

Apellido y Nombre: Fernández María Noel

Título de la Ponencia: Los vínculos con el saber: su proyección en normativas del Plan FinEs en La Pampa

E-mail: fernandezmanoel@hotmail.com

RESUMEN

Esta ponencia se enmarca en el proyecto de investigación: “La educación de las juventudes: políticas educativas, discursos y prácticas institucionales. El Programa FinEs en La Pampa”, que se desarrolla en el Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (FCH – UNLPam).¹ El mismo tiene como propósito de investigación estudiar cuáles son las condiciones organizativas–institucionales en las que se implementa una política educativa nacional retomada en la provincia de La Pampa como es el Plan de Finalización de Estudios primarios y secundarios (FinEs). En este sentido, aquí se pretende avanzar en el estudio de los vínculos con el saber proyectados en documentos normativos y curriculares diseñados en el ámbito provincial y nacional para su implementación.

El encuadre metodológico se sostiene desde una propuesta cualitativa interpretativa a través del análisis de documentos de circulación pública cuyos destinatarios son directivos, docentes y estudiantes de las escuelas que funcionan como sedes del programa. En el caso de los materiales curriculares se refieren a las cinco áreas básicas de conocimiento definidas desde el plan como prioritarias: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, e Inglés. La diversidad de formatos textuales y destinatarios permite la construcción de categorías teóricas transversales.

En este sentido, la estructura del escrito profundiza el debate en torno a interrogantes como: cuál es el sentido de retomar los estudios (específicamente cuál es el sentido de estudiar lo propuesto desde el Plan); qué instancias para promover la movilización intelectual se contemplan; cuál es el lugar asignado al profesor/tutor en relación con proceso de estudio del estudiante (involucra solo al adulto o se prioriza la mediación hacia el saber) o cuál es la relación entre estudiante y trabajo escolar que se promueve.

¹ El proyecto lo dirige la Dra. Myriam Southwell (FLACSO, Conicet, UNLP) y lo co-dirige la Dra. Lorena Plesnicar (UNLPam).

Los procesos socio-históricos impactan e influyen en las configuraciones de las formas escolares. Quienes han sido o son sujetos destinatarios de la institución escuela manifiestan lo antes dicho. Entender la forma escolar como correlato de formas de socialización particulares conlleva la primacía de identificar los saberes que circularán en la misma en función de los sujetos que involucre y de los medios que se dispongan para ello.

De esta manera, resultan interesantes los diferentes modos de encuadrar la relación estudiante- trabajo escolar o estudiante-estudio según el destinatario del texto. En el caso de que sea una resolución ministerial o un cuadernillo que orienta la labor del profesor/tutor la prioridad es lograr la certificación de finalización de los estudios secundarios en los y las jóvenes. Sin embargo, si se trata de material para el estudiante la recurrencia y el énfasis está puesto en la importancia de esta etapa para estudiar y aprender. Es decir, se traslada la imagen de estudiar para aprobar a estudiar para aprender re-significando el vínculo con el saber.

En correspondencia con lo anterior, las divergencias se manifiestan también en los elementos que permiten inferir la intencionalidad de movilizar intelectualmente a los estudiantes al promover el placer por aprender a partir de la construcción del sentido de aprender tal o cual contenido. Esta situación se encuentra claramente en propuestas del área de ciencias sociales, matemática e inglés. En los espacios de lengua y literatura y de ciencias naturales se prioriza el logro de significados conceptuales como andamiaje para la construcción del sentido posterior.

Por lo tanto, el rol del tutor se constituye diferente en uno u otro caso combinando de modo desigual el lugar de los estudiantes en la apropiación de la propuesta y el vínculo con el saber a aprender. En este sentido, se presenta como fortaleza el protagonismo del estudiante en la elaboración conjunta con el profesor del plan y el cronograma de trabajo. Si bien la sugerencia es transversal a todos los espacios, en algunas áreas se instaura la necesidad de una entrevista previa para identificar aspectos de la trayectoria escolar, las representaciones sobre la misma y la situación familiar y laboral actual del/ de la joven. En contraposición, desde otras se llama la atención sobre la necesidad de contextualizar las producciones científicas a enseñar para favorecer el aprendizaje y el gusto por las mismas.

En síntesis, la complejidad de la propuesta configura un abanico de posibilidades asociadas con potenciales vinculaciones con el saber en virtud del recorrido y la apropiación singular que cada joven realice del mismo. Lo cual proyecta un espacio tanto para jóvenes que han decidido solo acreditar su educación secundaria como

para aquellos que además deciden volver a la escuela para aprender. Lo que lleva a construir múltiples sentidos al interrogante de por qué estudiar en esta escuela.

