método “Laboratorio del Cambio”	“Laboratorio de Cambio” y “Laboratorio de Cruce de Fronteras”	Múltiples “Laboratorios de Cambio” interconectados, a nivel local, municipal, regional, nacional e internacional – con seguimiento longitudinal

En base a Engeström y Sannino (2021)

1.2 Aprendizajes y Participación: hacia el Desencapsulamiento Escolar

Pensar al aprendizaje escolar como un tipo especial de aprendizaje sin una finalidad inmediata, conlleva entenderlo como la implicación, la práctica y el estudio en detalle de algo que se sostiene solo (matemáticas, inglés, carpintería, cocina, etc.) (Masschelein y Simons, 2014).

Desde esta perspectiva y dado su carácter abierto, el estudio constituye una forma de aprendizaje en el que se desconoce, de antemano, qué es lo que se aprenderá, dado que estudiar es un acontecimiento que sólo puede suceder si no hay un propósito final ni una funcionalidad externa establecida. En tal sentido, y sobre la experiencia escolar, se señala:

La “experiencia de la escuela” no es una experiencia de “tener que”, sino de “ser capaz de”, tal vez incluso de pura capacidad o, más específicamente, de una capacidad que busca su orientación o su destino. Eso significa que la escuela también implica una cierta libertad que puede compararse al abandono: la condición de no tener un destino fijo y por lo tanto de estar abierto a un nuevo destino. El tiempo libre de la escuela puede entonces describirse como un tiempo sin destino (Masschelein y Simons, 2014, pág. 43).

De esta manera, la escuela no constituye (tanto) el lugar donde se aprende aquello que no se puede aprender en el mundo vital de cada persona sino el lugar donde la sociedad se renueva, ofreciendo su conocimiento y experiencia como un bien común, lo que posibilita la formación.

Por su parte, hace algunos años, Sfard (1998) señalaba -siguiendo, en parte, a Lave y Wenger (1991)-, que el discurso de la investigación educativa en torno del aprendizaje puede leerse desde dos posibles metáforas: la metáfora de la adquisición y la metáfora de la participación, respondiendo esta última a la tendencia de poner la

mirada en la actividad. Si se entiende al aprendizaje como la constitución en participante de algún aspecto de una actividad, el objetivo vira hacia la construcción común entre participantes periféricos (los estudiantes) y los participantes expertos (docentes).

Tabla 7

Correspondencias para las Metáforas de la Adquisición y la Participación

Metáfora de la adquisición	Objetivo del aprendizaje	Metáfora de la participación
Enriquecimiento individual	Objetivo del aprendizaje	Construcción común
Adquisición de algo	Aprendizaje	Constituirse como participante
Recipiente (consumidor), (re) constructor	Estudiante	Participante periférico, aprendiz
Proveedor, facilitador, mediador	Profesor	Participante experto, preservador de la práctica/el discurso
Propiedad, posesión, bien (individual, público)	Conocimiento, concepto	Aspecto de la práctica/discurso/actividad
Tener, poseer	Conocer	Pertenecer/participar/comunicarse

En base a Sfard (1998)

Recordando la clásica propuesta de Lave y Wenger (1991), el aprendizaje supone la participación en una comunidad, esto es, una *participación periférica legítima* que implica el movimiento del nuevo participante desde la periferia de la comunidad hacia su núcleo. En ese pasaje, el participante llega a ser más activo y a estar más comprometido con la cultura y, como consecuencia, asume una nueva identidad.

Los aprendices—escolares participan inevitablemente en comunidades de práctica y el dominio del conocimiento y la destreza les exige a los novatos acercarse a la participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad. “Participación periférica legítima” permite hablar de las relaciones entre novatos y veteranos y de las actividades, identidades, artefactos, y comunidades de conocimiento y práctica. Trata del proceso

por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991, pág. 29).

En el marco de la Teoría de la Actividad los aprendizajes se asocian a las diferentes formas de participación de las personas en los sistemas. Sobre dichas formas, Rogoff (1997), en su conocida perspectiva, especifica tres planos: la apropiación participativa, la participación guiada y el aprendizaje (poné entre corchetes el término que usa en inglés), centrando la atención en el sistema de compromisos interpersonales implicados, promoviendo algunas formas de implicación y restringiendo otras.

Como parte de una actividad culturalmente significativa, la participación guiada refiere a los procesos de colaboración recíproca e interpersonal que tienen lugar en dicha actividad cara a cara, en la que las personas se van transformando, construyendo la apropiación de la participación. Esta apropiación corresponde a las formas en que las personas se desarrollan a través de la colaboración en la actividad conjunta, pensando, reformulando, registrando, recordando, planificando de manera activa para conducir a nuevos aprendizajes. Resulta posible vincular esta transformación de las formas de participación con la idea de aprendizaje expansivo (Engeström, 2001), que implica la variación en el objeto de la actividad colectiva que conduce a una transformación cualitativa de cada componente del sistema de actividad.

Complejizando la metáfora del aprendizaje entendido como participación, Rogoff (1997) liga la idea de participación con la de apropiación, yendo más allá de la diada experto–novato:

Al comprometerse con una actividad, participando de su significado, las personas hacen necesariamente contribuciones continuas (bien en acciones concretas o bien ampliando las acciones o ideas de los otros). [Empleo] el término 'apropiación participativa' (o simplemente 'apropiación') para referirme al proceso por el cual los individuos transforman su comprensión de y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación. Esta noción está íntimamente ligada a las de

aprendizaje y participación guiada (Rogoff, 1997, pág. 121).

Desde una mirada ligada a la antropología cultural y recuperando los aportes de Chartier (1996), Rockwell (2006) concibe a la apropiación como un proceso multidireccional, relacional, colectivo y transformador.

La fuerza de los modelos culturales dominantes no anula el espacio propio de su recepción. Siempre existe una distancia entre la norma y lo vivido, entre el dogma y la creencia, entre los mandatos y las conductas. Es en este desfase en el que se imponen las reformulaciones y las desviaciones, las apropiaciones y las resistencias (Certeau, 1996). Por el contrario, la imposición de disciplinas inéditas, la inculcación de nuevas sumisiones y la definición de nuevas reglas de comportamiento deben siempre integrar, o negociar con, las representaciones enraizadas y las tradiciones compartidas (Chartier, 2007, pág. 115).

Volviendo a la noción de apropiación participativa de Rogoff, la participación no se entiende solamente en el sentido de diferentes formas de “tomar parte” de una situación, sino más bien de “ser parte” de la misma. Con relación a ello, Greco–Brooks y Packer (1999) definen la escuela como un sitio en donde se “producen personas”, es decir, un espacio social donde tienen lugar transformaciones ontológicas.

En principio, la idea de transformación ontológica alude al cambio que experimenta un niño en el paso de ser miembro de una familia a convertirse en estudiante, asumiendo diferentes modos de subjetividad en cada contexto (Packer, 1999). Al comunicarse y actuar desde la posición de estudiante, los niños y adolescentes están sometidos a un conjunto específico de reglas y sanciones explícitas e implícitas, siendo parte de relaciones y apropiándose de abstracciones, aparentemente independientes y descontextualizadas, inherentes a la comunidad del aula. Así, las reglas del aula son típicamente presentadas como un orden disciplinario objetivo de acuerdo con la forma en que se espera que los niños y adolescentes actúen en ese marco.

Trascendiendo el concepto de sí mismo, la noción de identidad es central si se

piensa a los estudiantes como participantes activos del salón de clase, espacio que configura un sitio activo de producción cultural (Greco–Brooks y Packer, 1999).

Los estudiantes siempre, de una manera activa, se alinean, con o contra, el poder y la autoridad de su profesor. Ellos aceptan, o rechazan, los términos de la comunidad de práctica del salón de clase, los retoman, o buscan evitarlos o sobrepasar la escisión que la participación exige de ellos. Cuando un estudiante toma una posición de oposición, su ‘actitud’ se vuelve muy sobresaliente y problemática, pero en el sentido real, la ‘actitud’ es *siempre* un resultado importante de la escolaridad (Greco-Brooks y Packer, 1999, pág. 6).

Tanto sea desde la alineación como desde la oposición a las reglas, las prácticas, la autoridad del maestro o la posición misma de estudiante, el niño/adolescente se encuentra participando de la realidad de la comunidad del aula, aunque a veces no desde la forma esperada, buscando una base para su identidad desde la oposición o adhesión, o bien desde algunas formas alternativas, quizás, por ejemplo, persiguiendo el reconocimiento de sus pares.

Desde una mirada puesta en la actividad, todas las formas de participación no sólo tendrán efectos, en términos de Packer, sobre aquello que se conoce (cambios epistemológicos,), sino que también sobre cómo y quiénes serán las personas y su comunidad (cambios ontológicos), no contando con puntos de llegada definidos de antemano por lo que estos desenlaces no pueden ser anticipados.

Asimismo, es en los cambios ontológicos donde reside el carácter político de la participación en las situaciones educativas escolares, ante las que siempre existe una toma de posición activa por parte de los estudiantes, no siendo la resistencia la única ruta de identidad, pues la adhesión, como se ha señalado, puede serlo igualmente.

Masschelein y Simons (2014) señalan que en el aula y al ponerse la atención en determinado objeto, las evidentes diferencias entre estudiantes (ligadas a la vestimenta, religión, género, antecedentes personales o culturales) se suspenden temporalmente, por

lo que se constituye una comunidad a partir de una implicación compartida. Así, aquello que define a una comunidad, es decir, la identidad, la historia, la cultura, se torna inoperante -aunque no se destruyen- para aparecer como bien común y hacerse disponible para nuevos usos y sentidos en el estudio y en la práctica.

Hace algunos años Charlot (2008) abordaba la cuestión de la relación con el saber desde un enfoque heurístico e interdisciplinar. Por un lado, desde una perspectiva psicoanalítica y desde la categoría de *deseo*, el saber no es en sí el objeto de satisfacción, sino que se trata del goce que el saber produce: el goce de sí mismo, el goce de otro o, quizás, el goce del dominio de otro. Esta mirada se emparenta, en parte, con la de Masschelein y Simons (2014), en sus desarrollos sobre el tiempo escolar como tiempo de ocio. Así, el sujeto se construye “por la apropiación de un patrimonio humano, por la mediación de otro, y la historia del sujeto es también la de las formas de actividad y de tipos de objetos susceptibles de satisfacer el deseo, de dar sentido” (Charlot, 2008, pág. 37).

Una lectura positiva de las formas en que los sujetos categorizan y organizan su mundo o le dan sentido a su experiencia, de acuerdo con Charlot, implica identificar y conceptualizar los procesos en los que esas situaciones y prácticas se construyen. En términos metodológicos, se requiere la recolección y el análisis de datos que tomen en cuenta el sentido que el sujeto confiere a su historia y sus actividades.

Sin embargo, si solamente se tomara en cuenta una perspectiva ligada a la Sociología en educación para entender las experiencias escolares—por ejemplo, desde las categorías de *hábitus* o *capital cultural*—, no se terminaría de explicar cómo ciertos niños, niñas y adolescentes de los medios dominados obtienen éxito en la escuela o, a la inversa, ciertos niños, niñas o adolescentes de las familias dominantes, fracasan. Por ello, Charlot (2008) nos recuerda que un sujeto es indisociablemente social y singular a

la vez, y de esa manera deberíamos analizar su relación con el saber.

Una pista seguida, en la búsqueda de esta sutura entre lo social y singular se ha desarrollado desde el análisis de la mediación semiótica. El sistema de signos del lenguaje es clave en todas las formas de educación. En tal sentido, siguiendo los desarrollos de Vigotsky y Bajtín, Wells (1999, 2007) destaca el diálogo que surge de la genuina indagación y la construcción conjunta de conocimiento como una de las instancias más potentes para la mejora en la comprensión individual. En tal sentido y por su parte, Matusov (2009) se ha posicionado desde una pedagogía dialógica y ontológica, constituida en torno a los intereses, preocupaciones, preguntas y necesidades existentes y/o emergentes en la vida de los estudiantes, a los que considera de relevancia.

Dado que Matusov critica la pedagogía dialógica que denomina “instrumental”, abocada a seguir un formato de instrucción dialógico interactivo para conseguir que los estudiantes arriben a resultados curriculares preestablecidos, recupera parte de lo que hace algún tiempo Hatano (1993) señalaba, desde otra perspectiva, sobre la importancia del elemento de incertidumbre con respecto al producto final para las propuestas que pueden ser entendidas como “constructivistas”.

Volviendo a Engeström (1991), desde su clásica noción de encapsulamiento escolar, en un aula encapsulada, tanto el conocimiento transmitido y evaluado por los docentes como los recursos utilizados y los libros de texto tienden a convertirse en el objeto mismo de la actividad, en lugar de ser instrumentos para comprender el mundo. Cuando esto sucede, de acuerdo con Sannino y Engeström (2022), los recursos instrumentales de la actividad se empobrecen, dejando la cuestión librada a aquellos recursos con los que cuentan los estudiantes *a priori* y esto, por lo general, afecta más a aquellos cuyas familias y comunidades tienen condiciones de partida más vulnerables.

Asimismo, el fenómeno del encapsulamiento del aprendizaje escolar se torna cada vez más disfuncional debido tanto a la influencia generalizada de los medios digitales, que captan la atención de los estudiantes y les ofrecen posibilidades de entretenimiento, comunicación y adquisición de información sin precedentes, como a problemáticas sociales que exigen una comprensión conceptual amplia y una activa participación para afrontarlas.

Gutiérrez, Rymes y Larson (1995), hace varios años acuñaron la idea de *tercer espacio* entre las escuelas y sus comunidades para aquellas instancias o experiencias dialógicas -en el sentido de Bajtín (1979/2017)²³- que buscan tanto la legitimación de las voces de los participantes, como la negociación de significados y la construcción de metas comunes. Así, y volviendo a Sannino y Engeström (2022), el desencapsulamiento es un proceso largo que puede surgir inicialmente en pequeños pasos e iniciativas modestas y tener lugar a través de puentes entre el mundo exterior y la escuela: para hacer sostenible su progreso, resulta necesario identificar, documentar, analizar y fomentar una amplia variedad de acciones y prácticas en tal sentido.

Avanzar hacia el desencapsulamiento escolar a través del aprendizaje por expansión (Engeström, 1987, 1991), conlleva expandir el objeto de aprendizaje involucrando las relaciones entre aquello presente en el currículum escolar tradicional y los contextos de descubrimiento y de aplicación práctica. Esto implica que los propios miembros de la comunidad (estudiantes, familias, docentes) generen transformaciones en la actividad del aprendizaje escolar desde su interior: esta expansión supone la introducción de prácticas concretas que inciden en la actividad escolar en su conjunto, es decir, la producción de una nueva manera de hacer escuela, que se aprende generando y transitando la propia variación (Engeström, 1991).

²³ El clásico concepto de Polifonía en tanto “acontecimiento de interacción entre las conciencias de derechos iguales y sin conclusión interna” (Bajtín, 1979/2017, pág. 260). Más recientemente Matusov, Smith, Soslau, Marjanovic-Shane, y von Duyke (2016) abordan esta perspectiva ligada a lo educativo.

En este marco se presentan, entonces, tres contextos de aprendizaje por expansión: el contexto de crítica, el contexto de descubrimiento y el contexto de la aplicación práctica (vinculado a los desarrollos de Lave y Wenger con relación a la comunidad práctica descritos en este capítulo).

En el contexto de crítica, debe habilitarse espacios para que los estudiantes realicen un análisis sistemático y crítico de su actividad presente, incluyendo sus contradicciones internas, promoviendo el cuestionamiento, la resistencia y el debate. En cuanto al contexto de descubrimiento, se busca que los estudiantes atribuyan sentido a sus aprendizajes a partir de la reconstrucción de los contextos de descubrimiento, experimentando, generalizando y simbolizando. Finalmente, en el contexto de aplicación práctica, lo que se procura es la reorganización de una práctica social en el marco de una participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991) donde tengan lugar aprendizajes graduales, reconociendo la relevancia social del conocimiento de las comunidades (Engeström, 1991)

Con un sentido similar, Yamazumi (2006, 2009) considera que para generar transformaciones cualitativas en los procesos de aprendizaje a partir de un nuevo tipo de diálogo implica un proceso largo y distribuido desde la organización reflexiva y social, concretado en redes de aprendizaje que trascienden los límites de lo escolar.

Atendiendo a los desarrollos presentados, este trabajo se ha propuesto contribuir al análisis y descripción de experiencias educativas que buscan dar mayor protagonismo y legitimación a las voces de los estudiantes en la gestión de sus aprendizajes, todo ello en el marco de la universalización de la obligatoriedad del nivel secundario y la incorporación de nuevos sujetos con diversas trayectorias y sentidos para la experiencia escolar.

Parte II: Metodología

Capítulo II: Estrategia Metodológica

Esta es una investigación sobre una experiencia educativa y, en tal sentido, se recuperan los aportes de Achilli (2002; 2005), quien ha señalado que la investigación educativa implica un trabajo intelectual de análisis, de crítica, de confrontación de múltiples informaciones que posibilita construir un objeto de estudio en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales. Por ello, este tipo de estudios supone involucrar diferentes estrategias metodológicas.

Siguiendo a Achilli (2005), entendemos que lo que da sentido a las estrategias es la direccionalidad teórica de la investigación, y no a la inversa. Es por ello por lo que se prefiere hablar de estrategias y no de técnicas para enfatizar la imbricación de lo metodológico con lo conceptual presente en toda investigación: al hablar de estrategias se polemiza con la idea de neutralidad que subyace en la noción de técnica que pareciera poder aplicarse de forma universal a cualquier investigación.

2.1 Selección del caso

El proceso de selección de la experiencia para esta investigación tiene como origen los estudios exploratorios previos realizados en el marco del Proyecto “La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio”²⁴, a partir de la que se identificó la experiencia NEPSO como una propuesta pedagógica que busca otorgar mayor participación a los estudiantes en la gestión de sus aprendizajes. En términos sintéticos, para la selección de esta experiencia se ha tenido en cuenta las variaciones respecto del formato escolar tradicional que NEPSO presenta en tres

²⁴ Proyecto radicado en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

aspectos:

- los posicionamientos de los estudiantes y docentes frente al conocimiento en general y los contenidos curriculares en particular;
- las relaciones entre la producción de conocimientos y los saberes extraescolares de los estudiantes;
- las relaciones con el régimen académico y los modos de organización del trabajo escolar, como alternativas a la fragmentación entre los espacios curriculares y las áreas de conocimiento.

Del universo de seis escuelas secundarias en las que NEPSO se encontraba en marcha al inicio de esta investigación, la elección tuvo que ver con el momento significativo que atravesaba una de ellas, próxima a cumplir 25 años desde su creación, situación que podría facilitar el acceso a información documental sobre la historia institucional y al desarrollo de entrevistas con informantes clave. Asimismo, se tuvo en cuenta que la gestión de la escuela promovía los proyectos pedagógicos, buscando expresamente involucrar e implicar en gran medida a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje²⁵.

2.2 Hipótesis

Este trabajo parte del supuesto de que la introducción de experiencias educativas que presentan variaciones en las formas de participación, en particular aquellas que impliquen vínculos pedagógicos que promuevan las interacciones en un marco de confianza y respeto por las voces de los estudiantes, puede potenciar los procesos de aprendizaje y favorecer la construcción de sentidos y la apropiación de la experiencia escolar.

2.3 Diseño de la Investigación

Este trabajo de investigación se ha constituido como un estudio de caso (Stake, 1999), desde un diseño de carácter cualitativo (Taylor y Bogdan, 1992; Vasilachis de Giardino, 2006), que incorpora estrategias metodológicas de los enfoques etnográficos (Guber,

²⁵ Esta información surgió de las entrevistas con las autoridades educativas del distrito.

2001), buscando en particular una reconstrucción histórica de la experiencia (Rockwell, 2011).

Siguiendo a Stake (1999), un estudio de caso se orienta a la comprensión de las características específicas de un determinado objeto o conjunto de objetos, y por ello, su selección de los casos se apoya en criterios diferentes al de la representatividad muestral. Así, la potencia de esta estrategia metodológica no radica en la generalización, sino en la focalización hacia las particularidades y en la búsqueda de profundidad en la comprensión y conocimiento.

Los estudios de caso ocupan un significativo espacio en el campo educativo. Este tipo de estudio proviene de tradiciones que ven en la observación en el terreno y en la profundización en situaciones particulares la posibilidad de obtener un conocimiento cualitativo y exhaustivo de fenómenos y hechos. Stake (1999) asigna al investigador la tarea de destacar las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales.

Desde esta perspectiva, el estudio de un determinado sistema, observado de forma naturalista, busca interpretar las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados, por lo que la rigurosidad y validez no reside en el interior de la propia metodología, sino en la responsabilidad del investigador. Asimismo, la generalización de los resultados descansa en que la información dada permita a los lectores decidir si el caso es similar al suyo (Stake, 1985, citado en Martínez Bonafé, 1988).

Taylor y Bogdan (1992) describen a la metodología cualitativa con las siguientes características:

- se trata de trabajos de investigación inductivos y flexibles;
- se asume una perspectiva holística;
- se reconocen los efectos de la presencia de los investigadores;
- se busca comprender el punto de vista de las personas involucradas en el

- estudio;
- no se da ningún dato por sobreentendido;
- se trata de métodos humanistas;
- es el investigador quien construye y argumenta sobre la validez de su investigación;
- ningún aspecto de la vida social resulta demasiado trivial como para ser estudiado;
- se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas.

Por su parte, Vasilachis de Giardino (2006) ha señalado que para caracterizar a la investigación cualitativa es necesario tener en claro y distinguir quién y qué se estudia, las particularidades del método y la meta de la investigación.

La investigación cualitativa se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. Es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre (Vasilachis de Giardino, 2006, págs. 27-28).

Los elementos metodológicos provenientes de la perspectiva etnográfica se han basado en Rockwell (2011), quien señala cinco criterios para estas investigaciones:

- buscar documentar lo no-documentado, es decir, lo familiar, lo cotidiano;
- exponer los resultados de la investigación en forma descriptiva, a los fines de conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que se lleva a cabo el estudio;
- reconocer al investigador como sujeto social;
- dar cuenta del carácter local de los conocimientos cuya construcción implica una integración constante con los saberes locales de la comunidad estudiada;
- proponer relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales, esto es, más allá de las realidades sociales particulares descriptas.

Sobre la pertinencia de la etnografía en el ámbito educativo, la autora reconoce sus límites en cuanto a la producción en sí misma de alternativas pedagógicas: “la

etnografía no es una práctica que transforme por sí misma las prácticas educativas” (Rockwell, 2011, pág. 30). No obstante, destaca que los enfoques etnográficos pueden contribuir a los procesos encaminados a la transformación de las prácticas educativas desde la descripción de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas y los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo, elementos rara vez documentados.

Asimismo, los estudios de tipo etnográfico pueden aportar a la comprensión de los procesos educativos dentro de las matrices socioculturales, considerando las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos (Rockwell, 2011). En tal sentido, “la escasez de documentación de los cambios en las culturas escolares, por lo menos en el ámbito de los imponderables de la práctica cotidiana, no debe impedir el reconocimiento de su historicidad” (Rockwell, 2011, p.32). De esta manera, la historicidad de los cambios en las escuelas tiene que ver no solo con la intervención externa o a nivel sistema educativo, sino que dichos cambios suelen implicar procesos de complejidad también a nivel local.

En síntesis, la perspectiva etnográfica puede contribuir a la comprensión de las normas oficiales, mediadas por las autoridades educativas y por la autonomía del trabajo escolar, pues “el margen entre la normatividad y la cotidianidad escolar abre la posibilidad de generar prácticas alternativas” (Rockwell, 2011, p.36).

2.3.1 Cronograma.

Martínez Bonafé (1988) atribuye tres fases a la estructura y organización para los estudios de caso:

- Una *fase pre-activa*, en la que se realizan las indagaciones previas en torno a los fundamentos teóricos básicos para la investigación y donde se tienen en cuenta las preconcepciones propias del investigador. Asimismo, en este momento se realiza un bosquejo general de los objetivos, se construyen los criterios para la selección de las experiencias o los casos y se toman algunas decisiones metodológicas iniciales en cuanto a las

- técnicas de recolección de datos y los tiempos de investigación, para finalmente gestionar los permisos pertinentes para el ingreso al campo.
- Una *fase interactiva*, en la que se desarrollan las observaciones y su registro, la toma de entrevistas y su transcripción, la recopilación de fuentes documentales y su análisis. Aquí, resulta de relevancia el procedimiento de triangulación de los datos obtenidos en esas instancias.
 - Una *fase pos-activa*, en la que se elaboran los informes iniciales y finales y tiene lugar la reflexión crítica sobre los resultados.

En particular, el trabajo de campo de este estudio ha seguido la propuesta general de Martínez Bonafé. A comienzos de 2013 tuvo lugar la *fase pre-activa*, en la que se llevaron a cabo entrevistas con informantes clave, con el fin de seleccionar la experiencia y el caso, los contactos y la gestión de los permisos y un relevamiento de fuentes documentales, normativa oficial y de antecedentes de investigación. Finalmente, se construyó el diseño de investigación y el abordaje teórico general. La segunda fase se inició en el mes de marzo de 2013 y la fase final comenzó en el cuarto semestre de la investigación.

Respecto de la duración de la estadía en campo, Serra (2004) considera que la presencia en el campo y la vinculación con las personas durante un periodo largo se considera necesario dado que permite reunir datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, además permite situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes.

Si bien la estadía en la institución seleccionada para el estudio de caso se prolongó durante tres semestres, las observaciones de la experiencia NEPSO tuvieron lugar durante el ciclo lectivo 2013, es decir de marzo a diciembre de ese año.

Tabla 8
Cronograma del trabajo de investigación

	Año 1		Año 2		Año 3	
Descripción de las acciones	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6

Relevamiento de antecedentes de investigación y abordaje conceptual general	X	X	X			
Diseño de investigación	X					
Entrevistas con informantes clave	X (para la selección del caso)			X		
Contactos y gestión de permisos	X					
Relevamiento de fuentes documentales y normativa	X	X	X	X		
Estadía en campo	Observaciones participantes de clases y de otras actividades de la experiencia. Registros fotográficos y filmicos. Entrevistas espontáneas. Entrevistas semi-estructuradas a estudiantes, docentes y directivos X X X					
Sistematización de registros				X	X	
Triangulación de datos						
Inicio de escritura						X

2.3.2 Observación Participante.

Una de las principales estrategias de investigación en este trabajo es la observación.

Para la observación con fines científicos, se puede dar cuenta de la clásica tipología *participante completo, participante como observador, observador como participante, observador completo* (Marradi, Archenti, y Piovani, 2006), que tiene en cuenta la variación en los criterios del grado de participación del observador, esto es, la relación involucramiento–distanciamiento y el nivel de revelación de la acción de observación.

En este caso, los actores institucionales se encuentran en pleno conocimiento de su condición de “sujetos observados”, por lo que la actividad de observación se desarrolla desde el rol de participante como observador. No obstante, dado que estas tipologías responden a categorías del orden de lo ideal, no se las puede entender como compartimentos estancos: existe cierto dinamismo e interconexión entre ellas, sobre todo cuando, a lo largo de un mismo estudio, el investigador necesita adoptar diferentes roles en la observación y en la participación²⁶.

El investigador es también objeto de observación, y desde perspectivas diversas, hecho que deriva en la asignación de roles por parte de los sujetos investigados. En este sentido, Guber (2005) señala que “el investigador no es el único estratega”, en el proceso de conocimiento se dará una interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente– sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales y la de los actores o sujetos/objetos de investigación (Marradi, Archenti, y Piovani, 2006, pág. 194).

Se refiere a la observación participante, entonces, como la estrategia que consiste en presenciar de manera directa el fenómeno estudiado en su ámbito natural, sin manipularlo. Esta pretensión de no–manipulación puede constituir apenas una intención:

²⁶ Esta cuestión de pensar a los sujetos observados como sujetos que también ponen en juego sus propias estrategias en la situación de observación, se ha visto reflejada en diferentes momentos del campo, por ejemplo, al momento de inicio de los proyectos, en el que los estudiantes buscaban obtener mi opinión sobre determinados eventos y problemáticas que iban surgiendo o cuando, en algunas ocasiones mi presencia fue referenciada bajo las figuras de “profesora”, por los estudiantes, o “practicante”, por algunos docentes (la figura de practicante corresponde a docente en formación realizando sus prácticas profesionalizantes en un establecimiento educativo).

la mera presencia del observador en la institución implica en sí misma una modificación en la situación observada.

No es válido negar nuestra presencia en el lugar, con todo lo que llevamos ahí: el estar ahí en ese momento, con lo que nos genera—interpretaciones, sensaciones, angustias— el hecho de estar ahí. Es decir, es necesario cobrar conciencia del lado subjetivo del proceso y reconocer que nuestra presencia en el campo da un acceso apenas parcial a la realidad vivida localmente (Rockwell, 2011, pág. 49).

En términos operativos, en este trabajo, las observaciones han contado con registros escritos a modo de notas de campo que han servido, de manera complementaria, al registro de audio de cada encuentro observado. Estos audios han sido desgrabados, a los efectos de recuperar con literalidad aquellos enunciados y voces presentes en los intercambios comunicativos considerados como potentes para el análisis de las experiencias según el marco conceptual y metodológico propuesto. Asimismo, se han tomado fotografías y grabados en vídeo algunas instancias en particular.

Cabe aclarar que, si bien el aula ha sido el espacio en el que por lo general tenían lugar los encuentros, la experiencia se ha caracterizado por desarrollarse en varios espacios escolares y no escolares fuera del aula. Por ello, no se hace referencia únicamente a las observaciones en los términos de “observaciones de clase”, a los efectos de ampliar la mirada sobre los espacios involucrados en el estudio.

En relación con el lugar del investigador y la elaboración de los informes basados en la observación participante, Bertely Busquets (2000) ha señalado que ese proceso constituye una fusión del horizonte del sujeto interpretado con el horizonte del intérprete.

No es posible atribuir objetividad a uno y otro horizonte significativo. Que el intérprete no pueda situarse fuera de las presuposiciones políticas y

culturales de su tiempo no es un obstáculo, sino que constituye el fundamento mismo de su trabajo interpretativo y el anclaje subjetivo desde el cual puede moverse y descubrir nuevos horizontes significativos (Beterly Busquets, 2000, pág. 38).

Para las actividades de NEPSO existió una coincidencia entre el rol de investigación y de participante del equipo de coordinación del proyecto para el Polo Argentina. Esta situación no se puede soslayar, dado que las observaciones tuvieron lugar a la vez que se iba dando el acompañamiento a la docente y al grupo de alumnos en el desarrollo del proyecto.

2.3.3 Entrevistas.

Siguiendo a Guber (2001), el sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen en la vida diaria, de manera informal, bajo la forma de comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones. La entrevista, según Álvarez (2008), constituye la segunda estrategia fundamental en los estudios etnográficos, después de la observación participante, siendo relevante toda vez que proporcione discurso de los sujetos de estudio.

La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable de lo que sabe, piensa y cree (Spradley, 1979, pág. 9), una situación en la cual una persona (el investigador–entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores y conductas ideales (Guber, 2001, pág. 69).

Las entrevistas en profundidad constituyen “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992,

pág. 100).

A pesar de que esta definición clásica es referencia casi obligada en el uso de la entrevista como estrategia de estudio, esta tipología propuesta por Taylor y Bodgan no termina de ajustarse a las características de la modalidad que las entrevistas efectivamente adquirieron en este trabajo. Por ello, en este caso particular ha resultado más pertinente el concepto de *entrevista semiestructurada*, tomado de Munárriz (1992), que puede ser utilizada cuando, a partir de la observación, surgen cuestiones que requieren una mayor profundización.

Asimismo, este tipo de entrevista puede aplicarse en la última fase del estudio, a los efectos de clarificar posibles contradicciones entre lo observado y la información recogida a partir de otras fuentes, como ser, entrevistas anteriores, documentos, entre otras.

La entrevista semiestructurada es una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que se van intuyendo y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados. La guía de la entrevista que utilizará el investigador sirve para tener en cuenta todos los temas que son relevantes y, por tanto, sobre los que tenemos que indagar, aunque no es necesario mantener un orden en el desarrollo de la entrevista (Munárriz, 1992, pág. 113).

Siguiendo a Woods (1987), el objetivo de la entrevista es mantener a los participantes hablando de cosas de su interés y cubrir aspectos de importancia para la investigación en la manera que permita a los participantes usar sus propios conceptos y también términos. De esta manera, un segundo tipo de entrevistas surgidas de forma espontánea tuvo que ver con las conversaciones abiertas que se daban sin programar, y que intentaban capturar las reflexiones de los sujetos sobre algunas temáticas emergentes, sobre todo al finalizar cada clase o encuentro.

Durante el segundo semestre de 2013 y el primer semestre de 2014 se han realizado entrevistas semiestructuradas al equipo directivo, docente y estudiantes que participaron de la experiencia (ver protocolos en Anexos). De forma complementaria, se ha compartido con los entrevistados fragmentos de los registros y fotografías tomadas durante el trabajo de campo, a los efectos de intercambiar en torno de algunas primeras categorizaciones y situaciones clave. Todas las entrevistas han sido grabadas, algunas en audio y otras en video, previo consentimiento de los entrevistados.

En el caso de los estudiantes, las entrevistas semiestructuradas se han llevado a cabo en grupos de dos o tres entrevistados, a los efectos de generar un espacio de mayor confianza. Sin embargo, se ha tenido en cuenta que un costo de esta modalidad puede ser que algunos entrevistados tienden a monopolizar la palabra (Woods, 1987), situación que en algunos casos tuvo lugar. De los estudiantes que fueron parte de las experiencias, aceptaron ser entrevistados y asistieron a la entrevista nueve estudiantes, de un total de 12 participantes de NEPSO.

Siguiendo a Coffey y Atkinson (2003), las entrevistas han sido analizadas desde un enfoque comprensivo, a los efectos de tratar de capturar y explicitar las informaciones y significados presentes en ellas, descomponiendo los datos en búsqueda de patrones característicos, clasificando y ordenando la información en categorías y realizando contrastaciones e interpretaciones orientados a contribuir a los objetivos de investigación.

2.3.4 Análisis de Documentos Oficiales y Producciones de Docentes y Estudiantes.

El análisis de documentos constituye una estrategia habitualmente utilizada en los estudios realizados desde una perspectiva etnográfica. Siguiendo a Woods (1987), este recurso puede servir de apoyo a la observación, siendo considerado como un

instrumento cuasi observacional, reemplazando a los investigadores en los sitios y momentos en que para ellos es difícil estar presentes en persona. Desde esta perspectiva, se distinguen los documentos oficiales de las producciones personales. Los primeros comprenden los registros, horarios, actas de reuniones, planificaciones, planes y notas de reuniones, documentos confidenciales sobre alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, textos, libros de ejercicios, documentos de exámenes, fichas de trabajo, trabajo en la pizarra, fotografías.

Por otra parte, entre las producciones personales de los estudiantes y docentes se encuentran los “diarios, ejercicios de escritura creativa, el cuaderno “borrador” de los alumnos, *graffiti*, cartas y notas personales” (Woods, 1987, pág. 111).

En esta investigación, se ha realizado la recopilación y el análisis de la documentación que da fundamento y regula la experiencia, la producción de los participantes y la documentación relativa al registro. Entre esos documentos se encuentran:

- el Manual para el Profesor NEPSO;
- los informes de la coordinación del proyecto;
- documentos históricos de la institución;
- documentos elaborados en el marco de proyectos institucionales;
- los recursos utilizados por la docente y estudiantes para las clases y encuentros, tales como artículos periodísticos, académicos o libros de texto, entre otros;
- artículos periodísticos sobre las acciones y proyectos desarrollados en la institución;
- fotografías tomadas por la investigadora y la docente durante el desarrollo de la experiencia;
- escritos realizados por los estudiantes que incluyeron, por ejemplo, trabajos en sus carpetas y producciones exhibidas en afiches.

