



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL ZONA

ATLANTICA

CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA

TESIS: “La construcción del vínculo educativo en los espacios de taller implementados en la última transformación educativa de la escuela secundaria, Viedma, Rio Negro”

DIRECTORA: LIDIA CARDINALE

ALUMNA: MELISA JUDITH TAYLOR

VIEDMA (RIO NEGRO), 2015

RESUMEN:

A pesar de que hubieron varios intentos de reforma para modificar el carácter humanista, selectivo y enciclopedista del nivel medio en la Argentina propio de sus orígenes, la escuela media continua en proceso de cambio apuntando a construir un espacio en donde se escuche a los jóvenes, se propongan nuevos conocimientos y formas de conocer, una mayor cercanía al mundo del trabajo; entre otros. En este marco se inicia, en el año 2005, la “Trasformación de la escuela secundaria rionegrina” a partir de la cual se implementan nuevos espacios curriculares como los Talleres interdisciplinarios y más adelante, en el año 2013, los Talleres de estudiantes. Ambos casos constituyen nuevos formatos curriculares que podrían desestructurar espacios áulicos convencionales y así, favorecer la construcción del vínculo educativo por tratarse de una oferta educativa novedosa.

La presente tesis se realiza con el fin de obtener el título de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía del Centro Universitario Regional Zona Atlántica y apunta a indagar la incidencia de los talleres interdisciplinarios en la construcción del vínculo educativo en escuelas de nivel medio de la ciudad de Viedma (Rio Negro) incorporadas al Programa de Reforma como condición de que el aprendizaje se produzca.

Para esto, se identificaron trabajos de investigación en torno, por un lado, a experiencias de nuevos espacios curriculares y de taller en escuelas medias argentinas y por otro lado, trabajos de investigación que apuntan a indagar acerca del vínculo educativo y nuevas formas de posicionarse ante los adolescentes en la escuela media.

Así, se definieron conceptos que guían el proceso de indagación y que refieren al vínculo educativo, sus componentes y la concepción de aprendizaje que sustenta; el concepto de confianza en las relaciones pedagógicas y los talleres interdisciplinarios a partir de los supuestos pedagógicos que los sustentan.

Se trata de un trabajo de investigación cualitativo, con un diseño de estudios de casos en donde se tomo como unidades de análisis dos escuelas medias de la

Ciudad de Viedma, que implementan talleres interdisciplinarios y de estudiantes en el marco de la transformación educativa.

También se presenta un breve recorrido por los orígenes de escuela media y las principales reformas implementadas a nivel nacional y provincial que influyeron en la escuela media de hoy.

AGRADECIMIENTOS:

A mi directora de tesis, Lidia Cardinale, quien supo acompañarme y brindarme los conocimientos y herramientas necesarias en cada etapa de esta investigación.

A mi familia, por el apoyo constante en cada proyecto que he decidido emprender en mi vida, especialmente a mi pareja, que ha sabido acompañarme y entender tanto tiempo dedicado a este trabajo.

A mis amigos, por acompañarme en este recorrido y saber contenerme cada vez que fue necesario.

A las instituciones que me abrieron sus puertas para poder hacer esta tesis.

INDICE

Resumen

Agradecimiento

INTRODUCCION.....	7
1.- EL PROBLEMA A INDAGAR.....	11
1.1 La transformación educativa del nivel medio en la Provincia de Rio Negro.....	11
1.2 Antecedentes de investigación en la temática.....	16
1.3 Preguntas y objetivos que orientan la indagación.....	24
2. - MARCO CONCEPTUAL.....	26
2.1 El Vínculo educativo y el aprendizaje.....	26
2.2 La confianza y la responsabilidad en el acto educativo.....	30
2.3 El taller como propuesta pedagógica.....	32
2.4 La interdisciplina.....	34
3. - ENFOQUE METODOLOGICO.....	37
3.1 Estrategia metodológica y supuestos epistemológicos.....	37
3.2 Población y muestra.....	38
3.3 Unidades y dimensiones de análisis.....	39
3.4 Las técnicas de recolección de datos.....	40
3.5 Trabajo de campo.....	40
3.6 El análisis de la información.....	41
4. - EL PROYECTO DE LA TRASFORMACIÓN EDUCATIVA: ANTECEDENTES Y CARACTERISTICA.....	45

4.1 La educación media en argentina: características y procesos de reforma.....	45
4.2 La reforma de nivel medio en la provincia de Rio Negro.....	48
4.3 El proyecto de la Transformación de la Escuela Media Rionegrina.....	50
5. - LOS TALLERES INTERDISCIPLINARIOS EN LA REFORMA DEL NIVEL MEDIO EN LA PROVINCIA.....	52
5.1 Supuestos pedagógicos y epistemológicos que fundamentan la incorporación de los talleres interdisciplinarios y talleres de estudiantes.....	52
5.2 La implementación de los talleres interdisciplinarios y los talleres de estudiantes en el Nivel Medio.....	56
5.3 Algunos obstáculos observados por los talleristas.....	67
6.- TALLERES INTERDISCIPLINARIOS EN NIVEL MEDIO: APOSTANDO AL VÍNCULO EDUCATIVO.....	73
6.1 ¿Qué hacer en un taller? Lo que implica y significa dar un taller según los agentes de la educación.....	74
6.2 Distantes y cercanos: los contenidos a transmitir y la constitución del vínculo educativo.....	77
6.3 Entre la pasividad y la falta de interés: apostar en el aprendizaje del otro.....	80
6.4 Desencuentros de miradas: la palabra de los estudiantes.....	84
CONSIDERACIONES FINALES – ALGUNOS MATICES DEL VINCULO EDUCATIVO.....	89
BIBLIOGRAFIA.....	100

INTRODUCCIÓN

La enseñanza en el nivel medio en Argentina tuvo desde sus orígenes un carácter humanista, selectivo y enciclopedista. A pesar de que hubieron varios intentos de reforma implementados para modificar éste carácter, la escuela media continua en proceso de cambio apuntando a construir un espacio en donde se escuche a los jóvenes, se propongan nuevos conocimientos y formas de conocer, una mayor cercanía al mundo del trabajo; entre otros, sobre todo si se tiene en cuenta el proceso de masificación vivido en la Argentina a mediados de siglo XX. Los años '90 aportan cambios para el sistema educativo Argentino y, en especial, para la escuela media con la Ley de Transferencia de los servicios educativos a las provincias y la Ley Federal de Educación. En el año 2006, se implementa la Ley nº 26206 de educación Nacional, la cual propone como meta principal extender la obligatoriedad desde la sala de 5 años del nivel inicial y hasta la finalización del nivel secundario. De este modo, la escuela secundaria, originalmente concebida para las elites de la sociedad, se instala como obligatoria para toda la sociedad marcando el comienzo de una nueva etapa.

El presente trabajo de investigación se centra en la construcción del vínculo educativo en los espacios de taller implementados a partir del año 2008 en nivel medio, como parte de la "Trasformación de la escuela secundaria rionegrina". Dicha transformación fue iniciada en el año 2005 a partir de un arduo trabajo del cual participaron, a través de diferentes comisiones, diversos actores vinculados al campo educativo (docentes, equipos técnicos, equipos directivos)

En este marco, se implementaron como nuevos espacios curriculares los *Talleres interdisciplinarios* a partir del año 2008; en el año 20013 se produjo una modificación en el Proyecto de la Transformación Educativa dónde se pasó a denominarlos como *Talleres de estudiantes* los cuales fueron implementados en las escuelas que adhirieron al proyecto a partir de dicho año; en ambos casos constituyen nuevos formatos curriculares que apuntan, entre otras

cuestiones, a lograr una mayor cercanía del alumno con el saber a partir de la resolución de diferentes situaciones problemáticas de la realidad. Estos talleres, son considerados en este trabajo, como nuevos escenarios educativos que podrían desestructurar espacios áulicos convencionales y así, favorecer la construcción del vínculo educativo por tratarse de una oferta educativa novedosa. Estas nuevas ofertas están basadas en el trabajo interdisciplinario, la constitución de equipos de 2 o 3 docentes frente a la clase, el trabajo interinstitucional, la desestructuración de espacios de trabajo, entre otras.

Los *Talleres interdisciplinarios* se basaron principalmente en el trabajo a partir de proyectos interdisciplinarios presentados por docentes que no necesariamente formaban parte del plantel escolar. Los *Talleres de estudiantes*, por su parte, apuntaron a la integración del trabajo pedagógico en áreas de conocimiento. Los equipos docentes, en este caso, formaban parte del plantel escolar y los proyectos/temas de trabajo fueron sugeridos por el equipo directivo.

Esta tesis realizada con el fin de obtener el título de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Comahue (Centro Universitario Regional Zona Atlántica) analiza cómo estas nuevas propuestas de trabajo áulico inciden en la construcción del vínculo educativo, condición necesaria para dar lugar al aprendizaje. Además, esta investigación cobra relevancia por los conocimientos y reflexiones aportadas sobre estos nuevos espacios implementados en el nivel medio y las principales fortalezas y obstáculos presenciados.

La formulación de esta tesis se compone de seis capítulos:

En el capítulo 1 se realiza la presentación de la problemática de investigación, la cual se inicia a partir de un breve recorrido desde los orígenes de la transformación educativa rionegrina, en el año 2005, a partir de comisiones de trabajo constituidas por diferentes actores institucionales y su respectiva implementación, a partir del año 2008. En segundo lugar, se desarrollan los diferentes antecedentes de investigación en la temáticas organizados en función de dos ejes: las experiencias de nuevos espacios curriculares y de taller en escuelas medias argentinas y los trabajos de investigación que apuntan a indagar acerca del vínculo educativo y nuevas formas de

posicionarse los docentes ante los jóvenes en la escuela media; también se plantean las preguntas y objetivos que orienta la investigación.

En el capítulo 2 se desarrollan los conceptos teóricos que guía el proceso de indagación: el vínculo educativo, sus componentes y la concepción de aprendizaje que se sostiene; el concepto de confianza en las relaciones pedagógicas y los talleres interdisciplinarios a partir de los supuestos pedagógicos que los fundamentan.

En el capítulo 3 se consiga el enfoque metodológico que guía la investigación. Se optó por un enfoque de estudios de casos, seleccionándose dos escuelas de nivel medio, en las cuales la transformación educativa fue implementada en tiempos diferentes. Además, se hace referencia al trabajo de campo, a las técnicas de recolección de datos, unidades y dimensiones de análisis; la población y muestra. El primer caso seleccionado, es una escuela que forma parte de la primer transformación (Resolución 235/08), en la cual los talleres interdisciplinarios se propusieron en segundo y tercer año, como una nueva modalidad de trabajo. El segundo caso seleccionado, es una escuela que forma parte de la última transformación (Resolución 138/13). En esta se propusieron los talleres de estudiantes, basados en el trabajo según áreas, en 1º, 2º y 3º año.

En el capítulo 4 se contextualiza el presente trabajo, realizando un breve recorrido por los orígenes de la escuela media en Argentina y su devenir a partir de diferentes procesos de reforma operados por la política educativa nacional. En segundo término, se describen la reforma de nivel medio llevadas a cabo por la provincia de Río Negro entre los años 1986 y 1994 que constituyen un antecedente importante del actual proceso de transformación del nivel medio.

En el capítulo 5 se presentan el análisis de los resultados considerando las primeras dimensiones del presente estudio, organizado en dos partes. La primera parte que responde al primer objetivo de nuestro trabajo el cual consiste en describir los supuestos pedagógicos y epistemológicos que fundamentan la incorporación de los *Talleres Interdisciplinarios* y *Talleres de estudiantes* en el marco de la Reforma de Nivel Medio de la Provincia de Río Negro. En la segunda parte, se hará hincapié en la implementación de los

Talleres interdisciplinarios y Talleres de estudiantes en el nivel medio, respondiendo así al segundo objetivo, que consiste en indagar las características del proceso de implementación de estos nuevos espacios curriculares y las fortalezas y dificultades operadas en el marco de dicho proceso.

Se intenta responder a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los supuestos epistemológicos y pedagógicos de estos espacios de taller interdisciplinarios? ¿En consisten estos espacios? ¿Cómo fueron pensados? ¿Cómo fue el proceso de implementación de los talleres interdisciplinarios? ¿Qué acciones y estrategias específicas se desarrollaron?

En el capítulo 6 se desarrolla el análisis de los resultados considerando la última dimensión del presente estudio, las características del vínculo educativo en los talleres interdisciplinarios. Aquí se apunta a analizar las características que presentan los talleres interdisciplinarios, atendiendo a la relación que establece el docente con el saber, el lugar del alumno como sujeto de dicha relación, la mediación de los contenidos educativos y los efectos en el aprendizaje. Poder dar respuesta a interrogantes como: ¿Cuáles son las características del vínculo educativo en los talleres interdisciplinarios?, ¿Qué relación establecen quienes coordinan los talleres interdisciplinarios con el saber que se trasmite? ¿Cuál es el lugar del alumno en esta relación? ¿Qué mediación configuran los contenidos educativos? y ¿Cuáles son los efectos que producen en el aprendizaje de los estudiantes?

Para finalizar se presentaron las consideraciones finales consignándose los aportes que brinda el estudio como así también los nuevos interrogantes que surgen del desarrollo de la investigación. A su vez, la bibliografía utilizada y los anexos (separados del cuerpo de la tesis) que contienen las entrevistas realizadas a diferentes actores de la institución como docentes, directivos, coordinadores interdisciplinarios y alumnos; y resoluciones (235/08 y 138/13).

CAPITULO 1: EL PROBLEMA A INDAGAR

La presente tesis pretende indagar la incidencia, en la producción del vínculo educativo, de los espacios de *Talleres interdisciplinarios* y *Talleres de estudiantes* propuestos en el mapa curricular de la Transformación de la escuela secundaria rionegrina. Para ello, en primer término, se abordará los orígenes y la implementación de dicho proceso de transformación, en segundo lugar los antecedentes de investigación acerca de la temática y por último se presentaran los objetivos e interrogantes que guiaron el presente estudio.

1.1. La transformación educativa del nivel medio en la Provincia de Río Negro:

La Provincia de Río Negro realizó una primera reforma educativa del Nivel Medio en la década de los '80 que tuvo amplia trascendencia por la importancia de los cambios realizados, la que fue clausurada en la década de los '90 con el advenimiento de las políticas neoliberales según surge de la investigación llevada a cabo por Oyola (1997). La provincia no adhirió a la Ley Federal de Educación lo cual significó mantener la tradicional estructura del nivel primario y medio y como consecuencia no se contó en este período con un Diseño Curricular para el nivel medio, dado que la reforma había finalizado y los lineamientos nacionales no se adecuaban a la oferta provincial.

El proceso de elaboración del Diseño Curricular del Nivel Medio en Río Negro¹ se inició en el año 2005 a partir de constituirse una comisión² de trabajo que comenzó a construir las primeras ideas vinculadas a la “Transformación Educativa de la Escuela Secundaria Rionegrina”, la que insumió dos años de trabajo, siendo implementado en el año 2008. Para realizar este diseño, se recuperó la experiencia rionegrina del CBU³, la cual estuvo fuertemente

¹ Plasmado en Resolución 235/08 y sus respectivos anexos.

² Según Resolución N° 611/06 del Consejo Provincial de Educación, se creó una Comisión de Trabajo integrada en forma permanente por la Subsecretaría de Educación, las Direcciones de Nivel Medio y de Gestión Curricular, los Vocales del Consejo Provincial de Educación y el Gremio docente, para consensuar el proceso de construcción del Diseño Curricular como, así también las acciones necesarias para su implementación, seguimiento y evaluación.

³ En el capítulo 4 se hará referencia al Ciclo Básico Unificado (CBU)

enriquecida con aportes teóricos relacionados a la interdisciplinariedad y su complejidad epistemológica. A continuación se mencionarán algunas de las acciones que se llevaron a cabo para lograr esta primera versión del diseño curricular:

En agosto del año 2006, se realizó en Cipolletti una primera reunión de la Comisión 611⁴ y se acordó la metodología de construcción del Diseño Curricular. En ésta se concluyó: “conformar Comisiones Regionales de Docentes integradas por profesores (título 9) de las 12 disciplinas que constituyen el ciclo básico de la escuela Secundaria” (Diseño curricular 2006: 5), los cuales fueron elegidos por sus pares; el acompañamiento en dichas comisiones de un técnico del ETAP; y el asesoramiento de profesores de la Universidad del Comahue, Institutos de Formación Docente de la Provincia y de la Escuela Marina Vilte de la CTERA (que luego formarían la llamada Comisión Central)

En octubre del 2006 se reunieron en Cipolletti y en Viedma, por primera vez, los representantes de las Comisiones regionales y la Comisión Central y se determinó comenzar identificando los saberes básicos de cada disciplina y los enfoques de enseñanza y aprendizaje que deberían ser trabajados. En forma simultánea, los representantes de la Comisión 611 iniciaron la construcción de documentos destinados a constituirse en el marco teórico del diseño curricular.

Es de destacar que todos los documentos producidos en las diferentes comisiones se discutieron, analizaron y enriquecieron en Jornadas Institucionales.

En diciembre de 2006 se acordó “ofrecer a todos los docentes del nivel una capacitación que propiciara una actualización disciplinar, la reflexión pedagógica, la discusión de paradigmas, de enfoques de enseñanza y de aprendizaje como también el análisis crítico de las posibilidades de un trabajo multidisciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar en el nivel” (Diseño curricular 2006: 5).

En febrero de 2007, la comisión 611 organizó y determinó quienes serían los responsables de las capacitaciones. Se seleccionaron dos profesores por cada

⁴ Llamada de este modo ya que fue la resolución 611/06 la que le dio origen.

disciplina y un profesor asesor. Dicha capacitación se desarrolló ese mismo año, entre los meses de junio y octubre, y estuvo basada en encuentros presenciales, semipresenciales y de resolución de trabajos prácticos.

Como se puede vislumbrar, el diseño curricular propuesto se realizó a partir de una metodología participativa la que dio lugar a la mirada crítica de diferentes actores, entre ellos los docentes rionegrinos. En líneas generales, las preocupaciones de los actores participantes en la confección de este diseño, se centran en: la falta de un Proyecto Curricular, la creciente ruptura de la cultura escolar (falta de expectativas en los alumnos y dificultades en docentes para llevar adelante tareas pedagógicas), desigualdad educativa, devaluación de educadores por cargar sobre sus hombros una excesiva responsabilidad que es de todo un sistema y el debilitamiento del vínculo escuela - comunidad.