Los vínculos con el saber:

su proyección en normativas del Plan FinEs en La Pampa

Las discusiones en torno al lugar del saber (o los saberes) en educación, su influencia en la escuela como institución social y los vínculos que en consecuencia se construyen se han complejizado históricamente. Es así que su abordaje ha sido objeto de estudio de diferentes disciplinas y grupos de investigación. La multiplicidad de miradas, entonces, le otorgan riqueza y solvencia a su importancia en el ámbito educativo. Lo anterior se ensambla con el particular objeto de estudio en el que se enmarca el presente trabajo. El escrito resulta del proyecto “La educación de las juventudes: políticas educativas, discursos y prácticas institucionales. El Programa FinEs en La Pampa”, que se desarrolla en el Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (FCH – UNLPam).² El mismo tiene como propósito de investigación estudiar cuáles son las condiciones organizativas–institucionales en las que se implementa una política educativa nacional retomada en la provincia de La Pampa como es el Plan de Finalización de Estudios primarios y secundarios (FinEs).

En esta ponencia se avanza en el análisis e interpretación de documentos de circulación pública diferentes entre sí por su finalidad aunque semejantes en tanto pilares del programa. Así, por un lado, se estudian normativas provincialesⁱ que delimitan en términos legales la propuesta del plan FinEs. Además, por otro lado, se discute sobre materiales curricularesⁱⁱ concebidos a modo de orientación de tutores y estudiantes. Dichos documentos refieren a las cinco áreas básicas de conocimiento definidas desde el plan como prioritarias: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, e Inglés. El proceso sostenido metodológicamente desde una propuesta cualitativa interpretativa a través del análisis de documentos ha permitido identificar hasta el momento tres núcleos recurrentes y transversales: la forma escolar que propone el FinEs como correlato de una forma de socialización particular; la relación estudiante- trabajo escolar o estudiante-estudio y el rol del tutor como favorecedor de nuevos vínculos con el saber. La delimitación de dichos núcleos

² El proyecto lo dirige la Dra. Myriam Southwell (FLACSO, Conicet, UNLP) y lo co-dirige la Dra. Lorena Plesnicar (UNLPam).

se logró a partir de dar respuesta a interrogantes tales como cuál es el sentido de retomar los estudios (específicamente cuál es el sentido de estudiar lo propuesto desde el Plan); qué instancias para promover la movilización intelectual se contemplan; cuál es el lugar asignado al profesor/tutor en relación con proceso de estudio del estudiante (involucra solo al adulto o se prioriza la mediación hacia el saber) o cuál es la relación entre estudiante y trabajo escolar que se promueve.

La estructura del presente escrito contempla los tres núcleos anteriormente expuestos a modo de organizadores. Así, en primer lugar, se presentan las discusiones acerca de la forma escolar proyectada en el FinEs como correlato de una forma de socialización particular prestando atención a las posibilidades de elementos innovadores en relación de la forma escolar actual. En segundo lugar, se abordan las particularidades del rol del docente tutor como favorecedor de nuevos vínculos con el saber, en este apartado es necesario poner en tensión las características del rol docente asumido históricamente y lo propuesto desde el programa. Por último, en tercer lugar, se analiza la relación que se propone entre estudiante y trabajo escolar o estudiante y estudio. A modo de cierre, se esbozan algunas conclusiones que intentan sintetizar lo desarrollado a lo largo del escrito.

La forma escolar proyectada en el FinEs como correlato de una forma de socialización particular

El concepto de forma escolar ha sido abordado en numerosos artículos de diversos autores. La coincidencia sobre su característica socio-histórica resulta evidente. En este sentido, Margarita Poggi propone hablar de “una construcción fechada” (2002, p. 16). En los mismos términos que Guy Vincet la define como “aquello que le confiere unidad a una configuración histórica particular” (1994, p. 2). De esta manera, responde a un proyecto político colectivo con la singularidad de ser el continuo resultado de pujas de intereses a veces contradictorios. Pero esta situación no le obstaculiza presentarse y objetivarse como una totalidad dotadora de sentido. Para Tenti Fanfani “constituye un conjunto de reglas y recursos instituidos que estructuran, facilitan y limitan las prácticas de los agentes” (2004, p. 10). Lo hasta aquí expuesto en principio justifica y fortalece tanto la existencia de la del FinEs como la necesidad de indagar acerca de los nuevos formatos colares que comienzan a emerger en los

últimos años como forma de respuesta a la crisis que caracteriza a la forma de la escuela en la actualidad.

Guillermina Tiramonti y su equipo de investigación han abordado las características que constituyen los nuevos formatos escolares en la Argentina. En sus trabajos focalizan la mirada en las escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires. Dentro de las particularidades que estas instituciones presentan se pueden identificar la flexibilidad en tiempos, espacios y roles. Esta situación que promueve ciertas “rupturas con el dispositivo escolar único” (Tiramonti, 2007, p. 106) es favorecida por el tamaño de la institución. Es decir, instituciones pequeñas que permiten consolidar vínculos afectivos fuertes entre docentes, directivos y estudiantes. En consecuencia, configurar así roles institucionales particulares propicios para favorecer en principio la retención y seguidamente trayectorias educativas exitosas. De todas maneras, tal cual presenta la autora es necesario la posibilidad de parte del estudiantes de aprender o reaprender el oficio de estudiante, que aunque modificado continua existiendo. En la misma línea, Ingrid Sverdlick y Paula Costas (2008) abordan los nuevos formatos escolares propuestos por los Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires. A pesar de no ser reconocidas como instituciones educativas oficiales, tal vez si como un complemento a lo planteado por Tiramonti al afirmar que “las diferentes instituciones presentan un *límite* que demarca la población que admite retener” (la cursiva pertenece al original) (2007, p. 108). La propuesta en este caso también atiende a la flexibilidad de espacios y tiempos, sumando esta característica a la propuesta curricular y la proyección institucional. Puesto que los bachilleratos populares se enmarcan en un proceso de militancia política.