Todos estos elementos han sido examinados teniendo como resguardo la premisa de que “los documentos oficiales pueden ofrecer simplemente visiones ‘deseables’ y los documentos personales pueden ofrecer simplemente visiones ‘autocomplacientes’”

(Álvarez, 2008, pág. 8).

2.3.5 Triangulación.

Si bien la observación constituye el método principal para el desarrollo de estudios desde la perspectiva etnográfica, resulta deseable que la misma vaya acompañada de técnicas que complementen la elaboración de los informes en torno a lo observado. Siguiendo a Rockwell (2011), en la triangulación, idealmente, se recurre a versiones de diferentes personas sobre los mismos hechos, se integran varias observaciones y entrevistas referidas al mismo suceso.

De esta manera, la triangulación constituye una de las estrategias de validación de los datos más utilizada en las ciencias sociales. La triangulación implica “la puesta en relación de las aportaciones que realizan los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el punto de vista del investigador” (Álvarez, 2008, pág. 12). En este caso particular, se ha buscado contrastar la información obtenida en las observaciones participantes con las técnicas de entrevista y el análisis documental.

2.3.6 Aspectos Éticos.

En los estudios que involucran desde una perspectiva etnográfica, el consentimiento informado a las personas involucradas puede resultar difícil e incluso impracticable. Siguiendo a Meo (2010), en lugares como hospitales, escuelas o empresas, “los investigadores pueden informar al personal y a los que asisten regularmente a esos espacios que hay una persona realizando observaciones”. Por otra parte, en algunas organizaciones y comunidades, el acceso tiene que ser negociado “por canales jerárquicos”, dado que, en algunos casos, explicar el propósito de la investigación a todos sus integrantes puede ser contraproducente o impracticable (Punch, 1986; Wiles et

al., 2005, citado en Meo, 2010, pág. 9).

La observación participante presenta algunas particularidades porque no resulta sencillo obtener el consentimiento informado de todas las personas con las que de una u otra forma el investigador entra en contacto, y además se corre el riesgo de que sea un procedimiento demasiado intrusivo y distorsionador. Teniendo en cuenta la singularidad de la etnografía, y particularmente de la observación participante, la American Anthropological Association entiende el consentimiento informado como un proceso dinámico y continuo a lo largo de la investigación que debería iniciarse desde el diseño del proyecto para continuar a través del diálogo y la negociación con quienes estudiamos. Dada la naturaleza de este proceso, este no implica o requiere necesariamente y en todos los casos de un formulario específico escrito o firmado: “Es la calidad del consentimiento, y no su formato, lo que resulta relevante” (AAA, 1998, pág. 3, citado en Estalella, 2014).

En este caso, luego de realizar las gestiones para el ingreso a campo en la Jefatura de Inspección del distrito de Quilmes, se realizó el primer acercamiento a la escuela a principios del ciclo lectivo 2013, a partir de una entrevista con el equipo directivo, que luego habilitaría la conversación con las dos docentes a cargo de las experiencias y grupos de estudiantes que participaron del estudio.

En esta investigación, los estudiantes participantes fueron adolescentes de entre 15 y 19 años. Existen dos aspectos generales sobre la investigación social con este grupo para tener en cuenta. Por un lado, la cuestión de la participación de los menores en la toma de decisiones y por el otro, el cuestionamiento de la propia distinción entre menores y adultos en cuanto a la ética en investigación.

Respecto de la primera, Estalella (2014) señala la necesidad de que los niños y adolescentes tomen parte también en esa decisión y puedan eximirse de la investigación, aunque sus padres hayan dado la autorización para ella.

La definición misma de la niñez, así como el reconocimiento de sus características específicas, deben coordinarse con el paradigma que los reconoce como sujetos de pleno derecho, a fin de alcanzar regulaciones coherentes sobre las prácticas de investigación. Estas razones hacen que

se complejicen los desafíos éticos de una investigación: no solo recae sobre los investigadores la responsabilidad de diseñar el estudio, la recolección de datos, las actividades de monitoreo y evaluación, sino también la responsabilidad de identificar, explicitar y resolver al interior del propio diseño metodológico, los aspectos éticos implicados (UNICEF, 2002, citado en Borzi, Peralta, Yacuzzi, y Cabra, 2014).

Tejer redes de confianza entre la investigadora y los participantes del estudio ha sido una construcción permanente que involucró informar, siempre que fuera pertinente y/o requerido, los objetivos y sentidos del proyecto de investigación. De esa forma, dicho proceso consistió muchas veces en un consentimiento complementario del consentimiento explícito de institución y docentes.

Parte III: Análisis del Caso

Capítulo III: La Escuela Fortaleza de los Kilmes

En este capítulo describo²⁷ mi ingreso a la Escuela de Educación Secundaria “Fortaleza de los Kilmes”, los rasgos principales del contexto e historia institucional y de algunos proyectos que he considerado marco y antecedentes para la experiencia del Proyecto NEPSO en ese establecimiento.

Siguiendo la definición de Engeström (2001; 2016) asumo a la Escuela como sistema de actividad, en tanto conjunto de acciones intencionales de personas que, utilizando las herramientas disponibles y propias de su contexto, operan guiadas por un objeto/motivo común.

Para la redacción de este capítulo, me he basado en la lectura de normativa, documentos y actas institucionales, artículos y noticias de periódicos locales, entrevistas y los registros de observación.

3.1 Ingreso a campo, anticipaciones de sentido y construcción del problema

“No deja de ser extraño que la vida cotidiana de una institución ligada esencialmente a la diseminación de la lengua escrita esté tan sistemáticamente excluida del registro documental” (Rockwell, 2011, pág. 154)

Esta es una investigación con una estrategia metodológica que incorpora elementos de una perspectiva etnográfica. Siguiendo a Menéndez (2001), este tipo de trabajo posibilita reformular las hipótesis iniciales, explícitas o no, a través de la continua producción de nueva información y de análisis. Por ello, es posible afirmar que las hipótesis en este tipo de investigaciones se constituyen como anticipaciones de sentido.

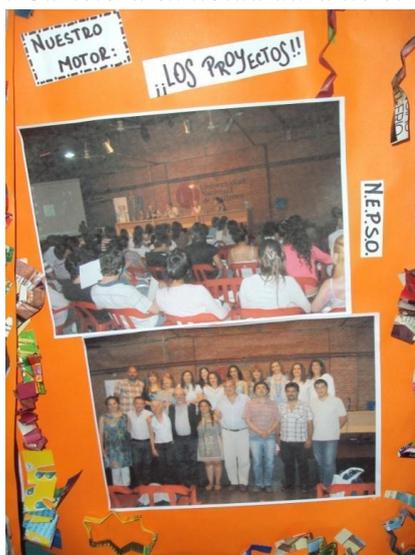
²⁷ A partir de este momento, he optado por el uso de la primera persona en la escritura, siguiendo la perspectiva de Rockwell (2011) y Bertely Busquets (2000) sobre el lugar del investigador y la elaboración de los informes basados en la observación participante.

De acuerdo con Rockwell (2011), los casos de estudio suelen seleccionarse en función de categorías previas – sociales y teóricas– sobre la situación a la que nos acercamos.

Como he referido, esta indagación se ha inscripto dentro de un proyecto de investigación que venía llevando adelante diferentes acciones en Escuelas Secundarias de Quilmes. Por ello, mi ingreso al campo se vio facilitado. Además de los criterios propios para la selección del caso, las autoridades educativas distritales²⁸ propusieron incorporar a la escuela “Fortaleza de los Kilmes” al grupo de instituciones estudiadas en dicho proyecto. La sugerencia tuvo que ver con el perfil de gestión del recientemente asumido equipo directivo de la escuela, con una marcada apuesta a la participación de los estudiantes en proyectos educativos.

Figura 9

“Nuestro motor: los proyectos”. Cartelera exhibida durante el 25° aniversario.



Mi presencia en la escuela fue siempre bien recibida, por lo menos en lo que respecta a los actores institucionales involucrados en el estudio y con quienes tuve una interacción directa. En términos generales, tanto el equipo directivo, como los docentes, el personal auxiliar, los preceptores y los estudiantes se mostraron dispuestos a colaborar y mostraron curiosidad por mi presencia y trabajo.

²⁸ Dos personas ocuparon la Jefatura Distrital en el transcurso de esta investigación: una de ellas al momento de las gestiones para el ingreso a campo y a inicios de 2013, se produjo la variación. Aun así, la valoración de estas personas sobre la potencia del caso institucional ha sido coincidente.

Durante las primeras semanas y sobre todo de parte de los estudiantes, se me preguntaba con frecuencia sobre el sentido de mi presencia en la escuela. Sobre esto, Woods nos recuerda que:

A menos que se trabaje en la propia escuela, lo más probable es que al etnógrafo se le pregunte, no sin insistencia: “¿Qué hace usted aquí?”. Los maestros estarán más dispuestos a comprender objetivos de investigación que los alumnos. Puede que los alumnos necesiten más explicaciones y más seguridades (Woods, 1987, pág. 82).

Si bien arribé a la escuela con cierto recorte ligado al nivel y el tipo de experiencia a indagar, el problema fue tomando forma a medida que pasaba tiempo en la escuela: nuevos interrogantes se iban presentando, algunos en torno de las dinámicas implicadas en la elección de temáticas de estudio, las formas de apropiación de las variaciones propuestas o las relaciones con los saberes de diferente índole y origen.

En el marco de la ampliación de la obligatoriedad escolar, la pregunta inicial sobre las características que adquiere la incorporación de nuevos estudiantes al nivel secundario, con sus diversas trayectorias y sentidos para la experiencia escolar, se fue circunscribiendo al desarrollo de una iniciativa pedagógica acotada.

Incluso modesta en términos de escala, considero que NEPSO emerge como una iniciativa-puente, entre la escuela y su exterior, con sus formas relativas de participación en el marco del caso institucional estudiado, la escuela “Fortaleza de los Kilmes”, que propicia espacios de legitimación de las voces estudiantiles. En tal sentido, NEPSO, entendido como un tercer espacio entre la escuela, su comunidad y otras instituciones educativas (Gutiérrez, Rymes y Larson, 1995), puede resultar ensayo con potencia hacia el desencapsulamiento escolar (Sannino y Engeström, 2022).

Desde los desarrollos más recientes de la Teoría de la Actividad, la historicidad, la multiplicidad de voces, el trabajo en red, las contradicciones y su consecuente

posibilidad de transformaciones expansivas, son elementos constitutivos de los sistemas. En los siguientes apartados se presenta un recorrido por la historia institucional de la escuela, delineando los rasgos de dichos componentes para poder aportar a una mejor comprensión de la dinámica que adquiere la experiencia NEPSO en este marco.

En términos del tercer principio para la tercera generación de esta Teoría, los problemas y posibilidades de los sistemas de actividad pueden entenderse sólo teniendo presente el telón de fondo de su historia (Engeström, 2001).

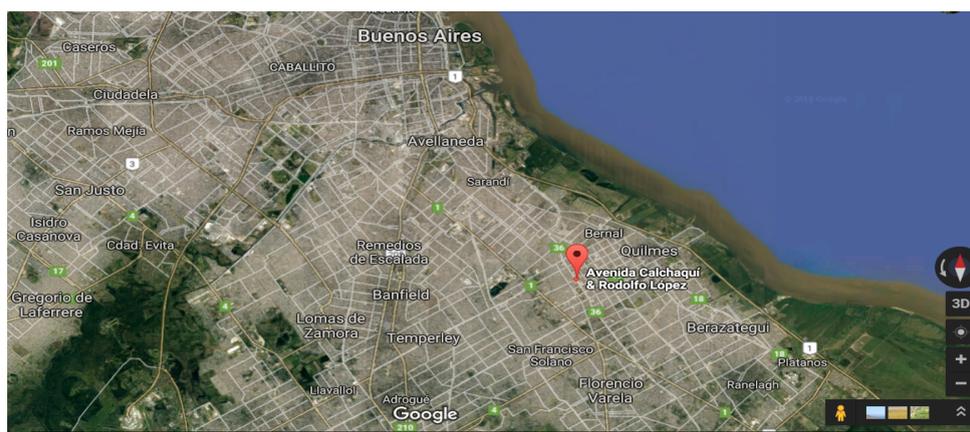
3.2 De Reducciones, Galpones y Fortalezas

“La K o la Q sirven para designar al mismo pueblo indio, aunque en la realidad signifique mucho más que una letra de diferencia. Entre una y otra hubo una guerra de un siglo, una derrota catastrófica y un destierro que los trasplantó de las sierras tucumanas a las orillas barrosas del Río de la Plata” (Cichero, 2011).

Quilmes es la quinta ciudad más poblada de la provincia de Buenos Aires (INDEC, 2010). Entre los barrios más socioeconómicamente desfavorecidos de la zona oeste de ese distrito se encuentran “La Cañada”, “Kolynos”, “La Sarita”, “La Odisea” y “Kilómetro XIII”: allí vive la mayoría de los adolescentes que asisten a la escuela ubicada casi en la intersección de las Avenidas Calchaquí y Rodolfo López, la Escuela de Educación Secundaria N°16 “Fortaleza de los Kilmes”.

Figura 10

Ubicación geográfica de la Escuela “Fortaleza de los Kilmes” y vista de localidades



aledañas. Google. (s.f.). Recuperado el 4 de diciembre de 2016.

Estos barrios presentan graves problemas de acceso e infraestructura, sumados a las recurrentes inundaciones por el desborde de los arroyos cercanos en época de lluvia. Para llegar a la escuela los estudiantes suelen utilizar el transporte público (uno o dos colectivos de línea, en los casos en los que no existe un servicio directo), o bien, caminar alrededor de dos kilómetros. A pocas cuadras de la escuela, sobre la misma avenida, se encuentran dos establecimientos educativos confesionales de gestión privada.

Vista desde arriba, la escuela podría ser un galpón más, rodeada de varios supermercados mayoristas, dos hipermercados (uno de ellos abandonado), una terminal de colectivos y una estación de servicio. Es que, originalmente, el lugar donde funciona la escuela perteneció a una de las tantas industrias que había en la zona. Así, diferentes actores institucionales refieren a la escuela como “El Galpón”.

Figura 11

Acercamiento a la ubicación de la Escuela “Fortaleza de los Kilmes” y los barrios desde los que provienen la mayoría de sus estudiantes. Google. (s.f.). Recuperado el 4 de diciembre de 2016.



Luego de una primera etapa (fines del siglo XIX y principios del siglo XX) en

que las industrias se establecieron cerca del ferrocarril, en la proximidad al Río de la Plata, otras industrias, sobre todo del rubro textil, comenzaron a establecerse en las cercanías de los caminos principales.

En 1954, en Quilmes había algo más de treinta mil obreros industriales. De estos, un importante número era textil. Según los datos aportados en el 6° Congreso Nacional Obrero Textil, Quilmes era, a finales del gobierno peronista, junto con San Martín, la seccional con más contribuciones realizadas a la Asociación Obrera Textil (Schiavi, 2013, pág. 5).

En medio de ese proceso se fue conformando el paisaje a la vera de la Ruta Provincial N°36 a la altura de Quilmes, camino que une ese partido con los de Avellaneda (hacia el norte), Florencio Varela, Berazategui, La Plata, Magdalena y Punta Indio (hacia el sur), completando un trayecto total de 156 km. En el tramo que comunica Florencio Varela, Berazategui y Quilmes, la ruta toma el nombre de Avenida Calchaquí, y este camino es transitado diariamente por aquellas personas de esas localidades que se dirigen a trabajar a la Ciudad de Buenos Aires.

Figura 12

Acercamiento a la ubicación de la Escuela “Fortaleza de los Kilmes”. Google. (s.f.). Recuperado el 4 de diciembre de 2016.



Un

cambio de perspectiva nos ofrece una impronta diferente: la fachada de la escuela presenta un mural realizado en colaboración con la Escuela Municipal de Bellas Artes. Este mural representa el traslado forzado, a pie, de los indios Kilmes desde la provincia

de Tucumán hacia las costas del Río de la Plata, a unos 20 kilómetros al sur de la Ciudad de Buenos Aires. Luego de un trayecto de más de 1000 kilómetros, el 14 de agosto de 1666 llegaba el primer grupo de desterrados, castigado por haber resistido durante algo más de 130 años la invasión española a sus tierras ancestrales en los Valles Calchaquíes (Santilli, 2012).

El nombre de la avenida donde se ubica la escuela refiere a la denominación con la que los españoles bautizaron a las tierras en las que resistieron los indios Kilmes, en referencia a Kalchakí, el jefe del pueblo que no pudieron vencer por más de 100 años.

Siguiendo a Santilli (2012), sin haber sido derrotados militarmente, la caída de los Kilmes se debió a un bloqueo de meses que terminó sometiéndolos por hambre. No hay registros de la cantidad exacta de personas que fueron desterradas de Tucumán, solo se sabe que fueron varios grupos y que el primero de ellos habría estado formado por 1000 personas, de las cuales sólo llegaron a destino poco más de 300. El resto, murió en el camino.

La llegada de los indios Kilmes hacia el año 1666, expulsados a la fuerza de sus tierras de los valles calchaquíes (actual tierra de la provincia de Tucumán) y obligados a trasladarse a pie por más de 1000 kilómetros, es lo que dará origen al primer asentamiento en estas tierras con el nombre de "Reducción de la Exaltación de la Santa Cruz de los Indios Kilmes" (Lizurek y Perino, 2015, pág. 6).

Una reducción constituía un espacio donde se reunía, siempre por la fuerza, a indios para su control político, social y económico. A ellos se les reconocería cierto derecho de tierra mientras pagaran tributo a la corona española.

"Reducir" significa reunir en poblados, bajo el imperio de la cruz y la campana –los símbolos de la civilidad–; es ése el presupuesto de la evangelización, porque permite que el misionero ejerza la cura de almas entre personas que conoce y que puede fácilmente individualizar. Esta política confluye, además, con la más general –impulsada por la corona– de separar en lo posible a españoles e indios en dos "repúblicas", en

pobladlos diferentes (Di Stefano y Zanatta, 2015, pág. 123).

La palabra “reducir” admite también las acepciones de “disminuir o aminorar”, “sujetar a la obediencia a quienes se habían separado de ella”, “moderarse, arreglarse o ceñirse en el modo de vida o porte” o “resolverse por motivos poderosos a ejecutar algo”²⁹. Después de una larga resistencia, los indios Kilmes fueron reducidos, no solo porque debieron trasladarse para vivir en la Reducción de la Exaltación de la Santa Cruz, sino también porque fueron castigados por su rebeldía, porque fueron diezmados y porque tuvieron que dejar todo y cambiar su modo de vida para sobrevivir en una geografía y desde patrones culturales que les eran desconocidos.

Figura 13

Frente de la Escuela “Fortaleza de los Kilmes”. Google. (s.f.). Recuperado el 4 de



diciembre de 2016.

Figura 14

Mural en la fachada de la Escuela “Fortaleza de los Kilmes”. Fotografía tomada en abril de 2015.



²⁹ Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española. Disponible en: <http://dle.rae.es/>. Consultado el 7 de diciembre de 2016.

La escuela “Fortaleza de los Kilmes” no tuvo siempre ese nombre. La misma, comenzó a funcionar como la Escuela Nacional de Comercio N°2 de Quilmes, creada a partir de la iniciativa de un grupo de docentes, padres y estudiantes de la Escuela Nacional de Comercio N°1 de esa ciudad, actual Escuela de Educación Secundaria N°15 “Independencia del Perú”, que se encuentra próxima a la zona céntrica del distrito.

Decía que nos une un vínculo muy importante con la Secundaria 15 porque la historia de nuestra escuela comienza ahí. Comienza hace 25 años cuando un grupo de padres, alumnos, profesores, directivos de la Secundaria 15 –que entonces era el antiguo Comercial N°1– sintieron la necesidad de construir una escuela, de fundar una escuela comercial para dar respuesta a las necesidades del momento de todos aquellos alumnos que se tenían que trasladar desde esta zona hasta donde estaba el Comercial y necesitaban contar con una escuela comercial más cercana a sus domicilios. Así comenzó nuestra historia, con una suma de voluntades de un grupo de profesores, padres y alumnos que vieron esa necesidad y no la dejaron pasar (Extracto del discurso de la directora durante el acto de conmemoración de los 25 años de la creación de la escuela, 11 de julio de 2014).

Los documentos analizados dan testimonio de varias instancias clave en el proceso de conformación de la escuela:

- El 26 de octubre de 1988, se convocó a una asamblea durante el turno vespertino para constituir la asociación cooperadora de la Escuela Nacional de Comercio N°2.
- Durante el inicio del ciclo lectivo de 1989, se realizó el pedido distrital para conformar el plantel docente para la nueva escuela, así como la solicitud de un espacio físico para comenzar a funcionar, en principio, durante el turno vespertino: el primer día de clases fue el 2 de marzo de ese año.
- El 30 de noviembre de 1991 se logró establecer un contrato de alquiler con la empresa propietaria del edificio, para que la escuela siguiera funcionando en ese predio³⁰.

³⁰La problemática de las escuelas que funcionan en inmuebles alquilados no es reciente: a mediados del siglo XX, por ejemplo, “de las 3.432 escuelas dependientes del Gobierno de la provincia, 2.498 eran fiscales (73%), 415 funcionaban en locales alquilados (12%) y 519 en locales cedidos (15%)” (Provincia de Buenos Aires Ministerio de Educación. Dirección de Personal y Estadística. Memoria año 1958 Escuelas, La Plata. Citado en Petitti, 2016)”. Tampoco ha sido una cuestión privativa de la provincia de Buenos Aires. En la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, según un informe de 2002 elaborado por la Defensoría del Pueblo, funcionaban alrededor de un centenar de escuelas en edificios alquilados. “Sesenta, ochenta y hasta cien años hace que el Estado alquila 93 inmuebles para escuelas en la ciudad de Buenos Aires. La más antigua data de 1894, o sea que hace 108 años que se arrienda el edificio de la

- En dos oportunidades, primero en 1998 y luego en 2006, el Senado y la Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires declaró de “utilidad pública” y “sujeto a expropiación” el inmueble en el que la escuela funciona (Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires, 1998; 2006), quedando a la espera de que el poder ejecutivo asignara la partida presupuestaria para hacer efectiva la expropiación y el pago de la indemnización que la ley prevé para los propietarios³¹.
- En 2010, las autoridades educativas provinciales aprobaron el nuevo nombre elegido por la comunidad educativa para la escuela: “Fortaleza de los Kilmes”

Desde el momento fundacional, a fines de la década de 1980, comenzaba una historia de gestiones para conseguir un lugar adecuado para que los docentes y sus estudiantes pudieran desarrollar las clases: esa impronta de lucha por los territorios –pedagógicos, físicos y simbólicos– permanece en los relatos y referencias a la escuela.

El establecimiento no contaba con nada; aulas sin techo, ni bancos ni pizarrones. Solo algunas sillas. Pero estábamos orgullosos. La estufa, que ahora se muestra en el museo, era nuestro lugar de reunión durante los recreos. Docentes y alumnos nos concentrábamos para buscar un poco de calor y contar alguna anécdota que nos permitiera sonreír. De a poco llegaron las donaciones, bancos, pizarrones, máquinas de escribir y se cerraron los techos de las aulas (Extracto del discurso de una docente fundadora, pronunciado en el acto de conmemoración de los 25 años de la creación de la escuela, 11 de julio de 2014).

Estas palabras denotan un fuerte sentido de pertenencia e identidad al galpón, aunque en principio no hubiera casi nada material en él que lo identificara con una escuela. Los espacios constituyen realidades grupal e individualmente construidas. En tanto construcción social, “el espacio no será jamás neutro, sino que recoge, en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quienes lo habitan” (Frago, 1993, pág. 19).

En el marco de los festejos por el Bicentenario de la Revolución de Mayo,

Escuela N°13 “República Islámica de Irán”, ubicada en Cabrera 3430, en Barrio Norte. Otra institución que funciona en un inmueble alquilado que data de muy largo tiempo es el colegio primario Juan Antonio Lavalleja, ubicado en 14 Julio 546, en Chacarita. Se alquila desde 1922, o sea desde hace 80 años (Lanusse, 2002).

³¹ Ley 21499 (1977, con modificaciones)

durante el ciclo lectivo 2009, la comunidad educativa eligió el nombre “Fortaleza de los Kilmes” para aquel “galpón”. Ese proceso, que abordaré en la siguiente sección, es parte de procesos más amplios en los que se comienza a instalar una impronta de gestión institucional y pedagógica en la que las voces de los estudiantes se constituyen como el eje de diferentes experiencias escolares. Paula, la directora de la escuela desde el año 2008, comentaba al respecto:

Estoy convencida [de] que el lugar de los pibes es la escuela. De todos los pibes. Pude entender que la participación juvenil era la clave, porque cuando los adolescentes participan de la escuela, se apropian de la escuela. Entonces ellos mismos empiezan a cuidar su propio espacio. Tuve que entenderlo, tuve que buscar cómo. Fui por partes, pero después tenía que pensar cómo resolver las tensiones que eso significó en la convivencia con el viejo modelo y aquel modelo de escuela que uno espera; con los nuevos parámetros que intentan insertarse, pero que tensionan con lo anterior. (Entrevista a Paula, 20 de abril de 2014).

En esta intervención advierto la construcción de un proceso, primero a nivel individual y luego a nivel colectivo, que no escapa a tensiones con aquello que se encuentra naturalizado sobre el espacio escolar. Dichas tensiones evocan aquellas contradicciones a las que Engeström (2001) atribuye la característica de ser fuente para los cambios y eventuales transformaciones expansivas en los sistemas de actividad.

3.2.1 Convirtiendo al Galpón en una Fortaleza. El Proceso de Elección del Nombre para la Escuela.

“Como nacimos de otra escuela, nosotros creímos que nuestra identidad era fundamental construirla desde nuestro querido ‘galpón’” (Paula, discurso, 11 de julio de 2014).

¿Desde qué lugar se nombra, se nomina? Este proceso implica siempre un ejercicio de autoridad para llevar a cabo el bautismo, y puede adquirir diferentes modalidades: algunas más de tipo vertical y paternal (incluso paternalista) y otras que se llevan a cabo

de manera más democrática y participativa. A su vez, el proceso de apropiación de un nombre tendrá relación con las características del proceso de nombramiento.

En 2008, las autoridades educativas a nivel provincial dispusieron que las escuelas que aún no tuvieran nombre (o aquellas que desearan reformularlo), lo eligieran. La normativa justificaba, en el marco de los festejos por el Bicentenario de la Revolución de Mayo, la instancia de esta manera:

La Dirección General de Cultura y Educación considera que esta fecha – junto con la celebración de los 25 años de continuidad en democracia – es una oportunidad única y emblemática para repensar nuestra identidad, diversa e integrada, celebrar nuestra memoria común y proyectar con imaginación utópica nuevos horizontes de libertad, educación y prosperidad colectivas. La celebración de ambas fechas resulta propicia para generar instancias que fomenten la discusión abierta y plural respecto de nuestras instituciones educativas en diálogo con el mundo contemporáneo y sus múltiples realidades históricas nacionales, latinoamericanas, la cultura propia y la del mundo, los desarrollos sociales y tecnológicos, la investigación científica y la producción económica en armonía con el mundo natural (DGCyE, 2008, pág.1).

En clave de oportunidades, el equipo de bibliotecarias de la escuela conservaba hacía algunos años un proyecto para la elección del nombre de la biblioteca escolar que no había tenido posibilidad de concretar. El equipo directivo delegó la coordinación de la elección del nombre de la escuela y de la biblioteca escolar al equipo constituido por tres bibliotecarias, quienes elaboraron un proyecto en tal sentido.

La identidad es un derecho fundamental e incluye el derecho a tener un nombre. El proyecto tiene por finalidad crear dos nombres, uno para la escuela y otro para la biblioteca escolar que faciliten la identidad y el reconocimiento de la población involucrada. El objetivo del presente proyecto es el de involucrar directamente a los beneficiarios y actores principales del quehacer cotidiano de la institución, en la búsqueda de la identidad de la Escuela y de la biblioteca escolar, logrando con ello una mayor pertenencia a estas dos entidades y fomentar, como premisa ya establecida, la participación en el desarrollo y evolución de las mismas. La elección de los nombres será realizada a través de una serie de actividades que culminarán en una votación. Por lo tanto, todo el proceso

estará fuertemente asociado a un eje fundamental: la participación democrática (Extracto del documento Proyecto Institucional de nominación de la escuela y de la biblioteca escolar, mayo de 2009).

El proceso de elección por partida doble se extendió durante seis meses y mostró una forma de interpretar y apropiarse de las normativas, atendiendo a la resolución proveniente del organismo oficial pero también a las necesidades que habían surgido desde algunos actores institucionales.

Participó toda la escuela. Cada curso trabajó un nombre que elegían ellos, la única indicación que nosotros dimos fue primero ajustarnos a la normativa que “baja” de la provincia y segundo, distribuirnos áreas del saber o de las artes o del deporte en los tres turnos. Se trabajaron más de 200 nombres. La disposición decía que tenían que ir tres nombres a votación. Entonces pre seleccionamos un nombre en cada turno y en la mañana quedó “Fortaleza de los Kilmes”, a la tarde “Benito Quinquela Martín” y a la noche “René Favaloro”, y entre esos tres el más votado fue “Fortaleza de los Kilmes”, que lo propuso un tercer año de polimodal juntamente con uno de los profesores que más trabas le puso al proyecto. Porque [a] ese proyecto, cuando uno lo mira a la distancia, uno dice “qué increíble lo que hicimos”, pero hubo muchas tensiones (Entrevista a Paula, 20 de abril de 2014).

Nuevamente, el reconocimiento desde la voz de Paula sobre las tensiones inherentes a los sistemas de actividad, siendo esta vez posible identificar ciertos efectos no esperados (Engeström y Sannino, 2010), tanto desde su perspectiva como desde la perspectiva que enuncia sobre el docente al que se refiere.

Volviendo al proceso de elección del nombre, cada grupo de estudiantes presentó sus argumentos por escrito para cada propuesta. Quienes propusieron “Fortaleza de los Kilmes” fundamentaron:

Pensamos que el nombre de nuestra escuela debe tener identidad con nuestra gente, nuestra comuna, nuestros orígenes como ciudad, o que represente un ejemplo donde el valor, el no renunciamiento a las creencias y a la dignidad no claudiquen ni ante la adversidad ni ante las potencias extranjeras. Luego de estudiar varias alternativas no tenemos dudas de que los “indios Kilmes”, un pueblo con asentamientos en la provincia de

Tucumán, encierran tanto la historia del destierro como la defensa de una identidad que se constituyó como el primer gran movimiento anti-imperialista registrado en territorio argentino. La ciudadela de los Kilmes fue construida en la Base del Cerro Alto Rey, donde estaban las fortalezas desde las cuales se vigilaban los accesos. Esas fortalezas eran impenetrables. Los Kilmes fueron derrotados, no en situación de guerra, sino por el envenenamiento del agua de las vertientes que los proveían. Engañados sobre el trato que recibirían, 2000 Kilmes fueron llevados a pie desde los Valles Calchaquíes tucumanos hasta la actual ciudad de Quilmes. En la actualidad, nuestro colegio, se debe convertir en una “fortaleza”, pero para combatir a otros enemigos como son: la violencia, la droga, la desigualdad de oportunidades, la falta de valores, entre otros, por medio del instrumento más poderoso que puede tener un país: la educación pública (Extracto del documento presentado por estudiantes de 3º año del Polimodal, 16 de octubre de 2009).

La idea de “fortaleza” remite a un espacio de lucha, de resistencia. La palabra “fortaleza” procede del provenzal *fortalessa*. La primera definición presente en el diccionario de la Real Academia Española es “fuerza y vigor”. Otro significado de fortaleza es el que proviene de la doctrina cristiana y hace referencia a una “virtud cardinal que consiste en vencer el temor y huir de la temeridad”. Fortaleza es también una “defensa natural que tiene un lugar o puesto por su misma situación”. La referencia a un espacio físico también se expresa en la acepción que da cuenta de un “recinto fortificado, como un castillo, una ciudadela, etc.”³². De esta manera, la idea de fortaleza refiere tanto a una característica, a un atributo de algo que es fuerte, pero también remite a un espacio físico donde resistir. Esta última acepción es la que se vincula con mayor sentido en la propuesta de los estudiantes.

En la conversación cotidiana muchos actores institucionales han referido a la escuela como “el galpón”. ¿Qué puede implicar esto? Un galpón es una construcción relativamente grande, por lo general se trata de un lugar frío, poco acogedor, poco personalizado, carente de subjetividad. Los galpones no son habitados por personas, en los galpones se depositan objetos, mercaderías, maquinarias.

³² Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española. Disponible en: <http://dle.rae.es/>. Consultado el 15 de septiembre de 2015.

Las referencias a las carencias edilicias son constantes tanto en los docentes como en los estudiantes que asisten a la escuela. Sin embargo, esas faltas son vistas desde diferentes voces como un punto de partida para reforzar ese espacio de resistencia no solo edilicia, sino también simbólica.

La construcción de toda la escuela, toda su línea histórica se caracteriza por esa fortaleza (Extracto del discurso de la Inspectora Jefe Distrital durante el acto de conmemoración de los 25 años de la creación de la escuela, 11 de julio de 2014)

Como centro de estudiantes siempre estuvimos yendo al Consejo Escolar a pedir por los arreglos de los techos y, bueno, distintos problemas, problemáticas que tiene la escuela. También fuimos a La Plata para pedir, lo que es un colegio bueno (palabras de un representante del Centro de Estudiantes, durante el acto de celebración del 25° aniversario de la escuela, 11 de julio de 2014).

Y la concreción de ese sueño comenzó en este mismo galpón, pero sin aulas, sin estufas, sin cielorraso, sin ventanas, sin ventiladores, sin gas, sin pizarrones, sin sillas, sin mesas (Extracto del discurso de Paula durante el acto de conmemoración de los 25 años de la creación de la escuela, 11 de julio de 2014).

Llevo conmigo las marcas y cicatrices de los combates, ellas son testimonio de lo que viví y recompensa de lo que conquisté (Leyenda exhibida en una cartelera, frente a la biblioteca, 11 de julio de 2014).

Las luchas que construyen: por la compra del terreno (Leyenda exhibida en una cartelera, frente a la biblioteca, 11 de julio de 2014).

Hace algunos años, Lewkowicz (2004) llamaba “galpones” a lo que quedaba de las instituciones disciplinarias en general, cuando ya no instituyen ni son instituidas: “sin Estado-Nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular ve alterada su consistencia, su sentido, su campo de implicación, en definitiva, su propio ser” (Lewkowicz, 2004, pág. 32). El galpón se constituye, de esa manera, en el residuo de la destitución, así, ninguna de las personas que lo transitan comparten con otros la definición de la situación.

Un viejo problema de los docentes era cómo ir más allá de lo instituido, cómo ir más allá de dictar clase, cómo salir del aula como espacio burocrático, rutinario, autoritario, etcétera. En el galpón el problema es ante todo cómo se instituye algo. Para habitar esta situación es necesario repensar el concepto de tiempo y el concepto de ley, y rehacerse según ese nuevo pensamiento (Lewkowicz, 2004, págs. 35-36).

En tal sentido, uno de los primeros pasos (re)instituyentes que esta escuela ha dado ha sido precisamente el proceso de elección de su nombre que, con tantos actores institucionales implicados, no se desarrolló, tal como advertía Paula, sin algunas tensiones. Para mencionar una de ellas, por ejemplo, un grupo de docentes fundadores proponía que la escuela llevara el nombre del primer director y, en los hechos, uno de los nombres más votados fue ese.

Sin embargo, la resolución que regulaba el proceso disponía que, si se optaba por el nombre de una persona, debían haber transcurrido diez años desde su fallecimiento (DGCyE, 2008). La salida a ese conflicto fue asignarle el nombre del primer director, “Wilfredo Mitjá”, a la biblioteca escolar:

Wilfredo hacía cinco años que había fallecido y no encajaba en la normativa. Bueno, lo podemos proponer para la biblioteca. Eso fue un problema para uno de los profes que había estado de licencia, y cuando se reintegra quería que anulemos todo lo que veníamos haciendo (Entrevista a Paula, 20 de abril de 2014).