De este modo, a partir del año 2008, se definió e implementó la estructura Curricular que forma parte de la “Transformación de la Escuela Secundaria de la Provincia de Río Negro”. Dicha estructura se definió en función de los siguientes ejes:

I.- En relación al mapa curricular: se definió trabajar con diferentes formatos curriculares (talleres, seminarios, disciplinas) que favorezcan el diálogo con saberes; lograr una “equidad en las cargas horarias de los diferentes espacios curriculares en tanto se considera que todos los procesos de alfabetización tienen la misma importancia” (Diseño Curricular, 2008: 45), la unificación de la carga horaria de los alumnos (38 hs semanales); y el incremento de Matemática y Lengua y Literatura en el Ciclo Superior. Entre los diferentes formatos curriculares mencionados, se encuentra el trabajo bajo la modalidad taller: en el primer año se implementaron los talleres de Lectura y Escritura y el taller de Ciencias de la Naturaleza; en segundo y tercer año se implementaron los *Talleres Interdisciplinarios*, con el fin de que los alumnos comprendan diversos problemas de la realidad (tomando diversas disciplinas y saberes de la vida cotidiana) y puedan actuar sobre ellos. La idea es que en dichos talleres, participen diferentes materias que puedan aportar a diferentes problemáticas planteadas.

II.- Respecto a la reorganización institucional: se estableció una concentración horaria de los docentes en una o dos escuelas; se establecieron horas

institucionales “destinadas a reuniones de planificación, trabajo de seguimiento y apoyo a los alumnos, articulación del currículo, reuniones con el coordinador interdisciplinar y otras actividades organizadas por los equipos de conducción” (Diseño Curricular, 2008: 45); se consideró el valor del trabajo en conjunto frente a alumnos; se promocionó la autonomía institucional a través de proyectos establecidos en función de temáticas sugeridas en el diseño curricular; se creó el cargo de coordinador interdisciplinar.

III. En cuanto a la implementación de los cambios, se incluyó a todas las escuelas diurnas comunes, excepto las escuelas técnicas, y el proceso de implementación fue gradual, comenzando por los primeros años.

IV. Acompañamiento a la implementación: se estableció capacitar tanto disciplinar como en gestión del currículo e institucional; se destacó la importancia de la presencia de “sujetos institucionales comprometidos, críticos y propositivos con capacidad de generar nuevas propuestas que enriquezcan y mejoren las prácticas”; se definió capacitar a los docentes en función de cuestiones que surjan en los espacios interdisciplinarios y a los supervisores, equipos directivos y equipos técnicos; se propusieron llevar a cabo los talleres mensuales de directores coordinados por los supervisores y talleres regionales de capacitación para los coordinadores interdisciplinarios, como así también, jornadas de apropiación del diseño curricular y jornadas de actualización, capacitación y apropiación del diseño curricular para preceptores y bibliotecarios; por último, se apuntó a la inclusión de espacios de articulación e información a los padres del presente Diseño Curricular.

En el año 2013, se aprobaron una serie de modificaciones en la implementación de la resolución 235, que quedaron plasmadas en la resolución 138/13. Fundamentan estos cambios la existencia de dificultades institucionales para el trabajo interdisciplinario, la falta de continuidad en los talleres implementados, la iniciativa de elegir docentes que no formen parte de la institución, la necesidad de generar nuevos cambios organizacionales, institucionales y curriculares, la importancia de trabajar por áreas según lo desarrollado en la Ley Nacional de Obligatoriedad Secundaria, la importancia de generar conocimientos contextualizados que permitan transformar

críticamente la realidad social, económica, ambiental y cultural de los alumnos, la implementación de espacios de reflexión sobre la práctica docente.

Uno de los cambios principales fue la integración del trabajo pedagógico en áreas del conocimiento y la incorporación de formatos curriculares que permitan abordar diferentes saberes en forma contextualizada. En este marco, se propone la implementación de *Talleres de Estudiantes* por área y a partir de éstos se apuntaría en forma progresiva la interdisciplinariedad, ya que durante los dos primeros trimestres los *Talleres de Estudiantes* se centran en proyectos diseñados por área disciplinar, sugeridos por el equipo directivo y el coordinador disciplinar. En el último trimestre, los proyectos deben involucrar conocimientos construidos en diferentes áreas disciplinares (dos o más áreas), apuntando así, al trabajo interdisciplinario.

Los *Talleres de Estudiantes* serían realizados por docentes que formen parte de la escuela, y estén dictando una o más materias. Los propósitos metodológicos que fundamentan los talleres de estudiantes son similares a los que se sostienen en la resolución 235/08: el protagonismo de los sujetos de aprendizaje, la experimentación, el descubrimiento, la resolución de problemáticas, el refuerzo de lo vincular y lo creativo.

En esta propuesta se apunta a una mayor coherencia curricular e interdisciplinar basada principalmente en la distribución de la carga horaria ya que como se mencionó, son los docentes de la escuela los que realizan los talleres. De este modo se genera un espacio escolar activo, en el cual los profesores cuentan con horas institucionales por área. Las áreas que se definieron fueron: de ciencias sociales; de ciencias exactas y naturales y área de expresión y comunicación.

Estos nuevos espacios curriculares son considerados nuevos escenarios educativos que, por ser innovadores, dan lugar a nuevos encuentros entre los docentes y los adolescentes, constituyendo de este modo, otra oportunidad para los aprendizajes escolares.

En función de lo expuesto, la pregunta fundamental que guía la presente tesis se orienta a indagar en qué medida estos nuevos espacios curriculares – tanto los talleres interdisciplinarios como los talleres de Estudiantes- propuestos por

la Transformación educativa de la escuela secundaria rionegrina, favorecen el vínculo educativo que se considera fundamental para que el acto educativo se produzca, es decir, en qué medida generan condiciones de trabajo que permitan el encuentro con la cultura.

1.2 Antecedentes de investigación en la temática.

Del recorrido realizado y como aporte a la indagación que se pretende realizar, se pueden identificar trabajos de investigación en torno, por un lado, a experiencias de nuevos espacios curriculares y de taller en escuelas medias argentinas (Tiramonti, 2007; Larrondo, 2009; Oyola, 1997; Yapur, 2012), y por otro lado, trabajos de investigación que apuntan a indagar acerca del vínculo educativo y nuevas formas de posicionarse ante los adolescentes en la escuela media. (Zelmanovich, 2009; Acosta, 2009; Fazio, 2013; Zelmanovich, C y Molina, 2012; Moyano, 2007; Sabatella y Aicardi Fluriach, 2008).

Guillermina Tiramonti, -directora de un proyecto de investigación denominado “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina” realizado en el año 2007-, analiza los nuevos formatos escolares y destaca la importancia de romper con un sistema escolar único y tradicional, otorgando valor al emplear formatos más flexibles. La autora se interesa en estudiar la experiencia de la Ciudad de Buenos Aires a través de la creación de escuelas de reingreso⁵ destinadas a los estudiantes más expuestos al abandono de la escolaridad. Dentro del plan de estudios de dichas escuelas, se proponen diversos talleres que, según Tiramonti, dan cuenta de una innovación en la escena escolar. Sin embargo, a pesar de que muchos actores remarcan “la potencialidad que pueden tener ciertos metodologías cuando contemplan más cabalmente los entornos y realidades en donde operan”, los talleres se encuentran en un lugar secundario porque son opcionales y a contraturno” (2007:67). La autora agrega que “las distintas

⁵ Las escuelas de reingreso responden a una iniciativa que promueve que los jóvenes no escolarizados vuelvan a la escuela y concluyan los estudios secundarios. A través de una propuesta pedagógica diferente y de diversas estrategias, esta iniciativa acerca la escuela a las necesidades de los adolescentes y jóvenes que quieren volver a estudiar. Fueron creadas en el año 2004, en el marco de la política “deserción cero” implementada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

escuelas establecen una vinculación y apropiación diferente con este espacio curricular, tanto en relación con el lugar o la importancia que le dan, como en relación con las distintas actividades que desarrollan” (2007: 67).

En su trabajo de tesis, Marina Larrondo (2009), indaga como espacios escolares alternativos influyen en la construcción de la identidad escolar de los jóvenes en contextos de pobreza. Para esto analiza las escuelas de reingreso⁶ y un bachillerato popular⁷. En las escuelas de reingreso, señala la autora, se define a los alumnos como jóvenes vulnerados en sus derechos por lo que se apunta a construir un discurso basado en el derecho de la educación, apuntando a que los jóvenes encuentren un proyecto de vida singular. Esto se logra a través de planes de estudio flexibles y nuevos espacios de trabajo (talleres). En el caso de los bachilleratos populares, se apunta a un trabajo similar al de la escuela de reingreso pero, se incluye una mirada política y teórica basada en formar sujetos políticos que puedan transformar la sociedad en forma crítica. En el caso de las escuelas tradicionales se percibió una fuerte tendencia a la estigmatización de los alumnos; estos son definidos como desinteresados, especuladores y con familias ausentes.

En ambas propuestas se apunta a marcar una diferencia de la escuela llamada tradicional, creando espacios novedosos y peculiares. Asimismo, se tiende a formar un “perfil” de alumno que va a variar en función de cada espacio y de la población que se atiende. En estas escuelas “aparece una clara resignificación de la función clásica del colegio secundario; si bien no se renuncia a la misión de transmitir conocimientos, las funciones de cada espacio son diferentes a la visión enciclopedista humanista” (Larrondo, 2009: 88). Aquí, los docentes, son más abiertos y reflexivos lo cual les permite tener otra mirada sobre sus alumnos y así crear nuevas prácticas pedagógicas diferentes a las propias de la escuela tradicional. Al respecto plantea que “modificar las formas de mirar y leer a los alumnos es el primer paso para crear, inventar, gestionar e implementar dispositivos escolares que puedan garantizar la inclusión de todos/as los jóvenes en la educación secundaria” (Larrondo, 2009: 180). De

⁶. Ídem

⁷ Forma parte de un movimiento surgido a partir del trabajo conjunto entre movimientos sociales y la cooperativa de educadores e investigadores populares.

este modo, se busca que los estudiantes encuentren en la propia escuela un lugar en el que puedan encontrar intereses, aprender e imaginarse un futuro. En cuanto a los vínculos con el conocimiento, la autora sostiene que los intereses de los alumnos tienen que ver con consumos culturales extraescolares principalmente, pero de todos modos, los alumnos valoran al profesor “que te hace pensar” y “que te explica hasta que entendés”. Rechazan enseñanzas monótonas y contenidos lejanos a su realidad.

Carlos Oyola (1997), en la investigación realizada en la Universidad Nacional del Comahue, analiza la reforma educativa del nivel medio en Rio Negro (CBU y CSM⁸) iniciada en el año 1986 y finalizada diez años después, y las cuestiones que la potencian u obstaculizan. Una de las estrategias implementadas para reorganizar el nivel Medio fueron el trabajo interdisciplinario organizado por áreas y la creación de talleres integrales y opcionales (vinculados a dichas áreas). El autor plantea que la idea de dichos talleres era la “resolución de problemas a través de la aplicación de conocimientos adquiridos por los alumnos” (Oyola, 1997: 393) pero en la práctica se notó “la coexistencia de estrategias metodológicas contrarias a los presupuestos teóricos de la reforma” (Oyola, 1997: 176). Es decir, se continuaron favoreciendo metodologías tradicionales, y por lo tanto, se presentaron dificultades para cumplir los objetivos y fines de la reforma. Los talleres presentaron varias dificultades para concretarse, salvo casos puntuales en algunas escuelas, ya que fue muy difícil posibilitar las conexiones interdisciplinarias, entre otros aspectos.

Oyola señala además, que “la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario, implica un trabajo pedagógico- didáctico logrado a partir de la identidad de la disciplina (asignatura) para luego, desde ese lugar, transitar a la integración interdisciplinaria” (Oyola 1997:79). El autor afirma que se han presentado varios obstáculos que impidieron sostener y avanzar en la innovación educativa propuesta; entre ellos destaca:

- A los profesores no les brindaron herramientas teóricas e instrumentales para llevar a cabo este trabajo, ni siquiera teniendo en cuenta, que ningún docente en su formación de grado había sido capacitado en la temática interdisciplina.

⁸ Ciclo Básico Unificado y Ciclo Superior Modalizado.

A esto se le suma la gran cantidad de profesionales sin formación pedagógica, lo que le quita potencialidad al proceso de enseñanza- aprendizaje y la posibilidad de lograr un trabajo interdisciplinario.

- Se presentaron dificultades para lograr un equilibrio entre interdisciplina y disciplina, es decir, abordar un trabajo interdisciplinar, sin perder la identidad de las asignaturas. Esto llevo, por un lado, a un trabajo meramente unidisciplinar, y por el otro, a una pérdida de la unidad necesaria para lograr la interdisciplina.

- otro obstáculo se relaciona a la falta de aprovechamiento de los espacios destinados a la planificación y coordinación docente de los espacios interdisciplinarios.

- otro elemento obstaculizador fue la ausencia de nuevas estrategias de evaluación ya que no se pudo generar “una propuesta alternativa, clara y coherente de evaluación/acreditación, compatible con las orientaciones pedagógicas generales de la innovación educativa, y articulante con las orientaciones pedagógicas específicas del trabajo interdisciplinar”. Esto generó en los docentes malestar y disconformidad, que llevo a que se adopten modelos de evaluación tradicionales, por asignatura y con escala numérica.

- Otro núcleo problemático se relaciona con la heterogénea formación disciplinar lo que generó dificultades para acordar e intercambiar contenidos y modalidades de trabajo, como así también, imposibilidad de focalizar situaciones problemáticas claves. En relación a esto último, el autor afirma que una formación actualizada genera siempre actitudes de seguridad y confianza que posibilitan una mayor apertura para el intercambio, la negociación y los acuerdos interdisciplinarios.

- Otra cuestión señalada fue la vinculada a la ausencia de planificación en los espacios interdisciplinarios.

Jorgelina Yapur (2012), en su investigación⁹ realizada en la Universidad Nacional de Córdoba, apunta a comprender y explicar el proceso de implementación del Programa “Escuela centro de Cambio”, analizando el discurso oficial y el discurso de los agentes que participan en la puesta en

⁹ La investigación se enmarca en un proyecto más amplio denominado “Políticas de igualdad Educativa”, coordinado por la Lic. Alicia Carranza y Mgter Silvia Kravetz.

marcha. Para esto, la autora propone realizar un estudio de caso en donde se toman dos instituciones educativas de la ciudad de Córdoba: una de gestión pública y otra de gestión privada.

Observando el plan de estudio, Yapur percibe la incorporación de “espacios curriculares integrados” (aquellos configurados por áreas) y “espacios disciplinares” (aquellos asignaturas con eje en las disciplinas). La autora hipotetiza que la organización de dichas escuelas apuntaría a romper con la organización tradicional de la enseñanza, apostando a una mayor integración de contenidos a enseñar. Pero en la práctica, hay una tendencia a trabajar con un formato tipo disciplinar, dejando de lado las nuevas propuestas curriculares. La autora concluye que, para lograr un cambio a nivel curricular, es necesario “un cambio estructural en las modalidades de organización del trabajo de los profesores” (Yapur, 2012: 10)

En su investigación, Felicitas Acosta (2009) se propone “indagar acerca de la reconfiguración de los dispositivos de la escuela secundaria moderna y su impacto sobre la escolarización de los nuevos sectores que acceden a este nivel” (2009: 1). Entonces, comparando dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, la autora apunta a pensar la escuela en relación entre lo viejo y lo nuevo, entre las tradiciones y las rupturas, con el fin de lograr en los jóvenes de hoy, procesos de aprendizaje satisfactorios. En este contexto, la autora afirma que no existe la homogeneidad cultural propia de principios de siglo XX y por eso, la escuela adopta nuevas formas que “permiten pensar a la escuela como una institución vital” (Acosta, 2009: 10), que da lugar a “nuevos lugares para la expresión, diversas formas de organización edilicia e institucional, creación de jornadas especiales, uso de materiales concretos diversos” (Acosta, 2009: 10), entre otros. Además, destaca el valor de prácticas tradicionales ya que los jóvenes valoran, a la hora de aprender, la palabra del profesor cuando transmite saberes. Esto es porque de este modo transmiten la sensación de que los jóvenes pueden aprender, más allá de las diferencias culturales producto de la masificación escolar.

Perla Zelmanovich (2009), en una investigación realizada en una escuela urbana de nivel medio con alumnos de quinto año¹⁰ -quienes están incluido en un proyecto que apunta a introducir un cambio en la forma escolar tradicional- apunta a identificar bajo qué condiciones se producen los encuentros y desencuentros en las prácticas educativas, y cuál es el papel de los adultos en los aprendizajes de los alumnos. La autora hace referencia a 4 supuestos relevantes para pensar el lugar del adulto y así, “habilitar preguntas allí donde priman los estigmas” (Zelmanovich, 2009: 144). Estos son.

“los crecientes procesos de estigmatización social de los jóvenes (...) los acelerados cambios culturales, en particular de la información y de la comunicación (...) la profusión de discursos que aluden al debilitamiento social de la función adulta y de la autoridad pedagógica (...) los efectos generados por los procesos de fragmentación y de masificación de la escuela media, y la heterogeneidad de los sujetos que se encuentran hoy en las aulas, requiere multiplicar las estrategias para sostener el vínculo de autoridad pedagógica” (Zelmanovich, 2009: 141,142,143)

En el último de los supuestos, se hace referencia al vínculo educativo y al deseo de enseñar como lo opuesto a la homogeneización, ya que se apunta a instalar formas escolares que atiendan a la singularidad. La autora finaliza el documento manifestando que esta investigación no tiene como finalidad construir modelos ideales a seguir sino, la idea es “hacer visibles aquellos modos que empujan a los sujetos a ubicarse por fuera de una trama cultural, así como aquellos que favorecen hacerles un lugar, y, en esa medida, un lugar para ellos en la cultura” (Zelmanovich, 2009: 150).

Gastón Fazio (2013) en un trabajo realizado en la Universidad Nacional de la Plata¹¹, refiere a las condiciones de posibilidad de construir un vínculo educativo. De este modo, abre el abanico de interrogantes en relación a la relación entre psicoanálisis y educación y el proceso de enseñanza y aprendizaje. El autor sostiene que en la educación siempre habrá algo no logrado, es decir algo imposible que si el docente logra reconocer, va a poder

¹⁰ Los avances de dicha investigación se presentaron en un libro compilado por Guillermina Tiramonti y Nancy Montes, denominado “La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.”

¹¹ El trabajo fue el resultado de una elaboración teórica en el marco de la Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas (FLACSO-Argentina)

hacer algo con eso, y “transformarlo en un mensaje a descifrar” (2013: 24). Agrega además que en los escenarios educativos, a partir de los contenidos educativos, se podría recuperar la relación entre deseo de enseñar y deseo de aprender, sobre todo teniendo en cuenta que el deseo del sujeto es una variable enigmática. El docente debe asumir una posición en donde se incorpore “la incertidumbre que todo acto educativo comporta, que sería el primer paso para que en esa hiancia, se instaure el vinculo educativo” (Fazio, 2013: 30).