En el caso de la provincia de La Pampa no existen hasta el momento experiencias como las descritas, por eso la implementación del Plan FinEs constituyó una modalidad al menos novedosa en las tradiciones educativas que se presentan a diario. La lectura de la normativa provincial da cuenta de la delimitación establecida en la población beneficiaria del programa. En la primera etapa de implementación la intención fue focalizar el trabajo en aquellos jóvenes y adultos que han transitado por la escuela secundaria cursando la totalidad de las asignaturas estipuladas en el plan de estudios de manera regular, pero aun adeudan la acreditación de alguna de ellas. Si bien, en la propuesta nacional se prevé una segunda etapa de implementación para aquellos que no han iniciado o han abandonado sus estudios, en la normativa provincial solo se regula la primera etapa atendiendo solamente al nivel secundario.

La dificultad de garantizar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes en las escuelas secundarias nacionales y pampeanas en particular se traduce, por ejemplo, en la tasa de abandono escolar interanualⁱⁱⁱ 2007-2008 provincial es superior a la nacional. Sobre una media nacional de 11,51; La Pampa presenta 12,49. Es decir, existe un porcentaje de jóvenes que no logran internalizar y desarrollar la propuesta que la escuela oferta. Tal vez a causa de la lejanía con sus códigos sociales construidos o por el sentido que se traduce en esa oferta. El análisis de la forma escolar como correlato de una forma de socialización permite reflexionar sobre esta situación. En principio se recurre a la clásica definición de socialización propuesta por Juan Carlos Tedesco (1980, p. 99) y en donde se la entiende “como un proceso formativo mediante el cual se aprenden, se interiorizan, los elementos que definen la participación en sociedad”. A partir de la distinción entre socialización primaria y secundaria resulta imperante interpretar las vinculaciones entre ambas a fin de potenciar la eficacia de la segunda. De hecho, el mismo Tedesco afirma que en ocasiones el obstáculo de la escuela como instancia secundaria de socialización es la distancia profunda entre la propuesta de esta institución y lo ya internalizado en instancias anteriores. Es decir, la socialización secundaria “actúa sobre un sujeto ya formado” por lo tanto, “todo aprendizaje nuevo exige un cierto grado de coherencia con la estructura básica (Tedesco, 1.980, p. 101). En este sentido, la forma escolar tal como se presentó al comienzo del apartado constituye la estructura que organiza la diversidad de elementos culturales cuyos matices particulares son enseñados y por lo tanto, se espera puedan ser aprendidos.

Ahora bien, cabe preguntarse qué elementos de la forma escolar tradicional subyacen en la normativa provincial y cómo se proyectan en los materiales curriculares. O, en sentido inverso, qué elementos potencialmente innovadores se encuentran en los documentos antes mencionados. Tanto en las aproximaciones a una definición de forma escolar como en la descripción de otras experiencias en nuevos formatos escolares se hace mención a dos variables y, en consecuencia, elementos de la forma escuela: el tiempo y el espacio. En relación con el tiempo, en los materiales curriculares pueden identificarse indicios de una propuesta sostenida a partir de una visión policrónica del tiempo^{iv}, es decir, el tiempo se adapta no solo a las necesidades de la tarea, sino que permite su combinación con otras y se favorece la autonomía de quien las realiza. De esta manera, puede leerse en los documentos la importancia de construir una agenda de trabajo junto al estudiante, de optimizar las instancias de tutorías, de lectura y de estudio independiente. En ningún momento se establece la cantidad ni la duración de los encuentros presenciales, virtuales o de horas destinadas al estudio. Sin embargo, desde la normativa provincial se suman

componentes de una visión monocrónica del tiempo asociada con una mirada objetiva del tiempo, técnico racional, que intenta operativizar acciones que permitan controlar aspectos administrativos. Así, se indican por ejemplo, que el proceso se debe desarrollar en 8 encuentros, que ante la ausencia de los estudiantes se debe prever una secuencia de trabajo alternativa, o que el docente secretario debe confeccionar un registro de asistencia. En términos de espacio, las discusiones pueden orientarse en lo que María Alejandra Bosco (2004-2005) denomina monoespacio. Como una suerte de analogía con el tiempo monocrónico, el monoespacio caracteriza la distribución espacial tradicional, signada por el aula como anclaje material convencional. Tanto en las normativas como en los materiales curriculares no aparece delimitado claramente el espacio de trabajo. En este sentido, podría inferirse que es un intento de flexibilización la mención de clases en el Canal Encuentro, el uso de la plataforma virtual educ.ar o uso de módulos de aprendizaje.