Figura 15

Acto de nombramiento de la Biblioteca. 2009. Archivo escolar.



Esta biblioteca se constituyó como un espacio central para el desarrollo de los diferentes proyectos. Funcionando a la manera en que lo haría una “base de operaciones”, en la biblioteca se llevan adelante las reuniones de equipo, se recopila material, producciones y se colabora activamente en la búsqueda y catalogación por temáticas. En las voces de los estudiantes:

Ramiro: Hay muchos colegios que no tienen biblioteca y esta biblioteca tiene de todo.

Adrián: O tienen bibliotecas que son como más cerradas. Uno que viene todos los días, le dan de leer todo. Acá venimos y decimos para qué curso es y nos dan los libros, todo. (Entrevista a estudiantes, 26 de noviembre de 2013)

Yo: ¿Vienen a la biblioteca?

Ludmila: Sí, casi siempre. Para buscar libros, o en algunas veces que tenemos hora libre.

Felipe: Yo leo, si tengo ganas.

Ludmila: O sino con Carolina, hacemos trabajos prácticos (Entrevista a estudiantes, 10 de septiembre de 2013).

Nominal “fortaleza” a una escuela constituye todo un hecho simbólico. Y hacerlo con una institución educativa a la que la comunidad refiere como “el galpón” puede implicar un salto interesante en el proceso de construcción de su identidad.

Los profes viejos, inclusive los jubilados, resaltan esto, “para nosotros sigue siendo el galpón” y yo siempre digo que para todos sigue siendo el galpón, pero ese es el sobrenombre. Ahora tiene nombre ese galpón, para nosotros se transformó en fortaleza y eso es importante, ese cambio de mirada (Entrevista a Paula, 20 de abril de 2014).

Cuando uno piensa en la estructura de una escuela, las imágenes más tradicionales tienen que ver con espacios más o menos homogéneos entre sí. La idea de asociar a una escuela a un galpón, o a una fortaleza, no configuran las primeras opciones. En una fortaleza, al remitir a la idea de resistencia (pero también de protección), se la suele pensar como un espacio puertas adentro. Sin embargo, este galpón que deviene en fortaleza no se comporta como una institución a puertas cerradas.

A la manera en que Sannino y Engeström (2022) postulaban la necesidad de que la escuela tienda puentes con el mundo exterior para avanzar hacia el desencapsulamiento, de forma similar a la idea de tercer espacio de Gutiérrez, Rymes y Larson (1995), la metáfora de la escuela como balcón de Mársico y Iannaccone (2012) también puede resultarnos útil para pensar esta institución.

Esta metáfora delinea la escuela como un lugar en el medio, una frontera constantemente enfrentada tanto con aspectos internos (prácticas, discursos y diferentes actores) como con el clima sociocultural más amplio. Ese balcón, en tanto frontera, se constituye como un área de contacto con otros contextos educativos relevantes: elegir estar en el balcón trasciende la idea de la escuela como un territorio cerrado, caracterizado por su propia “cultura educativa” (Bruner, 1996 citado en Marsico y Iannaccone, 2012), extraña y alejada del resto de la comunidad.

De esa manera, se trata de pensar la escuela como un lugar de interacción social con otros actores y de intersección con otros contextos educativos que pueden ser relevantes para el desarrollo de los niños y adolescentes.

Antes de abocarme al análisis de la experiencia NEPSO en concreto, abordaré algunas instancias que, sumadas al proceso de elección del nombre de la escuela, ejemplifican, desde mi punto de vista, terceros espacios para promover prácticas de desencapsulamiento encolar: el proyecto institucional “Quilmes Conoce Quilmes” y las acciones del Centro de Estudiantes.

Figura 16

Orquesta de estudiantes durante la celebración del 25° aniversario. 2014.



Cunturck sintió correr por su piel un frío penetrante. Un disparo lo había atravesado, cayó en los brazos de su amada y agonizante le dijo: “fuiste mi paz en tiempos de lucha”.

En eso el gringo se levantó con la intención de matar a Dilma. Con su último aliento, el guerrero se abalanzó contra el español y juntos empezaron a despeñarse desde las alturas. No pudo hacer nada la indiecita, su amado volaba por los aires llevándose todo su amor y su valor.

Cuando la calma regresó y los españoles emprendieron la retirada, todos los hermanos bajaron a recuperar el cuerpo del guerrero, pero nada encontraron, solo el capitán yacía en medio del pedregal. En las cumbres se pudo divisar la majestuosa presencia de un ave nunca vista que parecía vigilar la Fortaleza de los Kilmes. Muchos dijeron que ese enorme pájaro era Cunturck, que la madre Pacha había querido preservarlo para siempre convirtiéndolo en un ave de alto vuelo, fiel a una sola amada, vigilante incansable de los cerros, enorme como el guerrero, perdurando para siempre, tal como él lo había soñado; en su honor los hermanos Kilmes lo llamaron: CÓNDROR (Tena, 2015, pág. 123)

3.2.2 Un Proyecto de “Alto Vuelo”. El proyecto Institucional “Quilmes Conoce Quilmes”.

Recuerdo que hace algunos años vino Paula con la bibliotecaria a la sede de inspectores con una carpetita y me dijeron “tenemos un proyecto de alto vuelo” (Inspectora Jefe Distrital, 11 de julio de 2014).

En noviembre de 2011, la escuela participó del Proyecto de Cooperación “Quilmes por Quilmes”, una iniciativa del gobierno municipal. Uno de los objetivos de ese proyecto era profundizar los vínculos culturales entre las comunidades de Quilmes en las provincias de Buenos Aires y Tucumán, atendiendo a los fuertes lazos históricos que las unen.

Ese fue el punto de partida para lo que sería el proyecto institucional “Quilmes Conoce Quilmes: un Puente entre Jóvenes Argentinos”. Este proyecto pedagógico fue pensado y desarrollado en tres etapas, correspondientes cada una a un ciclo lectivo dentro del periodo 2012–2014. Su objetivo general era el de “conocer, apreciar, valorar y resignificar las distintas y complejas realidades de los adolescentes argentinos” (Documento del Proyecto).

Tabla 9

Resumen de acciones del proyecto "Quilmes Conoce Quilmes"

2012	2013	2014
Primeras comunicaciones entre las escuelas de Quilmes Tucumán y la escuela "Fortaleza de los Kilmes"	Contingente de adolescentes bonaerenses, estudiantes de la escuela "Fortaleza de los Kilmes", viaja a Tucumán para intercambiar experiencias con estudiantes quilmeños tucumanos pertenecientes a la Escuela Secundaria "Nuestra Señora del Rosario"	Viaje educativo de los alumnos de "Nuestra Señora del Rosario" de Collado de Tucumán a Quilmes (Buenos Aires)
Concientización de la comunidad educativa sobre la necesidad de generar el acercamiento entre ambas culturas		
Acciones coordinadas entre la escuela y el "Proyecto Arqueológico Quilmes" a los efectos de conocer los lugares históricos del distrito	Proyectos áulicos de investigación basados en distintos aspectos de la Ciudad de Quilmes, provincia de Buenos Aires	
Creación de un fondo bibliográfico específico para la investigación de las culturas de los pueblos originarios	Presentación de los proyectos en Muestra Educativa Anual	

En base al Documento del Proyecto “Quilmes Conoce Quilmes: un puente entre jóvenes argentinos” (2012)

Figura 17

Charla “Quilmes 346 años y un Bicentenario”, brindada por el historiador local Héctor Oscar Agnelli, en el patio interno de la escuela “Fortaleza de los Kilmes”. Noviembre de 2012. Archivo escolar.



Una de las gestoras de “Quilmes conoce Quilmes”, la bibliotecaria escolar, refería al desarrollo de las acciones:

A medida que se desarrollaba el proyecto superaba nuestras expectativas iniciales. Todo el mundo nos decía que era imposible, que una escuela no lo podía hacer y realmente todo lo que nos propusimos lo logramos. Y mucho más. Las recompensas les ganaron a los esfuerzos que hemos hecho (Extracto de la entrevista brindada por la bibliotecaria referente del proyecto al Diario El Sol de Quilmes, 17 de noviembre de 2015, pág. 10).

Este Proyecto involucró la interacción entre múltiples sistemas de actividad: el proyecto municipal, la escuela “Fortaleza de los Kilmes” y la escuela “Nuestra Señora del Rosario”. En sintonía con la novedad (o sorpresa) ante los sentidos progresivos de la actividad, identificada en la voces de algunos participantes, una de las potencias de este tipo de interacciones radica en el posible surgimiento de *runaway objects* (Engeström, 2006; Engeström y Sannino, 2017).

Durante la espera del inicio de una clase de NEPSO, una tarde ingresé a la biblioteca. Allí encontré a la bibliotecaria, una profesora de Educación Física y un

profesor de Historia³³. Me ofrecieron un mate y compartí ese momento con ellos: se encontraban planificando las acciones para el viaje a Tucumán. Los vi organizar itinerarios para sus estudiantes, en un complejo trabajo de articulación.

Es un viaje que nos genera mucha expectativa, por la escuela, por nosotros mismos. Nací acá y quisiera conocer mi historia, la de mis antepasados y sería un privilegio conocer la historia de ellos. En Quilmes nos unen fuertes lazos históricos con la comunidad india Kilmes y la escuela que visitaremos tiene la particularidad de que la mayoría de sus alumnos son descendientes de esa comunidad (Entrevista a estudiante, DGCE, 2013³⁴).

En noviembre de 2013, un grupo de 30 estudiantes partió desde la “Fortaleza de los Kilmes” hacia la provincia de Tucumán. El traslado del grupo de docentes y alumnos fue financiado por el Municipio de Quilmes, y la comunidad educativa, junto a algunas instituciones y empresas locales. En aquel primer encuentro en Tucumán, la propuesta incluyó actividades de intercambio cultural, recreativas y de turismo.

Figura 18

Estudiantes caminando hacia la Ciudad Sagrada de Quilmes, Tucumán. Noviembre de 2013³⁵



En cuatro intensos días, el contingente participó de las siguientes acciones:

³³ Este docente, al jubilarse Paula, asumiría la dirección de la escuela algunos años más tarde.

³⁴Fuente:

<http://www.abc.gov.ar/?q=content/alumnos-de-quilmes-viajan-tucum%C3%A1n-para-conocer-la-historia-de-los-indios-kilmes1/2> Consultado en noviembre de 2013.

³⁵Fuente: http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/novedades/wp-content/uploads/Buenos-Aires.pdf. Consultado el 14 de diciembre de 2016.

- Visita al “Museo de la Pachamama”³⁶ en Amaicha del Valle.
- Jornada de pileta coordinada por los profesores de educación física.
- Caminata nocturna por el centro de Amaicha³⁷, que contó con la guía de un profesor de Historia que participó del viaje.
- Ceremonia a la Pachamama en la apacheta de la entrada del colegio anfitrión, “Nuestra Señora del Rosario”.
- Charla abierta con Doña Celia Segura de Andrade³⁸, la Pachamama en aquel momento.
- Intercambio de trabajos de investigación realizados por alumnos de ambas escuelas.
- Recorrida en transporte público por el pueblo de Colalao del Valle³⁹, con la guía de los alumnos lugareños.
- Visita al sitio arqueológico “Cóndor Huasi”⁴⁰, guiados por miembros de la comunidad de El Pichao⁴¹.
- Encuentro con artesanos de dulces y tejidos de El Pichao.
- Visita a la Escuela N°213 “Cacique Martín Iquín”, ubicada en el centro de Quilmes, Tucumán.
- Caminata al “Fuerte Viejo” en la Ciudad Sagrada de los Kilmes, donde el grupo fue recibido por el Cacique de la Comunidad India Kilmes y participó de talleres sobre la historia de ese pueblo, incluyendo el ascenso y recorrido por el sitio arqueológico con los guías de la propia comunidad.
- Recorrida turística por Tafi del Valle⁴² y El Mollar⁴³.

La actividad del fogón incluyó la Ceremonia del Bastón Sagrado, que se constituyó como un sub–proyecto en sí mismo involucrando a la Dirección de Pueblos

³⁶ El Museo Pachamama es una obra del artista plástico Héctor Cruz, creada en el año 1996 sobre la Ruta provincial 307 en el acceso a Amaicha del Valle. En 10.000 m² de superficie están distribuidos meticulosamente los salones de Geología, Antropología y Ciencias Naturales. Cuenta además con una sala de exposición de pinturas, esculturas y tapices (propios) con motivos religiosos, culturales y sociales de las diferentes tribus que habitaron el Valle Calchaquí.

³⁷ Amaicha se encuentra al noroeste de la provincia de Tucumán, a 164 kilómetros de su capital, San Miguel de Tucumán. Situada en el extremo sur de los Valles Calchaquíes, Amaicha es atravesada por la Ruta Provincial N 307, por lo que su acceso es posible tanto por el Norte desde Cafayate y Salta como por el Sur desde Santa María (Catamarca) o Tafi del Valle y San Miguel de Tucumán.

³⁸ Durante La Fiesta Nacional de la Pachamama, una celebración local que se realiza desde hace más de 60 años en Amaicha (aunque sus orígenes se remontan a épocas ancestrales donde la comunidad se reunía para agradecer a la madre tierra, a través de ofrendas, los obsequios que ella entregaba durante todo el año), cada año el cacique y el Consejo de Ancianos de la comunidad de Amaicha votan a una anciana, que representa a la encarnación de la Pachamama.

³⁹ Localidad ubicada a 196 km. de San Miguel de Tucumán, por la Ruta Nacional N°40.

⁴⁰ Entre Cafayate y Tafi del Valle, estas ruinas fueron el lugar en donde se refugiaron algunos aborígenes después de la caída de los indios Quilmes en manos de los españoles en 1667. El sitio ya había sido ocupado por grupos indígenas de agricultores y pastores poco después del comienzo de la era cristiana, y se desarrolló especialmente entre los años 1000 y 1500.

⁴¹ Es una pequeña aldea de escasos habitantes formada en la última década del siglo XIX, junto a los vestigios de la cultura Cóndor Huasi. Se encuentra a 202 km. de San Miguel de Tucumán y a 8 km. de Colalao del Valle hacia el oeste.

⁴² Tafi del Valle es uno de los destinos más paradisíacos que tiene Tucumán, ubicado a 107 km de la capital, a unos 2000 metros sobre el nivel del mar.

⁴³ Ubicada a 100 km. de San Miguel de Tucumán y 12 km. antes de llegar a Tafi del Valle, esta villa turística se levanta en un lugar privilegiado cerca del cerro Ñuñorco.

Originarios de la Ciudad de Quilmes, Buenos Aires.

Figura 19

Bastón Sagrado exhibido en el “Museo de la Escuela”, durante los festejos del 25º aniversario de la institución



En el marco de la Ceremonia, los estudiantes elaboraron en conjunto un Manifiesto de Fraternidad.

Siguiendo la tradición originaria de nuestra tierra, este “Bastón de la Fraternidad” es portador de nuestros propósitos y compromisos. Creemos que la fraternidad nos permite ampliar nuestro círculo de acción.

“Todos somos hijos de la Tierra”, dicen nuestros pueblos originarios, de aquí surge inmediatamente que “Todos somos hermanos”.

Nos comprometemos a:

- Cuidar la naturaleza, no contaminar.
- No discriminar y buscar la igualdad entre todas las personas.
- Rescatar los valores de nuestros antepasados para lograr un buen entendimiento entre todos los seres.
- Ser solidarios con aquellos que lo necesiten, promoviendo el buen trato entre todos los seres.
- Evitar la violencia en todas sus formas, promoviendo la paz.
- Cuidar la salud de nuestros cuerpos promoviendo una alimentación adecuada y la actividad física necesaria.
- Expresarnos y hacer escuchar nuestra voz para hacer saber el modo de vida que deseamos.

Este Bastón, desde ahora sagrado, por ser portador de nuestros propósitos y compromisos, nos representará extendiendo este mensaje a todos los hombres y mujeres que tomen contacto con él.

Nos comprometemos a cuidarlo y portarlo con orgullo, sabiendo que nos identificará y precederá en la realización de nuevos y maravillosos proyectos o caminos (Extracto del documento “Manifiesto de Fraternidad”, elaborado entre septiembre y octubre de 2013).

Figura 20

Fogón y Ceremonia del Bastón Sagrado. Noviembre de 2013. Archivo escolar



Como cierre del Proyecto, en diciembre de 2014, un grupo de estudiantes tucumanos visitó la ciudad de Quilmes en la provincia de Buenos Aires. En este caso la visita se extendió por cinco días. Los costos del alojamiento y la comida de los visitantes fueron solventados por la escuela anfitriona, a partir de un subsidio de la Comuna de Quilmes y la recaudación de fondos entre la comunidad educativa, instituciones y empresas del distrito.

En esa oportunidad, y de manera similar al primer viaje, los estudiantes participaron de las siguientes acciones:

- Encuentro de presentación en el que se realizó la ceremonia de la Pachamama, que, además de contar con la presencia de las comunidades de ambas escuelas, contó con la participación del Intendente, la Inspectora Jefe Distrital y representantes de la Dirección de Pueblos Originarios del distrito.
- Presentación de un documental sobre el proyecto, elaborado por el Departamento de Prensa Municipal.
- Juegos de integración a cargo de los profesores de Educación Física.
- Recorrido por el distrito de Quilmes visitando sus lugares más emblemáticos.
- Obra de teatro producida por estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria “Independencia del Perú”.
- Fogón a cargo de la Comunidad Educativa de Nuestra Señora del Rosario.
- Videoconferencia con un ingeniero de la Universidad Nacional de Quilmes, que se encontraba trabajando en la Base Marambio, en La Antártida.

- Talleres de lectura y escritura coordinados por los profesores de literatura de ambas escuelas, sobre el recorrido pedagógico, emocional y vincular del viaje.
- Visita a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Figura 21

Visita de la comunidad educativa de la Escuela Secundaria “Nuestra Señora del Rosario” a la Escuela “Fortaleza de los Kilmes”. Diciembre de 2014⁴⁴.



Paula fue entrevistada por diferentes medios locales y provinciales en relación con este proyecto.

Nuestros alumnos fueron los guías turísticos de sus pares tucumanos, con los docentes acompañando. Recibimos el apoyo de otras comunidades educativas, como la Técnica 5 “Reino de España”, que tiene orientación en Turismo (Extracto de la entrevista brindada por Paula al Diario el Sol de Quilmes, 17 de noviembre de 2015, pág. 10).

La experiencia del viaje a Buenos Aires y del proyecto en su conjunto fue presentada en la Muestra Anual de la escuela tucumana, en el mes de marzo de 2015. En esa muestra, se compartieron textos y fotografías sobre los lugares visitados, folletos, camisetas deportivas, mapas, el bastón sagrado y una pintura de la estación de trenes de Quilmes, Buenos Aires, que los estudiantes de la “Fortaleza de los Kilmes” obsequiaron a la escuela “Nuestra Señora del Rosario” durante la visita a Tucumán en 2013.

Figura 22

⁴⁴ Fotografía recuperada de <http://pasado.eldia.com/edis/20141105/Alumnos-Tucuman-visitan-ciudad-Quilmes-20141105130000.htm>. 13 de diciembre de 2016

Escuela Secundaria “Nuestra Señora del Rosario”. Muestra Anual⁴⁵



Al finalizar el apartado anterior, sintetizaba que la escuela se comporta como una fortaleza a puertas abiertas. Las repercusiones de este proyecto se hicieron sentir a nivel comunal, con numerosos ecos en la prensa regional⁴⁶, la declaración del proyecto como “de interés municipal”⁴⁷ y constituyéndose como uno de los puntos de partida para el proyecto comunal “Soy de Quilmes”⁴⁸. A nivel provincial, el proyecto fue seleccionado como el que representaría a la provincia de Buenos Aires en el VII Encuentro Virtual de Bibliotecarios Escolares⁴⁹. La bibliotecaria referente del proyecto

⁴⁵ Fotografía recuperada del 13 de diciembre de 2016

⁴⁶ Para citar algunos ejemplos:

<http://lamiradadequilmesoeste.blogspot.com.ar/2013/09/proyecto-pedagogico-de-intercambio.html>
<http://pasado.eldia.com/edis/20141105/Alumnos-Tucuman-visitan-ciudad-Quilmes-20141105130000.htm>
<http://www.elsolnoticias.com.ar/notas/37407-alumnos-de-la-eem-16-hacen-intercambio-con-los-kilmes>
<http://www.diariopopular.com.ar/notas/161009-jornada-intercultural-educativa-quilmes>

⁴⁷ Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Quilmes. Decreto 4438/12.

⁴⁸ “Este trabajo sobre nuestra identidad cobró en los últimos años un interés creciente, estimulado por los docentes comprometidos con el pensamiento que permanentemente reiteramos: “un pueblo sin identidad, sin sentido de pertenencia es un pueblo sin conciencia ciudadana”; y esa identidad y esa pertenencia no solo se hallan en los objetos materiales que nos rodean, sino, y, sobre todo, en el otro, en el sujeto que forjó a lo largo de 350 años nuestra historia (Fuente: “El Quilmero”. Blog especializado en historia de la ciudad de Quilmes, Buenos Aires, Disponible en <http://elquilmero.blogspot.com.ar/> Consultado el 13 de diciembre de 2016)”

⁴⁹ En el marco de la Resolución N.º 119/2015 de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, el 6 de noviembre de 2015, la Biblioteca Nacional de Maestros realizó el VII Encuentro Virtual de Bibliotecarios Escolares: “Las bibliotecas escolares: espacios de aprendizaje interdisciplinario”. La propuesta se llevó a cabo a través del sistema de videoconferencia y fue retransmitida hacia 32 sedes de la Fundación O.S.D.E. de distintas localidades del país. (Fuente: http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/novedades/?p=9110 Consultado el 14 de diciembre de 2016)

recibió un reconocimiento⁵⁰ de la Biblioteca Nacional del Maestro y el proyecto “Quilmes Conoce Quilmes”⁵¹ fue uno de los cuatro proyectos seleccionados para ser socializados durante ese encuentro.

Lo que pudieron promover es trascender esta fortaleza y trasladar el proyecto a una fortaleza más grande, que es la ciudad de Quilmes. Porque hoy, gracias a ese proyecto que nos motivó a todos, tenemos un proyecto masivo, universal en el ámbito educativo que se llama “Soy de Quilmes” y que tiene alguna esencia vinculada a este proyecto, porque lo que estamos haciendo es salir a conocer, un poco más, nuestra propia ciudad para tratar de cuidarla, para tratar de ser mejores ciudadanos, más allá de que la escuela trabaje con un montón de aspectos vinculados a la construcción de la ciudadanía (Extracto del discurso pronunciado por la Inspectora Jefe Distrital, en el acto del 25° aniversario de la escuela, 11 de julio de 2014).

Paula refería, en una entrevista brindada a un medio local, al potencial impacto en la construcción de los vínculos, no sólo hacia afuera de la institución sino también hacia adentro de la escuela:

Participar de un proyecto no es solamente pedagógico, sino también cómo se fortalecen los vínculos entre los alumnos. Por ejemplo, cuando hacen las salidas educativas se van conociendo con otros compañeros y para ir a Tucumán hicimos reuniones previas. Eso suma para que la convivencia en una escuela sea más armoniosa, porque el sentido de pertenencia ubica a los chicos desde otro lugar: es su escuela (Extracto de la entrevista brindada por Paula al diario El Sol de Quilmes, 17 de noviembre de 2015, pág. 10).

Figura 23

Cartelera exhibida durante el acto del 25 aniversario de la escuela (11/07/2014)

⁵⁰ La lista de bibliotecarios destacados se encuentra disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/novedades/wp-content/uploads/18-bibliotecarios-destacados_1.pdf Consultado el 14 de diciembre de 2016.

⁵¹ La presentación socializada durante ese encuentro se encuentra disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/novedades/wp-content/uploads/Buenos-Aires.pdf Consultado el 14 de diciembre de 2016.



3.2.3 El Centro de Estudiantes.

La Resolución de la DGCyE N° 4288 de fines de 2011 buscó propiciar la conformación de Centros de Estudiantes u “otras formas de organización estudiantil” en todas las Escuelas Secundarias de la provincia, en base a que uno de los objetivos del nivel consiste en "reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo “adulto” (DGCyE, 2011, pág. 1).

Con el sentido de promover prácticas más democráticas en la escuela, la conformación y el fortalecimiento de los Centros de Estudiantes pasaron a ser formas de participación política fuertemente legitimadas desde el discurso oficial en ese periodo.

Estos límites entre “lo político”, inherente a cualquier relación social y pedagógica, y “la política”, en su sentido partidario, durante ese período de gobierno ha sido territorio de críticas, en términos generales, provenientes de los sectores más conservadores de la sociedad, que suelen asociar la participación política en las escuelas –sobre todo de los estudiantes de sectores populares– con instancias de adoctrinamiento

partidario.

A nivel regional, la conformación y el fortalecimiento de los Centros de Estudiantes en las Escuelas Secundarias constituyó una instancia de trabajo colaborativo entre la Jefatura Distrital de Educación y el Municipio de Quilmes, sobre todo durante el ciclo lectivo 2013: “la formación de los Centros de Estudiantes es el ejercicio democrático por excelencia, porque los chicos tienen que discutir acerca de todos los temas en los que están implicados” (Entrevista brindada por la Inspectora Jefe Distrital a un medio local⁵². 11 de septiembre de 2013).

Al momento de mi llegada a la escuela, el Centro de Estudiantes ya se encontraba conformado. A primera vista, su existencia no se hacía evidente en la institución, como puede suceder en algunas escuelas donde rápidamente se visualizan carteles informativos o avisos. Sin embargo, durante las entrevistas y en los diálogos de clase, las voces de los estudiantes con relación a las actividades del Centro aportaron algunas referencias.

Un estudiante expresó ser el delegado de su curso y comentó brevemente sobre algunas de las acciones que realizaban, en particular sobre un encuentro distrital de Centros de Estudiantes secundarios, llevado adelante en septiembre de 2013.

Yo: ¿Y tienen centro de estudiantes acá en esta escuela?
 Fabrizio: Sí.
 Jorge: Sí, él está a cargo.
 Yo: ¿Vos sos delegado de tu curso? ¿Y cuáles son los temas que plantean, ahí, los chicos, los delegados?
 Fabrizio: La falta de vidrios, así, la falta de puertas, temas así de... higiene.
 Yo: ¿Y cuáles serían las propuestas que surgen ahí en esas reuniones?
 Fabrizio: Hacer shows.
 Yo: Hacer shows, ¿De qué tipo?
 Fabrizio: De música, así. Por ahí hay chicos de cuarto, quinto o

⁵²Disponible en <http://www.diariopopular.com.ar/notas/168852-encuentro-intercolegial-centros-estudiantes>. Consultado el 19 de diciembre de 2016.

sexto que tocan guitarra y que fueron para allá, al encuentro de delegados. Y explicaron que se podían hacer shows, como ya tocaron en un acto. Y juegos, unas rifas, cosas para conseguir dinero para arreglar la escuela (Entrevista a estudiantes, 10 de septiembre de 2013).

Con distancia del sentido oficial de democratización de lo escolar, el sentido que prima en la voz del delegado estudiantil entrevistado, tiene que ver con la función de mejora del espacio escolar en el estricto sentido de su infraestructura y las posibles acciones colectivas para contribuir a tal fin.

Con sentidos más amplios, del trabajo en comisiones y una posterior puesta en común de los intercambios en el encuentro distrital de integrantes de Centros de Estudiantes, se reportó que las preocupaciones principales daban cuenta de la necesidad de “tener la escuela en perfectas condiciones, las herramientas, los materiales, el contenido educativo, la cuestión de la violencia, la discriminación, la participación institucional porque los chicos votan” (Resumen brindado por el Intendente de Quilmes, que participó del “Encuentro Intercolegial de Centros de Estudiantes”⁵³).

Figura 24

Certificado de participación del Centro de Estudiantes en el Encuentro Intercolegial



La segunda vez que el Centro mostró presencia en las actividades escolares fue cuando algunos representantes estudiantiles tomaron brevemente la palabra durante el acto por el 25º aniversario de la escuela. En esa misma ocasión, la Inspectora Jefe

⁵³<http://www.diariopopular.com.ar/notas/168852-encuentro-intercolegial-centros-estudiantes>

Distrital los felicitó por haber participado de una instancia de reclamo en la Ciudad de La Plata en la que, acompañados por dos docentes, habían acercado un petitorio elaborado por ellos a autoridades educativas de la provincia.

En congruencia con lo dicho por el delegado estudiantil, en el petitorio se daba cuenta de la situación edilicia de la escuela y la necesidad de un edificio nuevo. Como parte del reconocimiento, la Inspectora Jefe Distrital envió un correo electrónico a la escuela, dirigido al Centro de Estudiantes, felicitándolo por las acciones de reclamo por el edificio escolar:

Al Centro de Estudiantes de la EEM N°16:
Deseo hacerles llegar mis felicitaciones ya que han sabido realizar la promoción de la gestión del futuro edificio escolar en los mejores términos de respeto, educación y comunicación [...]. Me siento plenamente emocionada al saber que son verdaderos representantes no solo de una escuela, representantes de todas las escuelas del Distrito de Quilmes. Son mis representantes (Extracto de la carta enviada por la Inspectora Jefe Distrital al Centro de Estudiantes, 25 de mayo de 2014).

En este hacer lugar de algunos referentes adultos a los estudiantes para involucrarse en prácticas ligadas a la participación política y al ejercicio de la ciudadanía, existió también apoyo de la gestión comunal, puntualmente en instancias de encuentro e intercambio sobre la formación ciudadana.

Otra acción que involucró al gobierno municipal y los Centros de Estudiantes se llevó a cabo en el marco del programa “Yo también voto”, organizado por la Dirección de Juventud para la Formación Política y Ciudadana del Municipio de Quilmes. En la escuela, se brindó una charla para acompañar la participación de los adolescentes en las elecciones nacionales y provinciales⁵⁴ que se llevarían a cabo ese año. La funcionaria a cargo de la propuesta se refirió a la relación del municipio con los distintos centros de

⁵⁴ A partir de la ley 26.774 del año 2013, todos los argentinos mayores de 16 años están habilitados a votar, aunque el voto se constituye como obligación recién a los 18 años.

estudiantes de las escuelas en una entrevista un medio local⁵⁵:

Tenemos relación con la mayoría de ellos: con algunos a través de las distintas charlas que dimos para la formación, y con otros a través de la fiscalización que hacemos en las elecciones⁵⁶. En el caso de la Media N°16⁵⁷, los chicos vienen trabajando con el centro de estudiantes desde hace muchos años, y tienen un cuerpo directivo muy accesible que los acompaña” (Entrevista brindada por la funcionaria municipal a cargo de la jornada con los Centros de Estudiantes de Quilmes, Buenos Aires, 18 de junio de 2015).

Recuperar algunos aspectos de esta historia, sus instancias fundacionales y, sobre todo, el conjunto de situaciones que acompañaron la elección del nombre de la escuela puede contribuir a pensar el marco institucional de la “Fortaleza de los Kilmes” y algunas de sus tensiones. Las acciones institucionales aquí descritas han sido consideradas como antecedentes de experiencias de participación de los estudiantes que interpelan sobre la forma en que la mirada que los adultos sobre la relación entre las formas de participación y los procesos de aprendizajes habilita u obtura la incorporación de las voces (en plural, negando toda pretensión de homogeneidad) de los adolescentes en la escuela secundaria, voces que trazarán los caminos de la apropiación de la propuesta escolar y la relación con los saberes allí puestos en juego.

Asimismo, los proyectos y actividades descritos en este capítulo evidencian un caso institucional que se constituye como sistema con múltiples interacciones con su comunidad y otros sistemas, habilitando la posibilidad de transformaciones y aprendizajes a partir de ellas.

Figura 25

Con nuestra voz. Ministerio de Educación (2015)

⁵⁵<http://lamiradadequilmesoeste.blogspot.com.ar/2015/06/se-llevo-cabo-una-charla-informativa.html>. Consultado el 19 de diciembre de 2016.

⁵⁶ Elecciones de los Centros de Estudiantes del distrito de Quilmes.

⁵⁷Hace referencia a la Escuela de Educación Secundaria “Fortaleza de los Kilmes” desde la denominación anterior de Escuela Media.



Capítulo IV. El Proyecto NEPSO en la Escuela Fortaleza de los Kilmes

Siempre es posible captar una variedad de voces en los distintos documentos que estudiamos o elaboramos, como lo planteó tan lúcidamente Bajtín (1982). Algunas voces se complementan, otras se contraponen, pero logran entre todas develar algo, sea en ese mundo no-documentado del pasado o en los intersticios de nuestros propios entornos culturales (Rockwell, 2011, pág. 153).

En 2011, durante la segunda edición de NEPSO en Argentina, la Escuela “Fortaleza de los Kilmes” se sumó al grupo de secundarias⁵⁸ que participarían del proyecto. Durante el ciclo lectivo 2013, la institución llevaría adelante su tercer año de participación en NEPSO. La docente a cargo del proyecto en 4° año, Marina, a partir de la invitación de Paula, la directora, había sido parte de esa propuesta pedagógica desde el primer momento. La decisión sobre la convocatoria de los docentes en NEPSO corre por cuenta del equipo directivo, en función de un perfil determinado, acorde a las premisas centrales del proyecto.

Marina es profesora de Física y Química y jefa del Departamento de Ciencias Exactas en la escuela. Al momento del desarrollo de esta investigación, ella contaba ya con más de 20 años de experiencia en la docencia, muchos de ellos transcurridos en el “Galpón”.

En el marco del Proyecto de investigación de UNQ⁵⁹, en 2011 me incorporé al equipo de coordinación de NEPSO, por lo que ya venía sosteniendo un vínculo con la escuela y los profesores participantes. Así, mi ingreso al aula durante las clases de Marina se dio sin mayor incomodidad. Me inclino a pensar que mi presencia no solo era conocida por ella, sino que también bienvenida: las visitas eran siempre acordadas y

⁵⁸ Recordemos que el NEPSO no se desarrolló en escala masiva. En el nivel secundario, el Polo Argentina implicó a seis escuelas, todas pertenecientes al distrito de Quilmes. La Escuela “Fortaleza de los Kilmes” fue la cuarta institución en incorporarse a la experiencia.

⁵⁹ Refiero al Proyecto “La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio”, radicado en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

había quedado claro que no se trataban de instancias de evaluación de su desempeño, sino de una modalidad de acompañamiento para el desarrollo del proyecto junto a sus estudiantes.

Con algunas excepciones, esto era posible con la mayor parte de los docentes que participaban de NEPSO, ya que la confianza era una de las premisas clave para conformar los equipos que llevarían adelante las tareas. Cornu (1999) ha planteado que confiar constituye una apuesta a la conducta futura del otro; hay algo que dejamos librado a lo desconocido al confiar, algo que, si bien escapa a las certezas, le hacemos lugar.

En este marco, los profesores suelen recibir con agrado la visita de quienes nos desempeñamos en la coordinación del proyecto, y esperan esa oportunidad para resolver en conjunto y en el aula algunas situaciones. Todo esto llevó un proceso de construcción mediado por la confianza a través de los años.

En 2013, en la Escuela “Fortaleza de los Kilmes” dos grupos de estudiantes participarían del proyecto: una sección de 5° año y otra de 4°. Esta última sería la seleccionada para ser parte de la investigación. Después de conversar con Paula, la directora, optamos por ese grupo, ya que Marina tenía más experiencia en NEPSO que la docente de la otra sección. Como el proyecto implicaba el acompañamiento del equipo de la universidad dentro y fuera de las aulas, y dado que mi presencia combinaría los roles de observadora y participante activa de las acciones, creímos que Marina sería la docente con un desempeño más autónomo en el desarrollo del mismo, ya que entendimos que se apoyaría menos en mi intervención que una docente con menor experiencia.