Zelmanovich, C y Molina, Y, en su trabajo de investigación presentado en el 2012, indagan las recurrencias de los modos en que los profesionales nombran el malestar. Para esto, “se sistematizaron los enunciados (nombres del malestar) que dicen sobre los obstáculos, las dificultades, lo que no anda en sus prácticas”. Entre los profesionales indagados, se encuentran los docentes de nivel medio, considerados “los agentes educativos que desarrollan su practica en instituciones educativas y cumplen funciones pedagógicas siendo los del nivel medio quienes constituyen el segundo grupo más numerosos, luego de los profesionales que trabajan en orientación escolar” (2012: 12). Las autoras tomaron la categoría vinculo educativo, y así, indagaron “en cuál de los tres elementos que conforman el vinculo, los docentes hacen pivote para formular sus enunciados” (Zelmanovich, 2012:12). Así, pudieron vislumbrar que los docentes centran las problemáticas educativas en los estudiantes: falta de interés, apatía, indiferencia, la inexistencia de curiosidad, la falta de esfuerzo, el facilismo o la cultura lighth. Zelmanovich y Molina convocan a “profundizar sobre el lugar del objeto en el vinculo educativo, por ser aquello que queda eclipsado, que no es tenido en cuenta en los enunciados” (Zelmanovich, 2012: 21)

Segundo Moyano (2007), en su tesis doctoral, pretende aportar algunos elementos de actualidad al estudio de la educación social, e investigar las posibles maneras de adecuar su objetivos educativos a las nuevas configuraciones sociales tomando como eje central, lo nuevo de la cultura en lo pedagógico y la relación entre la educación y el saber. Para realizar este trabajo de “apuesta” a la educación social, a la trasmisión, a la responsabilidad adulta y a la innovación educativa; el autor centro su trabajo en Centros Residenciales de Acción Educativa para niños y adolescentes.

Moyano afirma que su indagación aportó un trabajo de profundo análisis en los equipos de educadores de los CRAE respecto a sus tareas, responsabilidades y capacidad de reflexión. Los mismos equipos, se propusieron diferentes desafíos a enfrentar, los cuales son: “incorporar presupuestos pedagógicos que garanticen el acceso al mundo de los niños” (Moyano, 2007: 335), que los docentes “adquieran el compromiso de ocupar el lugar del agente trasmisor, conocedor y depositario de un saber cultural” (Moyano, 2007:235) y “proporcionar contenidos que permitan al sujeto vincularse con la cultura” (Moyano, 2007:35). En líneas generales, se plantea la necesidad de proponer nuevos escenarios, “que sostengan las apuestas de futuros posibles” (Moyano, 2007: 312), y así, poder refundar, reinventar y renovar lo instituido.

En su trabajo de tesis realizado en la Universidad Nacional del Comahue y denominado “La educación media y su incidencia en la prosecución de Estudios Superiores”, Nidia Sabatella y María Eugenia Aicardi Fluriach (2008) se proponen indagar qué elementos de la escuela media incentivan a los alumnos a querer aprender. Indagando en escuelas públicas y privadas, las autoras concluyen en la importancia de escuchar y dar protagonismo al sujeto dentro del aula, lo cual propicia el aprender, el apropiarse de contenidos, el aprender a pensar y saber a plantear problemas. Además agregan “difícilmente serán protagonistas si los proyectos que la escuela les propone son ajenos a sus centros de interés, en cambio si tienen oportunidad de expresar sus intereses, hay una mayor implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.” (Sabatella, 2008: 92). A su vez sostienen que la escuela no es generadora de proyectos de vida, no brinda herramientas para insertarse laboralmente y tampoco incentiva la continuidad de estudios universitarios o terciarios.

En función de lo expuesto surge que el problema de la indagación que se propone realizar es un aspecto no agotado o bien, se ha focalizado en forma parcial de acuerdo al área de interés de cada investigador. La tarea de ofrecer un análisis de cómo estos espacios curriculares favorecen la construcción del vínculo educativo en los adolescentes es una tarea llevada a cabo por la presente indagación.

1.3 Preguntas y objetivos que orientan la indagación

El estudio se propone analizar cómo estas nuevas propuestas de trabajo curricular –los *Talleres interdisciplinarios como los Talleres de estudiantes*– inciden en la construcción de un vínculo educativo, condición necesaria para dar lugar al aprendizaje. Es decir, la oferta del docente y su deseo de enseñar es lo que posibilitará nuevos aprendizajes, apuntando a dejar en los estudiantes, marcas subjetivas. Estos espacios de taller, podrían favorecer el encuentro de los sujetos de la educación con la cultura, con el saber, y personalmente, como profesora y estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía, me resulta de suma importancia poder indagar como se producen estos encuentros y desencuentros en el nivel medio.

Objetivo general:

- Indagar la incidencia de los Talleres interdisciplinarios y Talleres de estudiantes en la construcción del vínculo educativo en escuelas de nivel medio de la ciudad de Viedma (Río Negro) incorporadas al Programa de Reforma como condición de que el aprendizaje se produzca.

Objetivos específicos:

- Describir los supuestos pedagógicos y epistemológicos que fundamentan la incorporación de los Talleres Interdisciplinarios y Talleres de estudiantes en el marco de la Reforma de Nivel Medio de la Provincia de Río Negro.
- Indagar las características del proceso de implementación de estos nuevos espacios curriculares y las fortalezas y dificultades operadas en el marco de dicho proceso.
- Analizar las características que presentan los Talleres interdisciplinarios y Talleres de estudiantes, atendiendo a la relación que establece el docente con el saber, el lugar del alumno como sujeto de dicha relación, la mediación de los contenidos educativos y los aprendizajes.

La pregunta fundamental que orienta el presente estudio se interroga acerca de ¿Cómo incide el trabajo en los Talleres interdisciplinarios y Talleres de

estudiantes en la construcción del vínculo educativo en escuelas de nivel medio de la ciudad de Viedma en el marco de la reforma educativa?

Preguntas derivadas:

¿Cuáles son los supuestos epistemológicos y pedagógicos de estos espacios de Talleres interdisciplinarios y Talleres de estudiantes?

¿En consisten estos espacios? ¿Cómo fueron pensados?

¿Cómo fue el proceso de implementación de los Talleres interdisciplinarios y Talleres de estudiantes? ¿Qué acciones y estrategias específicas se desarrollaron?

¿Cuáles las características del vínculo educativo en los Talleres interdisciplinarios y Talleres de estudiantes?

¿Qué relación establecen quienes coordinan los Talleres interdisciplinarios y Talleres de estudiantes con el saber que se trasmite?

¿Cuál es el lugar del alumno en esta relación?

¿Qué mediación configuran los contenidos educativos?

¿Cuáles son los efectos que producen en el aprendizaje de los estudiantes?

CAPITULO 2- MARCO CONCEPTUAL

La presente investigación pretende analizar la incidencia del trabajo con estudiantes en los “*Talleres interdisciplinarios y de estudiantes*”, implementados en las escuelas de reforma de nivel medio de la Provincia de Río Negro, y su impacto en la construcción del vínculo educativo. Para esto, se comenzará a trabajar con la definición de los conceptos que guiarán el proceso de indagación y que refieren al vínculo educativo, sus componentes y la concepción de aprendizaje que sustenta; el concepto de confianza en las relaciones pedagógicas y los talleres interdisciplinarios y de estudiantes a partir de los supuestos pedagógicos que los sustentan.

2.1 El Vínculo educativo y el aprendizaje.

Esta categoría, primordial en este trabajo, es introducida por Violeta Nuñez a partir de recuperar de los clásicos de la pedagogía (en este caso de Herbart), la idea del “triángulo educativo” para analizar los componentes del acto educativo. Éste último, supone el establecimiento de una oferta educativa por parte del docente y de la emergencia de una demanda o disposición de aprender por parte del estudiante, lo que conllevaría a la construcción de un vínculo educativo (Nuñez, 2003). A partir del análisis de dichos componentes y de las relaciones implicadas, la autora se interroga acerca de cómo se genera este vínculo necesario para que el aprendizaje se produzca y se reconozca

“al otro como un nuevo humano digno de confianza, del que algo se espera (...), como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo porvenir (...) si se instala la paradoja de sujetar para permitir que cada sujeto se lance a sus propias búsquedas y como un articulador de generaciones que no se establece de una vez y para siempre ya que no es estable” (Nuñez, 2003: 38,39).

Éste triángulo, para la autora, es abierto en su base ya que no hay una relación directa entre el agente de la educación y el sujeto de la educación, sino que lo que los une son los contenidos a transmitir; se trata de un vínculo generado a partir del saber. La existencia de la base abierta da lugar a que la actividad

educativa sea asimétrica. (Nuñez, 2003) En palabras de Moyano, “si obviamos esa relación ternaria lo que aparece es una relación tu a tu entre el agente y el sujeto, sin nada que medie” (Moyano, 2007: 328).

El primero de los elementos de la triada es el sujeto de la educación, quien “debe disponerse al arduo trabajo civilizatorio” (Nuñez, 2003: 28) para lo cual se ejerce cierta violencia o coacción pedagógica. En este contexto, el sujeto debe encontrar elementos que le permitan reconocerse y pensarse como un sujeto que pueda confiar en sí mismo y en los otros. Violeta Nuñez sostiene que los sujetos de la educación son un enigma para la educación y para ellos mismo, por esto, el trabajo del docente puede posibilitar al sujeto saber algo acerca de sus intereses y facilitarle la construcción de puentes con la cultura. (Nuñez, 2007).

Al respecto, Hebe Tizio agrega que el sujeto llega a la escuela con marcas fundamentales que son imborrables, y de la oferta del docente dependerá que el sujeto de lugar al aprendizaje: “el consentimiento se da en la medida que exista la posibilidad de velar, de mostrar, de entretrejer sus marcas en esa oferta y eso es lo que el agente de la educación debe autorizar” (Tizio, 2003: 175). Ubicar al sujeto como no responsable de su aprendizaje es “ponerlo fuera de juego: sujeto que es puesto en condición de objeto y del que nada cabe así esperar” (Nuñez, 2007:12).

El segundo elemento, el agente de la educación, es quien debe transmitir los elementos culturales a las nuevas generaciones. Señala Violeta Nuñez que de la posición que tenga el docente respecto a sus saberes y su relación con el mundo, dependerá que se establezca o no el vínculo educativo. Agrega que cuando se pone en juego el deseo, algo se moviliza en el otro (Nuñez, 2003); “algo de lo que hace obstáculo se mueve y el tiempo de la educación se abre, verdaderamente, a lo imprevisible, al acontecer de algún sujeto.” (Nuñez, 2007: 17).

El agente de la educación tiene la responsabilidad de brindarle, al sujeto de la educación, una oferta educativa que permita la articulación entre las particularidades del sujeto y los contenidos culturales. Para esto es primordial que el docente confíe y apueste que sus alumnos van a aprender, dejando de lado valorizaciones que puedan formularse a priori. (Nuñez, 2007). Es

fundamental que el agente renuncie a la siguiente cuestión: ¿pueden o quieren ser educados sus alumnos? y así, “hacer vivir el legado de las generaciones, el patrimonio simbólico, para que el sujeto encuentre allí un lugar” (Tizio, 2003: 175)

El tercer elemento son los bienes culturales que se transmiten, los cuales hacen de mediador entre el sujeto de la educación y el agente de la educación. Violeta Nuñez sostiene que esta mediación funciona como una separación pero a la vez, propicia un encuentro entre el docente y el alumno, es decir, permite que esta relación sea asimétrica. Si la relación no estuviese mediada por los contenidos, la misma sería una relación tu a tu, y de este modo, el vínculo educativo no podría construirse. La autora afirma que “no hay educación (...) sin que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, sin que algo de los tesoros de la humanidad se distribuya y filie simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación” (Nuñez, 2007: 16). La cultura es el lugar de encuentro, “allí donde se significan los aprendizajes, donde cobran forma y donde el sujeto más adelante los resignificará, los modelará, los cambiará o si cabe, incluso los desechará” (Moyano, 2007:328).

Cada vez que se hace referencia al acto educativo, es fundamental dejar en claro qué noción de sujeto va a sostener el docente; al respecto Meirieu nos aportan algunos elementos que ponen en evidencia dicha afirmación. Para este autor hay varias exigencias fundamentales para que el acto educativo se produzca y tenga lugar. La primera exigencia afirma que el sujeto de la educación posee una historia y una promesa de superación por lo cual, hay que renunciar a la idea de moldear a esa persona y querer convertirla en un objeto de posesión que se puede fabricar según el gusto del educador; la segunda tiene que ver con aceptar que la transmisión de saberes no se realiza en forma mecánica, sino que implica una apropiación y reconstrucción por parte del sujeto; la tercera sostiene que el aprendizaje es una decisión del sujeto de la educación, y por este motivo, la educación no puede ser previsible, “el educador no puede más que aceptar su no poder, admitir que no dispone de ningún medio directo para actuar sobre otro” (Meirieu, 1998: 80). Pero más allá de la libertad del sujeto, el docente debe aceptar su no poder pero sin renunciar a brindarle al sujeto diversas ofertas educativas que apuesten a captar la

atención y el interés del alumno; y la cuarta implica otorgarle al sujeto de la educación, un lugar libre y accesible donde se lo pueda alojar, el cual esté libre de presiones, evaluaciones y juzgamientos. (Meirieu, 1998)

La idea es que en esos espacio, el sujeto pueda movilizarse hacia los diferentes saberes y “atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo” (Meirieu, 1998:85). Clemencia Baraldi agrega que el aprendizaje debe generar nuevas preguntas, debe poder problematizar, y la escuela, de este modo, es quien debe hacer emerger estas preguntas. Es el docente quien puede ofrecer al alumno un lugar en donde este se reconozca y aloje en su singularidad, y así desplegar su deseo de aprender. Según Baraldi, “en el aprendizaje lo que se pone en juego es la constitución de un sujeto del saber, posición ética que se opone a quienes se consideran poseedores de un saber acerca del sujeto, de lo que es ‘bueno y necesario’ para él” (Baraldi, 1993: 7).

Violeta Nuñez, por su parte, define al aprendizaje como “un acto que, para realizarse, necesita un punto de fuga, de incompletud, de riesgo, de incógnita, que el sujeto ha de percibir” (2003: 90). La autora diferencia aprendizaje de educación ya que, el primer concepto, supone un tiempo acotado en donde se pone en juego la trasmisión escolar y la adquisición de bienes culturales que un sujeto ha de realizar a partir de sus propios tiempos. El segundo, la educación, no es previsible, “no es posible definir qué de lo que pasa en el acto de enseñanza hará su recorrido en el futuro, o no, en cada sujeto” (2003: 91). La educación es incalculable, pero más allá de ello, el docente y la posición que ocupe como tal, es el responsable del porvenir del sujeto de la educación. Por eso, el valor de confiar en que el otro va a poder, va a hacer, a pesar de la imprevisibilidad de la educación, es decir, a pesar de desconocer “que, como y cuando los objetos de la trasmisión (de los aprendizajes) cursarán en las tramas subjetivas y sociales del tiempo” (Idem, 2003: 93).

Actualmente, el aprendizaje pareciera quedar postergado, baja la premisa de que “es posible aprender en el vacío, aprender sin memorizar, aprender sin esfuerzo, aprender sin trabajar, aprender sin registrar” (Nuñez, 2003: 92). De este modo, la educación queda girando en un vacío, ya que “si no hay aprendizajes escolares/culturales, no puede sostenerse la dimensión educativa” (Idem 2003: 92). Entonces, si el docente está dispuesto a establecer

un vínculo educativo, debe poder sostener una apuesta inicial basada en una confianza que logre mantener la dimensión educativa, los tiempos del porvenir. (Nuñez, 2003)

2.2. La confianza y la responsabilidad en el acto educativo

La oferta educativa dará lugar a que el sujeto pueda sentirse en un ámbito de confianza y reconocimiento; del educador dependerá la calidad de esta oferta ya que, construir ésta implica “el esfuerzo de pensar en cada sujeto, desde sus posibilidades para hacerse cargo del proceso de adquisición, de responder a las diversas propuestas educativas, desde la aceptación o desde la rebeldía” (Medel, 2003: 51). Esta oferta tiene tiempos: un primer tiempo de contacto y un segundo tiempo de apropiación; el autor aclara que “cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte, ha de hacerse cargo/responsable de asumir sus posibilidades y sus límites” (Idem, 2003: 54)

Laurence Cornu afirma que la confianza es una apuesta en el futuro del otro, y representa tanto para el educador como para el niño, una liberación. Además, agrega que “la confianza se origina por una especie de decisión, aceptando “ser garante”, responder de algo todavía desconocido, es decir por una responsabilidad” (Cornu, 2002: 43). La responsabilidad, desde el ámbito educativo, consiste en presentarle el mundo a las nuevas generaciones y además, garantizarles que se apropien de los saberes, y hagan algo diferente con eso. Entonces, “el futuro acceso de los recién llegados a la responsabilidad tiene como condición el hecho de que los adultos hayan garantizado sus propias responsabilidades acerca de ellos, es decir, los hayan instruido y protegido a la vez” (2002, 58). Es asumir la responsabilidad de que el futuro de esos sujetos depende de las acciones que realice el docente y para lograr esto, el profesional de la educación debe asumir un riesgo frente a lo (y los) desconocido (s). (Cornu, 2002)

La autora sostiene que la confianza se logra sin imperativos, ya que cuando se le pide a alguien que confíe en otra persona, se trasmite un mensaje de desconfianza. Para lograr ésta, no hay métodos, ni técnicas, ni recetas, solo

debe haber garantía de oportunidades, llevadas a cabo a partir del efecto de la palabras que se dirigen de unos hacia otros. (Idem, 2002)

La confianza posee un doble aspecto ya que no solo se presenta del alumno hacia el docente sino que también, del adulto hacia el alumno. Es decir, el alumno va a confiar si en él depositaron confianza. El alumno al confiar deposita poder en el docente, pero éste no debe reducir al sujeto a ese poder, sino responder desde el lugar de la confianza:

“no abusar de ese poder, ir renunciando progresivamente a ese poder sobre el niño, haciéndolo en el buen momento, con tacto, con cuidado; es exactamente en esto en lo que consiste el acto de dar o tener confianza en el niño” (Cornu, 1999: 22).

La renuncia a ese poder lleva a una liberación para el sujeto de la educación ya que a partir de ésta, podrá decidir querer aprender en función de sus tiempos e intereses. (Cornu, 1999)

No podría haber vínculo educativo si no hay confianza, por eso se dice que es constitutiva en la relación del docente con el alumno. La autora sostiene que la confianza, al igual que la desconfianza, tiene el poder de movilizar las ideas, “no es porque el otro es bueno o malo, es porque uno cree que es bueno o malo, que van a transformarse en bueno o malo y esto es decisivo para su progreso” (Cornu, 1999: 22).