En síntesis, a partir del diseño del FinEs se presenta una nueva oportunidad para certificar los estudios cursados. Sin embargo, resulta inevitable preguntarse por su rol socializador. Por un lado, el valor de la negociación, la autonomía dada el estudiante y al docente podría pensarse como indicios de nuevas configuraciones educativas en torno a roles tradicionales. Por otro lado, los tiempos preestablecidos, la escasa caracterización de los posibles espacios limitándose a la infraestructura edilicia de la Escuela Sede podrían pensarse como elementos organizativos tradicionales presentes en la normativa provincial.

El rol del docente tutor como favorecedor de nuevos vínculos con el saber

Las características que definen al rol docente nunca han sido un elemento neutro en el proceso educativo. Su influencia abarca aspectos pedagógicos, didácticos, culturales, políticos y técnico-administrativos. Así, en el marco de instancias de socialización particulares es un componente constitutivo de los vínculos con el saber que establezca el estudiante. En palabras de Violeta Guyot “Del sujeto que enseña en su modo de vinculación con el conocimiento, a la forma en que el conocimiento es transmitido, se genera el proceso de relación con el sujeto que aprende con el conocimiento por la mediación del sujeto que enseña” (2008, p. 50). En este sentido, en el documento que orienta la labor del profesor (sea cual sea su especialidad) y en el que guía al estudiante la tarea docente se presenta como un pilar de la forma escolar que se propone. Pero a su vez es indisociable del rol del estudiante. De alguna manera, a ambos roles se le adjudica una importancia poco usual en las propuestas educativas.

Es decir, en las presentaciones de algunas asignaturas y sus sugerencias metodológicas se manifiesta la capacidad intelectual y estratégica del docente para proponer espacios de enseñanza y de aprendizaje democráticos. La intencionalidad pedagógica de estos tutores estaría fundamentada en la necesidad de convocar al estudiante a participar de la construcción de este espacio de trabajo y estudio. De esta forma en el material para el profesor/tutor correspondiente al área de Ciencias Sociales se sugiere establecer "un ámbito para que el estudiante comente su situación laboral, sus inquietudes y sus proyectos" (M.E, 2008, p.14). Y sobre su riqueza pedagógica se fundamenta: "Este encuentro permitirá percibir sus intereses, por ejemplo, por el espacio social y geográfico expresados a través de las vivencias cotidianas, o por las instituciones del Estado y sus dinámicas, manifestando en sus experiencias de participación en las mismas" (M.E, 2008, p.14). La centralidad del docente también se manifiesta en la propuesta para el estudiante. En su guía de trabajo se reitera la complementariedad de ambos roles (tutor-estudiante) ante la reivindicación del trabajo mancomunado. Entender esta situación en clave de vinculación con el saber es complejizar su mirada. En palabras de Bernard Charlot "Toda relación con el saber (con el aprender) es también relación con el mundo, con los otros y consigo mismo" (2008, p. 58).

El hecho de presentar la figura del tutor como una persona con la capacidad de trabajo y el saber necesario para acompañar al estudiante en la decisión de retomar sus estudios, a pesar de los obstáculos que pudieran emerger, tiene varias lecturas. Por un lado, muestra una vinculación del docente con el conocimiento y los estudiantes que lo muestra como productor colectivo del primero y como sostén epistemológico y afectivo de los segundos. Y, por otro lado, orienta al estudiante a transitar un camino que les permita construir estos vínculos. De tal manera, puede leerse en la bienvenida a los estudiantes: "Los profesores/tutores le prepararán material complementario si es necesario, le ayudarán a priorizar los contenidos a estudiar" (M.E, 2008, p. 03). A continuación, bajo el subtítulo "Retomando el estudio" se afirma "El profesor/tutor será el monitor del plan de trabajo que diseñen juntos y estará a disposición para atender sus consultas y dudas" (M.E, 2008, p. 03).

El análisis de las funciones del docente tutor también puede ser abordado a partir de la normativa provincial. Dicho documento retoma los aspectos centrales descriptos. Aunque las características propuestas para su implementación le confieren cierto grado de ambivalencia. La cual oscila entre el desarrollo de la autonomía del estudiante, como un elemento del formato escolar que propone el FinEs, y elementos de la forma escolar que se encuentran instituidos. Así, por

ejemplo, si se focaliza la mirada hacia las funciones del profesor en relación con la evaluación se explicita, por ejemplo, que “debe integrar las mesas de examen establecidas en el Calendario Escolar Vigente” (MC y E Prov. de La Pampa, Res N° 962/08, Anexo I, Funciones). Las discusiones teóricas sostenidas en torno a la evaluación exceden por su complejidad y extensión el marco del presente trabajo. Sin embargo, es un aspecto paradigmático en relación a los riesgos de escolarizar la propuesta del Plan durante su implementación. En este sentido, resulta interesante reparar en la mención a la necesidad de constituir mesas examinadoras en función del calendario escolar vigente. Puesto que esto implica no solo burocratizar el proceso desarrollado por el estudiante sino amalgamar nuevos tiempos y espacios, con tiempos y espacios normatizados en un formato escolar que no fue exitoso para los mismos estudiantes. Cabe destacar que la contradicción descrita anteriormente se evidencia en la lectura tanto del marco legal como en las orientaciones pedagógicas.