Aquel acompañamiento implicaba instancias de intercambio y toma de decisiones no solo a nivel particular, esto es, para cada proyecto, sino también a nivel

colectivo, principalmente en el marco de las reuniones del Polo, a la vez que tenían lugar otras instancias de formación y sistematización de las experiencias. Este acompañamiento era posible en la medida en que la escala de implementación era acotada.

A pesar de que este capítulo se circunscribe a la experiencia de 4° año en NEPSO, en su desarrollo encontrarán referencias a la participación de estudiantes 5° año, ya que ambos proyectos, que empezaron diferenciados, se terminaron unificando hacia el final. Aunque este tipo de agrupamiento no fuera contemplado en la propuesta original, los estudiantes propusieron participar unificadamente en base a sus inquietudes comunes y más allá de la división graduada que propone la organización escolar.

Previo a la unificación, después de la elección del tema sobre el que se trataría su proyecto, los estudiantes de 5° año expresaron que no deseaban continuar con su participación. Ante esta situación, con la directora nos acercamos al aula para conversar con el grupo, pero en aquella oportunidad no fue posible convencerlos de que retomaran. Paula insistió en la idea del compromiso que habían asumido a principio de año y que no le parecía bien que abandonaran un proyecto a mitad del proceso.

Algunos estudiantes explicaron que estaban realizando muchas actividades de manera simultánea y que habían optado por seguir sólo con el proyecto “Quilmes Conoce Quilmes”, abordado en el capítulo precedente. Esto nos pareció un argumento válido y dado que la participación en NEPSO no era obligatoria, en aquel momento el proyecto continuó solo con el grupo de 4° año. Al retirarse, Paula expresó que aunque no acordara con la decisión del grupo, iba a respetarla. Avanzar hacia una cultura democrática en la Educación Secundaria e intentar producir nuevas dinámicas en función de mejorar la convivencia (Núñez, 2014), en un sentido amplio, implica estos procesos de negociación y acuerdos. Finalmente, cabe mencionar que la docente del

grupo a cargo del proyecto no intervino durante nuestra visita.

Cuando se acercaba el encuentro de cierre de los proyectos en UNQ, una de las estudiantes de 4° año, Alina, se acercaría para comentarme que un grupo de compañeros de 5° año querían sumarse en la presentación ya que, si bien no habían seguido con el proyecto paso a paso, ellos sí habían elegido una temática e intercambiado sobre la misma.

4.1 Presentación de NEPSO a los Estudiantes: la Escuela Invita

Como sucedía regularmente en el desarrollo anual de NEPSO, luego de las reuniones y talleres iniciales con los docentes participantes del proyecto, al comienzo de cada ciclo lectivo se realizaba la presentación a estudiantes en las escuelas. Aquel momento buscaba adquirir el carácter de invitación para promover una participación voluntaria.

De acuerdo con Masschelein y Simons (2014), dado que la educación escolar tiene que ver con la apertura del mundo, resulta central focalizar y dirigir la atención hacia determinado objeto. Como se ha dicho, la escuela es el tiempo y el lugar en el que nos interesamos especialmente en las cosas: es donde las cosas empiezan a hablar(nos). En este acontecimiento de apertura del mundo, algo exterior a nosotros deja de ser una herramienta o un recurso para invitarnos a pensar, practicar y estudiar.

Aquel día, los estudiantes de 4° y 5° año, conforme ingresaban al aula donde se realizaría el primer encuentro, se fueron acomodando en las sillas dispuestas en varios semicírculos, uno detrás del otro, alrededor del televisor. Habiendo preparado junto a Paula, la directora, todo lo necesario para la presentación, nos ubicamos de frente a unos 25 estudiantes. Desde allí, los saludamos mientras ingresaban acompañados por dos profesoras.

El horario elegido para esa presentación coincidía con la presencia de Marina en

4° año, pero no con el de la profesora que estaría a cargo de NEPSO en 5°. Por ello, la docente que estuvo junto al grupo durante esa actividad no era quien acompañaría la experiencia.

Paula, abrió el encuentro dando la bienvenida a todos. Luego, me presentó y explicó que yo “venía de la Universidad de Quilmes” para comentarles sobre el proyecto NEPSO, “un proyecto en el que la escuela venía participando hace algunos años”. Ella, antes de cederme la palabra, expresó que iba a dejar a los estudiantes y sus profesores “trabajando conmigo”, ya que, aunque le gustaría, no podía quedarse mucho tiempo, debido a “otras obligaciones relacionadas con la dirección”.

Mientras Paula hablaba, los estudiantes y profesores permanecían en silencio. Alguna risa discreta y murmullos por parte de un pequeño grupo ocuparon el momento de cambio de interlocutora.

Por mi parte, la intención de la presentación del proyecto fue que los estudiantes la recibieran en clave de invitación. En términos generales, lo acordado por el equipo de coordinación para este momento contemplaba la proyección de un video institucional⁶⁰ de aproximadamente diez minutos de duración, realizado por la coordinación general en Brasil. Este material se encontraba doblado al castellano, aunque con un acento portugués notorio, lo que solía provocar algunas bromas entre los estudiantes: así sucedió en esa oportunidad. El contenido del video representaba el desarrollo de un proyecto en el marco de NEPSO en una escuela de Brasil; el tema elegido por los estudiantes era “la vida en la favela”. En el video se incorporaban algunas voces de docentes y alumnos que habían participado del proyecto en ese país, junto con fragmentos de una entrevista a la coordinadora general, comentando sobre los sentidos pedagógicos de la experiencia.

Luego de la proyección del video, pregunté a los estudiantes qué les parecía la

⁶⁰ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=AirTCYKyjpA>. Consultado el 7/4/2020

propuesta. Percibí que a algunos les sorprendía la idea de ser parte de un proyecto que venía de otro país. Les comenté, además, que esa propuesta se llevaba a cabo no sólo en Brasil y Argentina, sino que también se desarrollaba en otros países.

Más allá de lo acordado en términos generales, consideré que incorporar algún elemento local, esto es, presentar el proyecto también desde un lugar más cercano, podría tener efectos interesantes en la invitación a pensar y estudiar.

De acuerdo con Morrison, Erstad, Liestøl, Pinfeld, Snaddon, Hemmersam y Grant-Broom (2019) las teorías socioculturales ponen la atención en los procesos de negociación, creación de significado y aprendizaje en el que los estudiantes llegan a operar como agentes en prácticas culturales situadas. Sin embargo, dada la vertiginosidad de los cambios acontecidos en la última década, en contextos más recientes fuertemente signados por la incidencia de las redes y nuevas tecnologías, la diversidad de escenarios a los que se accede puede representar tanto oportunidades como barreras para la participación, el compromiso y la transformación para los estudiantes en los procesos de reimaginación de sus propios contextos. A su vez, es posible pensar que en el marco de diversidad descrito, los límites entre contextos propios y ajenos se muestran difusos.

Figura 26

Presentación del Proyecto NEPSO a estudiantes de 4° y 5° año. 16 de abril de 2013.



NEPSO llevaba ya algunos años de implementación en Argentina y contábamos con varios registros de experiencias locales. Luego de explicarles estos argumentos a los estudiantes sobre la relevancia de lo local, presenté un segundo video, muy breve también. En ese caso, se trató del registro de uno de los proyectos, realizado por una docente de otra escuela. Allí, estudiantes quilmeños –ya no se trataba de actores, como en el primer material– relataban su experiencia durante el ciclo lectivo 2012, describiendo el proceso de elección del tema “las drogas”, sus hipótesis de partida, las salidas informativas que realizaron, las lecturas en la *cualificación* de la temática, la elaboración del cuestionario y la toma de encuestas, la preparación para el encuentro en la universidad y, finalmente, un extracto de esa presentación.

En esta proyección, la atención fue casi completa. Al concluir el video, realicé la pregunta directamente “¿quieren participar?”. Algunos “sí” se escucharon muy claros, otros estudiantes asentían con la cabeza. “Sí, está bueno”, dijeron otros.

Mientras recorría los grupos entregando a los estudiantes un apunte impreso en el que se describen sintéticamente los momentos del proyecto, les pedí que comenzaran a pensar, en pequeños grupos, posibles temas sobre los que les interesaría elegir. Algunos estudiantes ya habían avanzado en esta cuestión y, el resto, comenzó a pensar posibles temáticas en ese momento.

Mi intención inicial había sido realizar una puesta en común sobre los temas de interés de los diferentes grupos ese mismo día, pero esto no fue posible por razones de tiempo: se estaba terminando el bloque correspondiente a las clases de las profesoras que nos acompañaban. Conciliar el tiempo escolar con el desarrollo de este tipo de proyectos que involucra la coordinación de varios espacios, rompiendo con la organización tradicional de las materias constituye un desafío. Asimismo, las instancias que involucran la discusión y la toma de la palabra por parte de los estudiantes suelen

insumir períodos de tiempo bastante prolongados, propios de un proceso de circulación de los saberes que no es lineal, que incorpora diferentes voces, posicionamientos y puntos de vista.

La disposición de los bloques por materias y los horarios de recreo pautados pueden generar que estos procesos se den con intermitencias. Por ello, mantener el hilo y recuperar de un bloque a otro los estados de las discusiones con cierta fidelidad, requiere de determinado esfuerzo puntual por parte de los docentes y un necesario registro de dichos procesos.

En aquella primera actividad, no hubo muchas instancias para que los estudiantes tomaran la palabra o para un intercambio comunicativo más allá de la propuesta docente. Previa consulta con Marina, para cerrar les propuse a los estudiantes que la clase siguiente dedicada al proyecto, sirviera para compartir las primeras posibles temáticas de indagación.

Cuando sonó el timbre que anunciaba el recreo, insistí en que la participación en el proyecto era voluntaria y que, si alguien no deseaba incorporarse en ese momento, existía la posibilidad de hacerlo más adelante. Los estudiantes comenzaron a salir hacia el patio mientras me saludaban. Permanecí en el aula recogiendo los materiales que había utilizado y luego seguí a las profesoras, que se habían dirigido a la sala de profesores, un pequeño espacio que se encontraba cruzando el patio, próximo al kiosco escolar.

4.2 Lo Curricular y lo Vivencial: Tensiones y Sintonías en la Elección de la Temática de Indagación

Una de las premisas pedagógicas principales de NEPSO es la indagación a partir de las inquietudes de los estudiantes, por lo que la instancia de elección del tema ha resultado

uno de los momentos clave para el desarrollo del proyecto. Cabe recuperar la distinción que Masschelein y Simons (2014) realizan entre motivaciones e intereses:

Podríamos formular esos «acontecimientos» como algo que nos hace pensar, que despierta nuestro interés, que hace que algo se torne real y significativo, que se convierta en una materia o en un asunto que importa. Una demostración matemática, una novela, un virus, un cromosoma, un bloque de madera o un motor: todas estas cosas se vuelven interesantes y significativas. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela, ese *movere* -ese movimiento real- que no hay que remontar a una decisión, a una elección o a una motivación personal. Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. Nos lleva fuera de nosotros mismos (Masschelein y Simons, 2014, pág. 23)

En las diferentes experiencias en el Polo Argentina, esta etapa podría implicar varios encuentros y, por lo general, ha constituido un escenario de emergencia y visibilización de diversas tensiones relacionadas con los vínculos en el aula, las prácticas de circulación de la palabra y los saberes, las variaciones en las modalidades de intervención docente, las dinámicas y lógicas de cada grupo y otros sentidos y situaciones. Atender a los intercambios comunicativos entre las diferentes voces de la cotidianidad escolar, puede contribuir a desandar aquellos sentidos subyacentes en las variaciones que las formas de participación adquieren en este tipo de experiencias escolares.

Las escenas presentadas a partir de esta sección, en ciertos casos incluyen una transcripción más detallada de los diálogos, sobre todo en aquellas situaciones en las que se lograba trascender, en mayor o menor medida, la lógica más tradicional que los intercambios comunicativos suelen adquirir en el aula, esto es, un docente que pregunta algo que, por lo general, ya conoce y estudiantes que responden según lo esperado. Quebrar esa lógica, al menos por momentos, no fue una tarea sencilla ni lineal en esta experiencia. Recuperar de qué manera se participa en las experiencias escolares a través

de la forma en que las diferentes voces toman cuerpo en ellas, como venimos insistiendo, puede contribuir a ordenar nuestra comprensión de los procesos de aprendizaje que en esas experiencias tienen lugar. De forma complementaria, se incorporan las voces de los participantes en el marco de las entrevistas.

Una semana después de la presentación de la propuesta a los estudiantes, volví a encontrarme con el grupo de 4º año. Al tratarse del aula en el que ellos se encontraban regularmente, mi rol fue diferente respecto de nuestro primer encuentro: ellos eran quienes me recibían en su espacio. En esa oportunidad, Marina tomó la iniciativa: pidió a cada pequeño grupo que mencionara el tema sobre el que les interesaría indagar mientras yo tomaba nota en el pizarrón.

Ese día recuperamos cinco temáticas enunciadas como “embarazo adolescente”, “violencia de género”, “adicción a las nuevas tecnologías”, “cáncer” y “aborto”. Una de las integrantes del grupo que proponía la temática “aborto” comentó que esta había derivado de la temática “violación”, pero que, hacia el interior del subgrupo, habían llegado a la conclusión de que “la violación podía ser una causa del aborto”. Más adelante, durante el desarrollo de aquel encuentro, Marina me comentaría en privado que una estudiante de ese grupo había atravesado una situación de abuso sexual.

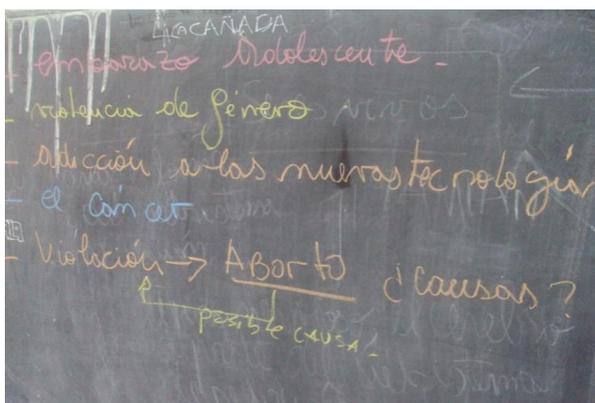
La única temática que en esta primera instancia incluía en su enunciación cierto recorte y problematización había sido “adicción a las nuevas tecnologías”. Esta propuesta, formulada por un grupo conformado por cuatro estudiantes varones, fue más allá de la simple mención de la temática, como había sucedido con el resto.

De acuerdo con Morrison *et.al* (2019), la toma de conciencia de los estudiantes de su propia agencia puede basarse en una mezcla de medios, narrativa, hecho y afecto como parte de un proceso dinámico de co-construcción de identidades, intereses y conocimientos. La forma en que los estudiantes dan cuerpo y voz a sus puntos de vista

puede ser visto tanto en la acción como en la reflexión. Tal agencia, sin embargo, también puede realizarse a través de intervenciones educativas, a través del currículum y situaciones de enseñanza que atiendan a las características distintivas del aprendizaje en los ámbitos urbanos.

Figura 27

Primeras temáticas propuestas. 23 de abril de 2013.



Con el resumen de las primeras propuestas en el pizarrón, señalé al grupo:

Yo: Es importante pensar

Alina: ((sonríe mientras habla)) Nosotros no podemos, medio difícil.
[algunos estudiantes se ríen]

Yo: ((sonríe mientras habla)) Decía, pensar sobre la relevancia de cada tema para nosotros. ¿Por qué? Porque esa decisión va a guiar nuestros esfuerzos en un trabajo de indagación que nos va a llevar varios meses (martes 23 de abril de 2013).

Luego de la ironía de Alina, hubo algunas risas en el grupo. Aquella sería la primera oportunidad en que identificaría la participación de Alina en la experiencia. Asimismo, esta intervención puede remitir a la ambigüedad del “no poder” de los estudiantes tanto en el sentido de “no tener capacidad”, como al de “no estar autorizados”. Contradiendo el sentido literal de su propio comentario, ella sería una de las participantes más visibles, activas y críticas durante el desarrollo del proyecto.

Aquí es posible recuperar aquella idea de Masschelein y Simons (2014) sobre la experiencia escolar asociada al “ser capaz de”, en oposición a la experiencia moral de la “obligación”, por lo que se relaciona, a su vez, con la marca democrática de lo escolar.

Una semana después, durante el siguiente encuentro dedicado a NEPSO, Marina comenzaría por preguntar “quiénes habían traído algo de material sobre las temáticas”, para “compartir e ir conociendo más sobre ellas” y así “poder tomar una decisión”. Asumí que ella, en algún momento de la semana, les había solicitado que realizaran esa tarea de indagación, dado que durante el encuentro anterior no habíamos llegado a realizar ese pedido.

Dos grupos –aquellos que proponían las temáticas de “cáncer” y “embarazo adolescente”– trajeron información al respecto. No obstante, con Marina advertimos que esa información todavía necesitaba ser leída, jerarquizada y organizada para poder ser utilizada como argumento para justificar la elección. Por ello, Marina propuso que esos dos grupos “resumieran la información traída para luego compartir ese resumen con sus compañeros”. “El resto de los grupos”, señaló, “avanza en un trabajo de la materia”. Mientras algunos de los alumnos se dirigían a la biblioteca a buscar libros de Física y afiches, ella me comentaba que su decisión tenía que ver con una estrategia para que “todos hicieran algo”.

La tensión entre el abordaje de los contenidos curriculares y las experiencias como NEPSO se hacía evidente en esa instancia. Si bien, en algunos casos, ha resultado más sencillo articular ambas cuestiones, esto dependía de diferentes variables, entre ellas, el momento del desarrollo del proyecto, la temática que resultara elegida, la cantidad de módulos semanales que los docentes tuvieran con ese grupo o la posibilidad de compartir la gestión del proyecto con otros docentes.

La elección del tema requiere un tratamiento atento. Por ello, cabe preguntarse sobre la forma en que conviven este tipo de propuestas pedagógicas con los espacios curriculares, esto es, cómo se incorporan las experiencias con las características de NEPSO en la trama del aula. Esta tensión, en aquel momento inaugurada, acompañaría

el desarrollo de las diferentes intervenciones de Marina con el grupo la mayor parte del tiempo. En este caso, las tareas fueron diversificadas, generando dos formas simultáneas en el aula.

Los días martes Marina cuenta con dos módulos⁶¹ para 4° año, separados por un breve recreo de diez minutos. Aquel día, luego del recreo, cada subgrupo continuó con las tareas asignadas durante la hora anterior. Las cuatro estudiantes que habían propuesto la temática “embarazo”, con Alina siempre a la cabeza, se acercaron a Marina y le expresaron que necesitaban buscar más información en sus casas para continuar. Ella les advirtió que “midieran sus energías”, dado que hasta ese momento no se sabía si ése resultaría el tema elegido.

Por su parte, Daniela, una estudiante del grupo que se encontraba trabajando sobre la temática “cáncer”, se acercó a comentarnos que ya habían resumido la información encontrada, sobre todo porque ella había avanzado en eso en su casa. Llegaba el final del bloque y con Marina acordamos continuar con el proyecto dos semanas después. El trabajo de los afiches que resumía la información sobre las primeras posibles temáticas de indagación permaneció guardado en la biblioteca escolar hasta el siguiente encuentro.

Transcurridas esas dos semanas, retomamos la tarea. Mientras llegaba al aula aquel día, advertí que varios estudiantes habían salido para buscar afiches y marcadores a la biblioteca. A su regreso, comenzaron a completar la tarea pendiente, aquella que Marina les había encargado al cerrar el encuentro anterior. La consigna había sido “escribir en afiches una síntesis sobre la información encontrada en diferentes fuentes, en relación con la temática que cada grupo proponía para el proyecto”. Esa búsqueda se realizó fundamentalmente a través de internet, utilizando los celulares, y en libros de la biblioteca escolar.

⁶¹ Hora reloj.

El desarrollo de esa tarea se prolongó durante la primera hora de clase. Luego del recreo, Marina ordenaría el proceso de elección del tema definitivo.

Marina: ¿Quién quiere pasar y leer? O leer, si tienen algún resumen escrito, [...] para explicar un poco a sus compañeros. A ver si me escuchan... vamos a escuchar las investigaciones, lo que han buscado, lo que han leído y también, si quieren, algún comentario. Y, después, se va a hacer la votación de la que va a salir el tema, que es sobre cual se va a investigar. Entonces es muy importante que todo lo que puedan hablar y aclarar; y lo que quieran, en todo caso preguntar [...]. Después los secretarios tomarán nota. Que se escuchen, para que sea una votación clara, justa, sobre el tema. ¿Estamos? ¿Se entendió? ¿Sí? Bueno (martes 7 de mayo de 2013).

La referencia de Marina a “los secretarios” responde al rol asignado por ella a un estudiante que registraría por escrito el desarrollo de las discusiones de cada clase dedicada al proyecto. Ese rol sería rotativo y, preferentemente, voluntario. Luego de la intervención de la profesora, cada grupo, a través de uno o dos representantes, comentaría –en algunos casos leería– la información considerada relevante sobre el tema que proponían.

Las producciones, que desde la consigna planteada debían tener un sentido argumentativo sobre la relevancia de cada temática para constituirse como el eje de la indagación de todo el grupo, en aquel momento resultaron de dos tipos. Por un lado, hubo producciones que presentaron datos e información extraída de algún material bibliográfico o sitio de internet, realizadas desde un enfoque predominantemente informativo. Los afiches reprodujeron una forma de discurso bastante similar al de los textos escolares no incluyeron expresamente un posicionamiento propio más allá de la selección de pasajes. Esto sucedió en las presentaciones sobre “cáncer” o “embarazo adolescente”.

Por su parte, las propuestas de “aborto”⁶² y “adicción a las nuevas tecnologías”⁶³ avanzaron en hacerse preguntas o plantear problemas y posicionamientos posibles. Este último, como adelantamos, daba cuenta de un posible recorte. La quinta temática, la que proponía “violencia de género”, fue desestimada por el mismo grupo que la había propuesto en un principio.

Figura 28

Primeras temáticas propuestas por estudiantes. “Aborto”. 7 de mayo de 2013.

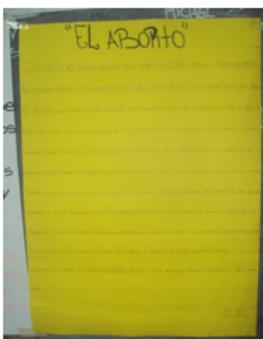
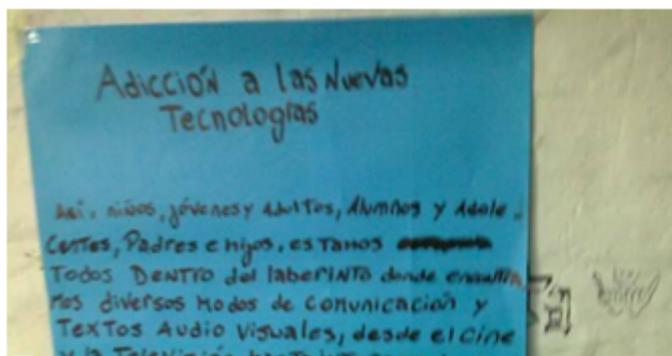


Figura 29

Primeras temáticas propuestas por estudiantes. “Adicción a las nuevas tecnologías” (detalle en nota al pie). 7 de mayo de 2013.

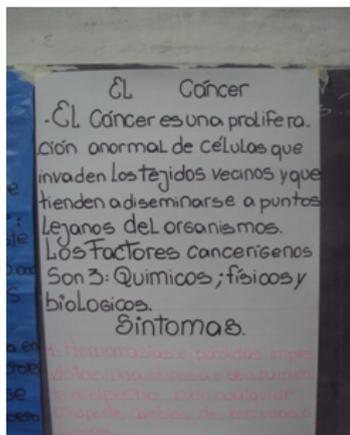


⁶² El Aborto. Se define como aborto a la interrupción de un embarazo en forma natural o provocada antes de que el feto sea viable fuera del útero. El aborto espontáneo es la pérdida del embarazo antes de las 20 semanas cuando el feto no está aún en condiciones de sobrevivir fuera del útero materno. Hasta el 50% de los embarazos pueden terminar en un aborto espontáneo, posiblemente una alteración genética y consecuentemente comienza contracciones, hemorragias que concluyen en el aborto. Existen también abortos inducidos, cuales premeditadamente decide poner fin al embarazo. ¿Existen motivos realmente válidos para el aborto? ¿Se puede considerar el aborto como un asesinato? ¿Es válido abortar porque se considera un embarazo no deseado? Caso de una adolescente discapacitada: fue abusada sexualmente y quedó embarazada. Sus familiares pidieron autorización a la justicia para practicar un aborto. La legalidad o ilegalidad del aborto es un tema ético. Síntomas de mujeres que abortaron: enojo, depresión, culpa, pesadillas, problemas alimentarios o ideas suicidas (transcripción del texto presentado por los estudiantes que proponían dicho tema).

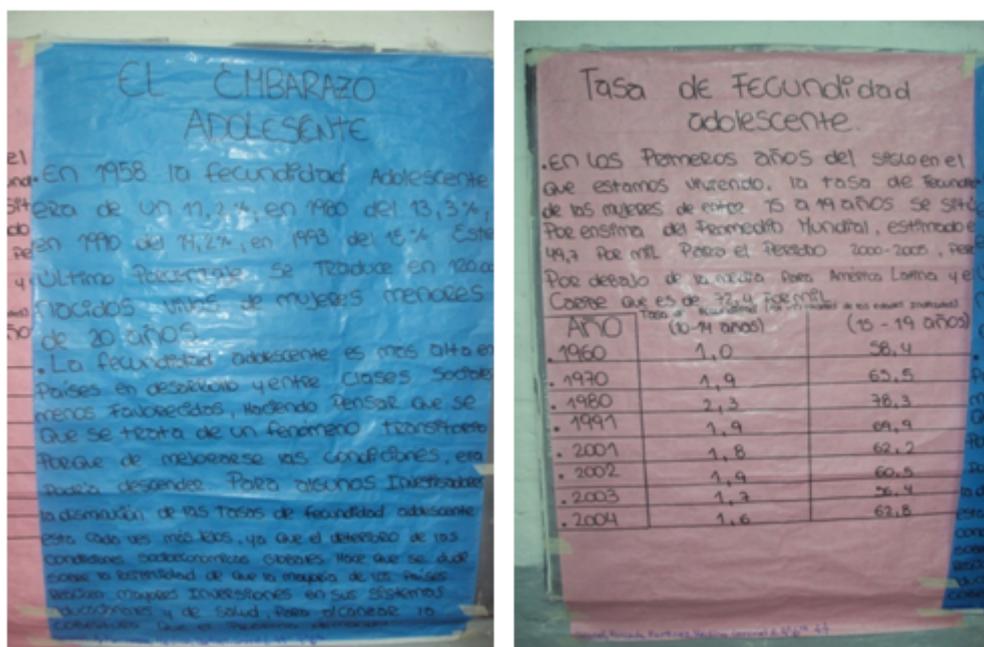
⁶³ Adicción a las nuevas tecnologías. Así, niños, jóvenes, adultos, alumnos y adolescentes, padres e hijos, estamos todos dentro del laberinto donde encontramos diversos modos de comunicación y textos audiovisuales, desde el cine y la televisión hasta internet (fragmento no legible). Se confunden en el espacio virtual lo público y lo privado. En esta época los adolescentes usan el “ciber” como espacio social (transcripción del texto presentado por los estudiantes que proponían dicho tema).

Figura 30

Primeras temáticas propuestas por estudiantes. "Cáncer". 7 de mayo de 2013

**Figura 31**

Primeras temáticas propuestas por estudiantes. "Embarazo adolescente". 7 de mayo de 2013



Durante las presentaciones, Marina debió pedir silencio y atención en tres oportunidades: “por favor miren hacia el frente. Vamos a escuchar a los compañeros que nos van a contar, así después podemos hacer la votación”. En cuanto al lugar de la escucha en la escuela, Melgar (1999) señala que además de las obvias destrezas lingüísticas implicadas, quien escucha debe dominar “un abanico de destrezas no

lingüísticas”, tales como tener un motivo para escuchar y poseer conocimientos y habilidades culturales y sociales apropiados que lo ayuden a interpretar lo que escucha.

Siguiendo a Packer (2000), convertirse en cierto tipo de estudiante no sucede sin que exista un posicionamiento determinado: la ausencia de escucha puede ser una forma de resistencia. En el marco de diferentes grados de flexibilización en el trato entre generaciones, podemos vincular la escucha con los procesos de construcción de autoridad. Así, la autoridad del docente “se compone de habilidades desplegadas en el trato, en la disposición a la escucha, a la capacidad de diálogo, a la incorporación de diferentes opiniones, a la argumentación” (Levy, 2013, pág. 174).

No podemos soslayar que, en su matriz más tradicional, el tipo de escucha promovida en la escuela ha sido la escucha de la voz docente, y esto, los estudiantes lo saben. Por ello, cuando una propuesta escolar busca, al menos en un sentido mínimo, generar espacios de escucha de las voces estudiantiles, no es casual que exista cierta sospecha sobre la legitimidad y sentido de ese espacio. Se trata de una práctica a construir y esa construcción lleva cierto tiempo.

Como vimos, Masschelein y Simons (2014) nos recuerdan que los elementos constitutivos de lo escolar pueden estar conectados a la experiencia de la capacidad y de la posibilidad.

Pennac se refería a ello al afirmar que el profesor debía intentar conducir a los estudiantes al «presente de indicativo». Traerlos al presente de indicativo o llamar su atención hacia algo puede suscitar una situación en la que este peso quede suspendido, creando una experiencia de capacidad o de disponibilidad en los estudiantes y permitiendo al profesor asumir que todo el mundo «tiene la capacidad de...» (Masschelein y Simons, 2014, pág. 31)

Desde esta perspectiva (que recuerda a la sospecha de Alina sobre la capacidad) la igualdad de cada estudiante planteada por Rancière (2008) consiste en un punto de

por lo que no hay razones para privar a alguien de la experiencia de la capacidad.

Una vez concluidas las presentaciones, Marina preguntó al grupo qué tema creían debía resultar elegido. En ese momento sucedieron algunas variaciones en las posiciones iniciales: con cierta congruencia, el grupo que había propuesto originalmente la temática “aborto”, comenzó apoyar la temática de “embarazo adolescente”. Por otra parte, el grupo de “adicción a las nuevas tecnologías” se mantuvo firme en su propuesta. El grupo que había propuesto “cáncer”, se mantuvo en silencio para terminar por inclinarse por la temática de nuevas tecnologías.

Como el panorama no se definía, Marina propuso una votación. La misma se llevó a cabo de forma individual y secreta. De esa manera, cada estudiante escribió en un papel qué tema elegía. Por muy poco margen, el tema más votado fue “embarazo adolescente”.

Esta temática no resultaba novedosa en NEPSO. En el Polo Argentina, las temáticas ligadas a la cuestión del embarazo durante la adolescencia resultarían elegidas en varias oportunidades. A su vez, esta temática forma parte de los contenidos del diseño de curricular de la materia “Salud y Adolescencia” de 4° año y encuentra un marco más amplio en el Programa de Nacional de Educación Sexual Integral⁶⁴ que, habiendo transcurrido más de diez años de su creación, todavía encuentra muchas dificultades para ser implementado en las instituciones educativas (Chambers, 2014; Yurec, 2019).

La propuesta curricular de la materia “Salud y Adolescencia” no solo incluye temáticas tales como la prevención de las enfermedades de transmisión sexual y piensa los embarazos adolescentes desde la perspectiva de los vínculos humanos en general (Bracchi, Melo, y Zemaitis, 2014), sino que busca abordar la cuestión de la salud en un

⁶⁴ La Ley 26.150 (2006) estableció que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de todas las jurisdicciones educativas.

sentido integral. Así, si nos basamos en el currículum, cualquiera de las temáticas planteadas originalmente por los estudiantes para la elección del tema podría encontrarse en un programa correspondiente a esa materia. No obstante, en gran parte de las experiencias de “Salud y Adolescencia” se han encontrado dificultades para abandonar el tradicional enfoque biomédico en el que prevalece cierto sentido clínico–preventivo (Fiorilli, 2018) en los temas ligados a la salud.

Yo: ¿Ustedes habían tocado este tema en otro momento en la escuela?
 Gustavo: No.
 Yo: ¿Ni en ninguna materia tampoco?
 Gustavo: No, no.
 Horacio: ((piensa un momento)) En Salud y Adolescencia nomás, pero hasta ahí nomás.
 Gustavo: Hasta ahí nomás.
 Yo: ¿Y se trataba de la misma manera?
 Gustavo: No, no.
 Yo: ¿Por qué?
 Gustavo: Porque [...] era poco... nada, lo que teníamos que hacer. Después vino lo de NEPSO y fuimos todos. Investigamos más en NEPSO (Entrevista a estudiantes de 4° año, 27 de noviembre de 2013).

Estas voces recuperan aquella tensión que se planteaba entre los espacios curriculares y otras experiencias pedagógicas en la escuela, ya no solo en términos del uso del tiempo escolar, sino que dando cuenta de diferentes posicionamientos de los estudiantes a la hora de abordar una misma temática en dos marcos escolares diferentes. Horacio y Gustavo explican que su rol fue más activo y ligado a la indagación en el caso de NEPSO e incluso consideran que la participación estudiantil en términos cuantitativos, en general, fue mayor.

Los resultados de la votación habían dejado a varios estudiantes disconformes, sobre todo al grupo que había propuesto abordar “la adicción a las nuevas tecnologías”. El grupo que proponía “embarazo adolescente” se había impuesto quizás porque se mostraba más activo a la hora de tomar la palabra y proporcionar material bibliográfico

durante los encuentros precedentes a la votación.

- Yo: ¿Cómo fue la elección del tema que hicieron? Ustedes eligieron embarazo.
 Horacio: Se votó, se dieron distintos temas y se votó.
 Gustavo: Estuvo más, más peleado en adicción a la tecnología y embarazo adolescente, pero... votaron más embarazo adolescente.
 Yo: ¿Y era el tema que a ustedes les había gustado al principio o no?
 Gustavo: No, al principio no. Después sí, yo me metí y nos metimos ahí
 (Entrevista a estudiantes de 4° año, 27 de noviembre de 2013).

La temática del uso (y posible adicción) a las nuevas tecnologías constituyó un recorte interesante y novedoso para el Polo, sobre todo por la manera en que los estudiantes lo enunciaron. Este tema sería abordado ese mismo año por otro grupo de estudiantes en otra escuela participante de NEPSO, constituyéndose como un tópico de interés, e incluso preocupación, entre los adolescentes en un nivel algo más general durante el encuentro de cierre.

Un rasgo común en todos los temas propuestos originalmente por los estudiantes de Marina era que guardaban relación directa con sus experiencias personales, de sus familiares, o bien, de su entorno comunitario; una de las estudiantes había atravesado una situación de abuso sexual, la mayoría de los estudiantes referiría conocer situaciones de embarazo o aborto durante la adolescencia. En relación con el tema “cáncer”, un intercambio entre Marina y Daniela sobre las posibles preguntas que pudieran contribuir al recorte de esa temática podría dar cuenta de que Daniela recuperaba en sus enunciados información proveniente de su entorno respecto a la recurrencia, desde su punto de vista, cada vez mayor de la enfermedad:

- Daniela: ¿Cuál es la causa del cáncer?
 Marina: ¿Hay alguna otra pregunta más?
 Daniela: ¿Cuál es la causa de la enfermedad? y ¿por qué hay tanta gente que se enferma de cáncer? (Clase 7 de mayo de 2013).

Todos los temas preseleccionados se encuentran presentes en los contenidos

curriculares de alguna materia del nivel secundario, aunque su abordaje en términos concretos muchas veces pueda diferir cuando se tratan “extracurricularmente” o cuando su indagación incorpora aristas propias del interés de los estudiantes.