En los espacios educativos de confianza se proponen instalar un lugar para aprender donde los sujetos puedan aplicar su deseo de saber, y es el agente de la educación quien ofrece este espacio pero siempre debe aceptar que, el no poder desencadenar los aprendizajes, no tendría que reducirlo a la impotencia. El educador “no puede actuar directamente sobre las personas, pero si puede actuar sobre las cosas y ofrecer situaciones en las que puedan construirse la relación con la Ley y con el saber” (Meirieu, 1998: 84). Esta es la posición que debe adoptar quien trabaja desde la ética de la responsabilidad.

El aprendizaje no se da naturalmente, sino que tiene que haber alguien que quiera aprender y alguien que quiera transmitir. Es el agente de la educación quien “se hace cargo de la trasmisión de los contenidos culturales, tratando de suscitar el interés del sujeto (...) y hallar puntos de encuentro entre el sujeto y

la cultura” (Medel, 2003: 54). Los adultos son los responsables del proceso de transmisión de saberes y son los sujetos de la educación los encargados de su apropiación. Violeta Nuñez destaca que transmitir es apostar ya que cada transmisión es un acto original que, a la vez, pasa algo de lo viejo y lanza a algo nuevo, en la medida en que algo queda en suspenso

“hay que transmitir (o ayudar a buscar), aquello sobre lo cual merece la pena trabajar y... ¡trabajar! Hay que pensar en cómo incorporar los nuevos objetos culturales (los tecnológicos, principalmente), pero sabiendo que no resuelven, bien al contrario, complejizan, el trabajo educativo” (Nuñez, 2007: 11)

Se trata de encontrar la forma de brindar diferentes escenarios que den lugar a la palabra del sujeto alojando así, su subjetividad, pero ello implica además “dar tiempo a ese tiempo que un sujeto necesita para poder elegir, esto es, un despertar del sujeto a un mundo que pueda aparecer y parecer diferente (...) “perder tiempo” quizá sea ganarlo” (Nuñez, 2007: 15)

2.3 El taller como propuesta pedagógica.

La construcción de nuevos escenarios educativos, que impliquen nuevas modalidades de trabajo áulico y una mayor integración disciplinar, podría favorecer este encuentro y así, romper con formatos tradicionales que no favorecen la construcción de vínculos educativos. Dentro de estos nuevos escenarios se ubican los *talleres interdisciplinarios y de estudiantes* motivo por el cual, la categoría vínculo educativo será pensada y trabajada en el marco de dichos talleres. Por eso, será relevante definir la noción de taller interdisciplinario para lo cual se precisará a que idea de taller vamos a adherir, para luego, definir la idea de interdisciplinariedad.

Etimológicamente, el término taller proviene del francés “atelier” que refiere al lugar donde un artista o varios comparten lo que conocen. Tomando esta idea inicial, Ezequiel Ander Egg pensó al taller como “un lugar donde se trabaja, se elabora y se produce algo para ser utilizado”. Esta idea es sustancial y aplicable a la pedagogía ya que en los talleres escolares, se aprende a partir de la búsqueda de conocimientos, documentación, creaciones gráficas,

experimentación, expresión artística, espacios de socialización, entre otros; siempre trabajando en forma conjunta. Este autor especifica algunos supuestos y principios pedagógicos que presenta el trabajo pedagógico en el marco de un taller: es un aprender haciendo ya que los conocimientos se construyen y se adquieren a partir de una práctica concreta que se relaciona con la vida y entorno de los sujetos. El aprender haciendo es un hacer productivo, que evita la repetición mecánica de contenidos; contiene una metodología participativa lo cual es central no solo para los alumnos, sino también para los agentes; es una pedagogía de la pregunta ya que apunta a incentivar en el alumno una actitud científica, esto es “detenerse frente a las cosas para desentrefiarlas, problematizando, interrogando, buscando respuestas, sin instalarse nunca en certezas absolutas” (Ander Egg, 1999:18); tiende al trabajo interdisciplinario ya que el taller facilita la articulación entre diferentes áreas disciplinares para facilitar la resolución de problemas que se presenten en la realidad, posee un carácter globalizante e integrador ya que la realidad nunca se presenta fragmentada. Esto consiste en poder adquirir conocimientos desde diferentes perspectivas y la vez, establecer relaciones con conocimientos ya adquiridos; implica un trabajo grupal por esto la importancia de trabajar en la constitución grupal y lograr la complementariedad entre la individual y el grupo. (Ander Eggs, 1999)

María Teresa Gonzalez Cuberes sostiene que el taller es una propuesta pedagógica compleja donde confluyen un “tiempo – espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización (...) el pensar, el sentir y el hacer, (...) la participación y el aprendizaje (Gonzalez Cuberes, 1987: 3); con el fin de que los alumnos se apropien de los objetos de conocimiento, los trasformen y a la vez, se trasformen ellos mismos. Puede tener lugar en diversos espacios físicos como el aula, el laboratorio, la sala de informática y se organiza en función de actividades que apuntan a poner en juego el saber- hacer. En el taller, a partir de la relación entre la teoría y la práctica, el sujeto se ubica como protagonista de la escena. Es un proceso activo, donde el alumno construye y se apropia de diversos conocimientos en forma progresiva juntos a sus pares. Por su parte, es importante que el docente disfrute de su tarea, y este

predispuesto en romper con ciertas estructuras que forman parte del trabajo áulico. (Gonzalez Cuberes, 1987)

Carlos López, también sostiene que el taller es una metodología participativa, en donde se puede trabajar en pequeños grupos o con el grupo en general. El autor destaca la importancia de que el taller este sustentado por un proyecto pedagógico que integre la teoría y la práctica. Esta metodología apunta a la participación, al trabajo en equipo, y al dialogo como herramienta de conocimiento. En los talleres es posible un cambio de actitud que lleve “a la búsqueda de soluciones alternativas que nos permitan enfrentar esa realidad para poder modificarla mediante el trabajo grupal, interdisciplinario, creativo, teniendo en cuenta el contexto histórico y cultural en el que debemos actuar” (López, 1993: 14). El autor describe algunos aspectos básicos, entre estos, la participación entendida como la capacidad de tomar decisiones, aportar ideas, implementarlas, etc; la creatividad pensada como la capacidad de combinar diferentes elementos para lograr nuevos resultados. El taller “brinda las condiciones necesarios para facilitar el proceso creativo mediante la actividad individual y grupal”. (Lopez, 1993:17)

2.4 La interdisciplina

Roberto Follari considera que la interdisciplina es una construcción compleja que implica que, disciplinas científicas diferentes se mezclen entre sí y promuevan de este modo, un nuevo conocimiento, un producto diferente del existente. No implica eliminar las disciplinas sino que se trata de poner en común logros de cada una éstas y ponerlas a jugar entre sí. Sin disciplinas, no hay interdisciplina ya que las primeras son la materia prima que permitirá lo interdisciplinario. Agrega que, las disciplinas son productos de un arduo trabajo analítico que permite producir determinado saber científico, y si no se tiene en cuenta esto, el trabajo interdisciplinario pierde validez. Entonces, hablar de trabaja interdisciplinario es no perder de vista la especificidad de cada disciplina. (Follari, 2013)

El autor agrega que la interdisciplina es “simplemente entendida como elogio de cierto desorden cognitivo, un abandono de los cánones sistemáticos, un

espacio para lo lúdico y lo experimental, que se enfrentaría a la clásica sistematicidad de la ciencia moderna” (2013: 119). Es aplicable a la resolución de problemas específicos, la cual no es nada fácil, ni inmediato ya que exige una prolija coordinación, y un trabajo colectivo ya que “nadie es personalmente interdisciplinario, ni escribe por si solo interdisciplina. Supone poner a trabajar juntos académicos que conozcan adecuadamente las disciplinas” (2001: 44), y así, apuntar a descentralizarse de un punto de vista singular. (Follari, 2001)

Nora Elichiri también sostiene la idea que, para que haya interdisciplina, tienen que estar definidas y estructuradas las disciplinas. La autora describe algunos prerequisites indispensables en este tipo de trabajo, el primero relacionado al trabajo en equipo ya que es fundamental en estas prácticas la formación de actitudes cooperativas dentro del grupo de trabajo. En segundo lugar, refiere a la Intencionalidad ya que la relación entre disciplinas es una construcción realizada adrede, y no un encuentro fortuito. En tercer lugar, ubica la reciprocidad lo cual permite el intercambio de métodos, conceptualizaciones, resultados, entre disciplinas. En cuarto lugar, ubica la flexibilidad ya que es importante poseer de apertura para lograr el intercambio entre disciplinas y, por último, refiere a la cooperación recurrente la cual es primordial para lograr cierta unificación en el grupo de trabajo, y por ende, en el intercambio disciplinario. (Elichiry: 1987)

La autora sostiene que “la interdisciplinaria surge de una concepción constructivista de la realidad, siendo ésta considerada como una totalidad estructurada pero a la vez estructurante”. Así, define la realidad como contradictoria y compleja, por lo cual, si el trabajo del docente es interdisciplinario, debe incluir intercambios disciplinarios que produzcan enriquecimiento mutuo y transformación. Además agrega, “la interdisciplina sólo puede implementarse cuando los que la realizan son expertos en su propia disciplina, (...) Lo fundamental es mantener la identidad y especificidad disciplinaria; sólo entonces se podrán establecer enlaces y relaciones”. (Elichiry: 1987)

Carlos Oyola (1997) igual que Follari, sostiene que el trabajo interdisciplinario es de gran complejidad ya que se vinculan aquí, cuestiones epistemológicas, “relacionadas con las posibilidades y límites para la integración de

conocimientos, problemas, y métodos de disciplinas que responden, en muchos casos, a tradiciones científicas distintas” (1997: 104) y cuestiones pedagógicas- didácticas relacionadas con “las dificultades para construir procesos de planificación, de trabajo compartido en el aula, de evaluación y acreditación del aprendizaje” (1997: 104). El autor sostiene que los docentes debe crear posibles interconexiones entre las disciplinas, y así, “devolver al educando la condición de sujeto del aprendizaje, lo cual significa contemplar en primera instancia su propia realidad (...) priorizando al alumno en su proceso de construcción cognitiva” (1997: 42). Estas relaciones entre disciplinas implica, fundamentalmente, intercambio y reciprocidad; y lo que va a permitir abordar nuevas problemáticas más complejas a partir del intercambio de métodos y lenguajes. En relación a las disciplinas, Carlos Oyola destaca la importancia de que éstas hayan alcanzado cierto nivel de desarrollo y solidez para, así, apuntar a un trabajo interdisciplinario.(Oyola, 1997)

El autor refiere a factores que pueden motivar el trabajo interdisciplinario: la demanda de compartir problemas de conocimiento en instituciones o espacios educativos (tipo espacial); coincidir en el mismo momento y trabajar un problemática o preocupación particular y abordarla desde diferentes disciplinas (tipo temporal); la producción de proyectos que integren diversas disciplinas (económico); la necesidad de dar respuesta a problemáticas sociales que emerjan (demanda social); la insuficiencia de conocimientos de una disciplina (epistemológica) (Oyola, 1997)

CAPITULO 3- ENFOQUE METODOLOGICO

El presente estudio se realizará desde una metodología de investigación cualitativa y desde un enfoque de estudios de casos, seleccionándose dos escuelas de nivel medio, en las cuales la transformación educativa fue implementada en tiempos diferentes. Además, se hace referencia al trabajo de campo, a las técnicas de recolección de datos, unidades y dimensiones de análisis; la población y muestra.

3.1 Estrategia metodológica y supuestos epistemológicos

La investigación será desarrollada desde una metodología de investigación cualitativa, cuya finalidad es “comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados” (Rodríguez Gomez, 1996: 259).

Se opta por realizar un estudio de caso ya que se tiende a “focalizar (...) en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (Vasilachis, 2006: 218). Esto, a partir de una indagación de tipo descriptiva-explicativa con el objeto de poder identificar algunas características fundamentales de la implementación de los talleres interdisciplinarios y además poder analizar su incidencia en la construcción del vínculo educativo en los talleres interdisciplinarios y de estudiantes de dos escuelas medias de la ciudad de Viedma.

Se prevé un diseño de investigación de carácter flexible, considerándose necesario tomar una serie de decisiones previas al ingreso al campo en función de los objetivos del estudio. Se ha tomado como categoría central en esta tesis al vínculo educativo, ya que a partir de éste se continúan o no, procesos de aprendizaje significativos para el adolescente. En segunda lugar, consideramos la idea de trabajo áulico en el marco del taller interdisciplinario ya que se sostiene la idea de que en estos, se sostienen condiciones de trabajo que favorecen la construcción del vínculo educativo.

3.2 Población y muestra

La implementación del nuevo diseño Curricular de nivel medio de la Provincia de Río Negro ha sido en forma gradual y a la fecha no se han incorporado la totalidad de los establecimientos, si bien hay porcentaje importante que lo está haciendo. De tal manera que hay escuelas incorporadas desde los inicios de la reforma y otras que lo han hecho después de los cambios que la misma ha atravesado.

Es por eso que la muestra elegida es no probabilística ya que la elección de los sujetos de estudio dependerá del criterio de investigador. Estará definida por dos escuelas de nivel medio localizadas en la ciudad de Viedma, y seleccionadas estratégicamente: accesibilidad a participar de los actores institucionales y antigüedad de la institución dentro de la transformación.

Ambas, forman parte de la transformación educativa de nivel medio pero una pertenece a la primera transformación iniciada en el 2008 que incluye los talleres interdisciplinarios (caso 1). La segunda, pertenece a la “nueva transformación” iniciada en el año 2013, e incluye los talleres de estudiantes (caso 2).

En el caso 1, la transformación educativa se implementó en dicha escuela en el año 2009, y solo en el ciclo básico ya que el ciclo superior continúa con la modalidad bachiller de los años 80. En este marco, se desarrollan los *Talleres interdisciplinarios*. Esta escuela pertenece a una escuela ubicada en las zonas periféricas de la ciudad de Viedma y a la misma asiste una población socioeconómica media-baja. La escuela presentó una matrícula de 254 alumnos, cantidad un tanto inferior en relación a la matrícula presentada en el año 2013 (262 alumnos). La escuela contiene 2 divisiones en primer año, con un promedio de 29 alumnos por aula; en segundo año se desarrollan 3 divisiones, con un promedio de 23 alumnos; en tercer año hay 3 divisiones con un promedio de 12 alumnos; en cuarto año se despliegan 2 divisiones con un promedio de 24 alumnos y en quinto año se presentan 2 divisiones con un promedio de 23 alumnos. En el año 2014 repitieron 34 alumnos mientras que en 2013, se mantuvo el mismo nivel con 32 repitencias. En el año 2014 abandonaron 2 alumnos mientras que en el año 2013, no hubo abandonos.

En el caso 2, la transformación educativa se implementó en el año 2013, a partir de un nuevo plan de estudios, que incluyó otras escuelas a las incorporadas en la transformación anterior. En este marco, surgen los *Talleres de estudiantes* los cuales se desarrollan en los tres primeros años (ciclo básico). Esta escuela, a pesar de que se encuentra ubicada en una zona céntrica de la ciudad de Viedma, también asiste una población socioeconómica de clase media-baja. La escuela presentó una matrícula de 339 alumnos, cantidad un tanto superior en relación a la matrícula presentada en el año 2013 (315 alumnos). La escuela contiene 4 divisiones en primer año, con un promedio de 28 alumnos por aula; en segundo año se desarrollan 4 divisiones, con un promedio de 21 alumnos; en tercer año hay 3 divisiones con un promedio de 23 alumnos; en cuarto año se despliegan 2 divisiones con un promedio de 20 alumnos y en quinto año se presentan 2 divisiones con un promedio de 18 alumnos. En el año 2014 se presentó un alto nivel de repitencia en relación al año anterior (78 alumnos en el año 2014, y 47 alumnos en el año 2013). En el año 2013 se presentaron altos índices de abandono (14 alumnos) en relación al año 2014 que no hubieron casos de este tipo.

3.3 Unidades y dimensiones de análisis

Las unidades de análisis serán dos las escuelas seleccionadas, teniendo en cuenta los tiempos y espacios en donde se desarrollan los talleres interdisciplinarios y de estudiantes.

Como unidades de información, se seleccionaran diferentes actores claves de la institución que formen parte de la implementación de dichos talleres (docentes, alumnos, directivos, coordinadores interdisciplinarios) e información documental (Diseño curricular y resoluciones)

En función de los objetivos de la investigación se consideran tres dimensiones de análisis:

Dimensión 1: Supuestos epistemológicos y pedagógicos de los *Talleres interdisciplinarios* y de los *Talleres de estudiantes* en el marco de la reforma educativa del nivel medio.

Dimensión 2: Características del proceso de implementación de los *Talleres interdisciplinarios* y *Talleres de estudiantes* y formas en que fueron apropiados por los actores institucionales encargados de su aplicación.

Dimensión 3: Características que adquiere el vínculo educativo en los *Talleres interdisciplinarios* y *Talleres de estudiantes*: lugar del docente, del alumno y del conocimiento.

3.4 Las técnicas de recolección de datos.

Se utilizaron técnicas de recolección de datos primarios tales como entrevistas semi estructuradas y en profundidad a seis docentes, dos coordinadores interdisciplinarios, dos directivos y cuatro alumnos; como datos secundarios, análisis de fuentes documentales como resoluciones 235/08 y 138/13 y diseño curricular de nivel medio.

3.5 Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en dos escuelas de nivel medio de la ciudad de Viedma. En ambas escuelas se realizó un primer contacto con los directivos de los establecimientos. Ellos permitieron el acercamiento a los coordinadores interdisciplinarios y así, se tomo conocimiento de que docentes forman parte de los talleres interdisciplinarios y de estudiantes para luego, poder entrevistarlos.