En principio, se establece como una de las finalidades del Plan la certificación de la culminación de los estudios cursado por los estudiantes. Además, en diversos pasajes tanto de los materiales curriculares como de la normativa se hace referencia a que el estudiante debe “rendir” las materias que adeuda. Pero, en el desarrollo de las sugerencias metodológicas a los tutores solo se mencionan lineamientos para la acreditación no se esbozan observaciones acerca de la evaluación o sus instrumentos dando lugar a la construcción de ésta por parte del docente. En el material destinado a los estudiantes la mirada sobre la evaluación es diferente. Ya que ante la pregunta ¿Cómo son las evaluaciones? Se responde “El profesor/tutor lo irá acompañando en los temas con trabajos que van creciendo en complejidad [...] En cada una de estas actividades [...] irá evaluando sus aprendizajes y pensando en nuevas estrategias para ayudarlo en todo el proceso”. (M.E, 2008, p. 07). Sobre esta temática, Poggi (2002) analiza los alcances de la noción de evaluación, el concepto de acreditación y su influencia en la configuración de instituciones y trayectorias escolares. En relación con la acreditación sostiene que “responde más a una lógica institucional y social que a la del proceso de aprendizaje de un sujeto” (2002, p. 84). En ese sentido, la figura de la evaluación final en el material para el estudiante respondería a esa lógica a partir de sostener la necesidad de mediación entre ambas instancias. De hecho se puntualiza “será el resultado de su proceso de estudio. Los tiempos de preparación los irá acordando con el profesor/tutor” ((M.E, 2008, p. 07). En el caso de la exigencia descrita en la normativa provincial de “proponer un dispositivo de evaluación que posibilite evidenciar procesos y resultados de aprendizajes significativos” priorizaría un aspecto institucionalizado de la evaluación. En palabras de Poggi “implica que es

necesario cubrir ciertos requisitos formales para tener acceso a la certificación” (2002, p. 84). De esta manera, se valora la “elaboración de instrumentos de evaluación” que permitan obtener información válida y confiable que den cuenta de la internalización del conocimiento a aprender por los estudiantes.

En la presentación del Área de Ciencias Naturales puede leerse: “Las ideas científicas tienen el carácter de constructos históricos, sociales y colectivos y así deben ser enseñadas” ((M.E, 2008, p. 12). La validez de la propuesta descrita remite no solo al carácter colaborativo del aprendizaje sino a su conjunción con las características de producción del conocimiento científico y su implicancia social. Lo que permite visualizar un modo diferencial de vinculación con el mundo, con los demás y con uno mismo; en consecuencia con el saber. Begoña Gros Salvat y Juan Silva Quiroz (2005) en su artículo sobre formación docente para contextos virtuales proponen ciertas características de un tutor en comunidades virtuales de aprendizaje que hacen extensiva a cualquier ámbito educativo. En correspondencia con lo propuesto desde el Área de Ciencias Naturales, los autores valoran la posibilidad de “generar un diálogo efectivo con los participantes y entre los participantes, de modo que se favorezca el aprendizaje activo, la construcción de conocimiento cooperativo y/o colaborativo”. (2005, p. 4). En el mismo trabajo Gros Salvat y Silva Quiroz identifican cuatro categorías que involucran la labor del tutor: pedagógica, social, administrativa y técnica. En este caso y en virtud de las características dadas a cada una de ellas en los diferentes documentos, son la pedagógica y la social las que se priorizan. Además, el ámbito pedagógico parece cobrar mayor importancia por sobre el social. Así, para los autores “en lo *pedagógico* el tutor acompaña, media y retroalimenta al estudiante en su proceso de formación, conduce el aprendizaje individual y grupal, orientando y aconsejando cuando el alumno o el grupo lo necesite” (2005, p. 5). Y por lo social se entiende que “debe poseer habilidades sociales que le permitan crear y mantener una comunidad de aprendizaje donde se respire una atmósfera agradable, debe ser acogedor, empático y estar siempre dispuesto a ayudar” (2005, p. 8).