Durante las entrevistas realizadas hacia el final de ciclo lectivo, varios estudiantes intercambiarían sobre la relevancia del tema elegido, “Embarazo adolescente y escuela” (según el recorte que este adquiriría en el desarrollo del proyecto), en vinculación con sus experiencias personales.

Yo: ¿Y les parece un tema importante éste?
 Gustavo: Y sí, la verdad que sí.
 Horacio: Mi primo tiene mi edad y ya es papá. Pero yo tengo algo de diferente a él ((gesticula con las manos mientras habla)). Porque él... se droga y roba y no se va a hacer cargo así. Le va a dar apellido y eso... es como...((piensa)) Él no sabe ni lo que hace, porque él está todo el día drogado (Entrevista a estudiantes de 4° año, 27 de noviembre de 2013).

Federico: Y... para que los adolescentes sepan.
 Yo: ¿Ustedes piensan que los chicos saben sobre sexualidad?
 Federico: Algunos, sí.
 Andrea: Para mí no.
 Yo: ¿Por qué decís que no?
 Andrea: No, no sé.
 Federico: Sí, después vienen las cagadas y no sabés qué hacer.
 Lihuel: Yo voy a ser papá. [...] Antes de que yo me enteré [de] que estaba embarazada, yo ya sabía que iba a pasar eso, porque... no me cuidé. Y [ella] después se fue a la escuela de mi barrio y ahí nos peleamos (Entrevista a estudiantes de 4° año, 27 de noviembre de 2013).

A pesar de la distancia que plantea Federico respecto de sí mismo y “los adolescentes”, luego acuerda con Andrea sobre las posibles consecuencias de “las cagadas” (es decir, los embarazos durante la adolescencia) y se incluye en la incertidumbre que a él también le pueden generar. Durante la entrevista (realizada próxima al final del ciclo lectivo), Lihuel me comentaría por primera vez que sería padre. Por algunas referencias previas durante las clases entendí que varios de sus compañeros, entre ellos Alina, ya conocían su situación.

En síntesis, como se habrá advertido, los temas involucrados por los estudiantes en esta etapa del proyecto poseían un fuerte componente vivencial que suele contrastar con muchas de las temáticas curriculares o, como mínimo, con su tratamiento habitual en la escuela. Esta es una de las cuestiones que abre la posibilidad de intentar, al menos de modo relativo, una elección lo más “libre” posible de la temática por parte de los estudiantes. Una vez concluida la etapa de elección y planteado el tema “embarazo adolescente” en un sentido amplio, restaba avanzar en el recorte de la temática. Ésa sería la tarea pendiente para el próximo encuentro.

4.2.1 La Intención Docente y el Sentido de las Indagaciones.

¿Cómo realizar un recorte de una temática planteada originalmente de una forma muy general? ¿Cómo acompañar al grupo en la formulación de una pregunta que guíe la indagación? Con Marina pensamos que sería una buena idea utilizar como punto de partida un material que sirviera como disparador para las preguntas de los estudiantes. El recurso elegido fue el video “Mejor hablar de ciertas cosas: Embarazo Adolescente”⁶⁵.

De acuerdo con Masschelein y Simons (2014), la enseñanza es una forma de arte, un acto de ofrecimiento que no es pasivo, neutral o indiferente. Por el contrario, se trata de un ofrecimiento con implicación posicionada para animar, comprometer o invitar a los estudiantes a participar en la tarea, es decir, crear interés.

⁶⁵ “El programa televisivo ‘Mejor hablar de ciertas cosas’ tiene como propuesta central la presentación de temas sensibles o asumidos como problemáticos por la sociedad acercándose a las experiencias de los adolescentes a partir del registro de sus historias de vida. A su vez, esto se complementa con datos estadísticos y la mirada crítica de profesionales especializados en el tema tratado. (...) Como ha demostrado el análisis de datos estadísticos realizado por Binstock y Pantelides (2005), el embarazo adolescente no ha ido en aumento, aunque muestran que las adolescentes pobres tienen hijos con mayor frecuencia (Geldstein y Pantelides, 2001; Binstock y Pantelides, 2005). Tal situación no necesariamente es percibida como un problema por las adolescentes, sino que esa percepción ha sido una construcción estereotipada de los estudios iniciales sobre el tema” (Adasko, 2005. Citado en de la Vega, 2010, pág. 264). El capítulo analizado fue emitido por primera vez el 25 de marzo de 2009 por canal Encuentro. El programa está disponible como material para que lo utilicen los docentes en: <http://www.encuentro.gov.ar/nota-2531-Mejor-hablar-de-ciertas-cosas.html>

A partir de la proyección, comenzamos a problematizar algunos puntos en clase con la intención de que, a partir de las experiencias presentadas en el video y la discusión en torno de las mismas, pudiéramos conseguir un recorte del tema. Marina presentaría esta instancia a los estudiantes de la siguiente manera:

Marina: Les voy a ir dando la consigna de la que nos tenemos que ocupar ahora en función del video. La idea es que, en pequeños grupos, se vayan juntando como ustedes quieran, piensen preguntas u opiniones que a ustedes les surjan: interrogantes que les surjan a partir de este video que vimos ¿sí? Qué opiniones, qué piensan o qué preguntas les van surgiendo a partir de la película que vimos o de la información que han leído o han trabajado de la temática de embarazo adolescente. Lo que vamos a hacer es empezar a trabajar y en una hojita, en grupo. Una por grupo, así pueden dialogar e intercambiar sus ideas. No tienen que ser necesariamente veinte preguntas, puede ser una pregunta, una opinión y las vamos a ir anotando en el afiche. Este afiche lo vamos a guardar para cuando ustedes retomen el trabajo del proyecto. Lo vamos a volver a pegar y quedaría como registrado. Y de ahí va a surgir nuestra pregunta de investigación porque, embarazo adolescente, es como lo decíamos con Analía, es una temática muy amplia. De toda esa temática ¿qué queremos saber nosotros en particular? Entonces los invito ahora a ponerse en grupos, con una hojita, a escribir estas preguntas que les surjan sobre el video del embarazo adolescente (Clase 21 de mayo de 2013).

Una vez finalizado el video, comenzaron los intercambios. Alina explicaría que “muchos dicen que los adolescentes no tienen la capacidad de ser padres, sin embargo, con trabajo, un adolescente puede seguir adelante con sus hijos a pesar de todo”. A partir de esta posición, los intercambios continuarían:

Yo: Acá estamos hablando de los adolescentes... ¿Solo mujeres?
 (Es): No, varones y mujeres
 Yo: Estamos hablando de padres adolescentes, en este sentido. Mamá y papá. Y que pueden seguir adelante a pesar de todo, como que... serían capaces. Hay hechos concretos que muestran que salen adelante, la mayoría. ¿Qué les parece a ustedes esto? ¿Coinciden o no?
 (Es): Sí
 Marina: ¿Conocen algún caso en particular? ¿Alguna amiga o amigo que haya sido mamá, papá, que esté embarazada recientemente o haya estado?
 (Es): Sí.
 Adrián: Mi tía y mi tío.
 Marina: Muy bien, y ¿coincide, por ejemplo, con esta situación? ¿Han podido salir adelante?
 Adrián: Se arreglaron ellos solos.
 Marina: ¿Contaron con la ayuda de alguien, aparte de ellos dos?

Adrián: De la abuela.
 Marina: ¿Alguna otra pregunta?
 Horacio: ((leyendo)) ¿Cómo es el hecho de afrontar sola el embarazo?
 Yo: Bien, ¿es lo mismo embarazo y maternidad? ¿O paternidad?
 Ramiro: No, una cosa es ser madre y otra estar embarazada. Debes tener los recursos para tener, para cuidar a tu hijo.
 Marina: Otra pregunta, allá.
 Gustavo: ((leyendo)) ¿Cómo responde la familia ante el embarazo? En algunas, la familia la apoyaba y así seguían adelante, tenían un hogar y en algunas había dónde la echaban a la calle.
 Marina: Seguimos, otra pregunta.
 Ramiro: ((leyendo)) ¿Cómo está preparada la pareja para tener el bebé?
 Yo: Bien, acá ya están pensando de a dos ¿No? La maternidad y la paternidad ¿Cuándo uno está preparado para tener un hijo? ¿Puedo decir yo que “estoy lista para tener un hijo”? ¿Existe un momento para todos igual?
 (Es): No.
 Ramiro: ¡Sí! Cuando te sepas cuidar, tengas tu casa... Un trabajo digno.
 Yo: Sí, sí, ((piensa)) es una manera de verlo.
 Marina: Claro, es una de las pautas. ((piensa)) Pero para todos los que tienen este pensamiento, este criterio, digamos que sería el momento más conveniente (Clase del martes 21 de mayo de 2013).

Gran parte de la conversación giró en torno de las definiciones, de poner en común los diferentes sentidos de una palabra. Recuperando a Ducrot (1994), la polifonía de la enunciación alude a las diferentes voces presentes en un enunciado que se encuentran asociadas a determinados puntos de vista cuyo origen pueden ser atribuidos a una fuente determinada. Ese habitar innegable del *otro/los otros* en la discursividad, también se haría presente en los intercambios posteriores aquel día. Estas voces compilan los variados sistemas de actividad operando de forma simultánea y poniéndose de manifiesto con relación a la temática seleccionada por la clase.

Yo: Después, ((señalando)) acá otra pregunta ¿Quién la lee?
 Lihuel: ((leyendo)) ¿Por qué las escuelas católicas no aceptan a las mujeres embarazadas?
 Alina: Hay una ley que dice que todos los colegios deben tener a las chicas embarazadas.
 Yo: ¿Vieron chicas embarazadas con uniforme de escuela privada?
 (Es): No.
 Yo: ¿Será que no se embarazan? ¿Qué pasará ahí?
 Ramiro: No, no, no se permite. No se permite que la chica esté embarazada en esas escuelas.
 Yo: O sea que por más que haya una ley que diga que la tienen que

aceptar en la escuela...

Ramiro: La verdad, en esas escuelas... no les importa a ellos.

Marina: Ustedes tienen escuelas privadas bien cerca, y en sus barrios también, eso, si les llega a interesar, por ejemplo, puede ser una pregunta de investigación.

Yo: Bien, ésta que dice acá ((leyendo)) ¿Por qué hay que cuidarse?
¿Solo por el embarazo?

Gustavo: No, también por enfermedades.

Yo: ¿Por qué las chicas no se cuidaban? ¿Qué decían estas chicas?

Ada: Que no pensaban. Que lo hacían las amigas, para divertirse nada más.

Horacio: Ni lo pensaban.

Yo: Ni lo pensaban, pero ¿sabían cómo cuidarse?

Horacio: Sí, pero estaban con eso de que “a mí no me va a pasar nada”.

Yo: Bien, con todo lo que se habló, cuando la profe decida retomar el trabajo en NEPSO, después de cerrar las notas del primer trimestre, lo que vamos a hacer es de todas éstas ((señalando las preguntas)), quizás podamos unificar y crear una gran pregunta, para quedarnos con solo una. ¿Por qué les digo solo con una? Porque cuando vayamos a hacer las encuestas se van a dar cuenta que, si tomamos todas, quedará como muy amplio. Una cosa que me quedó picando... esta opinión puede ser una hipótesis ((señalando el afiche)). La hipótesis es que los adultos no los piensan a ustedes capaces de ser padres, pero a veces nos pueden sorprender. También una pregunta de investigación podría ser ¿qué piensan los adultos sobre esto? (Clase del martes 21 de mayo de 2013).

Figura 32

Registro sobre la temática “Embarazo Adolescente”. 21 de mayo de 2013

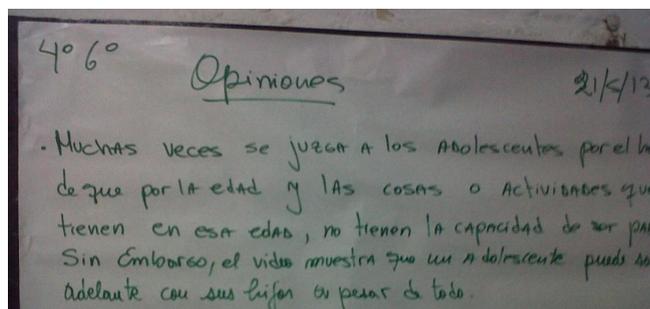
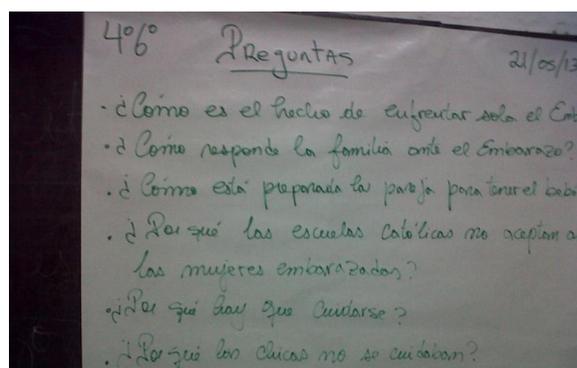


Figura 33

Preguntas formuladas por estudiantes sobre la temática “Embarazo Adolescente”. 21 de mayo de 2013



Estos intercambios sobre la autonomía relativa y la responsabilidad de las madres y padres adolescentes surgieron a partir del video, habiendo privilegiado allí un recorte, un abordaje determinado, enfocado en las experiencias de los adolescentes entrevistados. En ese material, la prevención de los embarazos durante la adolescencia se relaciona tanto con la información de métodos anticonceptivos como con la contención que podrían brindar la escuela y los hospitales. Así, el lugar de la escuela, que luego sería parte del recorte final del tema, estaba planteado en el recurso elegido como disparador por quienes estábamos en el rol docente como una arista posible para pensar la cuestión de los embarazos adolescentes.

En el guión del video se encuentran tres grupos de voces: el conductor del programa, los médicos y psicólogos (identificados según ocupación y matrícula, rasgos que pueden indicar determinada posición respecto del tema) y los adolescentes que abonan desde sus experiencias aquello expresado por los profesionales. En tal sentido, en el desarrollo de la argumentación del video se puede observar que “los análisis de los especialistas cobran solidez por la íntima relación que se establece con las voces de los adolescentes” (de la Vega, 2010, pág. 276).

Es probable que, de haber sido otro el punto de partida, las preguntas formuladas por los estudiantes y los ejes de los intercambios posteriores hubieran variado. Que las decisiones docentes tienen incidencia, en mayor o menor medida o sentido, en la toma de posición de los estudiantes, es un rasgo inevitable cuya gestión dentro del Proyecto NEPSO fue motivo de indagación (Baquero y Lucas, 2015).

Los docentes no podemos eludir esa responsabilidad, pero sí podemos pensarla dentro de las variables que enmarcan el rumbo de lo que acontece en el aula, en este caso, el recorte del tema. No podemos tampoco ignorar que hacemos parte de un juego polifónico de voces, incluso encarnando voces múltiples a la vez: la lógica del propio

proyecto, los posicionamientos sobre el tema, la especificidad asumida como papel de lo escolar en tanto espacio público y la posición de adultos, entre algunas de las posibilidades.

En cuanto a la organización de NEPSO, si bien se plantean etapas bien diferenciadas, en la práctica, la instancia de elección del tema y la *cualificación* suelen superponerse ya que, por ejemplo, para argumentar a favor de una temática determinada implica cierta lectura, al menos parcial y/o general, de alguna fuente al respecto. Por ello, este pasaje de una etapa a la otra no resulta ser tan estructurado en la experiencia concreta.

Conseguir el recorte del tema y la pregunta de indagación involucró un proceso de ocho semanas, desarrolladas entre tensiones con el tiempo dedicado a los contenidos curriculares de la materia y NEPSO, sumado esto a una lógica más amplia que suele enmarcar el desarrollo de las clases en este tipo de escuelas secundarias, en las que las clases suelen tener cierta intermitencia por diversos factores (climáticos, de infraestructura, gremiales, ausentismo, entre otros). Como se sabe, la cuestión del tiempo escolar y las lógicas particulares que lo atraviesan no resulta algo que pueda soslayarse en el desarrollo de cualquier experiencia educativa que busque suscitar aprendizajes.

4.2.2 La Pregunta que Interesa.

Comenzamos un nuevo encuentro leyendo las preguntas y las hipótesis planteadas por los estudiantes durante la clase anterior. Algunos estudiantes, en medio de la lectura colectiva iban sugiriendo cambios en la formulación de esas preguntas. Por ejemplo, la pregunta originalmente formulada “¿cómo está preparada la pareja para tener un bebé?”, en una segunda revisión de los estudiantes pasó a ser “¿cuáles son las condiciones que

tiene que tener una pareja para tener un bebé?” Luego de esta instancia, Marina dirigió la lectura de algunas de esas preguntas para que fueran respondidas desde la perspectiva personal de los estudiantes.

Marina: ¿Están preparados ahora para ser padres o madres?
 (Es): No
 Marina: ¿Por qué?
 Ramiro: Una, porque no tengo trabajo, no tengo casa propia. Un estudio.
 (Clase del martes 4 de junio de 2013).

En ese momento, Marina distribuyó folletos informativos sobre métodos anticonceptivos entre los grupos. Ella había obtenido el material en un centro de salud cercano a su casa. Mientras los estudiantes observaban los folletos, el trabajo sobre las preguntas continuaba.

Marina: ((Sosteniendo un folleto)) ¿Ya miraron todos los folletos? Hay uno que tiene el uso correcto del condón, del preservativo como método de cuidado. ((Volviendo a la lectura del afiche con las preguntas elaboradas por los estudiantes)) Bien después estaba ¿por qué las escuelas católicas no aceptan a las mujeres embarazadas?

Yo: No, pero hay algunas privadas que no son católicas también.
 Alina: Yo, por lo menos no he visto a ninguna chica embarazada de privada.

Yo: En las escuelas públicas, estamos partiendo de la base de que sí hay ¿No? ¿Ustedes ven en la escuela pública y en qué cantidad ven? ¿Cuántas chicas embarazadas? ¿Es un número grande en la escuela estatal?

Lihuel: Por todos lados.
 Alina: Hay que ver cómo se siente ella, lo que piensa la persona, lo que piensa ella. Porque quizás ella piensa que puede ser criticada.

Yo: Embarazo y escuela...
 Alina: Se juzga mucho a la adolescente embarazada.

Yo: ¿Aún en las públicas?
 Alina: Sí, capaz que no tanto en los profesores y los directivos, sino los mismos compañeros es como que “¿cómo vas a quedar embarazada?!” Es como si nunca tuvieran un apoyo. Siempre es la crítica.

Gustavo: Es la discriminación.
 Alina: Pero no va al caso, porque pudo haberse tratado de una violación, un abuso... Es como si, es más comprensible que un chico tenga un hijo a que una chica tenga un hijo, se lo juzga menos.

Lihuel: Sí, sí.
 Ada: A ellos le dicen “felicitaciones”, “qué felicidad que vas a tener” y si vos vas y llegas a decir que estas embarazada y te dicen “¿Cómo vas a quedar?”, “¿Qué, no pensaste?” .

Marina: No sé ¿Qué les parece? [todos hablan a la vez] No se enojen...tranquilos. ¿Cuál es la visión? [siguen las conversaciones] ¿Cuál es la visión

de la sociedad sobre el papá adolescente? ¿Se entiende? ¿Qué pasa? Digamos, ustedes me dicen que es la situación de la adolescente, que es la que lleva al bebé, que es la portadora, que es más visible. ¿Qué pasa cuando la sociedad sabe o los compañeros saben que un compañero va a ser papá? No sé si lo quieren poner como pregunta [varios estudiantes asienten].

Yo: Estaba pensando que, en esta discusión, que tiene que ver un poco con todo lo que venimos hablando, está el tema de investigación ¿No? El marco en el cual uno está pensando esas preguntas sería la escuela y el embarazo adolescente. Ése sería el tema. Vieron que ya no es solo embarazo en general, vieron como fueron achicando la cuestión, haciéndola más concreta, más específica. Y lo que estábamos hablando recién que algunos decían “Sí”, “No”, “No sé”, es la opinión de los actores de la escuela sobre el embarazo adolescente. Porque unos actores podrían ser los mismos compañeros sobre la chica, ¿cuál es la opinión de los compañeros sobre la chica? ¿Cuál es la opinión de los compañeros sobre el varón que va a ser papá? ¿Cuál es la opinión de los profesores? ¿Cuál es la opinión de los directivos? ¿No es cierto? Del padre, de las familias, todos actores de la comunidad educativa. Me parece que está tomando forma (Clase del martes 4 de junio de 2013).

En estos intercambios con varios interlocutores hay algunas cuestiones a puntualizar. Por un lado, el discurso médico preventivo se hacía presente en los folletos aportados por Marina, aunque éste no constituye el enfoque central del diálogo. El recuperar preguntas con relación a las “escuelas católicas” abriría el hilo para pensar el lugar de la escuela secundaria ante la situación de embarazo y paternidad en los estudiantes y, si tuviéramos que trazar en retrospectiva ese hilo, probablemente encontraríamos alguna vinculación con el recurso del video. Finalmente, poner nombre al eje de la discusión y enunciarlo terminó por consolidar la elección.

Los estudiantes participan con mayor intensidad cuando son convocados a pensar desde sus experiencias cercanas, e incluso propias, como luego descubriría en el caso de Lihuel. Esa práctica se había construido durante los primeros momentos del desarrollo de NEPSO. El desafío reside en pensar más allá de aquello que los interpela de forma vivencial y particular. Ya con esos avances, comenzaríamos a definir el recorte del tema y los posibles encuestados, a manera de muestra.

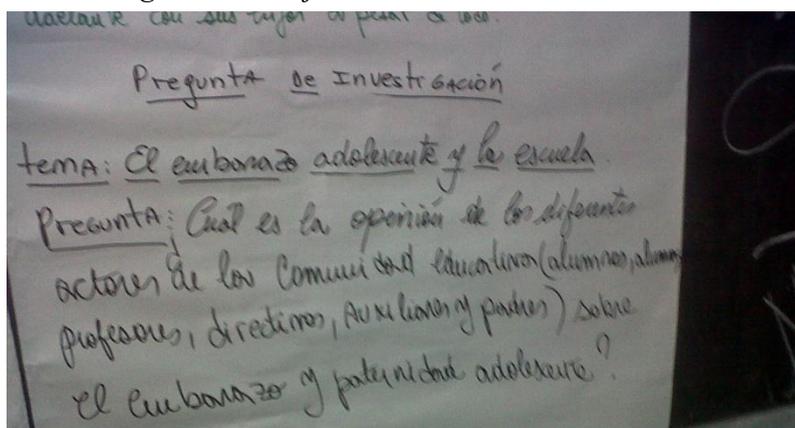
Yo: Bueno, entonces les pregunto ¿Están de acuerdo con esto del que tema sería “La escuela o el embarazo adolescente y la escuela”? ¿Están de acuerdo? Como tema, ahora vemos la pregunta ¿Sí?

(Es): Sí.
 Yo: ¿Quiénes estamos y somos parte de la escuela?
 Lihuel: Nosotros, todos, los docentes, los alumnos.
 Yo: Los padres... ¿No es cierto? Los directivos, bien, entonces. Esto es lo que vamos a ver, qué opinan los actores de la comunidad educativa. Nosotros vamos a hacer encuestas de opinión. ¿Se acuerdan? ¿Hacen memoria del primer video? ¿Cuál es la opinión de los diferentes actores de la comunidad educativa? Ahora vamos a ver cuáles son, los vamos a anotar, ustedes me habían dicho, teníamos los estudiantes, o sea los alumnos. ¿Tienen la misma opinión? ¿Piensan lo mismo los varones y las chicas?

(Es): No.
 Yo: ¿No? Bien, entonces podemos distinguir “alumno”, “alumna”
 ¿Sí? ¿Qué más, que otros actores hay en la escuela? Profesores, directivos y...
 Ada: Padres.
 Marina: Los porteros, personal de mantenimiento...
 Yo: Entonces ¿cuál es la opinión de los diferentes actores de la comunidad educativa (alumnos, alumnas, profesores, directivos, auxiliares y padres) sobre el embarazo y la paternidad en la adolescencia? Esta sería nuestra pregunta de investigación (Clase del martes 4 de junio de 2013).

Figura 34

Tema y pregunta de indagación. 4 de junio de 2013



En los diálogos escolares aquí recuperados hay diferentes voces, pero también diferentes roles. Habilitados por las docentes, los estudiantes se expresaron desde la autoridad que entendían les confería el ser o haber sido protagonistas/testigos de determinadas experiencias. La participación desde el lugar docente, así como se había evidenciado con cierta intencionalidad, por momentos se acercaría a la forma de voz moderadora, ordenando la discusión, unificando criterios, buscando puntos en común y de divergencia. Así, el tipo de intervención docente no solo fue promovida por la

propuesta de NEPSO, sino que fue habilitada por los estudiantes en maneras y momentos variados.

Desde los sistemas de actividad y su multivocidad, es posible advertir la forma en que se define el objeto/objetivo y las posiciones diferenciales cambiantes y recíprocas en estos diálogos escolares alrededor de la elección de la temática del Proyecto.

En algunos momentos, la participación docente se constituía desde la formulación de preguntas para profundizar en los sentidos de aquello que querían expresar los estudiantes. Sin embargo, como se ha tratado de presentar, la voz docente en el aula tiene siempre repercusiones que van más allá de una mera moderación de debate, la pregunta que indaga o el aliento a seguir. Hacia el interior de su rol, Marina referiría a la variación en su participación en proyecto:

Mi participación como docente varió. También el participar de este proyecto fue un desafío. Si bien uno tiene el manejo como docente del aula, también tuve que leer sobre la temática que no tenía relación con mi materia y aprender a escuchar más y adaptarme a los tiempos de ellos [...]. El grupo participó en forma activa, con algunos altibajos; fue necesario en determinados momentos incentivarlos y motivarlos. Pero hubo integrantes con mucho empuje propio (Entrevista a Marina, 26 de noviembre de 2013)

Masschelein y Simons (2014) ofrecen una buena reflexión sobre lo escolar y el interés como *inter-esse*, es decir, la cuestión de generar objetos comunes, públicos, en tanto materia de estudio. Y esta relación con el objeto común se da entre posiciones de estudiantes/estudiosos, superando la clásica lógica alumnos/docentes. En tal sentido, estas formas de participación referidas por Marina pueden aludir a aquello planteado por los autores en referencia a que los niños y jóvenes se convierten en alumnos en su ingreso a la escuela, pero la verdadera tarea reside en formarlos como estudiantes, esto es, hacerlos estudiar, dado que la escuela es el tiempo, el espacio, las materialidades y

los procedimientos para el estudio de cosas que no se encuentran en otros sitios. Por ello, es necesario que los docentes también sean estudiosos. Desde esta perspectiva, la formación es típica de las formas de aprendizaje que se dan en la escuela: implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse por medio de la práctica y del estudio.

Abrir el mundo no sólo significa llegar a conocer el mundo, sino que también alude al modo en que el mundo cerrado -es decir, la forma determinada en la que el mundo ha de ser comprendido y utilizado, o el modo en que realmente se utiliza- se abre. Y cuando el mundo mismo queda abierto y libre es cuando puede ser compartido y compartible, cuando puede convertirse en algo interesante o potencialmente interesante: en materia de estudio y de práctica (Masschelein y Simons, 2014, pág. 23).

En cuanto a la relación entre motivación e interés como ya se ha mencionado, de acuerdo con Masschelein y Simons (2014), la primera consiste en un asunto personal y mental, mientras que el interés es siempre algo externo que nos conmueve e impulsa a estudiar, pensar y practicar. Por tanto, el interés nos lleva fuera de nosotros mismos. Así, la escuela se convierte en el espacio/tiempo del *inter-esse*, de lo común.

La complejidad de los intercambios en las aulas se incrementa cuando la propuesta pedagógica busca tender puentes entre esas dimensiones y generar ciertas condiciones, aunque sean mínimas, en las que los protagonistas se comprometan en la interpretación de sus realidades, ensayando usos de categorías diferentes de las cotidianas. Puntualmente, en el marco de NEPSO fueron posibles variadas formas e intensidades en el diálogo en determinados momentos del proyecto; modalidades más o menos estructuradas que convivieron con las formas discursivas y prácticas más clásicas que habitan la escuela.

Una característica que posee NEPSO es la de permitir variadas instancias de participación para los estudiantes, e incluso intermitentes, con intensidad relativa de acuerdo con cada etapa. Por ello, resulta necesario dar cuenta de algunas voces que permanecieron al margen en este momento del proyecto. Su participación aconteció, al

menos en su carácter público, desde la escucha. Así, por ejemplo, los tres estudiantes que habían propuesto inicialmente la temática “adicción a las nuevas tecnologías”, al conocer el resultado de la votación, expresaron que “no iban a participar del proyecto”. Esteban fue uno de ellos, no obstante, fue incorporándose poco a poco a la propuesta, sobre todo en el momento en que se utilizarían programas informáticos para la tabulación de las encuestas y la preparación de la presentación de cierre en la universidad. Marina comentará al respecto que “hubo algunos alumnos que se sumaron al final del proyecto, por iniciativa propia. En principio participaron en el aula en forma pasiva y, de repente, algo se despertó en ellos y comenzaron a opinar y participar” (Entrevista a Marina, 27 de noviembre de 2013). No obstante, a excepción de Esteban, nunca pudimos terminar de convocar a los otros dos adolescentes que habían propuesto la segunda temática más votada.

4.3 ¿Qué se ha Dicho sobre el Embarazo en la Adolescencia?

En NEPSO, el momento de *cualificación* del tema implica la búsqueda de información de diverso orden y fuente, promoviendo el acercamiento a los desarrollos provenientes del ámbito académico, aunque no de modo exclusivo, para conocer posibles abordajes de la temática desde variadas perspectivas. En la práctica, la *cualificación* suele adquirir la forma de aproximación al estado del arte y, en algunas ocasiones, marcar cierta línea de abordaje conceptual, en las experiencias que han logrado comprometerse más en este punto.

Este es un aspecto central y una tensión inevitable entre componentes y discursos diversos. La invitación a relevar “opiniones”, tanto de los mismos estudiantes como de los posibles “encuestados” sobre un tema puede ser confundida con el fin en sí mismo del proyecto. En tal sentido, un punto sensible es el trabajo sobre las fuentes y

conceptualizaciones sobre los temas o problemas, y su jerarquización sobre criterios que deben ser explicitados. En cierta forma esto se vincula con la diferencia entre acceder u obtener información y la posibilidad de conocer, en sentido estricto, desde criterios que lo escolar promueve o debería promover.

En parte, esto es producto de la interacción entre sujetos implicados y sistemas de actividad variados, con objetivos parcialmente diferentes, aunque solapados. Así, estos objetos/objetivos son relativamente novedosos. Por ejemplo, una de las fuentes originales de NEPSO impulsaba, en alguna medida, cierto *knock-how* -o recursos metodológicos “llave en mano”- que provenían originalmente de estudios de mercado o encuestas de opiniones generales y variadas. No obstante, su hibridación con componentes pedagógicos y escolares fue variada en sus concreciones diversas y al ser formulada ya en tanto proyecto educativo. Recuérdese que la propuesta original surge de la Fundación Paulo Montenegro -de Ibope, Brasil- y de la Organización Ação Educativa, ambas con disímiles orígenes.

A esta altura del trabajo, es posible recapitular e identificar múltiples sistemas de actividad operando a la par en la experiencia. Por mencionar algunos de ellos:

- el sistema educativo y sus regulaciones políticas y curriculares, abordado en la introducción;
- el sistema de la de Escuela Fortaleza de los Kilmes, en un nivel más micro de lo escolar, con su historia y contexto descritos en el capítulo precedente;
- el sistema de salud con sus discursos propios coincidentes o divergentes, presentes en los recursos y voces de las clases;
- los sistemas de culto o religiosos, que suelen operar en la temática seleccionada por el grupo y pueden identificarse, al menos de forma parcial, en ciertas intervenciones durante los encuentros;
- el sistema de la universidad, con sus propias dinámicas de interés por indagar las experiencias de mayor protagonismo de los estudiantes secundarios;
- los sistemas de las organizaciones y redes que impulsan originalmente NEPSO.

La etapa de *cualificación*, de mucha relevancia en términos pedagógicos para la coordinación de la universidad, solía encontrar dificultades en llevarse adelante de la

manera esperada en las experiencias en las escuelas. En este caso puntual, la *cualificación* guardó bastante vinculación con el proceso de definición y recorte de la temática. La etapa implicó la proyección de un documental con entrevistas a profesionales de diferentes áreas (médicos, psicólogos y docentes), la realización de entrevistas a madres y padres adolescentes del entorno de los estudiantes y el intercambio de experiencias y vivencias cercanas, la lectura de material relacionado a la prevención de los embarazos no deseados proporcionada por un centro de salud de la zona, la búsqueda bibliográfica en la biblioteca escolar y el análisis de un artículo periodístico que presentaba los resultados de una encuesta sobre sexualidad aplicada a estudiantes secundarios de la provincia de Buenos Aires⁶⁶.

4.3.1 Voces que Interpelan: Entrevistas e Intercambio de Experiencias Cercanas.

Durante la etapa de *cualificación*, los intentos por promover cierta búsqueda y lectura más auto dirigida no terminaban de convocar a los estudiantes, aún en las condiciones de elección del tema de indagación que NEPSO proponía. Ante esta situación, con Marina decidimos proponer que los estudiantes realizaran entrevistas sobre el tema elegido a personas de su entorno, para avanzar en la incorporación de algunas aristas que trajeran posteriormente a la discusión posibles categorías conceptuales.

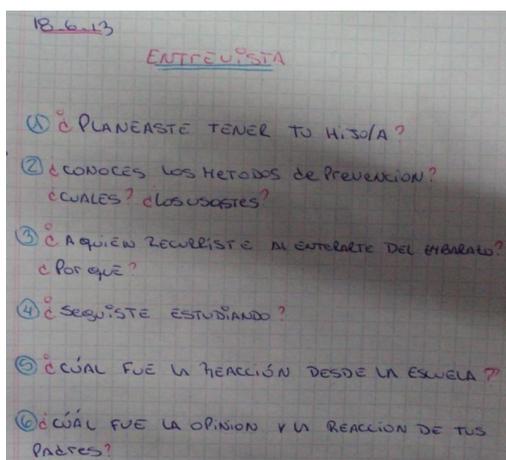
Yo: Imagínense que ustedes son periodistas o un entrevistador y tienen que preguntar a esta mamá o a este papá adolescente, para que nos cuente sobre su experiencia, y que [esas preguntas] tengan que ver con su paso por la escuela.
 Ramiro: Primero le preguntaría si planeó tener un hijo.
 Yo: Perfecto, ((escribiendo en el pizarrón)) yo voy anotando ¿Qué más?
 Gustavo: Y ¿qué medios tomaste? ¿No? Para seguir adelante.
 Valeria: ¿A quién le pidió ayuda?
 Lihuel: Si conocían algún método de protección (Clase del 18 de junio de 2013).

⁶⁶ Disponible en <http://pasado.eldia.com/edis/20130903/Adolescentes-miden-Provincia-cuanto-saben-sobre-sexo-informaciongeneral0.htm> Consultado el 29 de diciembre de 2016.

Como resultado de esta dinámica, el grupo construyó un pequeño protocolo de entrevista con seis preguntas, que fue aplicado tanto a adolescentes embarazadas como a madres y padres adolescentes.

Figura 35

Guía de entrevista. 18 de junio de 2013



Dado que las preguntas fueron definidas en diálogo de la clase, una vez que se acordaba la redacción, cada estudiante tomaba nota en sus carpetas personales: así, aspectos como la ortografía no fueron abordadas en este momento del proyecto, con el sentido de no “escolarizar” la tarea en un momento inicial de elaboración, o quizás para que no se confundiera con un componente “evaluativo”. En este momento se priorizó estimular la participación evitando cuestiones que pudieran inhibirla. Más adelante, al concretarse el diseño final de la encuesta, sí se atendió a estas cuestiones de forma.