De este modo se realizaron, en el primer establecimiento (caso 1):

- una entrevista con el vicedirector (identificado en el cuerpo del trabajo como caso 1, vicedirector),
- una entrevista con el coordinador interdisciplinario (identificado en el cuerpo del trabajo como caso 1, coordinador interdisciplinario)
- cuatro entrevistas con los docentes de diferentes talleres: "Reanimación Cardiopulmonar y primeros auxilios" (Caso 1, talleristas 1); "Comunicarte" (Caso 1, talleristas 2); "Cooperativismo" (Caso 1, tallerista 3); "Adolescencia y sexualidad" (caso 1, Coordinadora interdisciplinaria)

- Dos entrevista con alumnos: Reanimación Cardiopulmonar y Reanimación Cardiopulmonar (caso 1, alumno 1) y Cooperativismo (Caso 1, alumno 2A y Caso 1, alumno 2B)

En la segunda escuela (caso 2) se realizó:

- una entrevista con el vicedirector (identificado en el cuerpo del trabajo como caso 2, vicedirector)
- una con el coordinador interdisciplinario (identificado en el cuerpo del trabajo como caso 2, Coordinadora interdisciplinaria)
- tres con los docentes de diferentes talleres: Docente del área de Ciencias Sociales, 2º año (caso 2, tallerista 1), docente del área de ciencias Sociales, 1º año (Caso 2, tallerista 2), docente del área de Expresión y comunicación (caso 2, tallerista 3)
- dos entrevistas con alumnos: alumno del área de expresión y comunicación (caso 2, alumno 1A) (caso 2, alumno 1B) y alumno del área ciencias sociales (Caso 2, alumno 1)

A pesar de varios intentos, no se pudo concretar la entrevista con la supervisora, la cual hubiese sido interesante para aclarar supuestos teóricos y epistemológicos propios de la reforma. Fue muy dificultoso lograr el encuentro con ella por encontrarse en dicho periodo con mucha demanda laboral por lo tanto, sólo accedió a brindar documentos en relación a la temática los cuales fueron de gran utilidad. Hubiese sido relevante también, realizar más entrevistas con alumnos pero, por encontrarnos cerca de fin de año, fue dificultoso programar mas entrevistas por encontrarse los mismo con otras actividades.

3.6 El análisis de la información

La clasificación y organización de los datos que se fue recolectando en el trabajo de campo se hizo en función de las dimensiones de análisis, discriminadas por escuela, tipo de fuente y técnicas de recolección de la que provenía de datos.

Los capítulos de análisis de datos se han organizado a partir de dimensiones

- **Dimensión 1: Supuestos epistemológicos y pedagógicos.**

Ejes para trabajar con la conducción educativa de nivel medio: equipos directivos

Nuevas propuestas implementadas y criterios de selección: ¿Qué propuestas se implementaron para fomentar el aprendizaje de los alumnos del nivel medio en el marco de la transformación de nivel medio? ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para elegir los proyectos que se llevaran adelante en el transcurso del año?

Obstáculos y facilitadores en la implementación de nuevas propuestas: ¿Qué obstáculos se perciben en la implementación de los talleres interdisciplinarios? ¿Y qué facilitadores? ¿Se logra un mayor interés en querer aprender a partir de esta modalidad de trabajo?

Trabajo interdisciplinario: ¿Consideras que se logra el trabajo interdisciplinario?

Interés docente frente a nueva modalidad de trabajo: ¿Cómo se posicionan los docentes frente a estas nuevas propuestas? ¿Qué manifiestan frente a la implementación de propuestas diferentes?

Rol del coordinador interdisciplinario: ¿Cuál sería el rol de la coordinadora?

- **Dimensión 2: Proceso de implementación de los talleres interdisciplinarios y de estudiantes.**

Ejes para trabajar con coordinadores interdisciplinarios

Propuestas pedagógicas desarrolladas: ¿Cómo fue el proceso de implementación de los talleres interdisciplinarios? ¿Qué acciones y estrategias específicas se desarrollaron?

Obstáculos y facilitadores en la implementación de nuevas propuestas:

¿Cuál es tu percepción como coordinadora de la implementación de dichos espacios? ¿Qué obstáculos y que facilitadores percibís?

Función como coordinadora: ¿Cuál es tu función como coordinadora interdisciplinaria? ¿Se logra el trabajo interdisciplinario?

Ejes para trabajar con talleristas:

Propuestas pedagógicas desarrolladas: ¿Cómo fue el proceso de implementación de los talleres interdisciplinarios? ¿Qué acciones y estrategias específicas se desarrollaron?

Obstáculos y facilitadores en la implementación de nuevas propuestas.

¿Cuál es tu percepción como docente en la implementación de dichos espacios? ¿Qué obstáculos y que beneficios percibís? ¿Capacitaciones relacionadas a esta nueva modalidad y/o experiencias previas?

Interés docente frente a nueva modalidad de trabajo. ¿Qué manifiestan frente a la implementación de propuestas diferentes?

- **Dimensión 3: Características del vínculo educativo en los talleres interdisciplinarios:**

Ejes para trabajar con talleristas

Confianza del docente en las posibilidades e intereses de sus alumnos:

¿Consideran que en los talleres los alumnos tienen más posibilidades de aprender? ¿Qué estrategia de trabajo es más favorable para el aprendizaje de los estudiantes?

Interés de los estudiantes en los talleres y sus contenidos: ¿Se logra un “querer aprender” aprender a partir de esta modalidad de trabajo? ¿Qué estrategias de trabajo implementan en el taller y cual es más favorable para el aprendizaje de los estudiantes?

Contenidos como mediadores: ¿Qué relación establecen quienes coordinan los talleres interdisciplinarios con los contenidos que se transmiten?

Ejes para trabajar con estudiantes

Interés de los estudiantes en los talleres y sus contenidos: ¿Qué cambios se perciben cuando se trabaja bajo esta modalidad? ¿Cómo se posicionan dentro del aula? ¿Qué actividades propician la palabra en los estudiantes?

CAPITULO 4- EL PROYECTO DE LA TRASFORMACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA RIONEGRINA: ANTECEDENTES Y CARACTERISTICAS.

En este capítulo se presenta, en primer lugar, un breve recorrido por los orígenes de la escuela media en Argentina y su devenir a partir de diferentes procesos de reforma operados por la política educativa nacional. En segundo término, se describen la reforma de nivel medio llevadas a cabo por la provincia de Rio Negro entre los años 1986 y 1994 que constituyen un antecedente importante del actual proceso de transformación del nivel medio. Por último se analiza el contexto de surgimiento del proyecto de la Transformación de la Escuela Media Rionegrina.

4.1 La educación media en la Argentina: características y procesos de reforma.

La enseñanza en el nivel medio en Argentina tuvo desde sus orígenes, a mediados de siglo XIX, un carácter humanista, selectivo y enciclopedista, ya que llegaban dicho nivel los hijos de las clases dominantes y de los sectores medios urbanos; por su parte, las clases más bajas, rápidamente se incorporaban al mundo del trabajo (Aleo, 2011). Los colegios nacionales surgen en esa época con la función de desarrollar esta idea elitista, en palabras de Tedesco, tenían como función “formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos” (Legarralde, 1999: 38). Esta afirmación era fundamentada considerando que los planes de estudio de dichas escuelas tenían como eje la filosofía y las humanidades, dejando en segundo lugar las disciplinas exactas, las prácticas y artísticas (Idem, 1999). Otro pilar de los inicios de la escuela media fue la escuela normal, la cual “significó, por un lado, una solución al objetivo de extender la educación básica y, por otro, una salida laboral para aquellas mujeres de clase media-baja dispuestas a este desafío, pues les permitiría acceder a cierto tipo de reconocimiento económico y social”. (Diaz, 2009:12). De este modo, se consolidaron dos rasgos característicos de la educación argentina, por un lado, una educación dirigida a la elite a través de los colegios nacionales y por otro, las escuelas normales que formaban

maestros y una educación básica gratuita, obligatoria y homogénea para los inmigrantes (Tedesco, 1993). Estas dos instituciones actuaron de sostén del currículum humanista en la escuela media argentina (Dussel, 2006).

Se pueden identificar tres grandes intentos de reforma que tuvieron lugar en los años 60 años con posterioridad a la creación de los colegios nacionales. La primera, la reforma Magnasco (1990), en la cual se propuso cerrar una gran parte de los colegios nacionales y crear en su reemplazo institutos de enseñanza práctica. Rápidamente, esta reforma fue derrotada en el Parlamento ya que la consideraron que privaba el acceso a la universidad y la formación humanista. La segunda, la reforma Saveedra Lamas, la cual apuntaba a crear una escuela intermedia entre la primaria y el secundario, con una duración de tres años y basada principalmente en el trabajo manual. Una tercera reforma (que nunca fue aplicada), es la de Ernesto Nelson; la misma rompía en varios puntos con el currículum humanista, ya que planteaba que la escuela secundaria no tenía que ser pensada en función de la educación universitaria, sino que debía tener una cultura propia, producto del cruce de profesores y alumnos. (Dussel, 2006),

Ninguna reforma perduró, ni fue exitosa, pero permite pensar a partir de ellas en “la no inclusión del trabajo, la desconfianza de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescentes, el predominio de las normas y corrientes científicas y estéticas menos dinámicas” (Dussel 2006:7). Es de destacar que en las décadas posteriores a la década del 30, se produjo un importante aumento de la matrícula ya que, es éste el nivel que dio lugar al fenómeno de la movilidad social a gran parte de la sociedad. Esta expansión fue continua hasta la década del `70, años en que el nivel medio estuvo atravesado por numerosos cambios, como lo fue la creación de escuelas comerciales, técnicas y bachilleratos con diversas orientaciones; pero ninguno fue de importancia significativa frente al proceso de masificación vivido y, además, estuvieron marcados por una amplia fragmentación, esta última, entendida como

“una forma de organizar el espacio, resultante de una práctica social segregativa que construye mundos diferentes para los distintos grupos (...) de modo que las instituciones educativas, y las políticas que la orientan, no han podido generar un patrón

institucional que procese en el mismo espacio la heterogeneidad social y cultural” (Tiramonti, 2009: 36-37).

Durante el período 1976-1983, la mayor parte de los estudiantes, quedaban anclados en los bachilleratos, sin la posibilidad de avanzar en otros estudios y el currículum sostuvo su carácter humanista. (Acosta: 2012). De esta manera, la educación media se convierte en un lugar de concentración de jóvenes que no tienen ninguna posibilidad de continuar sus estudios; en dichos de Puigross (2003), “la voluntad de los docentes y directivos no alcanza para superar los problemas edilicios, presupuestarios y burocráticos, y para contener a los adolescentes que provienen de una sociedad en la cual los valores fundamentales se están perdiendo sin ser sustituidos por otros nuevos”. (2003: 166)

Los años ´90 aportan cambios para el sistema educativo Argentino y, en especial, para la escuela media. Entre otros, la Ley de Transferencia de los servicios educativos a las provincias que implicó que las diferentes jurisdicciones, debieron hacerse cargo de gestionar establecimientos y niveles sin la garantía de los recursos financieros necesarios; asimismo se sanciona en el año 1994, la Ley Federal de Educación, que establece una nueva estructura del sistema educativo de diez años de educación obligatoria (EGB y polimodal). De este modo, la escuela secundaria fue objeto de una fuerte propuesta de modificación: sus dos primeros años de estudio pasaron a formar parte de la Educación General Básica (EGB3), en tanto que los tres últimos constituyeron un nuevo nivel: el Polimodal

En el año 2006, se implementa la Ley nº 26206 de educación Nacional, la cual propone como meta principal extender la obligatoriedad desde la sala de 5 años del nivel inicial y hasta la finalización del nivel secundario. Su organización curricular e institucional debe estar basada en criterios de flexibilidad y apertura que acrediten saberes y permitan la movilidad laboral. De este modo, la escuela secundaria, originalmente concebida para las elites de la sociedad, se instala como obligatoria para toda la sociedad marcando el comienzo de una nueva etapa. De este modo, “esta nueva racionalidad cambia el sentido y afecta los viejos modos de hacer las cosas en las instituciones” (Tenti Fanfani, 2008: 23). Actualmente, todos los adolescentes y jóvenes

deben asistir a la escuela, lo que significa cambios en la cotidianeidad escolar: las evaluaciones ya no pueden ser selectivas; las dificultades de aprendizaje no se resuelven vía repetición y exclusión al igual que los problemas de conducta.

4.2 La reforma de Nivel medio en la Provincia de Río Negro

Mientras fue territorio nacional y con posterioridad a su constitución como provincia las escuelas secundarias de Río Negro dependían tanto administrativamente como pedagógicamente del Ministerio Nacional de Educación. Sus programas de estudios como su organización académica respondieron a las pautas establecidas por las políticas educativas nacionales. Con el retorno de la democracia hubo una intencionalidad política de democratizar el acceso al nivel medio lo que produjo un aumento de la matrícula en dicho nivel, y se implementaron alternativas innovadoras, como los Consejos de Gobierno Escolar, constituidos por docentes, padres, alumnos y cooperadoras, elegidos por votación directa de sus pares. (Puigross, 2003). La provincia de Río Negro puso en marcha una reforma en el nivel medio durante el gobierno de Alvarez Guerrero que según Welschinger fue sin precedentes en el país; se propuso una reforma que apuntaba a terminar con formatos tradicionales, dando lugar a una nueva propuesta de trabajo que incluía, entre otros, el trabajo interdisciplinario. Se apuntó a generar “un clima de revisión crítica y de búsqueda de consensos para la transformación del sistema tradicional (...) a través de actitudes como la investigación, la reflexión, la discusión e impulsaba ámbitos participativos y pluralistas de trabajo” (Welschinger, 2003:4). La reforma estructuró la escuela media en dos ciclos: C.B.U en tres años y CSM en dos años. De este modo, se estableció una organización curricular que contemplara el trabajo en áreas interdisciplinarias y talleres integrales en relación con cada área (Oyola: 1997). En forma progresiva, se inició este proceso de reforma en las ciudades de Bariloche y El Bolsón con la utilización de documentos preliminares ya que hasta el año 1991 no se contó con la currícula correspondiente a la reforma. Con el fin de generar el cuerpo teórico que posteriormente formaría parte del currículum, se creó un grupo de “Fundamentos y Instrumentos” (FI). Además, los docentes serían capacitados, para lograr una efectiva implementación del proyecto, a través del

‘taller de educadores’. Todas las escuelas que formaron parte del proyecto de reforma (excepto las escuelas nuevas) tenían que cumplimentar ciertos requisitos: determinada infraestructura edilicia, consenso en la comunidad educativa, el crecimiento de la matrícula y la posibilidad de capacitarse de los docentes.

A pesar de todas las ideas desarrolladas en dicha reforma educativa, su implementación se vio atravesada por numerosos obstáculos que llevaron a que no se cumplan los objetivos planteados. (Oyola, 1997). En palabras de Oyola, “la institución educativa seguiría actuando como expulsora a menos que se tomaran las decisiones políticas necesarias para producir modificaciones en su estructura, organización y funcionamiento”.(1997: 34,35).

Esta reforma fue sufriendo modificaciones a lo largo de su implementación, como la eliminación de horas compartidas por docentes, se suprimieron cargos docentes por escuelas y se aprobaron criterios de evaluación y acreditación similares a los tradicionales. En 1995, se generó un malestar generalizado de quienes habían apostado a la reforma y un año después, con el Gobierno de Verani, se formaliza el fin de dicha experiencia (Oyola: 1997).

Las políticas implementadas en la Provincia de Río Negro con la asunción del nuevo gobierno en 1995, se basaron en un ajuste estructural producto de políticas neoliberales que dio prioridad a la cuestión del control de la situación fiscal y así, uno de los mayores ajustes se dio en ámbito educativo. En este contexto, la primera medida tomada fue “la derogación de la reforma del nivel medio y el retorno al sistema tradicional, siguiendo a continuación con la aplicación de las rebajas de los salarios...” (Welschinger, 2003: 8), la reducción de 10000 hs cátedras y de la mitad de cargos técnicos, entre otros. En estos años, el presupuesto destinado a educación se reduce un 30%. Blanco (2006) define tres periodos de la mencionada reforma.

- a) En primer lugar la iniciada en 1984 y finalizada en 1991. Ésta, estuvo marcada por una política democratizadora, en la cual se considera de suma importancia la participación de los padres en la institución escolar y de los docentes para la elaboración de nuevos reglamentos y diseños curriculares.

- b) A partir de 1987 se va instalando con fuerza la presencia del ejecutivo en la decisión sobre las políticas educativas, dejando de lado las opiniones docentes.
- c) A partir de 1992, los temas que de agenda son la racionalización del gasto público, la eficiencia y la profesionalización docente.

En síntesis, Blanco sostiene que habían tendencias contradictorias ya que por un lado, se instalaba la necesidad de “participar activamente en los asuntos sociales, la necesidad del debate y de originar cambios sustantivos en la educación, como así también el reconocimiento del papel del estado en este sentido” (Blanco, 2006: 5). Por otro lado, el surgimiento de políticas neoliberales basadas en reducción presupuestaria, ajuste, caída de salarios que impedían sostener un proyecto de reforma que suponía para su desarrollo determinadas condiciones materiales.

Paralelamente a la baja de la reforma en Río Negro, a nivel nacional se había producido el cambio por el EGB y el polimodal. Es de destacar que la provincia de Río Negro no formó parte de la implementación de la dicha Ley. A diferencia de la mayoría de las jurisdicciones, siguió manteniendo la organización del Sistema Educativo tradicional (nivel primario y nivel medio), con la dificultad de no tener un diseño curricular para el nivel medio que permita integrarse a los contenidos nacionales. Tuvieron los propios establecimientos que realizar adecuaciones a partir de los programas de bachilleratos y comerciales con los contenidos de la EGB3 y Polimodal, pero que no alcanzaron a constituirse en un diseño específico para la Provincia.

4.3 El Proyecto de la Transformación de la Escuela Media Rionegrina

La provincia de Río Negro tuvo su propio Diseño Curricular de Nivel Medio recién en el año 2006 a partir de la transformación educativa de la escuela secundaria rionegrina (en este marco se propusieron describir la reforma). La nueva situación que plantea la Ley de Educación 26206 a partir de no sólo de la obligatoriedad establecida para el nivel medio, sino de volver a la estructura del nivel medio, en la provincia de Río Negro, se implementan nuevas

transformaciones para el nivel medio y en donde se toma como referencia, en parte, las experiencias de la reforma educativa de los años 80.

La estructura curricular de la reforma educativa se definió en función de ejes entre los que se destaca trabajar con diferentes formatos curriculares, en donde en el primer año se implementaron los talleres de Lectura y Escritura y el taller de Ciencias de la Naturaleza; en segundo y tercer año se implementaron los Talleres Interdisciplinarios, con el fin de que los alumnos comprendan diversos problemas de la realidad (tomando diversas disciplinas y saberes de la vida cotidiana) y puedan actuar sobre ellos. La idea es que en dichos talleres, participen diferentes materias que puedan aportar a diferentes problemáticas planteadas. Respecto a la reorganización institucional, se destaca las horas institucionales, la figura del coordinador interdisciplinario, el valor del trabajo en conjunto frente a alumnos. La implementación fue gradual en cada escuela, comenzando por los primeros años. Sólo se incorporaron a la reforma algunas escuelas seleccionadas. También se propuso la capacitación a los docentes, equipos directivos, equipos técnicos, preceptores y bibliotecarios a través de talleres y jornadas. Además, se apuntó a la inclusión de espacios de articulación e información a los padres del presente Diseño Curricular.