En consecuencia, por un lado, la esencia del trabajo que se propone en el marco del espacio de tutoría instala la prevalencia de aspectos pedagógicos. Pero por otro lado, esta situación solapa en alguna medida el ámbito social de las tutorías o al menos su presencia en términos colectivos no aparece de modo tan recurrente en los escritos. Puesto que las orientaciones tutoriales tienden a generar el deseo del estudiante particular de ser parte del FinEs. Los documentos focalizan la mirada y la acción a través en la necesidad de ofrecer una alternativa para “ese” estudiante que

no certificó sus estudios. En síntesis, se presenta la figura de tutor como un elemento vertebral de la propuesta del Plan. Se le adjudican características intelectuales y empáticas trascendentes lo que le permitiría generar una instancia de trabajo y estudio fundada en las capacidades y necesidades del estudiante. Quien además participa de la construcción de esa instancia, lo que dota de solvencia pedagógica y social su participación en el FinEs. Sin embargo, las controversias entre la proyección de nuevos formatos institucionales y los instituidos se ponen de manifiesto en las decisiones en torno a la evaluación como componente del mismo.

La relación del estudiante con el trabajo escolar

Los vínculos con el saber proyectados por la escuela son reinterpretados tanto por docentes como por estudiantes. La descripción que realiza Charlot (2008) sobre diferentes modos de vincularse con el estudio y, en consecuencia, sentidos otorgados a la estadía en la escuela es un ejemplo de lo anterior. El autor describe tres maneras de entender el trabajo escolar por parte de los estudiantes. Para él “existen aquellos para los cuales estudiar es una conquista permanente del saber y de la buena nota [...] Hay aquellos que estudian para pasar al grado siguiente [...] Hay aquellos que no entienden porque están en la escuela, nunca entraron en las lógicas específicas de la escuela (2008, p. 51). De esta manera, indagar acerca de cuál es el sentido otorgado al FinEs, y por el que se convoca a los estudiantes a involucrarse en la propuesta, constituye un modo de aproximarse a esa proyección. Los discursos construidos en torno al FinEs muestran como prioridad en la propuesta el hecho de lograr la certificación de finalización de los estudios secundarios en los estudiantes. Así, se menciona en la normativa provincial que el sistema de tutorías tiene la finalidad de “preparar el espacio curricular pendiente para luego ser evaluado”. Es decir, se instala en la lógica de sentido del Plan su constitución como un momento predeterminado para desarrollar acciones pedagógicas y administrativas (tutorías, actividades compensatorias, instrumentos de evaluación, entre otras) relacionadas con la institucionalización de la evaluación. En palabras de Poggi “la evaluación contribuye a la construcción de un vínculo con el conocimiento [...] La contribución para generar una relación utilitaria con el saber” por ejemplo. (2002, p. 99)

Esta mención a la instancia de evaluación también se encuentra presente en el documento de trabajo para el estudiante en el texto de bienvenida “ponemos a su

disposición diferentes estrategias que le posibilitarán aprender y aprobar la/s materia/s que aún tiene pendiente/s". Aquí la noción de aprendizaje por parte del estudiante está presente, por lo que podría interpretarse como un vínculo con el conocimiento a partir de prácticas de evaluación diferentes. La recurrencia y el énfasis están puestos en la importancia de esta etapa para estudiar y aprender. Es decir, se traslada la imagen de estudiar para aprobar a estudiar para aprender re-significando el vínculo con el saber. En correspondencia con lo anterior, las divergencias se manifiestan también en los elementos que permiten inferir la intencionalidad de movilizar intelectualmente a los estudiantes al promover el placer por aprender a partir de la construcción del sentido de aprender tal o cual contenido. Tal como lo propone Charlot "Para que el alumno construya competencias cognitivas, es preciso que estudie, que se empeñe en una actividad intelectual, y que se movilice intelectualmente" (2008, p. 54). Por un lado, en las presentaciones de Matemáticas, Inglés y Ciencias Sociales se propone una mirada holística del área a significar. El sentido está dado por un abordaje integral de los contenidos a estudiar vigentes en la vida cotidiana. Esta situación se encuentra claramente en propuestas del Área de Matemáticas en donde se explicita "Esta área tiene el propósito de afianzar los conocimientos matemáticos de los jóvenes y adultos a partir de sus necesidades tanto para insertarse o mejorar su posición en el mundo laboral como para enriquecer sus posibilidades en la toma de decisiones científicamente fundamentadas" (M.E., 2008, p. 11) También se reitera desde el área de Lengua Extranjera: Inglés "Es importante que los estudiantes puedan reflexionar sobre las posibilidades de conocimiento que se abren a partir de su apropiación y utilización" (M.E., 2008, p. 11). Y, en la misma línea, en la presentación del Área de Ciencias Sociales se plantea "es valioso recoger las miradas del mundo que construye el joven y el adulto [...] recuperar estas miradas, apropiarse de una información, de una situación cotidiana o atravesar una experiencia social o personal puede ser el inicio de un reencuentro con las ciencias sociales" (M.E., 2008, p. 11). Por otro lado, en los espacios de Lengua y Literatura y de Ciencias Naturales se prioriza el logro de significados conceptuales como andamiaje para la construcción del sentido posterior. Así, desde Lengua se fundamenta "como criterio general para la selección de los contenidos incluidos, se privilegian aquellos que promueven la formación de discursos sociales necesarios en los ámbitos vinculados al trabajo y la formación ciudadana" (M.E., 2008, p. 11). En el Área de Ciencias Naturales se expone "la selección de los desempeños fundamentales que un alumno debe alcanzar en el área de las ciencias naturales, exige una toma de posición respecto de qué aspectos del conocimiento producido en el ámbito de dichas ciencias

van a ser realmente útiles al adulto para un mayor dominio y comprensión de su entorno natural y social” (M.E., 2008, p. 11).