Durante el siguiente encuentro dedicado al proyecto, se pusieron en común las entrevistas realizadas. Ramiro comentaba que había concretado dos entrevistas y señaló que, más allá de que no hubiera recordado traerlas a clase por escrito, podría igualmente reportar sobre su contenido. Valeria compartió dos entrevistas, Esteban y Daniela, una cada uno. Recupero aquí algunos pasajes leídos en la puesta en común que sirvió como punto de partida para los intercambios que cerrarían aquella clase.

No fue planeado este embarazo porque soy chica y no sé lo que es ser madre. Conozco los métodos, pero no los usé porque me creía pilla. Recurrí a mi mejor amigo, porque tenía vergüenza y miedo a la reacción de mi familia. Más me preocupó la reacción de mi papá. Pensé que iba a ser diferente, pero fueron comprensivos y lo siguen siendo. Ellos me están ayudando, ya que el padre del bebé no quiere hacerse cargo. Sigo estudiando, estoy haciendo segundo, [en la escuela] se sorprendieron y fueron comprensivos y muy compañeros al ayudar a seguir estudiando y a aceptar; con las materias y con las asistencias (Joven de 15 años, embarazada de 5 meses).

Planeé tener a mi hijo. Conozco los métodos anticonceptivos, pero no los uso. Recurrí a mi familia por confianza, siempre me apoyaron. Sigo estudiando, aunque en la escuela no saben que soy padre (Joven de 16 años, padre de un bebé)

Mi hijo fue planeado. Conocía los métodos anticonceptivos, pero no los usé. Recurrí a mi cuñada porque sabía que ella era la única que estuvo conmigo en el embarazo y no quería que nadie se enterara, ni de mi familia ni de la de mi marido. Mi mamá, a lo primero, no le gustó nada. Pero después terminó aceptando, porque ya no había nada que hacer. Pero bueno, como toda mamá. Fui a la escuela hasta los ocho meses, me dijeron que hasta los ocho meses de embarazo podía seguir estudiando (Joven de 19 años mamá de un bebé de 2 años).

Sí, fue deseado el embarazo, porque sentía que había llegado el momento y sentía que lo tenía que tener. Conozco los distintos métodos anticonceptivos, pero cuando quise quedar embarazada, los dejé de usar. Cuando me enteré, recurrí a mi mamá por su experiencia y por la confianza que nos tenemos una a la otra. La reacción de mi mamá fue ser compañera y comprender. Me ayudó y sigue haciéndolo. Y su aprecio hacia mí y hacia mi hija es muy bueno. Estoy estudiando, terminando el secundario. La escuela es para adultos y no había problemas para llevarlos [a los bebés]. Aparte, tanto los docentes, directivos y alumnos compañeros eran comprensivos y eran compañeros (Joven de 19 años, mamá de una bebé de 14 meses) (Clase del martes 23 de junio de 2013).

Algunas voces se sintieron interpeladas por lo compartido y se sumaron a la conversación recuperando otras experiencias conocidas.

Alina: Yo tengo un amigo que va a ser papá, que tiene diecisiete años.
 Marina: A ver, escuchamos a esta participante.
 Alina: El chico tiene diecisiete.
 Yo: Diecisiete.
 Alina: Y va a tener un hijo.
 Marina: ¿Y la chica cuántos años tiene?
 Alina: Catorce. Y no son pareja. Y ella no lo quiere tener [al bebé], pero él sí quiere que lo tenga. Y ella le dijo que si lo tenía, quería que lo críe él. Él no quería que ella aborte.

- Ramiro: Igual tiene catorce años, se nota que no lo va a querer.
 Yo: ¿Y ustedes qué piensan de esto?
 Ramiro: Que están hasta las pelotas.
 Yo: ¿Por qué?
 Alina: Una, porque tiene catorce años y ella es una nena. Y él, bueno, que se haga cargo.
 Marina: Tiene dieciséis, no es muy grande de que digamos. Diecisiete. Este chico, por ejemplo, que quiere asumir el papel de padre solo, digamos. ¿Se haría cargo él?
 Alina: Sí.
 Yo: ¿Y ustedes piensan que esto es posible? ¿Qué le va a pasar ahora a la chica? Porque yo no soy mamá, pero tener nueve meses en la panza ((Alina toma la palabra)).
 Alina: Se dice que una vez que te va creciendo la panza, te vas encariñando con el bebé y que una vez que vos lo tengas, te encariñas y no lo dejás.
 Valeria: Ojalá pase eso.
 Andrea: ¿Y no le preguntaron qué le pasó por la cabeza cuando hizo eso? ¿Qué tenía?
 Esteban: Pero también tiene catorce años.
 Valeria: No estamos hablando de la chica de catorce años, estamos hablando de la gente más grande ((asumo que refiere al padre del bebé)).
 Esteban: Pero capáz que no tenía la noción de lo que hacía.
 Marina: Me preguntaba si la familia de este chico está al tanto de lo que le pasa, de la situación.
 Alina: De la chica, no sé yo. Pero el de él, de la madre, sí. La madre le dijo que lo ayudaba.
 Marina: Sí, porque si no, también hay otros caminos. En el medio, también, saben que hay una posibilidad de darlo en adopción, que hay mucha gente, familias, que quieren tener hijos.
 Alina: Lo que pasa [es] que él sabe lo que es estar sin el padre. Y bueno, si la madre no lo quiere.
 Marina: Claro, porque también hay que ver cómo ella es. Si quiere darlo en adopción.
 Ramiro: Lo que pasa es que el pibe, por más que quiera, la elección es de la madre.
 Alina: Encima ella estuvo [con el padre], por estar, no lo quiere. Pero justo quedó embarazada (Clase del martes 23 de junio de 2013).

La complejidad del asunto discutido contempla algunos posicionamientos y se eluden otros. La posibilidad de dar en adopción aparece como una opinión fuerte en la que no se menciona ni el tiempo de gestación ni la interrupción del embarazo como alternativa. Lo que prevalece en los intercambios es que la adolescente no desea ser madre, habiendo una diferencia, nada menor, entre no querer abortar y querer ser madre o padre.

Los relatos se hacían cada vez más cercanos y comenzaban a involucrar a una mayor cantidad de participantes en los intercambios. Ada luego compartiría que uno de los estudiantes, que estaba ausente aquel día, sería padre pronto. Algunas semanas más tarde, Lihuel lo relataría en primera persona durante la entrevista sobre el proyecto. El caso de Lihuel daría pie a otra historia que había involucrado a otro estudiante de la escuela.

- Ada: Yo tengo una entrevista de uno de los chicos de acá.
 Marina: ¿Qué chica?
 Ada: No, el chico no vino. Es un chico.
 Marina: Ah, un chico ¿Va a ser papá o es papá?
 Ada: Va a ser papá.
 Marina: Va a ser papá, a ver. ¿Y cuántos años tiene?
 Ada: Dieciséis años.
 Marina: Dieciséis. ((Se oyen murmullos)) ¿Escuchamos por favor?
 Ada: Dice que sí, que siempre quiso tener un hijo. Y sí, conoce los métodos anticonceptivos, pero no los usó. Al primero que recurrió fue a su familia y sí, sigue estudiando. Está acá. Está en este colegio. La única que sabe del colegio, de que va a ser papá, es una preceptora que lo escucha y lo ayuda y busca hablar con la familia, la preceptora esa.
 Yo: O sea que, una preceptora es, digamos, como el referente para este chico en esta situación. El lugar del preceptor es muy importante, es el que está todos los días con ustedes. Los profesores estamos algunas horas a la semana, y después nos vamos.
 Marina: Es un referente de apoyo muy importante con el que se dialoga, se entra en confianza. Con algunos más que otros.
 Yo: ¿Cuántos años tiene la chica?
 Ada: Dieciséis.
 Yo: ¿Y ellos viven juntos?
 Ada: No. Querían, pero no.
 Ramiro: Repitió el chico ese.
 Alina: Sí y ya están casados. La familia ya sabe y todo.
 Ramiro: Sí, sí. La chica era el problema. No quiso el padre [que se fueran a vivir juntos].
 Alina: No, no quiso el padrastro (Clase del martes 23 de junio de 2013).

Resulta interesante que Lihuel accediera a ser entrevistado dada la tensión entre querer poner en común su historia y reservar, al menos en principio, su identidad. Un segundo relato involucra a otro estudiante de esa escuela, fallecido en un accidente a finales de 2012. En aquel momento, su novia se encontraba esperando un bebé. El

recorte de la temática elegida, esto es, el lugar de la escuela y sus actores se profundizaba.

Marina: ¿Y el chico es el que falleció de acá de la mañana?
 Alina: Sí, era el de la mañana.
 Yo: Y esta chica estaba embarazada cuando fallece el papá de su bebé y ¿cómo es la situación ahora de ella?
 Alina: Ella vive con la madre y el bebé. Está de diez, la madre siempre la ayudó. Ella sigue estudiando.
 Yo: ¿Y los padres, digamos, los abuelos paternos de este bebé?
 Alina: No están acá ahora, en España están. Igual, la madre de vez en cuando viaja para acá para ver al nieto. Cuando el bebé nació ella lo fue a ver (Clase del martes 23 de junio de 2013).

Estos relatos contribuyeron a conocer situaciones de las que los estudiantes podían dar cuenta desde experiencias bastante cercanas, e incluso propias. Por otra parte, esta instancia mostró un pico de participación de los estudiantes, en el sentido de tomar la palabra, que sólo se repetiría hacia el final del proyecto. Las clases siguientes serían dedicadas a la búsqueda bibliográfica sobre la temática seleccionada.

4.3.2 Pensar las Experiencias en Diálogo con Diferentes Espacios y Prácticas de Producción y Circulación de Saberes.

La puesta en común de las entrevistas y el relato de las diversas experiencias más o menos cercanas por parte de los estudiantes había tenido como sentido principal servir como punto de partida para la tarea de búsqueda bibliográfica con relación a la problemática. Para ello, los estudiantes acudieron a la biblioteca escolar y visitaron sitios de internet con relación a la temática. Para presentar lo recabado, algunos estudiantes recurrieron nuevamente a la confección de afiches. Sin embargo, esta instancia volvió a dar pocos resultados a la hora de interpelar las voces en los intercambios.

Durante el encuentro posterior, propuse abordar un artículo periodístico⁶⁷ sobre los resultados de una encuesta sobre la temática del proyecto, que fuera aplicada a estudiantes secundarios de la provincia de Buenos Aires. Esta encuesta, llevada adelante por el Ministerio de Salud provincial, incluía 13 afirmaciones que se podían responder con las opciones “verdadero”, “falso” y “no sé”. El estudio mostraba que la mayoría de los adolescentes tenía información certera sobre la prevención de enfermedades y del embarazo no deseado, a la vez que persistían en ellos algunos mitos, fantasías o creencias erróneas. Aquel día, dispusimos varias copias del artículo para que los estudiantes lo leyeran en pequeños grupos. Sin embargo, esta estrategia tampoco dio mayores resultados en términos de generar interés por la *cualificación* de la temática.

Al ser consultados sobre este momento del proyecto, Marina y los estudiantes coincidieron en que la participación del grupo disminuyó en esa instancia.

Alina: Yo sí me siento que, en todo momento me sentí que participé. En agosto me bajé, pero [luego] seguí con el grupo y terminé. Porque se llegó un punto en que todos se decían que sí, y después seguían diciendo que sí, pero éramos dos solas las que siempre estábamos haciendo las cosas y me harté. Y tenía también el proyecto de Quilmes [Conoce Quilmes] y estaba como, con otras chicas, como encargada también. Y después, como en el otro proyecto se estaba terminando, se sumaron un montón y se pusieron las pilas, pero al final.

Yo: Sí, al final. ¿Y vos?

Esteban: A lo primero hice una lámina, pero después es como que nadie quería hacer nada y tampoco hice nada.

Yo: Te desmotivaste.

Esteban: Sí (Entrevista a estudiantes de 4° año, 27 de noviembre de 2013).

El componente vivencial había resultado muy significativo para los estudiantes; muchos de ellos compartieron diferentes experiencias con relación a la temática del proyecto. Sin embargo, existieron grandes dificultades para articular los saberes provenientes de la cotidianidad con aquellos provenientes de otros espacios de orden más formal. Esto puede explicar, en parte, la notoria merma en la participación de los

⁶⁷ Disponible en <http://pasado.eldia.com/edis/20130903/Adolescentes-miden-Provincia-cuanto-saben-sobre-sexo-informaciongeneral0.htm> Consultado el 29 de diciembre de 2016.

estudiantes durante la *cualificación*.

Federico: Me hubiese gustado más que participen todos.

Yo: ¿Y por qué pensás que no terminaron participando todos?

Federico: Por vagos ((se ríe)). Al principio estaban todos.

Andrea: Y no. Yo estaba participando y después nadie se ponía las pilas.

Habían dicho ‘¿para qué lo vamos a hacer?’. Si trabajaban unos y otros no y así. Y yo agarré y me fui. Y la profesora había preguntado si querían que lo sigan haciendo [al proyecto] o no. Y creo que habían quedado cuatro o cinco [participando] y después se sumaron unos más (Entrevista a estudiantes de 4° año, 27 de noviembre de 2013).

Desde estas voces se puede recuperar la posibilidad de una participación intermitente, habilitada en la propuesta de NEPSO. Más allá de haber advertido el momento de baja en la participación durante las observaciones fue durante la entrevista que tomé dimensión de la crisis y conocimiento de la instancia de consulta entre la profesora y los estudiantes sobre la continuidad del proyecto a la que se refería Andrea. Por su parte, Marina escribiría en su registro personal del proyecto en referencia a la *cualificación* de la temática:

Durante esta etapa la participación de los alumnos ha disminuido y decreció el interés. Es una etapa dificultosa. Los alumnos han traído poco material. Se olvidan. Se muestran reticentes a leer y a elaborar un resumen sobre lo investigado. Muchos de ellos no quieren seguir participando del proyecto. Se hace muy difícil la profundización teórica, a pesar de que les suministra información la bibliotecaria de la escuela. A pesar de haber propuesto el tema ellos, concuerda con las características de cualquier materia: la negación de los alumnos a leer y falta o poco compromiso para investigar, aún en un tema elegido por ellos. Considero que, tal vez, en la etapa de elaboración de encuesta y en la encuesta propiamente dicha vuelvan a participar activamente aquellos que desertaron en esta etapa (Registro de experiencias docentes, NEPSO Polo Argentina, 2013).

La sistematización de las experiencias consistió en una propuesta proveniente de la Coordinación General del proyecto, desde la que se promovería que cada Polo acompañe a los docentes en las acciones de registro y reflexión sobre las acciones desarrolladas hacia el interior de cada proyecto. Resulta interesante la comparación que

Marina realiza entre NEPSO y los espacios curriculares, describiendo que mientras más se acerca el proyecto a las formas de las materias menor es la participación.

Desde el registro de Marina pueden abrirse varios interrogantes más o menos clásicos para pensar las relaciones de los estudiantes y los docentes con los saberes que circulan en la escuela; desde cuestionar el sentido de perpetuar las formas escolares que parecen desinteresar, la posibilidad de incorporar o combinar formas diferentes de circulación y producción de saberes, hasta qué puede la escuela tomar de ciertas iniciativas pedagógicas que ensayan algunas alternativas dentro del propio formato, entre otras.

En lo que respecta a la participación en NEPSO, tal como lo expresaba Marina, el momento de preparación y toma de la encuesta de opinión convocaría nuevamente a parte del grupo que había dejado de realizar aportes durante la *cualificación*. Otros estudiantes se reincorporaron a partir de la preparación de la presentación para el encuentro de cierre que implicó el uso de nuevas tecnologías como medio y recurso, pero, primordialmente, cierto carácter novedoso del tipo de la propuesta, esto es, una exposición pública de una tarea escolar a ser intercambiada con otros pares en un formato que se intentaba no se asimilara al de Feria, o quizás, el hecho de que exista una producción concreta destinada a comunicar.

En síntesis, la intención inicial de tamizar los saberes de orden experiencial con saberes y prácticas de producción de conocimiento provenientes de otros campos no pudo concretarse, al menos, en esta etapa; como anticipamos, que la mera opinión se constituye como instancia legitimadora de los saberes trascendió como una práctica difícil de sortear en esta experiencia educativa.

Durante el desarrollo de NEPSO hubo varias instancias en las que fue necesario salir del aula, tanto para la búsqueda de información como para su comunicación. Cada

una contó con momentos previos de preparación, tales como la escritura de protocolos de entrevistas, de la encuesta de opinión o los preparativos para el encuentro en la universidad. Estas formas de participación que el proyecto habilitaría buscaron tender puentes entre los diferentes saberes involucrados en esta experiencia.

4.4 Saber Preguntar y Preguntar para Saber: Encuestadores en la Escuela y en el Barrio

El proceso de escritura de la encuesta de opinión tuvo una dinámica similar a la entrevista realizada a madres y padres adolescentes, que, en cierta forma, se constituyeron como informantes para el proyecto. Construir el formulario definitivo implicó un proceso de varios encuentros en los que se elaboró, en principio, un formulario piloto y, en base a su aplicación y resultados, se realizaron los últimos ajustes a la versión final.

El desarrollo de las tareas del proyecto en forma simultánea con el espacio curricular a cargo de Marina, a pesar de su experiencia en conciliarlos, por momentos resultaba muy complejo debido, en parte, a que a esa altura del año urgía cerrar las calificaciones del segundo trimestre. En función de ello, entendimos que sería necesario buscar un momento por fuera de su clase para completar la etapa de elaboración de la encuesta de opinión.

Paula, la directora de la Institución, al conocer la temática elegida, conversó con la profesora de la materia “Salud y Adolescencia” para que acompañara a Marina en el desarrollo de NEPSO. Esto tenía sentido no solo por la afinidad temática del proyecto con los contenidos curriculares de esa materia, sino también porque resultaba conveniente que NEPSO se llevara a cabo con, por lo menos, dos docentes referentes. Esto podría resultar potente a los efectos de conciliar los tiempos destinados para estas

actividades escolares y, además, favorecer un abordaje que incorpore más miradas al proyecto. Esta colaboración podría suceder habilitando momentos puntuales de articulación, relacionados con una tarea o temática específica, a la vez propiciando -o capitalizando experiencias previas- de modalidades de trabajo conjunto entre docentes.

En este caso, la profesora de “Salud y Adolescencia” había aceptado la propuesta de la directora aunque su participación se limitó a ceder tiempo de clase para el desarrollo de algunas acciones del proyecto. Aun así, ese tiempo seguía siendo valioso y los estudiantes lo utilizaron para la confección del formulario de encuesta. Esta tarea implicaba varias cuestiones, entre ellas, la redacción de preguntas con un uso del lenguaje preciso y adecuado, la definición del orden de formulación y favorecer que con ellas se abone al sentido de la indagación.

Yo: ¿Alguna vez los encuestaron?
 Ramiro: Sí.
 Yo: Sí, bueno. ¿Y qué preguntas básicas te hacen en una encuesta?
 Ramiro: ¿Cómo te llamás?
 Yo: ¿Te preguntan el nombre cuando te encuestan?
 Adrián: No. No tiene nada que ver. Te preguntan del tema.
 Yo: ¿Directamente? Imagínense que voy por la calle y me paran para hacerme una encuesta y me dicen ¿qué sabés vos del embarazo adolescente?
 Alina: Primero te preguntan la edad (Clase del martes 27 de agosto de 2013).

En este breve intercambio se ponían en juego los saberes sobre la estructura de una encuesta y sus preguntas. Como punto de partida habíamos recurrido a nuestras propias experiencias como “personas encuestadas” y a algunas hipótesis sobre las características de las opiniones.

Yo: ¿Ustedes creen que piensa lo mismo una persona de 15 que una persona de 50 y pico?
 (Es): No.
 Yo: Entonces podemos diferenciar eso (Clase del martes 27 de agosto de 2013).

Para facilitar que la tabulación fuera más sencilla, expliqué que era necesario privilegiar las preguntas con opciones cerradas, en los casos en que fuera posible. Por

ello, la discusión también debía definir las opciones de respuesta para cada pregunta.

Ramiro fue tomando protagonismo en este momento, comprendiendo que era importante que las preguntas fueran adentrándose gradualmente en el tema.

- Ramiro: Podemos preguntar si conoce algún caso de embarazo adolescente y ahí ya le empezamos a preguntar otras cosas.
 Yo: Podría ser ¿no?
 Ramiro: Y ahí se hace como más personal.
 Yo: Más específico, decís vos.
 Ramiro: Sí.
 Alina: ¿Y cuál fue la reacción cuando se enteró?
 Ramiro: ¡Pero eso va después! (Clase del martes 27 de agosto de 2013).

Como resultado de los intercambios, el formulario resultó en una encuesta de 22 preguntas, la mayoría de ellas cerradas, algunas de opción múltiple y con escalas.

Tabla 10

Encuesta “Embarazo adolescente y escuela”

Embarazo adolescente y la escuela

1. Edad

- a. 13 a 20 años
- b. 21 a 30 años
- c. 31 a 50 años
- d. 50 años o más

2. Sexo

- a. Femenino
- b. Masculino

3. Nivel educativo

- a. Primaria completa
- b. Secundaria en curso
- c. Secundaria completa
- d. Terciario en curso
- e. Terciario completo

4. ¿Conoces algún caso de embarazo durante la adolescencia?

- a. Sí
- b. No (ir a pregunta 12)

5. ¿Qué vínculo tenés con esa persona?

- a. Familiar
- b. Amigo
- c. Conocido/alumno

6. ¿Qué reacción tuviste al enterarte?

- a. La ayudé/aconsejé
- b. Ninguna/ lo ignoré
- c. Me enojé
- d. Otra ¿cuál?

7. Esa persona, ¿siguió estudiando?

- a. Sí (ir a 8)
- b. No (ir a 9)
- c. No sé (ir a pregunta 10)

8. ¿Cómo reaccionó la escuela?

- a. La acompañaron
- b. La rechazaron
- c. No reaccionó/la ignoró

9. ¿Por qué no siguió estudiando?

10. ¿Cuál fue la reacción de la familia de la chica?

- a. Lo aceptaron sin problemas desde un principio
- b. Tardaron en aceptarlo
- c. No lo aceptaron
- d. No sé

11. ¿Cuál fue la reacción de los amigos/compañeros de la chica?

- a. La acompañaron
- b. La dejaron de lado
- c. No se involucraron
- d. No sé.

12. ¿Conoces alguna medida o estrategia en las escuelas para que las alumnas en esa situación continúen estudiando?

- a. Sí (ir a 13)
- b. No (ir a 14)

13. ¿Cuál/es?

14. ¿Pensás que el embarazo adolescente tiene distinta aceptación según las clases sociales?

- a. Sí, se acepta más en las clases altas
- b. Sí, se acepta más en las clases medias
- c. Sí, se acepta más en las clases bajas
- d. No, en todas las clases es igual

15. Por lo general, ¿con quién tienen más confianza los adolescentes para hablar sobre sexualidad? (Ordená tus respuestas de 1–mayor confianza– a 3– menor confianza)

- a. Padres
- b. Docentes
- c. Sus amigos/pares

16. ¿Quiénes pensás que tienen mayor influencia en los adolescentes a la hora de prevenir embarazos no deseados?

- a. Padres
- b. Docentes
- c. Sus amigos/pares
- d. Otro ¿cuál? _____

17. ¿Crees que, en las charlas entre adolescentes, se toma con seriedad la sexualidad?

- a. Sí
- b. No

c. No sé

18. ¿En las escuelas se habla sobre sexualidad?

a. Sí (ir a 19)

b. No (ir a 20)

c. No sé (ir a 20)

19. ¿En qué momentos?

a. En la materia Salud y Adolescencia

b. En talleres/ charlas especiales

c. En charlas informales

d. Otro ¿cuál? _____

20. ¿Pensás que es útil hablar sobre sexualidad en la escuela?

a. Sí (ir a 21)

b. No (ir a 22)

c. No sé (fin de la encuesta)

21. ¿Por qué sí? (fin de la encuesta)

22. ¿Por qué no? (fin de la encuesta)

La encuesta formulada por el grupo retomó algunas de sus intercambios previos, tales como el acompañamiento de los diferentes contextos de pertenencia de los adolescentes (familia, escuela, amigos), expresados bajo las ideas de reacción, confianza y aceptación. Asimismo, la perspectiva médico preventiva, para evitar embarazos aparece como la privilegiada, aunque también se mencionan aspectos ligados a lo social, en la pregunta sobre la aceptación según pertenencia de clase.

En base a la relevancia en los intercambios previos sobre si los adolescentes están preparados o no para ser madres y padres, resulta llamativo que el grupo tomara a la adolescencia como una unidad etaria en el formulario, no discriminando edades en este segmento. Recordemos que en aquella oportunidad, hubo cierto consenso en que un adolescente de 14 años no estaría en las mismas condiciones que uno de 17.

Luego de un período de varios encuentros con poca participación estudiantil, esta instancia del proyecto, como adelantamos, volvió a recuperar con mayor intensidad las intervenciones de los estudiantes. Durante las entrevistas realizadas hacia el final del

proyecto, algunos de ellos destacaron la etapa de armado y aplicación del formulario de encuesta como una instancia de aprendizaje, describiéndola, incluso con una mirada crítica, como un dispositivo puente entre diferentes escenarios de circulación de saberes dentro y fuera de la escuela.

- Ramiro: Aprendimos todo el tema de las encuestas.
 Adrián: Éramos pocos los que nos animábamos a...
 Ramiro: Encuestar. A mí me gustó mucho.
 Yo: ¿En dónde encuestaron?
 Ramiro: En todos los cursos, en la mayoría.
 Adrián: En los cursos. Yo encuesté en mi casa, a los vecinos, a mamás y papás y mis amigos, mi hermana. Y todo así, o sea, gente conocida más que nada también.
 Ramiro: Yo no, yo solamente en el colegio.
 Adrián: Y después, también, en el colegio con la mayoría de los profesores. Los alumnos como que no se prendían mucho, viste. Por ahí alguno quería contestarte, pero como para boludearte. Para decirte cosas falsas o para figurar nomás.
 Yo: A mí me gustó, cuando estábamos armando la encuesta que estabas anotando vos. Yo decía una cosa y vos me decías, “no, así no”. Vos te habías sentido libre de decir ((Ramiro continúa))
 Ramiro: Eso es lo que está bueno de los proyectos, que vos tenés el lugar. Podemos opinar. Podemos opinar todos.
 Adrián: Y después elegimos lo que más nos gusta a todos, porque siempre entre todos va a haber una buena idea.
 Ramiro: Capaz que en una materia vos querés hacer lo mismo y no. La profesora no te va a dejar, capaz que lo decís y no te da bolilla (Entrevista a estudiantes de 4° año, 26 de noviembre de 2013)

En este pasaje de la entrevista, al referir a sus aprendizajes, Adrián y Ramiro ponderan la construcción colectiva de conocimiento y la contraponen a algunos espacios curriculares. Aunque el desarrollo de NEPSO tuvo lugar en el marco de un espacio curricular, la idea de “materia” se presenta separada de la de “proyecto”. Más allá de las definiciones, con las tensiones ya referidas, ese ensamble había dado lugar a formas diferentes de circulación de la palabra y saberes en el aula.

El proceso de toma de encuestas tomó dos semanas, se lograron compilar 80 respuestas en formato papel.

Figura 36

Estudiantes de 4° año encuestando a estudiantes y docente de 2° año. 10 de septiembre

de 2013



La tabulación de las respuestas y su análisis presentaron algunas limitaciones, sobre todo con relación a, una vez más, la articulación de los tiempos curriculares con los de NEPSO y la poca profundidad y participación que había tenido la etapa de *cualificación*. Por otra parte, la sistematización de los resultados fue ordenada por cierta urgencia de elaborar la presentación para el encuentro de cierre. Así, los esfuerzos de Marina y sus estudiantes se abocaron, en gran medida, a generar un producto comunicable, aunque esto significaba no profundizar en el análisis y uso de los insumos, aunque fueran pocos, provenientes de la *cualificación*.

Esta situación era recurrente en NEPSO: la existencia de cierto énfasis en la presentación final y sus productos podía desatender los procesos y etapas previas, sobre todo de la *cualificación*, que pocas veces era recuperada en el cierre. Por otra parte, durante las primeras ediciones del proyecto en Argentina, algunos estudiantes solían asumir que el Encuentro entre Escuelas constituía un certamen o competencia. Esto puede haberse dado a partir de la existencia de otros proyectos escolares en la Jurisdicción, que plantean cierta lógica de etapas a cumplimentar para que los grupos continúen participando, tales como Jóvenes y Memoria⁶⁸, el Modelo de las Naciones

⁶⁸ Proyecto coordinado por la Comisión Provincial por la Memoria. La escuela “Fortaleza de los Kilmes” ha participado de las ediciones desde el año 2014 con la presentación de proyectos que han partido del eje “Estigmatización de los jóvenes y adolescentes”. La modalidad de participación de los estudiantes es abierta, aunque desde el proyecto se dispone que solo diez estudiantes pueden viajar a la presentación final en la localidad de Chapadmalal, ciudad de Mar del Plata. En 2016, ese contingente estuvo

Unidas⁶⁹ o las Ferias de Ciencias⁷⁰ (este último caso además incluye la idea de competencia en su desarrollo).

A partir de la experiencia, durante el ciclo lectivo 2013, desde la universidad se insistiría en que una alternativa interesante y válida para la presentación en el Encuentro entre Escuelas podría ser la de dar cuenta de los procesos de aprendizaje que hubieran tenido lugar en las diferentes etapas del proyecto, desde la elección del tema, pasando por la *cualificación*, más allá de que se hubiera llegado o no a completar la sistematización y análisis de la encuesta. De esa forma, se buscó correr el eje principal del proyecto de la encuesta de opinión y la comunicación de sus resultados, para promover la práctica de recuperar de los diferentes procesos experimentados.

En términos concretos, para el proyecto “Embarazo adolescente y escuela”, la sistematización y análisis de las encuestas culminó con la elaboración de tres productos: una presentación PowerPoint, un documento a modo de informe final y diferentes folletos y pósters con información sobre métodos anticonceptivos.

La presentación PowerPoint incluyó algunos gráficos que reflejaban datos cuantitativos, obtenidos a partir de la tabulación de las 80 encuestas realizadas a docentes y estudiantes de la escuela y a personas de otros entornos de los estudiantes. El procesamiento de los datos se realizó utilizando un software gratuito específico⁷¹, instalado en una de las computadoras de la sala de informática de la escuela. Dicha herramienta ofrecía la posibilidad de realizar algunos cruces de variables que se incluyeron en el informe final. Alina y Esteban realizaron la carga y tabulación de las encuestas, mientras que Ramiro, Lihuel y Adrián prepararon la presentación de

conformado por alumnos, pertenecientes a diferentes secciones de los tres turnos (mañana, tarde y vespertino).

⁶⁹ En Argentina, este modelo es promovido y coordinado por la Asociación para las Naciones Unidas de la República Argentina.

⁷⁰ Impulsadas por la Dirección General de Cultura y Educación.

⁷¹ Disponible en <http://rotatorsurvey.com/>

diapositivas.

El documento del informe final fue elaborado por algunos estudiantes con la guía de Marina, una vez finalizada la tabulación de las encuestas. Ramiro redactó el borrador que recuperaba las discusiones que surgían en torno de los datos, aunque también participó de los intercambios. La versión final fue digitalizada por Gustavo, en base a aquel borrador inicial, utilizando una de las netbooks que los estudiantes traían regularmente al aula. Dicho informe⁷² articulaba en un texto –mayormente descriptivo– los datos cualitativos arrojados por las encuestas:

De las personas encuestadas, un alto porcentaje (82,28%) conoce casos de embarazos en la adolescencia. El 63,08% [de los encuestados que conocían casos de embarazo adolescente] ayuda o ayudó a la persona en cuestión. Un bajo porcentaje se enojó con la adolescente embarazada.

Con respecto a cómo influye el embarazo en el proceso educativo, el 54,69% [de las adolescentes que atravesaron esa situación referidas por los encuestados] siguió estudiando. [De aquellas personas] que no siguieron estudiando, un alto porcentaje no respondió sobre la causa y otros aludieron que dejaron los estudios para: dedicarse a cuidar el bebé, por problemas personales, o [para] trabajar (ya que algunos no tuvieron apoyo familiar y hasta perdieron su lugar de vivienda).

El 37,50% de las familias [de las adolescentes que atravesaron esa situación referidas por los encuestados] brindaron apoyo a su hija embarazada y [un] 37% [de los encuestados] no se involucraron en la situación, encontrando [las adolescentes que atravesaron esa situación] ayuda en amigos y/o compañeros de estudio. Se pudo observar que casi un 80% de los encuestados dijo que en la escuela se habla sobre sexualidad, demostrando que la misma cumple el rol de informante y de apoyo tanto en materias específicas como Salud y Adolescencia, Biología, talleres etc. (Informe final del proyecto “Embarazo adolescente y escuela”, noviembre de 2013).

Este informe incluyó dos cruces de variables. En cuanto la opinión por sexo con relación al rol de la escuela en situaciones de embarazo adolescente: “se encontró que el sexo femenino mayoritariamente reconoce que la escuela brinda estrategias para poder

⁷² La información entre corchetes ha sido incorporada a las citas del informe para una mejor comprensión del texto, proporcionando referencias omitidas en la redacción original del mismo. De nuevo, y en gran parte debido a la falta de tiempo, no se trabajó en profundidad con los estudiantes en las prácticas de escritura.

seguir estudiando ante esta situación”. El segundo cruce dio cuenta de la variable de la edad de los encuestados y su opinión sobre la misma temática:

Es importante destacar que tanto los adolescentes como los adultos reconocen el papel importante que cumple la escuela, lugar donde se encuentran con sus pares y que expresan dudas o consultas que no se les ocurrirían o no se animarían a hacer por sí solos (Informe final del proyecto “Embarazo adolescente y escuela”, noviembre de 2013).

En otros pasajes del informe, se presentan algunas afirmaciones que pueden estar sustentadas en la lectura de algún material trabajado durante la *cualificación*, aunque esta vinculación no fue explicitada: “actualmente, el embarazo adolescente es muchísimo más aceptado socialmente respecto a lo que sucedía en décadas pasadas”. Asimismo, a modo de hipótesis sobre el origen de los embarazos no deseados se señala: “al hablar con amigos, el tema a veces no es tomado con la seriedad y el conocimiento que debería. Suponemos que esto puede llevar a embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual”.

A modo de cierre, con relación al lugar de la escuela ante las situaciones de embarazo en la adolescencia, en el documento se sintetiza:

También quedó registrado que la escuela les brinda a las adolescentes embarazadas un lugar importante, desde lo reglamentario hasta lo emocional. Sin embargo, los adolescentes, cuando tienen que hablar sobre sexualidad eligen este orden: 1°padres, 2° amigos, 3° docentes, 4°familiar de confianza (Informe final del proyecto “Embarazo adolescente y escuela”, noviembre de 2013).

En el informe se referiría a “las funciones de la escuela” en vinculación con la temática. Allí se expresaría que, según las opiniones recabadas, existe una fuerte incidencia del discurso médico, asociado a “la prevención” de los embarazos no deseados, aunque también se daba cuenta de una importante función vincular y de acompañamiento: “cumpliendo la escuela el rol de informante, [agente de] prevención, ayuda a la toma de conciencia y de enseñanza sobre los métodos para evitar [el]

embarazo. Es un lugar de diálogo, donde [los adolescentes] pueden recibir consejos y ser escuchados” (Informe final del proyecto “Embarazo adolescente y escuela”. Noviembre de 2013).

Por otro lado, a pesar de que la lógica médico-preventiva había sido problematizada -al menos en algunos aspectos- en el informe, parte del grupo de estudiantes elaboró folletos y pósters con información sobre los diferentes métodos anticonceptivos. Los mismos fueron distribuidos y exhibidos durante el Encuentro entre Escuelas. Además, junto a los folletos, se distribuyeron preservativos entre los asistentes. Para algunos estudiantes, la preparación de estas producciones fue una de las actividades que suscitó mayor participación:

Yo: ¿En qué momento sintieron que participaron más?
 Horacio: Cuando tuvimos que hacer las láminas todos... Y en los folletos. Sí, yo creo que era casi al final que participamos.
 Yo: ¿Y les hubiera gustado participar antes?
 Horacio: No, nos gustó más eso (Entrevista a estudiantes de 4° año, 27 de noviembre de 2013).