En el año 2013, se aprobaron una serie de modificaciones en la implementación de la resolución 235/08, que quedaron plasmadas en la resolución 138/13. Uno de los cambios la implementación de los Talleres de estudiantes, que apuntaron a la integración del trabajo pedagógico en áreas del conocimiento y la incorporación de formatos curriculares que permitan abordar diferentes saberes en forma contextualizada. Dichos talleres serían realizados por docentes que formen parte de la escuela, y estén dictando una o más materias. Algunas escuelas actualmente se rigen por la resolución 235/08 mientras que otras por la resolución 138/13.

CAPITULO 5 – LOS TALLERES INTERDISCIPLINARIOS EN LA REFORMA DEL NIVEL MEDIO EN LA PROVINCIA.

En este capítulo constará de dos partes, la primera, que responde al primer objetivo de nuestro trabajo el cual consiste en describir los supuestos pedagógicos y epistemológicos que fundamentan la incorporación de los *Talleres Interdisciplinarios* y *Talleres de estudiantes* en el marco de la Reforma de Nivel Medio de la Provincia de Río Negro. En la segunda parte, se hará hincapié en la implementación de los *Talleres interdisciplinarios* y *Talleres de estudiantes* en el nivel medio, respondiendo así al segundo objetivo, que consiste en indagar las características del proceso de implementación de estos nuevos espacios curriculares y las fortalezas y dificultades operadas en el marco de dicho proceso.

El primer caso seleccionado, es una escuela que forma parte de la primer transformación (Resolución 235/08), en la cual los *Talleres interdisciplinarios* se propusieron en segundo y tercer año, como una nueva modalidad de trabajo.

El segundo caso seleccionado, es una escuela que forma parte de la última transformación (Resolución 138/13). En esta se propusieron los *Talleres de estudiantes*, basados en el trabajo según áreas, en 1º, 2º y 3º año.

Se intentará responder a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los supuestos epistemológicos y pedagógicos de estos espacios de taller interdisciplinarios y de estudiantes? ¿En consisten estos espacios? ¿Cómo fueron pensados? ¿Cómo fue el proceso de implementación de los talleres interdisciplinarios y de estudiantes? ¿Qué acciones y estrategias específicas se desarrollaron?

5.1 Supuestos pedagógicos y epistemológicos que fundamentan la incorporación de los Talleres Interdisciplinarios y Talleres de estudiantes.

En este apartado se considerarán lo que establece la normativa respecto a los contenidos o temáticas de los talleres, los objetivos o finalidades, los

responsables de llevarlos a cabo y del acompañamiento y seguimiento, la evaluación establecida de las mismas, el rol de coordinador, las horas institucionales y la interdisciplina.

En el caso 1 los talleres denominados “*Talleres interdisciplinarios*” tienen como propósito fundamental que los alumnos:

“aprendan a construir modelos para comprender distintos problemas complejos y poder actuar sobre ellos, a partir de conocimientos provenientes de diversas disciplinas como también de saberes de la vida cotidiana”. (Diseño Curricular, 2008: 52).

Se apunta a cumplimentar los siguientes objetivos: que los alumnos valoren los conocimientos que ofrecen las ciencias; que conozcan y comprendan algunos contenidos relevantes para su vida personal y social; que puedan resolver problemas en forma autónoma; tomar decisiones personales; que adquieran la capacidad de hacer elecciones y negociarlas; que comprendan la información propia de los medios de comunicación y reflexionen en relación a las mismas; que desarrollen habilidades comunicativas y el trabajo cooperativo y solidario; que puedan debatir acerca de distintas problemáticas; que asuman actitudes críticas y responsables ante las políticas sociales, científicas y tecnológicas.

En el caso 2, en los talleres denominados “*Talleres de estudiantes*”, se apunta al logro de los mismos objetivos que en el caso 1, pero se destaca principalmente reforzar lo vincular y lo creativo, tomar decisiones acerca de lo colectivo y lo estudiantil, descubrir nuevos conocimientos y resolver problemas.

Respecto a quienes son los responsables del desarrollo del espacio, en el caso 1 se establece que los docentes, -que pueden ser parte de la institución o no-, deben presentar proyectos educativos. Entre todos los trabajos presentados, el equipo directivo junto al coordinador interdisciplinario, selecciona tres de dichas propuestas. La selección se realiza considerando el perfil y currículum del docente, como así también, su propuesta de trabajo, el nivel de interdisciplinariedad, y la demanda de los alumnos. Los proyectos son trimestrales pero se pueden extender por todo el año.

En el caso 2, los docentes responsables de llevar a cabo los talleres de estudiantes son docentes que forman parte de la escuela. El equipo directivo junto al coordinador interdisciplinario proponen una temática o eje que atravesará cada taller. Esta temática deberá ser de interés de los alumnos, por eso, previo a iniciar cada ciclo, se le consulta a los alumnos que temas les gustaría trabajar. Los equipos docentes que estarán a cargo de cada taller se conforman según áreas de conocimiento.

En cuanto a las temáticas, en el caso 1, el diseño Curricular sugiere algunas orientaciones posibles a implementar:

“el uso de plaguicidas en el Alto Valle; economías regionales, contaminación por residuos tecnológicos; preservación del medio ambiente y desarrollo sostenible; la producción regional; la ciudad y el turismo; el agua y las costas; alimentación y salud; el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce; uso de la energía y sus consecuencias. (...) Con respecto a la integración de las asignaturas, participarán sólo aquellas que puedan aportar de manera significativa al tema o problema escogido como objeto de estudio” (Diseño Curricular, 2008: 52).

Las temáticas propuestas para el caso 2, además de las señaladas para el caso 1, se amplían agregando nuevas:

“Ejercicio de la investigación y el relato histórico a partir de testimonios de la oralidad; relevamiento de demandas comunitarias y concreción de intervenciones solidarias en la misma; la constitución de la identidad colectiva a partir de los recorridos geográficos y temporales de nuestros padres y abuelos; interacción con ámbitos comunitarios que los tengan como actores y/o destinatarios, portadores de memoria social; ejercicios deliberativos simulando bancadas de Concejo Deliberante, Legislatura o Parlamento con problemáticas reales juveniles, como derechos, responsabilidades, riesgos y oportunidades de vivir solos siendo adolescentes; ser madre-padre en la adolescencia; decir que no/ decir que sí ante la iniciación sexual adolescente, aspectos culturales, legales, económicos, de salud inherentes; etc.; desestereotipar mensajes en relación con problemáticas de adicciones y también en relación con opciones de género” (Resolución 138, anexo 2).

La normativa señala para el caso 1 la incorporación de la figura del Coordinador Interdisciplinario quien es el encargado de coordinar los espacios colectivos, ser nexo entre los docentes a cargo de las disciplinas y los que estarán a cargo de talleres y seminarios; además le cabe la tarea de evaluar talleres junto al equipo directivo y orientar a los docentes que ingresen a la institución en la apropiación del nuevo diseño. Esta figura es elegida por el colectivo docente y deberá ser docente de la institución, poseer título 9 y ejercer, preferentemente, en primer año (Diseño curricular, 2008)

En el caso 2, las funciones del coordinador interdisciplinario son las mismas que las establecidas para los coordinadores de los *Talleres interdisciplinarios*, pero se le suman otras vinculadas al trabajo por área: ser nexo entre las propuestas didácticas de cada área y así lograr, en el tercer trimestre, la interdisciplina; participar con el equipo directivo en la organización de los talleres y la distribución de los estudiantes, y por último, acompañar y promover acciones con alumnos que presenten discontinuidad en la asistencia.- (Resolución 138, anexo 2)

Los talleres son evaluados –en el caso 1- como una asignatura más a partir de encuestas, fichas, grillas, actividades de reflexión y comentarios orales. Se apunta a que las actividades evaluativas sean motivacionales y no pierdan el carácter principal del taller: favorecer el aprendizaje. Al finalizar el año, se planteó como necesidad la reflexión en relación a qué objetivos se plantearon, si fueron cumplimentados o no, que elementos surgieron por fuera de lo proyectado. También, se apunta a que los alumnos pierdan el miedo a manifestar sus errores ya que éstos, son parte del proceso de aprendizaje y por ende, no se deben ocultar, ni sancionar.

En el caso 2, los talleres también son evaluados como una materia más pero con algunas particularidades: los alumnos deberán cursar todo el año los talleres, (un área por trimestre) debiendo aprobar al menos dos, *“imprescindiblemente el del tercer trimestre que será el que anualmente asume un enfoque más amplia y transversalmente interdisciplinario”* (Resolución 138, anexo 2). La forma de evaluar contiene el mismo formato que en el caso 1:

“hay una evaluación formal, hay una encuesta que ellos realizan. Las actividades son de reflexión, la evaluación es procesal. Si los chicos no

participan se llevan la materia y en el final le hacemos rendir con un crucigrama o una actividad para reflexionar, puede ser con una película, hemos trabajado con la actividad cadena de favores por ejemplo se ve lo actitudinal” (Coordinadora interdisciplinar, caso 2)

La normativa prevé tres horas institucionales para los docentes que estén a cargo de los talleres en el caso 1, destinadas a la planificación, seguimiento y apoyo a los alumnos; además para articulación del currículum, realizar reuniones con el coordinador interdisciplinar y otras actividades organizadas por los equipos de conducción.

En el caso 2, también se prevén tres horas institucionales destinadas a la planificación escolar. Desde la normativa se dice que serán “semanalmente auto gestionadas, debiendo documentarse el registro específico, fechas, asistentes, coordinador del espacio, temas abordados y compromisos asumidos”. (Resolución 138, anexo 2). Se apunta a que los docentes tengan una actitud crítica, activa y profesional.

En el caso 1, se considera que los talleres son interdisciplinarios porque alumnos y docentes desafían juntos problemas específicos, a partir del intercambio de conocimientos de diferentes disciplinas. De esta forma se promueve una metodología de trabajo activa e interdisciplinaria en pos de aprendizajes más cercanos a la realidad de cada alumno.

En el caso 2, se apunta a lograr un trabajo interdisciplinario tal como fue planteado en el caso 1, con la diferencia que, la llegada a la misma se realiza en forma más limitada y progresiva. En los dos primeros trimestres los talleres se centran en el trabajo por aérea (Ciencias sociales; ciencias exactas y naturales; y expresión y comunicación) y en el tercer trimestre se apuntará a un entrecruzamiento entre área dos a o mas áreas dándole así, una impronta interdisciplinaria.

5.2 La implementación de los Talleres interdisciplinarios y Talleres de estudiantes en el nivel medio:

Para analizar la implementación de los *Talleres interdisciplinarios* y *Talleres de estudiantes* en el nivel medio se considerarán los mismos ejes y dimensiones

abordados en el ítem anterior para los dos casos analizados: los contenidos o temáticas de los talleres, los objetivos o finalidades, la evaluación establecida de las mismas, el rol de coordinador, el desarrollo de las horas institucionales, y la interdisciplina.

En el caso 1 y para el año 2014 se presentaron 12 proyectos de trabajo en el marco de los *Talleres interdisciplinarios*, de los cuales tres fueron los elegidos. En la presente investigación, se analizaron 4 *Talleres interdisciplinarios*: uno desarrollado en el año 2013 y tres en el 2014. Los mismos se denominan: “*Comunicarte*”; “*Rehabilitación Cardio-Pulmonar (RCP) y Primeros auxilios*”; “*Cooperativismo*” y “*Adolescencia y Sexualidad*”. Como criterio establecido para la elección del taller se consideró cual se adaptó más al Proyecto Educativo Institucional y los nodos interdisciplinarios sugeridos; también se evaluó el currículum del docente y su experiencia.

Los contenidos o temáticas trabajadas que forman parte de dichas propuestas fueron diferentes entre sí. Esto se debe a que las temáticas a trabajar, como ya se mencionó, son propuestas por cada equipo de talleristas (que no necesariamente forman parte de la escuela).

En el taller de “*RCP y primeros auxilios*” se apuntó a trabajar el concepto de taller, de salud, prevención de accidentes, reanimación cardiopulmonar y sexualidad

“La propuesta es básicamente el concepto de trabajo en taller y que ellos adquieran los conceptos básicos en salud, prevención de accidentes, en la escuela, en su casa, y que hacer en un accidente y además incluir obviamente el concepto de RCP, la reanimación cardiopulmonar. (Caso 1, tallerista 1)”

La docente aclara que la idea de trabajar “*RCP y primeros auxilios*” surge de un proyecto nacional aprobado en el 2013 por el senado de la Nación y la importancia de trabajar este tema radica en que “el paro cardiaco es una de las principales causas de muerte. (Caso 1, tallerista 1). También señaló importante trabajar la temática sexualidad, “vino una doctora sexóloga a darles una charla y eso estaba dentro de su campo de intereses, se engancharon bastante, participaron.” (Caso 1, tallerista 1). Es importante destacar que en la normativa se propone como tema relevante para trabajar la salud.

En el taller “*Comunicarte*” se trabajó con temáticas vinculadas al arte plástico, lo sonoro y lo corporal, con el fin de que los chicos aprendan nuevas formas de comunicarse.

“Nosotros trabajamos desde la óptima del arte, trabajamos desde esa disciplina, desde la actitud corporal, desde las artes plásticas y desde la música. (...) Nuestro taller, para que tengas una idea, se llama “Comunicarte”, y trabajamos, además de trabajar los contenidos disciplinar, apuntamos a que se comuniquen y puedan trabajar en grupo, además trabajamos los valores, el respeto propio.” (Caso 1, tallerista 2)

En el taller de “*Adolescencia y Sexualidad*” se consideró trabajar el concepto de adolescencia, grupo, identidad, amor, y también, el concepto de taller

“Empezamos con el concepto de taller, concepto de adolescencia, intereses, y demás, identidad, grupo de pares, hasta que llegamos al cuerpo, pubertad desarrollo, y pasamos al amor” (Caso 1, Coordinadora Interdisciplinaria)

En el caso del taller de “*Cooperativismo*” se conformó a partir de otros talleres, diferentes entre sí, pero todos con un fin cooperativo, taller de escultura, taller de pintura, taller de hacer artesanías, hoy van a hacer técnicas de origami” (Caso 1, tallerista 3)

En el caso 2, la temática que atravesó a todos los *Talleres de estudiantes* en el año 2014, fue el medio ambiente, y a su vez, se continuó trabajando algunas temáticas trabajadas en el 2013, “además del medio ambiente, se va a seguir con los valores, más que nada por la construcción de la cultura de la paz, que tiene que ver con la no violencia” (vicedirectora, caso 2). La vicedirectora señaló que los motivos de elegir el medio ambiente como temática transversal se definió a partir de lo establecido en el diseño curricular sin profundizar demasiado en ello, aunque sí se relató con mayor detalle lo trabajado en el 2013, y la decisión de continuarlo en el 2014, más allá de que el eje central sea otro.

“fue a pedido de los alumnos, que temas querían, les gustaría tratar y bueno salió lo de la educación sexual, los valores y fundamentalmente lo de no violencia. Entonces se presentó un proyecto sobre la no violencia, relacionada a la violencia de género, violencia familiar, violencia en el

noviazgo, los diferentes tipos de violencia, y también trajeron personas de otras instituciones...” (Caso 2, vicedirectora)

Asimismo, la vicedirectora dio detalles respecto a las instituciones que colaboraron brindando charlas destacando la participación que tuvieron los chicos en las mismas. Por ejemplo, el caso de una comisaría del barrio Lavalle que:

“daba las charlas y a raíz de eso se disparaba el tema, preguntaban mucho porque eran situaciones que ellos vivían también en sus casas, situaciones de violencia que ellos empezaron a darse cuenta de situaciones que vivían y nunca lo trataron, era una forma de naturalizar la violencia. Entonces como que se les hace ver que hay otra forma de ver las cosas, de tratar, de convivir con el otro” (Caso 2, vicedirectora)

También, en otros momentos, participó una psicóloga del Centro de Atención para Adolescentes Embarazadas y Madre Menor (CADEM) brindando charlas a los estudiantes y con producciones que se reflejaron en murales (con la ayuda de una muralista). La vicedirectora aclaró que no solo se trabajó en la escuela, sino que “fue un trabajo interinstitucional”. Los murales no solo se realizaron en el frente de la escuela sino también en la comisaria de la mujer del Lavalle: “Justamente la conexión se hizo con esta mujer que es comisario que permitió que fueran 40 y 50 chicos, y fueron una tarde allá a pintar y hacer murales”. (Caso 2, vicedirectora); también se trabajó dentro de aula con videos y actividades de expresión plástica.

Algunos de los docentes talleristas manifestaron no saber las razones de la decisión de trabajar la temática del medio ambiente como eje central ese año, ya que fue una decisión pensada y decidida el año anterior, “lo del medio ambiente era algo pendiente del año pasado y dijeron bueno este año vamos a trabajarlo. Y en realidad desde la coordinación dijeron bueno, listo, vamos a trabajar medio ambiente. (Caso 2, entrevista 1)

Para algunos esta temática es compleja de transmitir por la falta de relación con la disciplina que manejan, lo que constituye un obstáculo para el trabajo en el aula:

“tenes que dominarlo y comprender lo para poder bajárselo a un chico y hacer actividades y poder trabajar en ese sentido. Ellos perciben si

estás dando un tema que no tiene que ver con tu disciplina...Si lo chicos se dan cuenta” (Caso 2, tallerista 1)

En otro caso, frente a esta dificultad, deciden cambiar en el transcurso del cursado el tema del medio ambiente por otro ya conocido y trabajado el año anterior:

“Se trabajó medio ambiente, eso el primer trimestre, el segundo también pero que pasa, que es muy difícil trabajar medio ambiente, así que empezamos a agregar porque vimos que había, que hacía falta trabajar más valores como trabajamos el año pasado, valores humanos. Así que retomamos con el tema valores.” (Caso 2, tallerista 2)

Se desprende de lo anteriormente señalado que la temática medio ambiente si bien es uno de los temas propuestos en la normativa, hay cierta reticencia (por diferentes motivos) a trabajar esta temática y una mayor predisposición a trabajar el tema valores y resolución de conflictos personales. Esta última temática fue contemplada en un proyecto de trabajo que se denominó “Escuelas sin violencia”, que fue iniciado en el 2013 y continuado en el 2014.; el proyecto fue elaborado por la coordinadora interdisciplinaria y le dio un encuadre de trabajo a los *Talleres de estudiantes*. Con la temática medio ambiente no sucedió lo mismo, ya que cada docente le dio su impronta, es decir no hubo un proyecto escolar que englobe los diferentes talleres.