Ambas miradas, la que sustenta un acceso holístico al conocimiento en el marco de la vida cotidiana y la que promueve el logro de la significatividad conceptual como puente a la construcción de sentido se fortalecen por sugerencias metodológicas concretas que determinan la forma del contenido a enseñar que se respalda. En consecuencia, delimitan un elemento de la forma escolar que propone el FinEs. Tal como propone Verónica Edwards “si la forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal” (1985, p. 2). Por lo tanto, las relaciones con el contenido y con la tarea habilitadas por la forma del mismo contenido presenta como correlato una vinculación singular del estudiante con el saber que se supone debe aprender. En palabras de Edwards “tiene como consecuencias el grado de apropiación posible del conocimiento para los sujetos” (1985, p. 3).

El encuadre de trabajo que se propone desde el Plan puede organizarse en dos niveles complementarios y secuenciales. Un nivel general expuesto en los materiales preparados expresamente para el estudiante y un nivel específico desarrollado en los materiales elaborados por áreas de conocimiento para el docente tutor. En el primero, se traducen en actividades concretas acciones básicas orientadas, por ejemplo, a la lectura comprensiva de un texto. Así se guía al estudiante para que señale ideas principales, las formule de modo personal por escrito, compare significados en diccionarios diferentes y elabore una síntesis. En la orientación respecto a la lectura de tablas y gráficos se presentan interrogantes que permiten identificar las variables representadas y las relaciones posibles entre diversos gráficos y tablas. En el segundo nivel, se especializa la mirada en el torno a lógicas disciplinares particulares sin perder de vista su contextualización. Así en Inglés se prioriza la utilización de fuentes directas como material de estudio. En Ciencias Naturales se intenta a través de situaciones problemáticas generar experiencias que promuevan el estudio de los conceptos centrales a partir de la comprensión del proceso de investigación científica. La centralidad de las situaciones problemáticas se presenta en el estudio de las Matemáticas complejizado por la importancia del uso del lenguaje disciplinar. Las sugerencias para el área de Lengua y Literatura estructuran la propuesta en función de la producción de textos escritos y orales que ajusten sus características a diferentes géneros literarios que además serán leídos. Por último, desde las Ciencias Sociales se espera que junto con el hecho de plantear y resolver problemas se favorezca el estudio de los aportes de diferentes ciencias sociales de

modo integral. De modo general, al decir de Charcot “la relación con el saber es la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo de un sujeto confrontado con la necesidad de aprender” (2008, p. 47). Dicha necesidad se ve favorecida por la construcción de escenarios que interpelen al estudiante intelectualmente. El logro de la movilización intelectual es un desafío y un compromiso descrito en las sugerencias metodológicas elaboradas para las cinco áreas básicas de conocimiento. Aunque la tendencia a la institucionalización de las prácticas evaluativas se configure de modo paradójico ante el proceso que se le propone llevar a cabo tanto al docente como al estudiante.

A modo de cierre

La complejidad de la propuesta del Plan FinEs configura un abanico de posibilidades asociadas con potenciales vinculaciones con el saber, en virtud del recorrido y la apropiación singular que cada joven realice del mismo. Esto habilita un espacio tanto para jóvenes que han decidido solo acreditar su educación secundaria como para quienes además deciden volver a la escuela para aprender. Lo que lleva a construir múltiples sentidos al interrogante de por qué estudiar en “esta” nueva propuesta.

En la actualidad, la capacidad de identificar la pregunta sobre el sentido de estudiar y en consecuencia manifestarlo, es tan valiosa como construir una respuesta. Así, la posibilidad de acompañar a los estudiantes en ese proceso de construcción se ha convertido en el desafío de políticas, de instituciones y de docentes. En este marco, cobran relevancia iniciativas como el Plan FinEs en clave alternativas para constituir un nuevo formato escolar. La responsabilidad de la propuesta en términos de instancia de socialización muestra apertura a la configuración de roles más dinámicos. Aunque, las contradicciones se presentan en posibilidad de visualización de estos roles en la estructura operativa propuesta, ya que se definen de modo difuso elementos centrales como el tiempo y el espacio.