Como se señaló, el proyecto en la Escuela “Fortaleza de los Kilmes” había involucrado inicialmente a dos secciones. El grupo de 5° año abandonaría su participación en NEPSO durante el mes de junio. Sin embargo, sin que mediara ningún tipo de intervención docente, fueron los mismos estudiantes de 4° año quienes gestionaron la reincorporación de algunos estudiantes de 5° en la etapa de análisis y sistematización de los resultados. Adrián, durante una entrevista, señalaría que aquel regreso había implicado cierta negociación entre ambos grupos, sobre todo en función de la preocupación que varios estudiantes tenían por cumplir con los tiempos del proyecto.

Adrián: Nosotros no tenemos problemas con ninguno, la cosa es que no queríamos que estorben como para que nosotros pudiéramos llegar. Pero cuando nos dimos cuenta [de] que ellos que pusieron voluntad, hicieron láminas, nos llevaron a buscar información y todo... Aparte nos llevamos bien con los chicos, entonces bueno, ya está, que se sumen, si total van a ayudar (Entrevista a estudiantes de 4° año, 26 de

noviembre de 2013).

Asimismo, hacia el interior de 4° año, luego de aquel momento de baja participación en la *cualificación*, también existieron negociaciones para quienes quisieron reintegrarse al proyecto.

Adrián: A mí no me gustó, les dimos la oportunidad de participar y no quisieron y a lo último se prendieron todos por el viaje nada más. Por ir a la UNQUI. Porque los que estuvimos desde el principio haciendo el proyecto, todos estábamos esperando que todos levanten así, levanten la mano. “Bueno sí, vamos a ayudar que esto, que otro”. Y hay algunos que estuvieron haciendo casi nada. El PowerPoint lo hicimos yo, él y Lihuel. Y lo estábamos haciendo todos los días porque [los profesores] nos dejaban media hora nomás.

Ramiro: Un ratito. Y aparte nos costaba porque... Nos explicó, la profesora nos explicó. Pero, o sea, no explicó todo el PowerPoint, solo lo esencial. Un poquitito.

Adrián: Y nosotros tuvimos que aprender a escribirlas, a unirlas y todo eso. Estábamos los tres sentados (Entrevista a estudiantes de 4° año, 26 de noviembre de 2013).

Así, la cuestión de la participación y sus sentidos, el grado de implicación, la gestión de los aprendizajes de diferente orden y las constantes intermitencias constituirían también preocupaciones para un grupo de estudiantes, sumadas a las ya referidas tensiones para conciliar los tiempos de los espacios curriculares. En el mes de noviembre llegaría el Encuentro entre Escuelas. En el siguiente apartado, daremos cuenta de las formas de participación de los estudiantes durante esa jornada llevada a cabo en la Universidad Nacional de Quilmes.

4.5 Voces y Sentidos entre Escuelas: el Encuentro NEPSO en la Universidad

Nacional de Quilmes

El Encuentro entre Escuelas NEPSO 2013 se llevó a cabo el miércoles 13 de noviembre en el gimnasio principal de la Universidad Nacional de Quilmes. Habitualmente, para esta instancia se suele utilizar el espacio del Salón Auditorio, pero, en aquella ocasión,

esto no fue posible dado que esa dependencia se encontraba afectada a otro encuentro.

Temprano, por la mañana, cada grupo de estudiantes se reuniría en su escuela con sus docentes acompañantes para esperar el transporte que los llevaría a la Universidad. Una vez en el predio, tuvo lugar un desayuno de bienvenida y el programa de la jornada⁷³ fue entregado a los asistentes. En ese encuentro participaron diez grupos de estudiantes (unos 270 en total) pertenecientes a seis instituciones de la Región Educativa IV: cinco escuelas de nivel secundario y un Instituto Superior de Formación Docente. Para la mayoría de esos estudiantes, se trataría de su primera visita a la universidad y, muchos de ellos, se mostraron sorprendidos cuando se les expresaba que la UNQ es una institución de gestión pública que ofrece, más allá de las carreras de grado, diferentes actividades de extensión abiertas a la comunidad, junto al uso público de los espacios comunes del predio (como el comedor, la biblioteca, el parque, entre otros).

En aquella oportunidad, las presentaciones de los estudiantes comenzaron con demora, debido a un problema técnico con el audio. Una vez resuelto, la mitad de los grupos presentó sus indagaciones antes del almuerzo y el resto lo hizo por la tarde. El grupo de Marina abriría la segunda ronda de presentaciones.

La dinámica del encuentro proponía que los representantes de cada proyecto describieran brevemente su tema e indagaciones al respecto y luego se daría lugar a una ronda de preguntas formuladas por el auditorio compuesto por docentes, estudiantes y algunas autoridades educativas de la Región. De esa manera, además de la comunicación del proceso de indagación y sus resultados, las formas de participación en

⁷³ Las temáticas presentadas en el encuentro fueron: “Facebook: ¿vínculos reales o virtuales?”, “La relación entre adolescentes y adultos”, “Embarazo adolescente y escuela”, “Trastornos alimenticios”, “Las percepciones de los adultos sobre los adolescentes y el impacto de los medios de comunicación en ellas”, “Maltrato animal”, “¿Por qué nos inundamos?”, “¿Por qué los pobres son cada vez más pobres y los ricos cada vez más ricos?”, “Discriminación” y “Trata de personas”.

el marco del encuentro implicaban también que los asistentes pudieran intercambiar sobre cada una de las temáticas presentadas.

Asimismo, una vez concluida la segunda ronda de presentaciones, antes del cierre del encuentro, se habilitaría un momento de intervención abierto para todos los asistentes, en el que se podría realizar apreciaciones y comentarios sobre el encuentro en general.

A pesar de que durante los encuentros en la escuela había sido uno de los estudiantes que más había tomado la palabra, Ramiro decidió no subir al escenario en esta oportunidad. Sí lo hicieron Alina, Adrián y Ada por 4° año, y Fabio y Octavio por 5° año.

Ramiro: No, no sé, no me dio vergüenza, no quise ir. Pasa que una vez que los escuché hablando a ellos me arrepentí, hubiese ido.

Yo: Hubieras subido...

Ramiro: Claro, porque rompieron el hielo rápido, viste.

Adrián: Yo estaba re nervioso.

Ramiro: Encima yo me olvidé [de] que cuando estoy con él no sé, hablo una banda.

Adrián: Mal... y después estábamos; yo estaba arriba del escenario y como que, me decían “respondé vos”, “respondé esta”, “respondé” y yo... “bueno...” y como que no me animaba, pero después de a poco... (Entrevista a estudiantes de 4° año, 26 de noviembre de 2013).

El tipo de exposición que había disuadido a Ramiro de participar de esta instancia encontraba una posibilidad interesante –que no fue advertida a tiempo– en el acompañamiento de un par, en este caso, Adrián. El sentirse acompañado es un componente que parece adquirir relevancia a la hora de tomar la palabra y ser interpelado. Como puede pensarse en otros espacios más allá de lo escolar, no es la tarea en sí misma la que resulta decisiva para la participación, sino las condiciones de esa tarea. Adrián, luego realizaría una crítica respecto de la presentación del proyecto de su grupo ante los estudiantes de otras escuelas:

Adrián: A mí no me gustó que la gente de abajo, como que, boludeaba a la gente que estaba arriba, más que nada. Porque, por ahí levantaba la mano y hacía una

pregunta, pero una pregunta que no tenía sentido o que ya habían explicado. Como que no prestaban atención. Como que no lo tomaban muy en serio la mayoría de la gente (Entrevista a estudiantes de 4° año, 26 de noviembre de 2013).

Esa no sería la única ocasión en la que Adrián plantearía la cuestión de la necesidad de escucha entre pares. Anteriormente, lo había hecho con relación a su disconformidad respecto de las situaciones en las que sintió que su producción no había sido valorada o respetada por otros estudiantes, sobre todo, durante la toma de las encuestas en la escuela.

Marina refería a los aprendizajes que, desde su mirada, experimentaron sus estudiantes aquel día: “Los chicos aprendieron a ser más independientes, a expresarse delante de mucha gente, a defender con pasión su postura, a desinhibirse y a encontrarse con otros grupos que también tuvieron este desafío” (Entrevista a Marina, 27 de noviembre de 2013).

Por su parte, los estudiantes también aportarían sus reflexiones en torno de lo aprendido y los desenlaces posibles que puede tener una indagación realizada a partir de un proyecto. Alina resumiría: “aprendimos una manera de estar entre nosotros, para aprender a trabajar, para aprender a estar todos juntos, a conocernos un poco mejor” (Entrevista a estudiantes de 4° año, 27 de noviembre de 2013).

Tanto Marina como Alina destacarían aprendizajes que van más allá de lo curricular, o que, mejor dicho, pueden aplicar a cualquier área o ámbito en donde se estén construyendo y/o circulen saberes. Con relación a los proyectos en el ámbito escolar, otros estudiantes dirían:

Adrián: Estaría genial más proyectos, pero con onda, que nos gusten a nosotros. Porque, por ahí, vienen con cualquier cosa.

Ramiro: Capaz que en un proyecto estás un poquito más libre ¿no?

Adrián: No es por más libre, pero hacemos cosas que hacemos en grupo y, fijate que, por ahí, la profesora te exige otra cosa que no tenemos ganas de hacer. Que esto, que el otro. El proyecto está bueno porque hacemos entre todos, uno busca una cosa, el otro hace otra. Uno escribe de esto, el otro, de lo otro.

Ramiro: Aparte, no es que vos tenés que hacer algo exacto como, no sé, buscarlo en un libro, depende. Vos podés poner tus opiniones también en los proyectos (Entrevista a estudiantes de 4° año, 26 de noviembre de 2013).

Las reflexiones de Adrián, Alina y Ramiro sobre las posibilidades de acción que, desde su mirada, se habilitan en el marco de su participación en proyectos como NEPSO, recuperan algunos aspectos de los que Hatano (1993) daba cuenta para considerar una propuesta “constructivista” en los procesos de aprendizaje: la importancia del acceso a múltiples fuentes de información y los intercambios fluidos tanto “verticales” como “horizontales” y, crucialmente, la importancia del elemento de incertidumbre con respecto al producto final. Esto es, la posibilidad de llegar a productos no predecibles en detalle habla de cierto carácter relativamente novedoso en esas propuestas y sus resultados. De esa manera se habilitan ciertos grados de libertad para quienes son parte de esos procesos; procesos que, como Adrián demanda, es necesario que tengan sentido y significatividad para los estudiantes.

Figura 37

Presentación de pósters y otras producciones informativas. Encuentro entre Escuelas NEPSO. Universidad Nacional de Quilmes. 13 de noviembre de 2013.



Figura 38



Estudiantes expositores por el proyecto “Embarazo adolescente y Escuela”. Encuentro entre Escuelas NEPSO. Universidad Nacional de Quilmes. 13 de noviembre de 2013.



Figura 39

Encuentro entre Escuelas NEPSO. Universidad Nacional de Quilmes. 13 de noviembre de 2013.



Durante su presentación, los estudiantes buscaron expresar su proceso de indagación y posicionamiento sobre la temática, la mirada adulta sobre los adolescentes, y dar cuenta de su deseo de conocer al respecto.

Alina: Lo primero fue tratar de concientizarse sobre el embarazo y ver cómo nos juzgan a nosotros pensando que no podemos ser padres a esta edad, cuando nadie sabe, nadie nace sabiendo [cómo] ser padre. Todos aprendemos a ser padres cuando tenemos un hijo. Nosotros empezamos con el embarazo adolescente en la mujer, que fuimos haciendo encuestas y nos dimos cuenta [de] que cada vez es más común. Nos encontramos con muchas historias diferentes. Nos dimos cuenta [de] que, en la escuela, tienen mucho apoyo los adolescentes. La escuela hace el rol de familia, básicamente. Los padres, incluso, andan en la escuela buscando ayuda, porque no saben cómo controlar a sus hijos. Las adolescentes no van al médico, ni antes de estar embarazadas, ni estando embarazadas. Muchas veces lo cubren hasta el cuarto, sexto mes, que les sale la panza, y muchas veces el hombre no se hace cargo. Eso nos llevó a trabajar con 5°, que tenían [el tema] paternidad adolescente.

Fabio: No les voy a mentir, estoy un poquito nervioso porque no es fácil subirte hasta acá y hablar así delante de todos. Y bueno, el tema de paternidad adolescente fue porque, viste que siempre cuando hablan de embarazo adolescente, siempre se enfocan, digamos, a lo que es la madre. O sea, siempre es la mujer y nunca

se preguntan qué es lo que siente el papá. Bueno, y por eso nosotros hicimos una encuesta a los adolescentes para ver cómo es la cosa ¿no? Hay que saber (Encuentro entre Escuelas NEPSO, Universidad Nacional de Quilmes, 13 de noviembre de 2013).

Los estudiantes luego se turnaron para leer un texto, similar a un informe, que incorporó algunas aristas de análisis:

Interpretación de los gráficos. Del total de los encuestados predominaban, tanto en el sexo femenino como en el masculino, las edades que rondan entre los 13 y 20 años, período de adolescencia, y que se encuentran cursando sus estudios secundarios. De las personas encuestadas, un alto porcentaje, 82,28%, conoce casos de embarazos en la adolescencia, siendo un conocido o conocida la que pasaba o pasa por esta situación. El 63,08% ayuda o ayudó a la persona en cuestión y un 33,85% no se involucró. Un bajo porcentaje se enojó con la adolescente embarazada (Estudiantes de 4° año. Universidad Nacional de Quilmes. 13 de noviembre de 2013).

En el primer pasaje del informe se caracteriza a la población encuestada y un acercamiento a la temática. En este informe se vuelve a evidenciar lo planteado respecto de la no discriminación de rangos de edad entre los 13 y los 20 años, aun cuando los intercambios entre los estudiantes hubieran sustentado una postura diferente.

La lectura continuaría con una interpretación en torno de los embarazos durante la adolescencia y la escolaridad. Más allá de que se reduzca los procesos educativos a la continuidad o abandono de los estudios, resultan interesantes los cruces de variables según sexo y la incorporación de un análisis más de orden cualitativo con relación a los motivos de abandono:

Con respecto a cómo influye el embarazo en el proceso educativo, un 54,69% siguió estudiando y un 32,81% abandonó los estudios secundarios. Se encontró que el sexo femenino, mayoritariamente sobre el sexo masculino, reconoce que la escuela brinda estrategias para poder seguir estudiando ante esta situación. De los 32,81% que no siguieron estudiando, un alto porcentaje no respondió sobre la causa y otros aludieron que dejaron los estudios para dedicarse a cuidar al bebé, por problemas personales, [o] comenzaron a trabajar. Algunos no tuvieron apoyo familiar y hasta perdieron su lugar de vivienda. El 37,50% de las familias brindaron apoyo a su hija embarazada y, otro 37%, no se involucraron en la situación, encontrando ayuda en amigos y/o

compañeros de estudio (Estudiantes de 4° año. Universidad Nacional de Quilmes. 13 de noviembre de 2013).

En el pasaje siguiente es donde comienza a evidenciarse con mayor claridad cierto acompañamiento por parte de Marina en la escritura, quizás con relación al tipo de léxico utilizado (por ejemplo, el término “congéneres”). La redacción del informe no se realizó durante los encuentros presenciales en la escuela, sino que fue llevada a cabo de forma remota, a partir del contacto de Marina con algunos de sus estudiantes vía mensajes de texto y correo electrónico durante los dos días previos al encuentro de cierre. Tomé conocimiento de la existencia de ese documento/informe en el momento de la presentación; por ello, la información de la que dispongo para relatar ese proceso ha surgido de las entrevistas con estudiantes llevadas a cabo unos días después del encuentro de cierre. Parte de los datos presentados en el informe fueron recuperados en la presentación de los estudiantes.

También quedó registrado que la escuela brinda a las adolescentes embarazadas un lugar importante, desde lo reglamentario hasta lo emocional. Actualmente, el embarazo adolescente es muchísimo más aceptado socialmente respecto a lo que sucedía en décadas pasadas. La clase media [es] la que brinda más ayuda ante esta situación. Sin embargo, los adolescentes, cuando tienen que hablar sobre sexualidad, eligen este orden: padres, amigos, docentes, familiar de confianza. El problema radica [en] que, al hablar sobre este tema con amigos congéneres, el tema no es tomado con la seriedad y el conocimiento que debería. Lo que suponemos [es] que esto puede llevar a embarazos no deseados [y] enfermedades de transmisión sexual. Se pudo observar que, [en] la escuela, casi se habla un 80% sobre sexualidad, demostrando que la misma cumple el rol de informante y de apoyo, tanto en materias específicas, como Salud y Adolescencia, Biología, talleres, etc. (Estudiantes de 4° año. Universidad Nacional de Quilmes. 13 de noviembre de 2013).

La tensión entre las voces y la circulación de los saberes de diferente orden sobre el tema se pone de manifiesto en el pasaje anterior. La lectura del informe cerraría de la siguiente forma. Nuevamente, la voz “adulta” desde la impronta de la prevención

se deja entrever:

Es importante destacar que, tanto los adolescentes como los adultos, reconocen el papel importante que cumple la escuela; lugar donde se encuentran con sus pares y [donde] expresan dudas o consultas que no se les ocurrirían o no se animaría a hacer por sí solos, cumpliendo la escuela el rol de informante, prevención, asistencia para la toma conciencia y de enseñanza sobre los métodos para evitar embarazo. Es un lugar de diálogo, donde pueden recibir consejos, escucharlos. Es muy bajo el porcentaje [de respuestas] que consideran que ya saben todo sobre lo que se enseña en la escuela. [La mayoría] se olvida rápidamente sobre lo charlado y explicado. Llama la atención que en ningún momento de la encuesta los adolescentes, mujer o varón, hayan acudido a ningún especialista, médico ginecólogo. Agradecemos la participación de 5^o3^o, con su proyecto “la paternidad adolescente” (Estudiantes de 4^o año. Universidad Nacional de Quilmes. 13 de noviembre de 2013)

La relación con los saberes en el escenario escolar se abordó en el cierre del informe: los estudiantes encuestados, así como también lo formularon los estudiantes que aplicaron las encuestas en la entrevista posterior a este encuentro, ponen en tensión la permanencia, usos y sentidos de la información obtenida/abordada en el marco de lo curricular en las materias escolares con un formato más tradicional.

Al concluir la jornada, luego de la merienda, el transporte llevaría a Marina, Paula y sus estudiantes de regreso a la escuela. En lo personal, me hubiese gustado poder compartir con el grupo los traslados, para recuperar de primera mano sus expectativas, los últimos preparativos, las decisiones finales en torno de la presentación y las impresiones inmediatas sobre el encuentro en general. Eso no fue posible en función de que yo era parte del equipo de organización del encuentro. Sin embargo, nos volveríamos a reunir en la escuela, durante las entrevistas pactadas a los fines de este trabajo.

Parte IV: Discusión

Capítulo V: El Proyecto Nuestra Escuela Pregunta su Opinión en la Escuela

Fortaleza de los Kilmes

En el marco de la universalización de la obligatoriedad del nivel secundario y la incorporación de nuevos sujetos con diversas trayectorias y sentidos para la experiencia escolar, el análisis del Proyecto NEPSO en la Escuela de Educación Secundaria “Fortaleza de los Kilmes” llevado adelante en este trabajo ha buscado contribuir al estudio y descripción de experiencias y proyectos educativos que promueven mayor protagonismo y legitimación a las voces de los estudiantes en la gestión de sus aprendizajes.

Este capítulo recupera las discusiones en torno al caso analizado en tres secciones: la primera, dedicada a la Escuela “Fortaleza de los Kilmes”, marco institucional donde NEPSO se ha desarrollado; el segundo apartado aborda las formas de participación y relaciones con los saberes identificados en ese proyecto; y, finalmente, el último apartado recupera los posibles aportes de esta experiencia pedagógica a la universalización del nivel, atendiendo a los nuevos sentidos para la experiencia escolar presentes en el proceso de ampliación de la obligatoriedad y desde una perspectiva de derecho.

5.1 La Escuela “Fortaleza de los Kilmes” como sistema de actividad y marco para NEPSO

La Teoría de la Actividad busca comprender los sistemas desde los cuales las acciones de las personas cobran sentido. Como vimos, éstos están dirigidos a objetos, esto es, motivaciones, esfuerzos o focos de atención y, de acuerdo con los principios de Engeström para su tercera generación, los problemas y posibilidades de los sistemas

sólo pueden entenderse a contrafondo de su propia historia.

Atendiendo entonces a la estructura jerárquica de las relaciones que componen los sistemas, la serie de acciones descritas en este trabajo, con sus fines parciales y su carácter conjunto, histórico y cultural, brindan un acercamiento a las características y objetos del sistema de actividad que constituye la Escuela “Fortaleza de los Kilmes”.

Para el análisis de NEPSO, la decisión de partir de este marco responde a que esta misma propuesta pedagógica, llevada adelante en otra escuela, probablemente hubiera tenido otras características en sus sentidos y devenir.

Como se ha descrito, a la par de NEPSO, diferentes proyectos y acciones institucionales se llevaban adelante bajo la premisa de la participación estudiantil como eje político-pedagógico. Tal es el caso del Proyecto “Quilmes Conoce Quilmes”, las incipientes acciones del Centro de Estudiantes y algunas experiencias previas a este estudio, aunque igualmente recientes, como el proceso de elección del nombre de la escuela. Este conjunto de acciones establece un marco y precedente para NEPSO.

Recordemos, por ejemplo, los objetivos del proyecto de elección del nombre de la escuela y la biblioteca escolar, relacionados con el involucramiento de los actores institucionales en un proceso de construcción colectiva de la identidad de la escuela, con el fin de fortalecer el sentido de pertenencia y fomentar la participación democrática (Proyecto Institucional de nominación de la escuela y de la biblioteca escolar, mayo de 2009).

Así, una primera idea que se destaca es que, aún con intermitencias, tensiones y contradicciones, el objeto que prevalece en los documentos, las acciones observadas y las voces entrevistadas ha sido promover espacios de participación con mayor grado de protagonismo que lo usual en los ámbitos escolares para que los estudiantes gestionen sus aprendizajes, partiendo de la premisa de que dichos espacios habilitan variadas

formas de apropiación de la experiencia escolar y, por ello, diferentes relaciones con los saberes.

Esta característica recuerda, en parte, a la idea de *participación periférica legítima* de Lave y Wenger (1991), desde la cual el aprendizaje supone el movimiento del nuevo participante desde la periferia de la comunidad hacia su núcleo, adquiriendo en ese proceso mayor protagonismo y compromiso con la misma. Resulta pertinente, también, pensarla desde la idea de *apropiación participativa* de Rogoff (1997), en la que los individuos, a través de su propia participación, transforman su comprensión y responsabilidad de y en determinado grupo.

Esta impronta institucional se ha apoyado, mayormente, en el posicionamiento del equipo de conducción institucional y ha contado con la reivindicación de su sentido desde algunas voces estudiantiles presentes en las entrevistas.

Las palabras de Paula, directora del establecimiento, en cuanto al lugar de la escuela en las experiencias estudiantiles remiten a la convicción de que “el lugar de todos los pibes es la escuela”, asumiendo a las prácticas pedagógicas participativas como claves en la inclusión y apropiación del espacio escolar. Siguiendo a Masschelein y Simmons (2014), en tal sentido, desde su origen en las ciudades-estado griegas, la escuela ha sido fuente de conocimiento y de experiencia disponibles en tanto bien común. Se trata, ya en la escuela moderna, de la disposición de tiempo libre para el estudio y la práctica, para quienes no tenían derecho a él.

En cuanto al sentido de participar definido por la directora, el mismo involucra tanto aspectos pedagógicos como vinculares, que contribuyen a una convivencia más armoniosa y, por ende, mejores condiciones para aprender y enseñar. Nuevamente, los aportes de Rogoff (1997), que involucran el sistema de compromisos interpersonales de una actividad culturalmente significativa, entran en juego. En particular, la noción de

participación guiada alude a los procesos de colaboración recíproca e interpersonal desde la que los participantes se transforman y construyen su apropiación de la actividad, lo que conduce a nuevos aprendizajes.

Por otra parte, en el conjunto de acciones descritas, la escuela promueve y articula la interacción con otros sistemas de actividad. Sólo por mencionar algunos de ellos: el Municipio de Quilmes; las Direcciones Municipales de Pueblos Originarios y de Juventud para la Formación Política y Ciudadana; las Escuelas Secundarias “Independencia del Perú”, “Nuestra Señora del Rosario” y “Reino de España”; la Escuela Municipal de Bellas Artes; la Universidad Nacional de Quilmes; Centros de Salud; la coordinación de NEPSO en Brasil, entre otros.

La idea de *runaway object* asoma sobre todo con relación al Proyecto “Quilmes Conoce Quilmes”, a partir del cual hubo efectos a nivel comunal/municipal (recordamos que el mismo fue declarado de interés municipal y se constituyó como uno de los puntos de partida para el proyecto comunal “Soy de Quilmes”). Vale recuperar que, de acuerdo con Engeström y Sannino (2017), los nuevos objetos, con potencia emancipadora Engeström (2006) no suelen ser producto intencional de una sola actividad, originándose a partir de la participación en múltiples sistemas. Por su parte, la sorpresa expresada ante los sentidos progresivos de esta acción, identificada en las voces de algunos participantes, puede también abonar al posible surgimiento de *runaway objects* en el caso estudiado.

Otra acción de relevancia con vínculos, esta vez, con la Teoría de la Actividad en su Cuarta Generación (Engeström y Sannino, 2022), ha sido el Proyecto del Manifiesto de Fraternidad, como coalición para hacer frente a determinados problemas sociales críticos y dados sus propósitos ligados al cuidado del propio cuerpo y de la naturaleza, la búsqueda de la igualdad entre las personas, la solidaridad y la promoción

del buen trato entre todos los seres.

Sin abandonar aquella idea de Masschelein y Simons (2014) desde la cual, en el aula, los estudiantes/estudiosos constituyen una comunidad específica con la implicación compartida de poner atención a su identidad, historia y cultura, en tanto bienes comunes que se hacen disponibles para nuevos usos y sentidos, a partir de las metáforas de la escuela como balcón (Marsico y Iannaccone, 2012) y la de escuela como tercer espacio (Gutiérrez, Rymes y Larson, 1995), hemos sostenido que este galpón devenido en fortaleza, no se comporta como una institución a puertas cerradas. Sannino y Engeström (2022), en tal sentido, han postulado la necesidad de que las escuelas tiendan puentes -siguiendo con el recurso de las metáforas- a los efectos de avanzar hacia su desencapsulamiento. Recordemos, para reforzar esta posición, que Charlot (2008) señala que para entender las experiencias escolares debemos asumir a los sujetos como indisociablemente sociales y singulares a la vez.

5.2 Formas de Participación y Saberes en NEPSO

Entre los objetivos de este trabajo se encuentran la descripción de las formas relativas de participación en NEPSO, la identificación de aquellos saberes que en su marco han circulado y la descripción de las relaciones que sus participantes han establecido con dichos saberes.

De escala modesta en términos locales, NEPSO emerge como una iniciativa-puente, o tercer espacio (Gutiérrez, Rymes y Larson, 1995) entre la escuela, su comunidad y otras instituciones educativas. Una de las premisas pedagógicas principales de NEPSO es la indagación a partir de las inquietudes de los estudiantes, por lo que la instancia de elección del tema ha resultado clave para su implementación. Recordamos que hemos asumido al interés como aquello que nos impulsa a estudiar, pensar y practicar por razones extrínsecas a nosotros mismos (Masschelein y Simons,

2014).

Buscando partir de los saberes de la comunidad educativa en general y sus inquietudes, NEPSO se propone generar alternativas a la fragmentación entre los espacios curriculares y las áreas de conocimiento y, con ello, introducir ciertas variaciones en el régimen académico que pueden promover mejores condiciones para aprender. En el caso analizado, esto tuvo lugar, no sin algunas tensiones o discontinuidades.

Más allá de que la dirección de la escuela hubiera convocado a determinados grupos, la participación en NEPSO no es -o al menos no debería ser- obligatoria, por lo que la misma tuvo lugar con cierta intermitencia. Asimismo, en el desarrollo de la experiencia se han identificado, aunque de manera acotada, tanto instancias de desdoblamiento de las tareas de la clase (estudiantes organizados por grupos con asignación simultánea de tareas distintas) o bien, hacia el cierre del proyecto, agrupamientos voluntarios entre estudiantes de diferentes años y en torno a intereses comunes, esquema probablemente vinculado a la posibilidad -para nada trivial- de asistir al Encuentro en la Universidad.

Como vimos, ser parte de experiencias con diversas articulaciones que habilitan espacios más allá del aula, ha sido uno de los componentes más convocantes de NEPSO. Los picos en la participación estudiantil tuvieron que ver con la posibilidad de aportar experiencias cercanas/propias con relación a la temática indagada y con estas articulaciones fuera del espacio escolar y ante interlocutores externos. A su vez, existió rotación en los roles más activos, dado que los estudiantes que más participaron fuera de la escuela no repitieron, necesariamente, esa intensidad en su participación áulica (lo mismo puede decirse a la inversa).

Las formas de participación intermitentes parecen tener lugar tanto en los

formatos menos obligatorios, como NEPSO, y obligatorios en total, como los espacios curriculares. Esa tensión pareció jugarse y definirse en los repertorios temáticos, su relación con las motivaciones de los estudiantes, los puntos de contacto del tema elegido con sus experiencias/vivencias y las estrategias de las docentes, todo ello atravesado por la dimensión de lo vincular en el grupo.

Desde la multivocidad presente en los sistemas de actividad, es posible recuperar aspectos a partir de los cuales se ha definido el objeto/objetivo de NEPSO y las posiciones diferenciales cambiantes y recíprocas alrededor de la elección mediante votación de la temática “Embarazo adolescente”. La misma tuvo como marco algunas negociaciones entre los estudiantes, habiendo primado la voz de una de ellas, Alina, en ese proceso. Sin embargo, en la vinculación del tema con la escolaridad primó la propuesta docente: como hemos visto, este rasgo poco evitable en el Proyecto es un asunto a cuya gestión se debe atender (Baquero y Lucas, 2015).

Resulta interesante que el conjunto de temas preseleccionados por los estudiantes se encuentra presente de alguna manera en los programas curriculares de las materias del nivel, aunque, como explicaban los estudiantes durante las entrevistas, su abordaje muchas veces puede diferir cuando se tratan “extracurricularmente”. Esto, como hemos sostenido, abona a la posibilidad de intentar una elección lo más “libre” posible de las temáticas de estudio por parte de los estudiantes.

Introducir variaciones, al menos por momentos, a la lógica más tradicional que los intercambios comunicativos suelen adquirir en el aula no resultó sencillo, aunque sí fueron posibles variadas formas e intensidades en el diálogo en determinados momentos del proyecto: en NEPSO, modalidades más o menos estructuradas convivieron con las formas discursivas y prácticas más clásicas de la escuela.

La cuestión de la participación y sus sentidos, el grado de implicación, la gestión

de los aprendizajes de diferente orden y las constantes intermitencias en los procesos constituirían preocupaciones para algunos estudiantes. También hubo un grupo pequeño cuya participación, en el sentido de realizar contribuciones al desarrollo del proyecto, sería escasa o nula. Sin embargo -y como hemos convenido- el simple hecho de ser parte de un sistema de actividad implica que “no participar” sea técnicamente imposible: la mera presencia termina por incidir en el total del mismo, incluso la trasgresión o el silencio son formas de participación.

Siguiendo a Morrison *et.al* (2019), la manera en que los estudiantes dan voz a sus puntos de vista puede expresarse tanto en la acción como en la reflexión. En particular, las voces de algunos estudiantes, como Adrián, Alina y Ramiro, sobre las posibilidades que, desde su perspectiva, se habilitan en proyectos como NEPSO, recuperan la importancia del elemento de incertidumbre en los productos finales de las propuestas (Hatano, 1993). Habiendo sido una idea reforzada por Adrián durante las entrevistas, que exista cierto grado de libertad para quienes son parte de los proyectos va de la mano con que tengan sentido y significatividad.

Durante los encuentros, a través de enunciados cargados de ironía, discrepancias, adhesiones, transgresiones y silencios, los estudiantes dieron cuenta de sus posicionamientos sobre aquellos repertorios que la escuela les ofrece. Se destaca en tal sentido aquella sospecha de Alina sobre la capacidad de los estudiantes, expresada en tono de ironía, que nos recuerda el principio de igualdad planteado por Rancière (2008) desde el cual no hay razones para privar a alguien de la experiencia de la capacidad.

Como se conoce, en su matriz más tradicional, la escuela privilegia la escucha de la voz docente: cuando, al menos en un sentido mínimo, se busca generar espacios de escucha de las voces estudiantiles, no sorprende la sospecha sobre la legitimidad y sentido de ese espacio.

Por su parte, Marina, la docente, también incorporó cierto sentido crítico sobre su práctica, sobre todo en el registro escrito del Proyecto y en las entrevistas. En esas instancias la docente reflexiona sobre las formas escolares que parecen obturar la generación de interés y la participación. Asimismo, Marina retoma la necesidad de combinar variadas formas de circulación y producción de saberes y sobre aquello que la escuela puede tomar de NEPSO o experiencias de similares características.

Tanto las voces docentes como las de algunos estudiantes destacan que la participación en el proyecto proporciona oportunidades para suscitar aprendizajes pertinentes en diferentes ámbitos (curriculares o no). Existió, como se vio, coincidencia en cuestionar la permanencia de ciertas prácticas presentes en los espacios curriculares con un formato más tradicional.

Los estudiantes Horacio y Gustavo, han descrito un rol más activo y ligado a la indagación en el caso de NEPSO, incluso considerando que la participación estudiantil en términos cuantitativos fue mayor en el Proyecto. De allí que una de las cuestiones más evidentes en el desarrollo de NEPSO ha sido la tensión con los contenidos curriculares de la materia dictada por la docente a cargo.

En la experiencia escolar analizada es posible encontrar la convivencia de discursos y saberes provenientes de diferentes espacios: desde aquellos que cuentan con un alto grado de legitimidad general, como el biomédico o aquellos discursos que tienen gran presencia y llegada a través de la agenda mediática más hegemónica, hasta los discursos y saberes locales, ligados a los grupos de pertenencia de los estudiantes y docentes. Lo barrial, lo familiar, lo amical, lo escolar, lo académico y lo religioso, entre otros, resonaron en la escuela.

En la interacción entre sistemas de actividad variados, con sentidos parcialmente diferentes, aunque solapados, los objetos de esta experiencia del Proyecto NEPSO son

relativamente novedosos. Como vimos, una de las fuentes originales de NEPSO impulsaba recursos metodológicos “llave en mano”, provenientes de estudios de mercado. Aun así, su combinatoria con componentes pedagógicos y escolares generó concreciones diversas al ser formulado en tanto proyecto educativo en escuelas de gestión pública.

Sin embargo, la invitación a relevar opiniones que, por definición NEPSO porta, puede ser confundida con el objeto/objetivo del proyecto. Como presentamos, un aspecto sensible es el abordaje de las fuentes y conceptualizaciones sobre los temas o problemas, y su jerarquización sobre criterios explícitos. Esto es, la diferencia entre obtener información y conocer desde los criterios que lo escolar promueve. En este caso, existió mucha dificultad para articular los saberes provenientes de la cotidianidad con aquellas formas y prácticas propias de espacios más formales.

Como anticipamos, cuando el tema del proyecto se vincula en gran medida con las experiencias cercanas de los estudiantes y sus comunidades, sus voces se ven interpeladas; efecto deseado que, a su vez, conlleva el desafío de sobreponerse a la inercia de quedarse en el mero relevamiento de opiniones subjetivas y así ampliar los horizontes de sentido sobre la temática.