Respecto a los objetivos que deben cumplir los espacios de taller, podemos señalar que fueron trabajados de diversas formas. En el caso 1 algunos talleres apuntaron a destacar el valor de los conocimientos aportados de diferentes ciencias para su vida personal y social de los alumnos, “vemos la capas de la piel, si son quemaduras de primer grado, segundo, y enseñarles como drena, que elementos usar, para desinfectar, para entablillar, para inmovilizar” (Caso 1, tallerista 1). En otro, se orientó al desarrollo de habilidades comunicativas a partir de conocimientos de diferentes ciencias, “se llama comunicarte, y trabajamos además de trabajar contenidos disciplinares, apuntamos a que se comuniquen y puedan trabajar en grupo (...) los valores, el respeto propio” (Caso 1, tallerista 2); y un tercero que refiere al trabajo en equipo y valores: “la

falta de trabajar entre ellos en equipo, por eso de implementar eso (el cooperativismo) (Caso 1, tallerista 3).

En el caso 2, se apuntó a trabajar la toma de decisiones personales y el debate en relación a diferentes problemáticas, como por ejemplo la resolución de conflictos de la vida cotidiana, como también la violencia entre pares, familiar, en el noviazgo. Además se trabajaron la resolución de problemáticas en torno a la temática medio ambiente.

En relación a la función de la coordinadora interdisciplinaria, en el caso 1, ésta manifestó, que debe realizar el seguimiento de los chicos del ciclo básico, “con el listado de todos los chicos, y controlo el día a día trabajo diario. (Caso 1, Coordinadora interdisciplinaria). También, detecta y realiza el seguimiento a los chicos que no trabajan en el aula o que no se integran al grupo:

“Entonces curso por curso de todas la materias tengo cuales son los chicos que están sin trabajar. Pido informes, reuniones del ETAP también estoy, sobre todo si hay algún chico con problemas de integración, que necesitan una adecuación curricular, y otra de las cuestiones es el la construcción del PEI, fortalezas y debilidades, designaciones, propósitos, revisiones que tienen que ver con la parte pedagógica. (Caso 1, Coordinadora interdisciplinaria)

Se define como un nexo entre la dirección y el grupo de profesores debido a que “a veces los directores no pueden estar en todo” (Caso 1, Coordinadora interdisciplinaria). Esto implica estar a cargo de las grillas, planillas y la parte pedagógica. Además, se encarga de la organización de actos escolares: que docentes se encargaran de organizar y que chicos participaran. Se pueden percibir que la coordinadora añade algunas funciones más respecto a lo establecido en la resolución.

En el caso 2, la coordinadora interdisciplinaria manifestó - respecto a su función-, que comprendía el trabajo con el grupo de docentes, la formulación de proyectos, la escucha de intereses de los alumnos, el contacto con diferentes instituciones y la integración de los padres de los alumnos a los proyectos. Estas funciones se reflejaron en el trabajo iniciado en el 2013, con la elaboración de proyectos, el trabajo interinstitucional y la escucha de intereses de los alumnos. En el 2014, no se percibió un proyecto de trabajo con las

mismas características, ya que, según manifestaron los docentes, faltó capacitación y lineamientos de trabajo ya que, hubo un cambio en quien ejercía dicha función.

En el caso 1, la coordinadora interdisciplinaria expresó que los talleres se evalúan como una materia más, y al respecto también se tienen en cuenta: “actitudes, participación, predisposición” tal lo expresa uno de los docentes talleristas entrevistados” (Caso 1, entrevista 2).

En el caso 2, la coordinadora también manifestó que los talleres son una materia más y se evalúan como tal, comentando que una de las formas de evaluar fue por ejemplo a través de crucigramas, películas que fomenten la reflexión “hemos trabajado con la actividad cadena de favores por ejemplo se ve lo actitudinal” (Caso 2, coordinadora interdisciplinaria).

Señalan además que si los alumnos no participan, se llevan el taller como una materia más; la vicedirectora manifestó que en el 2013 algunos alumnos se llevaron el taller por no participar o por molestar en el aula. La forma de evaluar de los docentes coincide con lo planteado en la normativa, ya que se apunta que la evaluación sea una instancia más de aprendizaje

“Ellos entendían que no era una materia pero se hizo una evaluación y si, se la llevaron. Por ejemplos se evaluó con casos prácticos, a través de, planteando situaciones problemáticas, esa es la evaluación de diciembre. Como resolverían tal situación... no era teoría, no le íbamos a preguntar que es la justicia, un valor, o que es la solidaridad. Pero si a través de situaciones de la vida cotidiana, o resolver situaciones problemáticas”
(Caso 2, vicedirectora).

Otra docente, también asegura que el taller se evalúa como una materia más a partir de “la participación, la producción en el momento que están, la manera de relacionarse, como se ponen en juego muchas cosas, sí, se evalúa como una materia más” (Caso 2, tallerista 2)

Respecto a las horas institucionales, en el caso 1, un grupo de docentes sostuvo que las utilizan para corregir principalmente, porque para planificar se dificulta por el limitado acceso a internet.-

“Nosotros tenemos tres horas en cada grupo y una hora institucional que en realidad la usamos para corregir porque planificar acá no podemos. Por ejemplo bajamos material de internet, y como acá el servidor no existe. O sea existe pero es un aparato que no funciona en realidad nos tenemos que juntar siempre aparte, siempre nos juntamos aparte. (Caso 1, tallerista 1)

En el caso 2, la vicedirectora sostuvo que en las reuniones de área se planifica y se coordina como se va a trabajar en el aula, que contenidos se van a presentar y como se van a articular. Agrega también que es un espacio para citar a padres en caso de que algún alumno este atravesando alguna situación complicada.

Los docentes tienen diferentes opiniones respecto al trabajo en las horas institucionales, algunos señalaron que este espacio se usa para planificar y organizar la clase: “Nosotros tenemos reunión de área, en la semana, por ejemplo los martes, hoy, ya programamos y nos organizamos que tema vamos a dar, como vamos a hacer, nos dividimos las actividades (Caso 2, tallerista 2).

En otro caso, una docente que forma parte de otra de las áreas de conocimiento, manifestó que es difícil coordinar encuentros con el grupo de docentes,

“es un stress combinar a todos los docentes en un espacio para que den el taller y coincidan. Es impresionante lo difícil que es. No..., es muy difícil encontrar el momento de encuentro, coordinar los espacios.” (Caso 2, tallerista 3)

Como se mencionó, uno de los elementos fundamentales de estos talleres es el trabajo interdisciplinario. Por esto, es fundamental, indagar en relación al trabajo en equipo, y la modalidad de integración de las diferentes disciplinas, ya que éste tipo de trabajo es un prerequisite indispensable para lograr la interdisciplinariedad. Otros prerequisites mencionados por la autora son la intencionalidad, el intercambio de conceptos, métodos, resultados y la flexibilidad de los que forman parte de los talleres (Elichiri, 1987). Como ya se explicitó, la interdisciplina requiere la unión de diferentes disciplinas para promover nuevos conocimientos, sin que cada disciplina pierda su esencia. (Follari, 2013).

En el caso1, dos grupos de talleristas manifestaron un interesante trabajo en equipo interdisciplinario ya que se pusieron a jugar diferentes disciplinas, con el fin de lograr nuevos conocimientos. Los grupos estaban constituidos por profesionales de diferentes disciplinas. Además, ellos ya se conocían antes de presentar las propuestas y de hecho, elaboraron las propuestas de trabajo en equipo.

Uno de los grupos está constituido por una psicóloga, una profesora de letras y otra de biología. La profesora de letras (y coordinadora interdisciplinaria) señaló como se organizan en el trabajo cotidiano

“Escribimos lluvia de ideas en un afiche, necesitamos de ese apunte. Pero la dinámica de cada tallerista es distinta. También depende de cada uno de los profes, no sé, nosotros el año pasado no planificábamos tanto. Pero si teníamos cuadernillo de actividades q nos iba guiando. Desde el principio hasta fin de año. Y el año anterior también tuvimos un cuadernillo y nos juntábamos cada quince días” (Caso 1, Coordinadora interdisciplinaria)

Además, en relación a este mismo grupo, se remarcaron actividades en las que se logra el trabajo interdisciplinario.

“Empezamos con el concepto de taller, concepto de adolescencia, intereses, y demás, identidad, grupo de pares, hasta que llegamos al cuerpo, pubertad desarrollo, y pasamos al amor. Ahí le dimos todo un toque literario con Romeo y Julieta, y algunas cuestiones y contradicciones que aparecen en la historia. Vimos la sinopsis y un cortometraje. Fuimos viendo pequeños cortos. Fundamentalmente esta cuestión de la efusividad del amor. La pasión. Más que nada apuntando desde ese lugar” (Caso 1 coordinadora interdisciplinaria)

Otra cuestión a destacar es armaron una cartelera que fue ubicada en el pasillo a partir de la cual los estudiantes opinaron del amor vivido desde la adolescencia, y a su vez, marcaron diferencias con la adultez.

Otro de los grupos está constituido por un profesor de música, una profesora de plásticas y expresión corporal y un profesor de educación física. Los profesores resaltan lo interesante de trabajar en equipos interdisciplinarios, y la flexibilidad a la hora de planificarlos.

“Nosotros formulamos este proyecto y nos basamos en el curriculum para hacerlo. Nosotros tres nos ponemos de acuerdo para trabajar y articular ideas.. (...)Lo hacemos y no hay problema. Tenemos varios recursos, por ahí la propuesta que traemos, no la llevamos adelante o hacemos todo lo contrario, y a veces pasa que se enganchan y son una de los mejores clases.” (Caso 1, tallerista 2)

A su vez, los entrevistados comparan esta dinámica de trabajo con la propuesta en otras escuelas con los llamados “*Talleres de estudiantes*”.

“Por ahí me pasa en otras instituciones, que trabajo con otros docentes, que no logramos esta interdisciplinariedad, nosotros medio que ya nos conocemos, nos ubicamos, y si tenemos que cambiar en el momento de actividad o lo que sea nos damos cuenta en el momento y cambiamos lo que haya que cambiar.” (Caso 1, tallerista 2)

Los integrantes del taller de cooperativismo, comentaron que a la hora de trabajar, cada docente que forma parte del taller, se desarrollaba una tarea diferente: una se encargaba de las tareas artísticas, otra de las tareas de cocina y otra de gestionar recursos. Las talleristas pertenecen a diferentes disciplinas - profesora de plásticas, de matemáticas, y profesora de química, – observándose la dificultad para el trabajo interdisciplinario ya que cada docente se encargaba de coordinar actividades en forma individual, sin lograr intercambio de disciplinas entre sí.

“Más allá que yo sé algunas técnicas, que tienen que ver más con lo artístico, ellas acompañan toda la otra parte, de ayudar, de hecho se pintaron las remeras, una de las chicas gestionó las remeras que nos donen. Hay una que se encarga mas de gestionar, recursos afuera de los que es la escuela. A veces va a la mañana a una reunión o algo para gestionar, a veces consigue material o cosas. Y bueno, la otra estar más a cargo del taller de cocina, mas con las recetas, llevar a cobo esas cuestiones. O sea que vamos menguando, por ahí hay taller de cocina, por ahí clases más de artesanías, mechando entre todas. (Caso 1, tallerista 3)

También se puede percibir, en otro de los grupos de talleristas, la dificultad para el trabajo interdisciplinario ya que el taller lo dictan dos enfermeros. Al preguntarles sobre las actividades que desarrollan comentan que:

“Hacemos practica y teoría, teoría todo lo que tiene que ver con la morfología del cuerpo humano, a partir de... de lo que tiene que ver con, suponte, si estamos viendo maniobra de Heimlich que tiene que ver con el sistema respiratorio vemos sistema respiratorio y así los diferentes sistemas porque hemos encontrado que les falta aspecto teóricos para poder entender los primeros auxilios. Por ejemplo, en lesiones con quemaduras, vemos las capas de la piel, si son quemaduras de primer grado, segundo, y enseñarles como drena, que elementos usar, para desinfectar, para entablillar, para inmovilizar (caso 1, tallerista 1)

A pesar de la ausencia de trabajo interdisciplinario, se nota que el conocerse entre ellos da lugar a una gran flexibilidad en el trabajo cotidiano, en función del acontecer grupal

Por ahí yo estoy más en la práctica de enfermería entonces puedo traer otras cosas. Y ella como docente y en sus años de experiencia aporta otras cosas. Entonces nos complementamos mucho. No está estipulado pero depende de la hora de clase digamos vemos quien va al frente primero.” (Caso 1, tallerista 1)

En el caso 2, los equipos de trabajo están constituidos por grupos de docentes de diferentes disciplinas, pero de la misma área de conocimiento. A pesar de dicha conformación, no se consideran estos talleres como interdisciplinarios. Como se mencionó, la idea de los talleres de alumnos es llegar a un trabajo interdisciplinario en forma progresiva, es decir, en el tercer trimestre cuando se cruzaría las áreas de conocimiento. La vicedirectora manifestó que a este punto no se llega ya que es muy difícil coordinarlo:

“no dan los tiempos. Los tiempos de los docentes. No se pueden acordar los horarios. De trabajo interdisciplinario tenes mas en las escuelas que te dije, el CEM 4 y el CEM 8. Ahí si se trabaja interdisciplinariamente (...) acá si bien los docentes que trabajan en un taller son de disciplinas, por ahí no abordan interdisciplinariamente el tema (...) es muy difícil lo interdisciplinario. Un objeto y abordarlo desde diferentes disciplinas no es fácil y no estamos capacitados” (Caso 2, vicedirectora)

Más allá de lo planteado por la vicedirectora, un tallerista destacó lo importante de compartir estos espacios de taller con docentes de diferentes disciplinas porque da lugar a un complemento disciplinar

“Bien, bien, no tenemos problemas en eso, y te digo, se ponen un tema en general, este que es el último no sé, que tema vamos a tratar pero este, no, lo que uno no puede o no sabe lo complementa el otro, es bueno, lindo el hecho de compartir con tres docentes de otras materias, de otras áreas, se hace más rica la experiencia, viste? Y todos aportan algo, los cuatro estamos dentro del aula. (Caso 2, tallerista 2)

5.3 Algunos obstáculos observados por los talleristas

De las entrevistas realizadas con directivos y docentes a cargo de los talleres se hace mención a ciertos obstáculos que surgen de la implementación de estos espacios de taller en la escuela y que nos permiten repensar estos nuevos escenarios educativos.

En el caso 1, la mayoría de los talleristas marcaron como obstáculo la falta de recursos para poder llevar a cabo las actividades propuestas. Esto deriva en no poder realizar actividades, que los docentes deban comprar materiales con sus propios ingresos o arreglárselas con los materiales que haya en la biblioteca de la escuela, “las actividades que planificamos no siempre se pueden llevar a cabo por falta de material (...) Es como que todas las clases tenemos que ver” (Caso 1, tallerista 2)

También los docentes pueden solicitar materiales en la escuela, pero esto requiere pedir presupuestos y justificarlos lo cual no siempre tienen tiempo de hacer. Comentaron como ejemplo que uno de los talleres funcionó gracias a donaciones de una cooperativa, pero cuando no tuvieron dichas donaciones, el taller “empezó a no funcionar tan bien” (Caso 1, tallerista 3). Ellos tienen ideas interesantes que proponen los chicos pero no hay recursos, ni dinero para comprarlos:

“Los chicos querían hacer taller de maderas, hay un montón de técnicas, pero todo se encarece. Las maderas las conseguimos pero las gubias no y bueno, no se puede trabajar con 4 gubias en un grupo de 28 chicos. Es como que por eso, hay muchas ideas buenas pero no son siempre factibles. (Caso 1, tallerista 3)

La misma docente manifestó que realizaron rifas para comprar materiales y herramientas de trabajo pero decidieron donar la plata recaudada a la escuela para comprar un retroproyector.

También marcaron otras dificultades, como por ejemplo, la falta de un cuerpo docente fijo por institución:

“Siempre hay una escuela con un propuesta y otra con otro, nunca los cuerpo docente pueden ser fijos por esta cosa que somos todos profesores taxis andamos boyando de un lado para el otro para juntar plata para pagar la olla, entonces, digamos que siempre llegamos a lo mismo, que la educación pública se sostiene gracias a la vocación y al esfuerzo de los docentes. (Caso 1, tallerista 1)

El mismo grupo destacó también como dificultad, la falta de un equipo técnico presente permanentemente en la escuela, “el equipo de apoyo técnico, no sé, no da abasto. Viene la psicopedagoga, dos veces al año. Pero la verdad, lamentablemente, es un recurso que no podemos implementar” (Caso 1, tallerista 1)

El vicedirector manifestó como una limitación para el trabajo en los talleres la falta de articulación entre las diferentes materias y los talleres interdisciplinarios. Él considera importante conocer las planificaciones de cada docente para luego elaborar el proyecto de taller, siempre en función de esa planificación. El coordinador debería ser quien haga este nexo a partir de un eje transversal. Él considera que importante que “los saberes trabajados en otros espacios se puedan aprovechar en este taller. Eso no se está haciendo” (caso 1, vicedirector)

En el caso 2, también marcaron como obstáculos la falta de recursos en el trabajo en taller, ya que todas las actividades implican que los chicos traigan materiales, y generalmente, no los traen.

“Si no lo traemos nosotros el trabajo no se puede llevar a cabo. Eso es como que, a veces les decimos, chicos... como lo del sachet de leche, desde que empezamos las clases les estamos pidiendo los sachet leche. Ni uno trajo un sachet. Es como que llega un momento que... está bien a nosotros no nos molesta tener que traer pero esta bueno que ellos se

involucren. Y lo tomen como parte del trabajo que vamos a realizar. (Caso 2, tallerista 1)

A diferencia con el caso 1, se suman otras dificultades que tienen que ver con la falta de conocimientos de los profesores a cargo del taller en la temática propuesta por la escuela, dado que la misma no es decida por ellos, y no se relaciona, en algunos casos, a su disciplina.