El rol docente recupera la importancia de contribuir a la construcción de vínculos con el saber en los estudiantes. Se presenta una mirada estratégica en torno a su labor. Se apela a sus propios vínculos con el conocimiento y a su capacidad intelectual y empática para proyectar junto al estudiante no solo su plan de trabajo escolar, sino el proceso de construcción de sentido en torno a ese conocimiento que se aborda. La finalidad manifiesta de lograr la certificación de los estudios de jóvenes y adultos es el eje vertebral del Plan. La coherencia en las acciones para lograr su

consecución instala la discusión en torno a prácticas de evaluación y de acreditación. Si bien excede los alcances de este trabajo resulta interesante identificar ambivalencias en los modos de concebir las prácticas de evaluación.

Los estudiantes, en apariencia destinatarios del Plan se presentan proyectados como protagonistas puesto que se espera su participación en la negociación y constitución de cada uno de los elementos antes mencionados: espacio donde estudiar, tiempos en los que hacerlo, planes de trabajo basados en su situación personal, docentes que amalgaman la responsabilidad profesional con sus intereses y capacidades. Este protagonismo tal vez sea un buen augurio para comenzar a reencontrarse con el sentido de estudiar.

Bibliografía

Bosco, María Alejandra. Tiempo y espacio: dos elementos clave en los procesos de mejora. Kirikiki. Monográfico "La escuela del futuro. Issue 75-76, dic.2004 - mayo 2005.

Cimientos (2010). La educación argentina en números N° 5. Actualización de datos estadísticos sobre la escolarización en Argentina. Disponible en http://www.cimientos.org/archivos/La_educacion_argentina_en_numeros_N5.pdf

Charlot, Bernard. (2008). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Ediciones Trilce.

Edwards, Verónica (1985). La relación de los sujetos con el conocimiento. Cuadernillo N° 31 de Dimensión Educativa.

Gros Salvat, Begoña. y Silva Quiroz, Juan. (2005) *La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. En Revista Iberoamericana de Educación Número 36/1.*

Poggi, Margarita (2002) Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas. Editorial Santillana.

Sverdlick, Ingrid y Costas, Paula (2.008) Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires-Argentina. En: Movimientos Sociales y Derecho a la Educación: cuatro estudios. Pablo Gentili - Ingrid Sverdlick (compiladores). Fundación Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires (LPP), Buenos Aires.

Tedesco, Juan Carlos (1980). Socialización. En: Conceptos de Sociología de la Educación. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Tenti Fanfani, Emilio (2007). Sociología de la Educación. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Tiramonti, Guillermina y otros (2007). Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe Final. Buenos Aires, Argentina.

Vincent, Guy y otros (1994). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar. Traducida por Leandro Stagno (2008) sobre la versión portuguesa en Educacao em Revista, año XVI, N° 33, 2001.

Documentos consultados

Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa Resolución N° 962/08

Ministerio de Educación de la República Argentina (2008). Material para el estudiante.

Ministerio de Educación de la República Argentina (2008). Ciencias Naturales. Material para el profesor/tutor.

Ministerio de Educación de la República Argentina (2008). Ciencias Sociales. Material para el profesor/tutor.

Ministerio de Educación de la República Argentina (2008). Lengua Extranjera: Inglés. Material para el profesor/tutor.

Ministerio de Educación de la República Argentina (2008). Lengua y Literatura. Material para el profesor/tutor.

Ministerio de Educación de la República Argentina (2008). Matemática. Material para el profesor/tutor.

ⁱⁱ En este documento se analiza la Resolución N° 962/08 del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. La misma presenta el marco pedagógico y administrativo de la propuesta FinEs en la provincia y pautas generales de Evaluación y Acreditación.

ⁱⁱ En este trabajo se analizan documentos de circulación pública elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de la implementación del Plan FinEs (2008). Los mismos son presentados desde esa institución como: material para el estudiante y material para el profesor/tutor. El primero compuesto por un solo escrito; se estructura a partir de una bienvenida al estudiante que se incorpora al Plan; la presentación de las características del mismo (objetivos, destinatarios, escuelas

Sede); sugerencias para organizar los tiempos de estudio junto con técnicas de estudio generales; y actividades para utilizar las herramientas presentadas.

En referencia al material para el profesor/tutor se analizan 5 documentos. Los mismos presentan un apartado común que caracteriza a las escuelas Sede del Plan, la organización de las Tutorías, y el rol del profesor/tutor (instancias de trabajo grupal, sentido de la evaluación y sus criterios). Luego, cada documento se especializa en un área de conocimiento particular (Ciencias Naturales, Matemática, Lengua y Literatura, Inglés y Ciencias Sociales) a partir de dos categorías comunes: la presentación del área que incluye el sentido de la misma en la propuesta y los lineamientos para la acreditación de la misma. Solo en el caso de Ciencias Sociales se presenta un ejemplo de itinerario de trabajo.

ⁱⁱⁱ Datos extraídos de bases estadísticas del DINIECE (CIMIENOS: 2010)

^{iv} Categorización elaborada a partir de la obra de Hall (1984) en Bosco, M.A. *Tiempo y espacio: dos elementos clave en los procesos de mejora*. Kirikiki. Monográfico "La escuela del futuro. Issue 75-76, dic.2004 - mayo 2005.