En este estudio, la teoría de los Sistemas de Actividad muestra viabilidad para el estudio, análisis y comprensión de las formas de apropiación de la experiencia NEPSO. Cabe aclarar, no obstante, que no se ha trabajado con la concepción de laboratorios de Engeström, aunque sí se ha utilizado la de sistemas de actividad, el encapsulamiento escolar y las formas de agencia como instrumentos de análisis de la experiencia. Se concluye que probablemente no pueda hablarse de un ciclo expansivo del aprendizaje en sentido estricto. Sin embargo, también es posible afirmar que tomada la historia de la institución desde los proyectos descritos, junto al proceso de elección del nombre de la

escuela, sí parecieran haberse dado movimientos en tal sentido.

5.3 NEPSO, la Ampliación de la Obligatoriedad del Nivel Secundario y Nuevos Sentidos para la Experiencia Escolar

Este estudio ha partido de la idea general de que la introducción de experiencias educativas en las que se promueven las interacciones en un marco de confianza y respeto por las voces de los estudiantes puede potenciar los procesos de aprendizaje y favorecer la construcción de sentidos y la apropiación de la experiencia escolar. Cabe recordar aquí, que hemos planteado que puede comprenderse la práctica escolar a la manera de un sistema de actividad (Engeström, 1991, 2009), en el que las variaciones de la participación hacen parte de las variaciones de la actividad en su conjunto, incluyendo las prácticas de enseñanza y/o los componentes normativos que regulan la actividad escolar.

Del conjunto de discusiones abiertas en el análisis de NEPSO, y atendiendo a los alcances y límites que pueden describirse en el caso analizado, se recupera en este apartado final aquello que, a nuestro juicio, proporciona aportes para pensar las experiencias educativas en el nivel secundario desde una perspectiva de derechos e inclusión.

La revisión del formato escolar moderno en el nivel medio constituye aún situaciones excepcionales, a pesar de las ya clásicas críticas y discusiones sobre su carácter fuertemente normalizador en ritmos y modos, las posiciones subjetivas específicas que genera y las formas ritualizadas de participación –generalmente pasivas o poco autónomas– que promueve. Así, mientras que las variaciones en las prácticas y culturas de los adolescentes y en las formas de producción de conocimiento en las últimas décadas han sido sustanciales, la permanencia de las prácticas escolares ha conservado la mayor parte de sus características originales.

Asimismo, la participación de los adolescentes por fuera del espacio escolar, en términos generales, suele darse con mayor autonomía que en las escuelas (Rudduck y Flutter, 2007), en donde se les ofrece un acceso graduado y dosificado a cierta “cultura adulta”. La exploración de las variaciones en la participación de los estudiantes en la experiencia escolar revela la complejidad presente en sus formas de concreción, algunos efectos paradójales, obstáculos o resistencias que, empero, no desalientan el ensayo de formas alternativas de escolaridad.

La articulación con diferentes espacios de producción y circulación de saberes, el trabajo docente en equipos o parejas pedagógicas, la recuperación de las voces de los protagonistas de los proyectos y los puentes entre los saberes y discursos de diferente orden, pueden propiciar en cualquier marco de lo escolar la participación de los estudiantes –y de los docentes– más allá de lo tradicional. Incluso ensayar experiencias de este tipo puede ofrecer repertorios “vivos” de estrategias y abordajes a otras experiencias en curso simultáneo o posterior.

Otro aspecto por destacar es que la disponibilidad de espacios institucionales atentos al andamiaje de los proyectos –tales como la biblioteca escolar, el acompañamiento del equipo de conducción o proyectos institucionales más amplios definidos en tal sentido– y la articulación con otras instituciones educativas, sociales y/o de gobierno contribuyen al desarrollo de este tipo de experiencias.

En el plano de las políticas, las diferentes líneas educativas de ampliación de derechos requieren del acompañamiento de políticas sociales más amplias, a los efectos de generar condiciones más justas para aquellos que encarnaron (y encarnan) según la perspectiva desde la que se lo mire, a los últimos, los primeros y los recién llegados al nivel secundario en el contexto analizado.

De acuerdo con Morrison *et.al* (2019) las teorías socioculturales ponen la

atención en los procesos de negociación, creación de significado y aprendizaje en el que los estudiantes llegan a operar como agentes en prácticas culturales situadas. Sin embargo, dada la vertiginosidad de los cambios acontecidos en la última década, en contextos más recientes fuertemente signados por la incidencia de las redes y nuevas tecnologías, la diversidad de escenarios a los que se accede puede representar tanto oportunidades como barreras para la participación, el compromiso y la transformación para los estudiantes en los procesos de reimaginación de sus propios contextos. A su vez, es posible pensar que en el marco de diversidad descrito, los límites entre contextos propios y ajenos se muestran difusos.

Como se dijo, la revisión final de este trabajo tuvo lugar durante la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por la pandemia del COVID-19 en Argentina: las implicancias en torno a los usos educativos de las nuevas tecnologías plantean discusiones que, si antes eran necesarias, hoy son ineludibles.

El carácter político de la participación reside en la premisa de que todas sus formas presentan efectos a nivel epistemológico y ontológico en los sujetos/participantes. Entendemos que lo más decisivo de la participación se emparenta con la perspectiva recuperada desde Packer (1999): cuando analizamos las formas de participación y apropiación de las experiencias escolares ponemos en cuestión, en fin, la identidad de los sujetos y la forma de relación con los saberes que en su seno se promueven y producen.

Partiendo de la premisa de que los proyectos educativos no constituyen una “novedad” pedagógica, la combinatoria de los componentes presentes en la experiencia analizada ofreció, en conjunto, cierto carácter alternativo a lo usualmente transitado en el nivel: la configuración de relaciones cambiantes con los saberes ha guardado vinculación tanto con la elección de tema como con la actitud de indagación.

Los proyectos pedagógicos propician acciones que portan algo de lo interdisciplinar, en términos de la combinatoria de abordajes metodológicos para la indagación y/o los saberes de diferente orden en ellos implicados, que se parecen un poco más a las formas en que se producen los saberes en los ámbitos académicos y no tanto a los rituales escolares de reproducción de contenidos desde compartimentos estancos, como suelen ser las materias en el nivel secundario.

Asimismo, ser parte de un proyecto puede implicar una forma de compromiso con lo escolar que va más allá de la acreditación, elemento que no puede soslayarse en este ámbito, pero que incorpora aspectos vinculares y sentidos que validan la colaboración. Por otra parte, el intentar correr el eje principal de los proyectos de sus resultados o productos finales y promover la reflexión sobre los diferentes procesos de aprendizaje experimentados, con sus tensiones, sentidos y caracteres no lineales, puede contribuir a generar cierta vinculación con las diversas formas de producción de conocimiento más allá de lo escolar.

Con relación a las prácticas evaluativas, la “participación en clase” suele constituir un criterio de valoración conceptual tenido en cuenta para la asignación de calificaciones numéricas. Si se opta por ello, y si es que se desea avanzar en la democratización del espacio escolar, esta decisión requiere explicitar a los estudiantes qué se entiende por “participación” en la escuela. Lo mismo puede decirse sobre los discursos de los docentes que caen en la desautorización *per-se* de las voces de los estudiantes.

Baquero y Lucas (2015) han analizado la complejidad que reviste incorporar la elección de temas de relevancia para los estudiantes en el escenario de una tradición escolar que lo ha propiciado poco y en el que su concreción relativa ha quedado librada, por lo general, a la existencia de repertorios personales por parte de los docentes. En tal

sentido, las características particulares del tiempo escolar resultan una cuestión a atender en el desarrollo de cualquier experiencia educativa que ensaye alternativas para el nivel.

Por otra parte, la elección de temas de indagación a partir de las inquietudes de los estudiantes implica que se destine determinado acompañamiento para ese proceso, pues la lógica general de lo escolar, como sabemos, no suele promover esta práctica. Por ello, cuando este proceso sucede, puede constituir un escenario de emergencia y visibilización de diversas tensiones relacionadas con los vínculos en el aula, las prácticas regulares de circulación de la palabra y los saberes, las variaciones en las modalidades de intervención docente, las dinámicas y lógicas de cada grupo.

Mucho de esto se define, como vimos, lejos de la intervención y mirada de los profesores. Es decir, que los docentes habiliten –e incluso promuevan– un espacio determinado, no implica que conozcan todos los pormenores de lo que allí se juega: recordamos, nuevamente, que aquello que no es predecible en detalle constituye parte central del sentido de esos espacios.

No es posible soslayar que las decisiones docentes tienen incidencia, en mayor o menor medida o sentido, en la toma de posición de los estudiantes respecto de los temas: si bien los docentes no pueden eludir esa situación, sí pueden pensarla dentro de las variables que enmarcan el rumbo de lo que acontece en el aula.

Como sabemos, muchas de las representaciones del mundo adulto tienden a caracterizar a los jóvenes que provienen de sectores populares desde la carencia, la ausencia y/o la negación (Chaves, 2005). Sin embargo, ciertos tópicos planteados por los estudiantes resultaron ser complejos, pertinentes y relevantes. El ensayo de experiencias escolares que habiliten, además, cierto grado de flexibilidad y apertura en sus puntos de llegada, puede contribuir a reforzar y a hacer lugar a los variados sentidos

y trayectorias que se incorporan al nivel secundario en su proceso de universalización.

De acuerdo con el cuarto principio para la Teoría de la Actividad de Engeström, las tensiones estructurales acumuladas dentro y entre los sistemas pueden constituir fuentes de cambio. NEPSO implica una combinación particular de prácticas no usuales en las rutinas escolares. Siguiendo a Engeström y Sannino (2017), el surgimiento de los posibles *runaway objects* a partir de la participación en múltiples sistemas, se relaciona con la potencia de experiencias como NEPSO.

Siguiendo aquella idea de Masschelein y Simons (2014) sobre la experiencia escolar asociada al ejercicio de la capacidad que busca su orientación o su destino, la ampliación de la obligatoriedad escolar significa habilitar ese tipo de tiempo de ocio, “sin destino”, es decir, el tiempo de estudio, para amplios sectores de la población en cuyas experiencias vitales, por variadas razones, no había lugar para ello. Desde esta mirada, la escuela es el lugar donde la sociedad se renueva, ofreciendo su conocimiento y experiencia como un bien común, lo que posibilita la formación. Cabe preguntarse sobre aquello que sucede una vez que este tipo de experiencias culminan, es decir, cuánto de ello permanece en las formas de enseñar y aprender una vez que se retiran de la escuela.

El análisis del caso destaca aspectos de relevancia que pueden tenerse en cuenta para el problema de la construcción y el ejercicio de la ciudadanía en los estudiantes. En términos de la clásica formulación de *encapsulamiento escolar* (Engeström, 1991), NEPSO constituye un intento de apertura y articulación entre la escuela y otros contextos a partir de la propuesta de la elección de tema por parte de los estudiantes, la vinculación de este tema y su desarrollo con su vida comunitaria/ciudadana en general y el trabajo colaborativo con cierto final abierto, dado que una genuina indagación no habilita predicciones taxativas. Esto último, que puede portar cierta dispersión en cuanto

al cumplimiento de objetivos, encarna, a su vez, un requisito, en términos de Hatano (1993), para cualquier intento educativo que pueda entenderse como constructivista. Recordamos también aquella idea de Masschelein y Simons (2014) sobre la experiencia escolar asociada al “ser capaz de”, que se relaciona, a su vez, con una experiencia escolar democrática y desde la igualdad.

A manera de síntesis y en virtud de lo expuesto, es posible recuperar las siguientes conclusiones a la luz de los objetivos propuestos vinculados al análisis de la Escuela de Educación Secundaria “Fortaleza de los Kilmes” como sistema de actividad que busca legitimar las voces de los estudiantes en la gestión de sus aprendizajes; las formas relativas de participación del Proyecto NEPSO; los saberes que circulan en esa experiencia y las relaciones que sus participantes establecen con ellos; y, finalmente, la viabilidad del uso de la teoría de los Sistemas de Actividad para el estudio de las formas de apropiación de este tipo de experiencias educativas.

Tabla 11

Síntesis de conclusiones según objetivos específicos

Objetivos	Síntesis de conclusiones
I. Analizar el caso de la Escuela de Educación Secundaria “Fortaleza de los Kilmes”, como marco institucional y sistema de actividad en el que se desarrollan experiencias que buscan dar mayor protagonismo y legitimación a las voces de los estudiantes en la gestión de sus aprendizajes.	<p>En la implementación de la experiencia NEPSO se evidencian con claridad diversos aspectos que parecen tanto limitantes como condiciones necesarias para el desencapsulamiento escolar.</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Las normas que regulan los regímenes, tiempos y criterios de promoción de la escuela no siempre van en línea con la necesidad de trabajo de proyectos de tipo transversal como NEPSO. b. La distribución o división de trabajo, dado el ensayo de maneras alternativas y variadas de tomas de responsabilidad y comprensión en diferentes tramos del proyecto, incluyendo el rol de la propia docente dentro del sistema de actividad.

<p>II. Describir las formas relativas de participación del Proyecto NEPSO en el caso de la escuela analizada</p>	<p>2. Teniendo en cuenta la historia de la Escuela “Fortaleza de los Kilmes” y los proyectos descritos y analizados, existe evidencia de movimientos hacia el desencapsulamiento escolar, aunque no podría afirmarse la existencia de un ciclo expansivo del aprendizaje en sentido estricto. Estos movimientos identificados se dan con relación a los tres contextos de aprendizaje por expansión: el contexto de crítica, el contexto de descubrimiento y el contexto de la aplicación práctica.</p>
<p>III. Identificar los saberes que circulan en esta experiencia y describir las relaciones que los participantes establecen con los mismos</p>	<p>a. Contexto de descubrimiento: el objeto de indagación en NEPSO es analizado de una forma crecientemente compleja, cuando se trata de dar carnadura a la densidad del problema embarazo adolescente/escuela, contrastando fuentes diversas e intentando, aunque precariamente, avanzar en formas de representación alternativas del mismo. Las tensas perspectivas abordadas, entre no desear abortar, pero tampoco ser madres/padres; el registro de desiguales formas de reacción de padres y pares ante el embarazo y las diferencias por género, dan cuenta de que se aspira a capturar la complejidad y dinámica del problema.</p> <p>b. Contexto de la aplicación práctica: Existe una marcada relación del problema elegido con las experiencias personales y de la comunidad inmediata de los jóvenes y el interés para incidir sobre algunos aspectos. Esto se evidencia en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las maneras de poner en cuestión la aparente mirada dominante sobre la incapacidad adolescente para la paternidad/maternidad, que incluye el hallazgo de muchos embarazos deseados. - La intención de difundir información sobre cómo evitar embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, aunque restringida en cierta medida a la mirada biomédica. <p>c. Contexto de crítica: La libertad de búsqueda de tema y fuentes, la legitimación de la palabra de los estudiantes (reafirmada por ellos mismos), la división fluctuante del trabajo y la participación, son aspectos relevados en las reflexiones de estudiantes y profesores que dan cuenta de la toma de conciencia de las condiciones de participación y gestión de los aprendizajes que mostraron variaciones en NEPSO respecto de las asignaturas e, incluso, de otros proyectos.</p>
<p>IV. Analizar la viabilidad del uso de la teoría de los Sistemas de Actividad para el</p>	<p>En el marco de la Teoría de los Sistemas de Actividad, las concepciones de Engeström sobre los sistemas de actividad, el encapsulamiento escolar y las formas de agencia constituyen instrumentos viables para el análisis y comprensión de las formas de apropiación de la experiencia educativa NEPSO</p>

estudio de las
formas de
apropiación de la
experiencia NEPSO.

Los estudios de caso, por definición, no pueden establecer generalizaciones; su potencia reside en el acercamiento a las condiciones puntuales y, en este caso, institucionales, que hacen posible, al menos en parte, determinadas experiencias. Esperamos haber podido ofrecer un panorama que contribuya a pensar, por un lado, el escenario de ampliación de la obligatoriedad escolar en Argentina, particularmente en el nivel secundario en el contexto del conurbano bonaerense y, de forma simultánea, el impacto de experiencias educativas que parten de la premisa de que la legitimación de las voces y los saberes extraescolares de los estudiantes puede fortalecer los aprendizajes y favorecer la apropiación de la experiencia escolar.

Un estudio sobre experiencias pedagógicas que se proponen reivindicar las voces de los estudiantes debía tenerlas en el centro de sus desarrollos, aunque esto implica un esfuerzo especial en tal sentido, sobre todo cuando se trata de capturar algo de la cotidianidad escolar, al decir de Rockwell (2011), pocas veces documentada. Esperamos también haber puesto en relieve la urgencia de generar nuevas formas de participación de los estudiantes en la escolaridad.

Parte V: Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2002). Investigación y formación docente. Interrogantes sobre la educación pública. *III Encuentro Nacional de Docentes que hacen investigación educativa*. Buenos Aires.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros.
- Álvarez, C. A. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología* (24), 10-20.
- Gamboa Risgo, (2017) *El programa NEPSO en el desarrollo de competencias comunicativas de estudiantes de 5° de secundaria de la IE 3032 – UGEL 02 – 2016*. Tesis de Maestría en Educación. Escuela De Posgrados. Universidad César Vallejo. Lima.
- Bajtín, M. (1979/2017). *Problemas de la poética de Dostoievski*. (T. Bubnova, Trad.) México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, R. (2016). *La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos*. N. Abate y R. Arué Cognición, aprendizaje y desarrollo. Bs. As.: Noveduc.
- Baquero, R., & Lucas, J. (2015). The paradoxes of an autonomous student. Forms of appropriation of an educational experience in Buenos Aires Metropolitan Area high schools. *En Bento Selau y Rafael Fonseca de Castro (org) Cultural-historical approach: educational research in different contexts*, Porto Alegre.
- Beterly Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México DF: Paidós.
- Borzi, S., Peralta, L., Yacuzzi, M., & Cabra, M. (2014). Consentimiento informado en investigaciones psicológicas con niños: antecedentes y normas éticas. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires.
- Bracchi, C., Melo, A., & Zemaitis, S. (2014). La educación sexual integral en los diseños curriculares de educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. *IX Jornadas de investigación, docencia, extensión y ejercicio profesional: transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea*. La Plata: UNLP.
- Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires. (5 de abril de 2006). *Ministerio de Gobierno*. Ley 13458.
- Chambers, A. (Diciembre de 2014). Implementando la Educación Sexual Integral en el Conurbano: Interpretaciones, Prácticas, y Dificultades de los Docentes de la ESI en la Escuela Secundaria. *Independent Study Project (ISP) Collection*. Buenos Aires: SIT Argentina: Movimientos Sociales y Derechos Humanos.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Chartier, R. (2007). Lectores y lecturas populares. Entre imposición y apropiación. *Co-herencia*, 4(7), 103-117.
- Chaves, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. *Última década*, 13(23), 09-32.

- Cichero, D. (11 de enero de 2011). Crónica de una resistencia: de Kilmes a Quilmes. *Diario El Litoral*, págs. Disponible en: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2011/01/08/nosotros/NOS-10.html>.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Contus/ Universidad de Antioquia.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, & D. Korinfeld, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (págs. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Daniels, H. (2016). Uma análise da teoria da atividade de aprendizagem no e para o trabalho interescolar. *Educação*, 39(4), 24-31.
- de Castro, L. (2019). A metodologia NEPSO no Ensino Fundamental: reflexões sobre a coordenação pedagógica e a participação dos professores. Universidade Federal de Minas Gerais. Curso de Especialización en Formación de Educadores para la Educación Básica. Belo Horizonte.
- de la Vega, M. L. (2010). Mejor hablar de ciertas cosas: embarazo adolescente. Análisis lingüístico de un corpus audiovisual. *IV Congreso internacional de letras*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- DGCyE (2006) *Sistema de indicadores educativos para la gestión escolar en la provincia de Buenos Aires*. La Plata.
- DGCyE. (2007b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año*. La Plata: coordinado por Zysman, A. y Paulozzo, M.
- DGCyE. (2008a) Resolución Conjunta N°5099. Creación de CESAJ.
- DGCyE. (2008b) Plan Provincial de Finalización de los Estudios y vuelta a la escuela – FinEs.
- DGCyE. (2009) Resolución Conjunta N°186. Creación del Programa Envión. La Plata
- DGCyE. (2011a). Resolución N°587. Nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria. La Plata.
- DGCyE. (2011b). Resolución N°1480. Ampliación Nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria. La Plata.
- DGCyE. (2018a). Resolución N°334. Creación de la Red de Escuelas de Aprendizajes. La Plata.
- DGCyE. (2018b). Resolución N°5222. Creación del Programa Escuelas Promotoras. La Plata.
- DGCyE (2019). El estado de la escuela. Datos e indicadores 2019. La Plata
- DGCyE (2020). Educación secundaria en la provincia de Buenos Aires 2004-2019. La Plata.
- DGCyE. (2008). *Resolución 4726/08. Ratificación, modificación y proposición de nombres a imponer a los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades de enseñanza pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación*. La Plata.
- Di Stefano, R., & Zanatta, L. (2015). *Historia de la Iglesia argentina: Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial Argentina,
- Dussel, I. (2004): *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. . Buenos Aires: Fundación Santillana.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An Activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. *Leaming and Instruction Vol. I*, 243-259.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical
- Engeström, Y. (2006). Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities. In K. Yamazumi (Ed.), *Building activity theory in practice: Toward the next generation*. Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1). 133-156.
- Engeström, Y. (2009). The Future of Activity Theory: A Rough Draft. En A. Sannino, H. Daniels, & K. Gutierrez, *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2017). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. Introduction to Vygotsky, 100-146.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2021) From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28:1, 4-23.
- Estalella, A. (2014). Dilemas morales y desafíos empíricos. En A. Estalella, *Etnografías de lo digital. Una monografía metodológica*.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *Kairos: Revista de temas sociales*, (14), 3.
- Fiorilli, F. (2018). Educación Sexual Integral (ESI). Prospectivas y perspectivas. *Intersecciones PSI. Revista Electrónica de la Facultad de Psicología*. (35) Universidad de Buenos Aires.
- Fogolino, A., Falconi, O., & López Molina, E. (2012). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 227-243.
- Fonseca, M. (2003). Pesquisa de Opinião como recurso pedagógico na Educação de Jovens e Adultos. Minas Gerais.
- Frago, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *História de la Educacion. Revista Interuniversitaria*, 12, 13.
- Gamboa Risgo, (2017) El programa NEPSO en el desarrollo de competencias comunicativas de estudiantes de 5° de secundaria de la IE 3032 – UGEL 02 – 2016. Tesis de Maestría en Educación. Escuela De Posgrados. Universidad César Vallejo. Lima
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F., & Gindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1251-1274.
- Gentili, P. (2009) “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de inclusión excluyente en América latina”. *Revista Iberoamericana de Educación* 49, pp. 19-57.
- Gesualdi, M. (2020). Juventudes, participación y ciudadanía: la experiencia educativa Nepso. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, Disponible en RIDAA-UNQ. *Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*.
- Greco-Brooks, D., & Packer, M. (1999). School as a site for the production of persons. *Journal of Constructivist Psychology*, 12(2). Traducción de M.C. Tenorio,

- 133-151.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Gutiérrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of education. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445-471.
- Hatano, G. (1993). Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition. En E. Forman, N. Minick, & C. Addison Stone, *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development* (págs. 153-166). New York: Oxford University Press.
- INDEC. (2010). *Censo Nacional*. Argentina: Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Krichesky, M., Migliavaca, A., Saguier, M., & Medela, P. (2007). Escuelas medias de reingreso de la ciudad de Buenos Aires. Miradas de directores, docentes y alumnos. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky M., & Giangreco, S. (2016). La experiencia de reescolarización en la educación secundaria, lazo social y aprendizajes. Ponencia presentada en Reunión Científica Desigualdad Educativa Post Ley de Educación Nacional, UNIFE.
- Krichesky, M. D., Lucas, J., & Giangreco, S. (2020). Régimen Académico y Educación Secundaria: Procesos de recontextualización y tensiones en la gestión y culturas escolares. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(1), 20-33.
- Lanusse, A. (22 de noviembre de 2002). *Diario La Nación*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2016, de El alquiler de 93 escuelas, un negocio improductivo para el gobierno porteño: <http://www.lanacion.com.ar/451884-el-alquiler-de-93-escuelas-un-negocio-improductivo-para-el-gobierno-porteno>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. York: Cambridge University Press, 1991. Traducción de Miguel Espíndola y Carlos Alfaro.
- Leite, R. (2015). *O Programa NEPSO e suas Contribuições para o Currículo do Ensino Médio nas Escolas Públicas Paulistas*. São Paulo.: Tese (Doutorado) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
- Leontiev, A. (1984) *Actividad, conciencia y personalidad*. México DF: Cártago.
- Levy, D. (2013). Convivencias escolares. En D. Korinfeld, D. Levy, & S. Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (págs. 153-184). Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. (2004). Escuela y ciudadanía. En c. Corea, & I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (págs. 19-40). Buenos Aires: Paidós.
- Ley N°26.150 "Programa de Educación Sexual Integral". (Octubre de 2006). Argentina.
- Ley N° 21.499. (17 de enero de 1977). Ley Nacional de Expropiaciones. *Artículos 10-17*. Argentina.
- Ley N°12.134. (4 de junio de 1998). La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Ley N°13.688. (27 de junio de 2007). Ley de Educación Provincial. La Plata, Buenos Aires: provincia de Buenos Aires.
- Ley N°24.049. (6 de diciembre de 1991). Ley de Transferencia de los Servicios

- Educativos. Argentina.
- Ley N°24.195. (14 de abril de 1993). Ley de Educación Federal. Argentina.
- Ley N°26.075. (21 de diciembre de 2005). Ley de Financiamiento Educativo. Argentina.
- Ley N°26.206. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. Argentina.
- Lizurek, M., & Perino, L. (2015). Universidad-cultura-identidad. Identificación y puesta en valor del patrimonio histórico-cultural del partido de Quilmes. Estrategias para la difusión y consolidación de la identidad local. *VII Simposio Internacional y XII Jornadas Nacionales de Investigación - Acción en Turismo CONDET. Congreso Internacional de Turismo – ANET. Facultad de Turismo – UNCo*. Neuquén.
- López, N. (2015): *Las leyes generales de educación en América Latina*. IPEE UNESCO. CLADE.
- Lucas, J., Baquero, R., Belardinelli, V., Cincotta, G., Sánchez, J., Camarón, P., Schmit, M. (2011). Apropiación y participación juvenil en sus experiencias escolares: Algunas reflexiones en torno del proyecto "Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión". *III Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos. Trayectorias/Fortalezas/Propuestas. Universidad Nacional de Quilmes*. Bernal.
- Maceira, V. (2012). Notas para una caracterización del Área Metropolitana de Buenos Aires. Boletín Informativo. *Observatorio das Metrópoles*, 3(22).
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2006). La observación. En A. Marradi, N. Archenti, & J. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Marsico, G., & Iannaccone, A. (2012). The work of schooling. En J. Valsiner, *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *El estudio de casos en la investigación educativa*, 112-130.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Matusov, E. & Miyazaki, Y. (2014) Dialogue on Dialogic Pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. Vol. 2 (2014)
- Matusov, E., Smith, M., Soslau, E., Marjanovic-Shane, A., & Von Duyke, K. (2016). Dialogic education for and from authorial agency. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 4. 164-197
- Melgar, S. (1999). Aprender a escuchar. En S. González, & L. Iza de Marengo, *Escuchar, hablar, leer y escribir en la E. G. B*. Buenos Aires: Paidós.
- Menéndez, E. (2001). Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes. *Cuadernos de Antropología Social, N° 13, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*, 9-51.
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en la investigación social. La experiencia internacional y el caso de la Sociología en la Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales. N° 44*.
- Ministerio de Economía (2016) *Proyecciones de población por Municipio*. Provincia de Buenos Aires 2010-2025. La Plata. Dirección Provincial de Estadística
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2015). *Con nuestra voz recordamos: Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 1a ed. edición multilingüe. -Ministerio de Educación de la Nación.
- Morrison, A., Erstad, O., Liestøl, G., Pinfold, N., Snaddon, B., Hemmersam, P. y Grant-Broom, A. (2019) Investigating agentive urban learning: an assembly of

- situated experiences for sustainable futures, *Oxford Review of Education*, 45:2, 204-223.
- Munárriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. *Universidad de la Coruña*.
- Municipio de Quilmes. Secretaría de Desarrollo Social. (2010). *Censo Social Quilmes. Resultados Preliminares 2010*. Quilmes: Fundación Fodeni.
- Narodowski, M., & Moschetti, M. (2014). *El crecimiento de la matrícula en la educación escolar argentina 2003-2013: entre la privatización y el estancamiento*. Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella.
- NEPSO Polo Argentina. (2005). *Manual del profesor*. Buenos Aires: Ediciones Seguir Creciendo. Original en Portugués del Instituto Paulo Montenegro.
- NEPSO Polo Argentina. (2009). *Documento de trabajo. Proyecto "Nuestra escuela pregunta su opinión"*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- NEPSO Polo Argentina. (2010a). *Informe de avance. Proyecto "Nuestra escuela pregunta su opinión"*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- NEPSO Polo Argentina. (2010b). *Presentación alumnos y alumnas. Quilmes. Proyecto "Nuestra escuela pregunta su opinión"*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- NEPSO Polo Argentina. (2011). *Informe anual. Sistematización del proyecto y cronograma de trabajo. Proyecto "Nuestra escuela pregunta su opinión"*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- NEPSO Polo Argentina. (2012). *Informe anual. Sistematización del proyecto y cronograma de trabajo. Proyecto "Nuestra escuela pregunta su opinión"*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- NEPSO Polo Argentina. (2013). *Informe anual. Sistematización del proyecto y cronograma de trabajo. Proyecto "Nuestra escuela pregunta su opinión"*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- NEPSO Polo Argentina. (2014). *Informe anual. Sistematización del proyecto y cronograma de trabajo. Proyecto "Nuestra escuela pregunta su opinión"*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- NEPSO Polo Argentina. (2015). *Informe anual. Sistematización del proyecto y cronograma de trabajo. Proyecto "Nuestra escuela pregunta su opinión"*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Núñez, P. (2014). La construcción de ciudadanía en la escuela secundaria: convivencia, regulación de la participación juvenil y nuevas dinámicas de desigualdad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 10, número 9, 35-52.
- Obiols, G., & Di Segni de Obiols, S. (1996). *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria: la crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Packer, M. (1999). *The Ontology of learning. Annual Meetings of the American Educational Research Association., Montreal 1999, in session 15.57, Schooling as Becoming a Self: Bakhtinian Perspectives. Traducción de M.C. Tenorio*. Montreal. Traducción de M.C. Tenorio: Annual Meetings of the American Educational Research Association., in session 15.57, Schooling as Becoming a Self: Bakhtinian Perspectives.
- Poder Ejecutivo Nacional. (29 de octubre de 2009). Decreto N°1602. *Asignación Universal por Hijo para Protección Social*. Argentina.
- Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante*. Mimesis. Barcelona.
- Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la educación*. Buenos Aires.

- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertch, P. Del Río, & A. Álvarez, *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (págs. 111-131). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Roldán, L. Á. (2019). Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. *Psicología USP*, 30.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Ediciones Morata.
- Sannino, A. & Engeström, Y. (2022). Beyond vulnerabilities with activity theoretical research. [Tercer encuentro]. RESET/CRADLE Online Seminar Series 2021-2022, Tampere/Helsinki.
- Santilli, D. (2012). La Creación de la Reducción, Desarraigo y Adaptación. En D. Santilli, *Quilmes, una Historia Social*. Quilmes: El Monje Editor.
- Schiavi, M. (2013). Trabajadoras migrantes textiles. *Forjando n°3*. Buenos Aires.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Soares Louzada dos Santos, A. (2012) Una experiencia educativa basada en la metodología Nepso: señalando límites y posibilidades. XV Congreso Metodista de Iniciación y Producción Científica: San Pablo.
- Southwell, M. (2006). “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de los avatares en el Río de la Plata”. En: P. Martinis y P. Redondo (Comps.). *Igualdad y educación: Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante. (Educación)
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Suasnabar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, (30). 112-135.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (40-41).
- Terigi, F. (2009). La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos. En F. Terigi, R. Perazza, & D. Vaillant, *Segmentación urbana y educación en América Latina El reto de la inclusión escolar*. Buenos aires: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Revista Pasar la palabra*, 4, 2-7.
- Terigi, F., Briscioli, B., & Toscano, A. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Trabajo presentado en la Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, coordinada por Cora Steinberg y Analía Meo, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización, Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., & Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista Del IICE*, (33), 27-46.

- Toscano, A. G. (2012). Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de escolarización de adolescentes y jóvenes (CESAJ). Conurbano Argentina. UNICEF/ UNGS.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa: Barcelona.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Vigotsky, L. (2016). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human development*, 50(5), 244-274.
- Williamson, G. & Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes: El caso de Nepso Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 286-307.
- Williamson, G., & Lucas, J. (2011). A un lado y al otro de la cordillera: Acerca del I Encuentro NEPSO Polo Argentina y Polo Chile. En R. Baquero, & J. Lucas, *NEPSO Polo Argentina. Informe de actividades 2011*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yamazumi, K. (2006). Activity theory and the transformation of pedagogic practice. *Educational Studies in Japan*, 1, 77-90.
- Yamazumi, K. (2009). Expansive agency in multi-activity collaboration. *Learning and expanding with activity theory*, 212-227.
- Yurec, M. (2019). Dificultades en la aplicación de la Ley ESI en espacios académicos y las nuevas tecnologías como vinculación con los otros. *Actas De Periodismo Y Comunicación*, 4(2).

Parte VI: Anexos

Anexo A: Protocolo de entrevista a la directora de la Escuela

1. ¿Cómo fue tu llegada a la gestión de la escuela? ¿Qué principales problemáticas/preocupaciones encontraste en el nuevo rol?
2. ¿En qué barrios viven los chicos que asisten a la escuela? ¿Hubo cambios a través de los años respecto de la matrícula?
3. El trabajo de campo coincidió con una coyuntura interesante, los 25 años de la escuela. El foco de este trabajo, como sabés, fueron las formas de participación, en particular aquellas que atienden a las voces de los estudiantes. De allí surgió una categoría no prevista, la de identidad. Muchos actores institucionales recuperan la noción de identidad, ¿qué grado de apropiación pensás que los chicos tienen de ella? ¿Qué instancias de aprendizaje se han podido ofrecer en el marco de la celebración de los 25 años de la escuela?
4. ¿Cuál es el lugar de los proyectos en la escuela?
5. ¿Cómo participaron los estudiantes en el proceso de elección del nombre de la escuela?
6. La escuela tiene muchos vínculos con otras instituciones ¿cuál es el sentido de esto?
7. Sobre el Centro de Estudiantes ¿de qué manera se apropian los adolescentes de este espacio?

Anexo B: Protocolo de entrevista a estudiantes

1. ¿Cómo describirías esta escuela? ¿Con quiénes te relacionás?
2. ¿Crees que te sirve venir a la escuela? ¿Para qué?
3. ¿Cómo fue la elección del tema de investigación?
4. ¿Te parece un tema importante? ¿Por qué?
5. ¿Qué acciones realizaron hasta ahora? ¿Participaste de ellas? ¿Por qué?
6. ¿Qué pensás que aprendiste en este proyecto?

Anexo C: Protocolo de entrevista a docente

1. ¿Cómo describirías esta escuela? ¿Con quiénes has generado mayor vínculo? ¿Por qué/ de qué manera?
2. ¿Qué puede brindar la escuela a los chicos?
3. ¿Qué expectativas tienen los chicos de la escuela?
4. ¿Cómo fue la elección del tema de investigación?
5. ¿Te parece un tema importante? ¿Por qué?
6. ¿Qué actividades fueron parte del proyecto? ¿En qué medida creés que los chicos participaron de ellas?
7. ¿Qué buscabas que los chicos aprendieran en el proyecto?
8. Y vos ¿sentís que aprendiste algo con esta experiencia? ¿Qué?