“La temática que nos dijeron que teníamos que implementar era el medio ambiente y lo que decíamos en el grupo de compañeras es que ninguna de las tres lo sentíamos cómodo. No era un tema que lo manejemos. Lo dominamos pero ninguna de las tres pertenecemos a esa área (...) cuando no está cómodo con una temática, es como que no se trasmite el verdadero sentido que se le quiere dar a cualquiera de las actividades (Caso 2, tallerista 1)

A su vez, dos talleristas, la vicedirectora y la coordinadora marcaron como dificultad la ausencia de capacitación para trabajar en estos espacios, sobre todo teniendo en cuenta que los docentes no tienen experiencia en trabajar en taller y consideran que este espacio implica romper con las clases convencionales y tradicionales, “ninguno somos talleristas. Es como también romper un poco las estructuras de una clase convencional, tradicional, y trabajar de una manera diferente. (Caso 2, tallerista 1)

En este mismo sentido otro de los docentes sostiene que el taller tiene una dinámica diferente a la de la clase y hay docentes que no están preparados para este cambio

“Ese es un obstáculo, porque por ahí, en algunos docentes cuesta cambiar la dinámica, hay muchos docentes que si, que están acostumbrados a trabajar, que sin ser taller dentro del aula trabajan como si fuera un taller. Porque lo hacen a través de juegos, utilizan otra dinámica, pero no todos lo hacen. Y el no estar capacitados puede ser un obstáculo. No hay capacitación. Hacemos lo que podemos. Se hace lo que se puede” (Caso 2, vicedirectora)

La coordinadora capacitó a algunos docentes en el año 2013, pero manifestó su preocupación por la falta de capacitación:

“No hay capacitación en lo que es aula taller, yo este año di una pero solo eso. Hay docentes que no saben que hacer y no se los apuntala. Hay mucho por hacer y el docente está acostumbrado al trabajo tradicional. Aprender haciendo no está instalado” (Caso 2, coordinadora interdisciplinaria)

Otro obstáculo que plantean en este caso refiere a que los jóvenes no consideren el taller como una materia más, “ellos no lo toman como una materia más. Entonces como que cuesta al principio guiarlos, y decirles que esto es para que aprovechemos y que hay que darle la importancia que se merece (Caso 2, tallerista 1)

Es pertinente destacar que los talleristas, así como pudieron marcar obstáculos en la implementación de nuevos espacios, pudieron definir las fortalezas de estos espacios. En el caso 1 se destacó como rasgos importantes la experiencia como talleristas dentro y fuera del sistema educativo

“Yo hace 21 años que soy docente, y he hecho capacitaciones para talleres además he trabajado fuera de la escuela en teatro que también se trabaja como taller pero no específicamente desde el sistema educativo” (Caso 1, tallerista 1)

Señalan que la modalidad de taller favorable el trabajo en equipo de los docentes, justificando (uno de los tallerista) que de esta forma de trabajo se genera menos desgaste: “uno trata de traer actividades diferentes siempre pero el hecho de ser tres por ahí es menos desgastante en algunos aspectos.(Caso 1, coordinadora interdisciplinaria)

Otro docente manifestó la importancia del trabajo en equipo para organizar las clases en función de lo que les va pasando a los chicos. “al ser dos siempre hay uno que ve que le está pasando a los chicos” (Caso 1, tallerista 1)

Otra fortaleza mencionada fue el dinamismo de las actividades lo que genera más motivación en los chicos, “no se dieron ni cuenta que pasaron las cinco y media de la tarde. Estaban tan compenetrados con la tarea, con lo que hacíamos (....) creo que logramos eso en el taller, que se olviden del horario” (Caso 1, tallerista 3)

El vicedirector apostó a este tipo de trabajo dinámico, y argumentó que el taller suele generar esto: libertad, compromiso, poner el cuerpo, responsabilidad.

Aunque especificó que haya motivación “No quiere decir que mejora la calidad educativa” (Caso 1, vicedirector)

La coordinadora manifiesta que los chicos siempre hablan de los talleres y eso lo percibe como positivo

“A mi toca entrar después de uno de los talleres de cooperativismo y luego y me cortan y me cuentan, saben lo que hicimos en el taller... y eso está bueno, los chicos quedan con inquietudes, interesados”. (Caso 1, coordinadora interdisciplinaria)

También, un grupo destacó, lo importante que las propuestas sean elaboradas por ellos mismos lo que les da mayor flexibilidad

En el caso 2, los docentes entrevistados tuvieron más dificultades para señalar fortalezas de los talleres, solo identificaron como fortaleza la dinámica de las actividades (como en el caso 2) lo que lleva a que haya más participación

“Es más dinámica la metodología, más poner el cuerpo, es otra la metodología, no podemos ser tan teóricos, no es el profesor que da la clase y los alumnos escuchan. Tiene que haber participación, y hay cambios, es diferente (...) se utiliza el juego, como metodología, entonces la clase se hace más llevadera” (Caso 2, vicedirectora)

Otro docente sostuvo que el taller fomenta la creatividad, “lo que más le interesa del taller es hacer., la creatividad. Construir un producto, armar algo y obtener el producto final. Si eso nos damos cuenta” (Caso 2, tallerista 1)

En síntesis, los talleres son considerados como una experiencia novedosa e interesante para gran parte de los talleristas. Se pueden marcar también, algunas divergencias entre la normativa y la implementación.

En el caso 1, se destaca la experiencia de los docentes en el trabajo en el marco de un taller. También se destaca la participación de los docentes en la elaboración de los proyectos a implementar y el conocimiento de las temáticas a trabajar. Las temáticas son conocidas por los docentes, aunque en algunos casos no se ajustan a la normativa. En otros casos, no se fomenta la interdisciplinariedad.

El coordinador interdisciplinario manifestó poseer funciones que no están establecidas en la normativa, pero sin embargo, el vicedirector sostiene que no

se está cumpliendo una función principal: la articulación de los talleres con las otras materias.

En el caso 2, se percibe la necesidad de mayor organización y lineamientos de trabajo, ya que, los docentes desconocían las temáticas a trabajar. A esto se le suma la falta de experiencia de los talleristas ya que, el dictado del taller, no fue una decisión de los actores sino de la institución. El rol del coordinador estuvo más acotado a la normativa, como así también, la forma de evaluar el taller. Los talleres están conformados por docentes de diferentes disciplinas, pero sin embargo, la vicedirectora sostiene que no se llega al trabajo interdisciplinario.

En ambos casos, los docentes manifestaron la necesidad de capacitarse y de contar con recursos para llevar a cabo las propuestas.

CAPITULO 6 - TALLERES INTERDISCIPLINARIOS EN EL NIVEL MEDIO: APOSTANDO AL VÍNCULO EDUCATIVO

Los *Talleres interdisciplinarios* y los *Talleres de estudiantes* en el nivel medio constituyen una propuesta innovadora de trabajo áulico donde se desafían problemas interdisciplinarios específicos. Son un espacio complementario dentro de la escuela media que apunta a lograr: “interacción, interdependencia, integración, emergencia de propiedades nuevas, negociación democrática” (Diseño curricular, 2008: 481). Estos talleres son considerados una metodología pedagógica activa e interdisciplinaria.

Teniendo en cuenta estas características, se consideró en este trabajo investigativo, a modo de hipótesis, que los talleres, por ser espacios novedosos dentro de la escuela media, podrían favorecer la construcción del vínculo educativo y facilitar así, al proceso de aprendizaje de cada sujeto que concurra a éstos.

En este capítulo, se considerará el último objetivo propuesto en este trabajo, el cual apunta a analizar las características que presentan los *Talleres interdisciplinarios* y *Talleres de estudiantes*, atendiendo a la relación que establece el docente con el saber, el lugar del alumno como sujeto de dicha relación, la mediación de los contenidos educativos y los efectos en el aprendizaje. Aquí, se intentará responder a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las características del vínculo educativo en los *Talleres interdisciplinarios* y en los *Talleres de estudiantes*?, ¿Qué relación establecen quienes coordinan los *Talleres interdisciplinarios* y los *Talleres de estudiantes* con el saber que se trasmite? ¿Cuál es el lugar del alumno en esta relación? ¿Qué mediación configuran los contenidos educativos? Y ¿Cuáles son los efectos que producen en el aprendizaje de los estudiantes?

6.1 ¿Qué hacer en el taller? Lo que implica y significa dar un taller según los agentes de la educación

Los talleristas entrevistados manifestaron diversas opiniones en relación a que sería trabajar bajo una modalidad que implique aprender haciendo, participación, comunicación fluida y trabajo interdisciplinario y grupal; como es el caso de los *Talleres interdisciplinarios* y los *Talleres de estudiantes*. En el caso 1, los docentes del *Taller interdisciplinario “Comunicarte”*, destacaron que éstos son espacios educativos y de participación, en donde se trabajan los contenidos pero de manera diferente, “esta bueno porque rompes un poco con la formalidad del aula, apuntamos a trabajar con una pedagogía más participativa, y más educativa” (caso 1, talleristas 2)

El vicedirector de la misma escuela, manifestó la importancia de esta modalidad de trabajo áulico destacando también, el valor de la participación y el compromiso de los alumnos en estos espacios. Sin embargo, invitó a repensar sobre el concepto de *Taller interdisciplinario* que sostienen los talleristas.

“Los talleres... es una estrategia, una metodología de trabajo que permite realmente la participación de todos los alumnos y estudiantes, y de alguna manera permite que tengan un rol distinto y un protagonismo y se siente mucho más el compromiso con la tarea. Eso desde el marco teórico, lo que por ahí habría que repensar es la dinámica de formar conciencia de lo implica dar un taller y de lo que significa dar un taller. Habría que repensar trabajar desde un acompañamiento hacia los orientadores de los talleres, los profesores y el trabajo en sí. (Caso 1, Vicedirector)

Además, propuso como desafío a futuro lograr un planeamiento escolar distinto y la distinción de ejes interdisciplinarios que abarquen diferentes disciplinas. El coordinador interdisciplinar sería, según sus dichos, quien debería ajustar estas cuestiones.

“Por ahí el trabajo interdisciplinar justamente, tiene dos desafíos importantes, uno que tiene que ver con la dinámica propia del taller, que implica un desarrollo distinto de planeamiento escolar y que implica una actuación distinta del rol del coordinar del taller y por otro lado, tener la capacidad, de poder absorber y focalizar cuales serian los temas o ejes

interdisciplinar que va a generar un trabajo en conjunto que abarque a la mayor cantidad de disciplinas posibles, la mayor cantidad de espacios curriculares” (Caso 1, vicedirector)

Son dos situaciones que, según manifiesta el vicedirector, “deberían manejarse muy bien, no es una situación muy fácil”, y opina que es el coordinador quien tiene ese desafío: “buscar un eje que justamente atravesase el resto de los espacios curriculares y que de alguna manera ese taller se nutra de los distintos saberes que se van trabajando en esos espacios curriculares, ¿se entiende?” (Caso 1, Vicedirector). Reitera que para él es ése el gran desafío que hay que abordar y trabajar y considera que “es una asignatura que tiene aun mucho para pulir” (Caso 1, vicedirector 1).

Asimismo, el docente tallerista que tiene a su cargo el taller de “Primeros auxilios y Reanimación Cardiopulmonar (RCP)”, manifestó tener opiniones diferentes en relación a los espacios de taller: “Por un lado me parece muy piola. Pero me parece que son cerrados” (Caso 1, talleristas 1), refiriéndose a la posibilidad que los estudiantes puedan elegir qué taller cursar. Propuso que sería deseable que sean espacios más libres, donde los chicos puedan elegir a que taller concurrir. Además, comentó la propuesta de taller que se ha implementado en nivel primario que sería más beneficiosa.

“En el 2006 había trabajado en una escuela primaria donde los viernes era día de taller y cada pareja de docente proponía un taller y venían chicos de primero a séptimo grado.. Vos tenías nenes integrado de todos los cursos y también tenían padres y madres a trabajar en los talleres y el chico elegía lo que quería hacer. Eso sí me parece un verdadera propuesta de taller” (Caso 1, talleristas 1)

La coordinadora interdisciplinaria, en este caso, manifestó que los chicos se interesan en los talleres y destaca lo importante del trabajo en equipo y la variedad de actividades:

“Sí, uno trata de traer actividades diferentes siempre pero el hecho de ser tres por ahí es menos desgastante en algunos aspectos. Si se enganchan. Pero se enganchan en todos los talleres. Es lo que pude percibir, está muy bueno lo que están trabajando” (Caso 1, coordinadora interdisciplinaria)

En el caso 2, un docente perteneciente al área de “*Expresión y comunicación*” expresó que le resulta interesante un espacio “donde se puedan abordar tantas cosas”(Caso 2, tallerista 3) pero se cuestionó acerca de qué hacer en el taller y si solo se trata de tenerlos entretenidos a los estudiantes, o bien es un espacio posibilitador de otros aprendizajes:

“Porque eso también te lo preguntas porque por ahí los tenes entretenidos cortando, haciendo algo, pero me parece un ámbito interesante para la palabra”. (Caso 2, Tallerista 3).

A su vez, interesa señalar lo expresado otra una docente tallerista del caso 2, perteneciente al área de *Ciencias Sociales* (segundo año), quien remarcó lo importante de implementar nuevos espacios innovadores que permitan modificar ciertos formatos tradicionales que permanecen en el aula desde el mismo origen de la escuela. Sin embargo, señala que modificar estos formatos conlleva la dificultad, según sus dichos, de que los alumnos no tomen el taller como una materia de igual importancia que las otras:

“los talleres es que si bien están buenos, cortamos con lo tradicional, pero ellos no lo toman como una materia mas. Entonces como que cuesta al principio guiarlos, y decirles que esto es para que aprovechemos y que hay que darle la importancia que se merece. Es una materia más pero una modalidad distinta. Y ellos no logran comprender como es” (caso 2, tallerista 1).

Luego de marcar esta dificultad como propia de sus alumnos, la docente manifestó no tener definido a que se apunta en un taller:

“Te preguntan qué pasa si nos llevamos la materia, tenemos que rendir el sacht. Ellos te lo preguntan y está bien que así sea, pero es como que es raro para ellos y a nosotros nos produce el mismo ruido. La explicación se la tenemos que dar nosotros” (Caso 2, tallerista 1)

En el mismo caso, una docente presenta la misma dificultad ya que también sostuvo que los chicos no toman al taller como una materia más y eso hace que se resistan al taller, “los chicos no han tomado conciencia de que es una materia mas, entonces por ahí ofrecen resistencia a prenderse en las propuestas de trabajo” (caso 2, tallerista 2).

La vicedirectora destacó como características centrales de los talleres, el dinamismo que sirve para que se conozcan y funcione el grupo, y la participación que genera su implementación.

“Es más dinámica la metodología, mas poner el cuerpo, es otra la metodología, no podemos ser tan teóricos, no es el profesor que da la clase y los alumnos escuchan. Tiene que haber participación, y hay cambios, es diferente” (Caso 2, vicedirectora).

6.2 Distantes y cercanos: los contenidos a transmitir y la construcción del vínculo educativo.

En el caso 1, los talleristas demuestran cercanía con los contenidos desarrollados en el taller ya que son ellos mismos quienes elaboraron los proyectos que se desarrollaron a lo largo de todo el año. De esta manera los contenidos a transmitir se relacionan con las profesiones de cada talleristas ya que los proyectos presentados, tienen que ver con la disciplina que cada uno maneja. En el caso del taller *“Comunicarte”* manifestaron: “yo estudie lo que me gustaba, y esto esta bueno, uno tienen que ponerle predisposición, pero yo elijo esto, lo sigo eligiendo (Caso 1, talleristas 2)

Los docentes del taller de *“RCP y Primeros auxilios”* mencionaron que en el taller se trabajan conceptos de salud, de Reanimación Cardiovascular y sexualidad. También hicieron hincapié en la relación entre estos contenidos y sus profesiones, la enfermería.

En el taller de adolescencia se trabajo principalmente los conceptos de taller, adolescencia, intereses, identidad, grupo de pares, el cuerpo, la pubertad, el amor. Las docentes que integran el grupo era: una psicóloga, una profesora de Lengua y otra de Biología,

“en el taller de adolescencia y sexualidad, tenemos a Florencia que es Licenciada en psicología, que obviamente tiene un gran panorama de diversas áreas, después esta la profe Santamaría que es profe de biología y yo desde el área de comunicación y lengua. Entonces así vamos armando y ensamblando cada una de las temáticas” (Caso 1, Coordinadora interdisciplinaria)

En el taller “Cooperativismo”, los contenidos se relacionan parcialmente, ya que hay una profesora de química, una de plástica y una de matemáticas y las actividades principales realizadas fueron: cocina, escultura, artesanías, pintura. La docente de plástica fue la encargada de coordinar varias actividades, mientras las docentes restantes acompañaron en la búsqueda de recursos. Por su parte, la docente de matemáticas coordinó además, las actividades de cocina, “Hay una docente que se encarga de gestionar recursos afuera de la escuela. (...) la otra esta mas a cargo del taller de cocina, es la profe de matemáticas” (caso 1, tallerista 3)

En el caso 2, los contenidos a transmitir fueron propuestos por el equipo directivo de la escuela de acuerdo al eje medio ambiente establecido en el diseño curricular. La formación profesional de los docentes responsables de los talleres no siempre se relacionaba con la temática del taller ya que, un taller perteneciente al área de Ciencias Sociales, estuvo integrado por una profesora de historia y artes plásticas, otra de geografía y otra de educación para la ciudadanía (entrevista 1). Un taller, perteneciente al área de Ciencias Exactas y naturales, estuvo integrado por una docente de Educación física y Educación ciudadana, biología y matemáticas (entrevista 2). Y por último, un taller del área de Expresión y comunicación, integrado por una profesora plástica, ingles, y lengua (entrevista 3).

La temática medio ambiente no se relacionaba directamente con la disciplina de cada docente, lo que le otorgó, a cada *Taller de estudiantes*, características particulares ya que cada tallerista fue haciendo lo que consideró más pertinente. A partir de lo comentado se observó que se focalizaban mas en el desarrollo de ciertas actividades que en contenidos particulares a ser trabajados.

“Hicimos una salida a la costanera. Estuvo muy interesante por el hecho de que ellos se sintieron en otro espacio, otro ámbito diferente del aula. Como que se soltaron un poco más. Como que es más interesante y demás. Después se organizó una jornada de limpieza en la escuela. Estuvo interesante, se engancharon un montón, (...) Bueno después empezamos a hacer tareas de reciclado con sachet de leche, en donde ellos fueron creando y decorando cartucheras. Con esa actividad se engancharon

muchísimo. Y eso es lo último que estuvimos viendo. O sea, que estuvimos haciendo eso en clase, después además tuvimos dos charlas. Que tiene que ver con adiciones, maltrato entre pares, y demás. Y ahora ya estamos por empezar las vacaciones“ (Caso 2, tallerista 1)

Esta viñeta es interesante, porque marca, por un lado, la importancia de trabajar en nuevos espacios lo cual generó, según la docente, interés en los jóvenes, y por otro, el intento de articular el tema medio ambiente con el interés de una de las docentes, ya que una docente es profesora de plásticas, “Tesi que es la profesora de artística, ella implementaba hacer trabajos artísticos, digamos lo volcamos a esa parte” (Caso 2, tallerista 1)

En los otros talleres del caso 2, se realizaron otro tipo de actividades, dejando de lado el eje central que era el medio ambiente. Esto se debe a que decidieron aprovechar este espacio para abordar cuestiones que venían trabajando desde el año pasado, y tienen que ver con los valores y lo vincular. Aquí no se relaciona la disciplina del docente y lo propuesto en el taller:

“Cuando vemos que hay problema de discriminación, traemos el tema, por ejemplo vimos los distintos tipos de discriminación y después ellos tenían que buscar en diarios, revistas, distintos medios, identificar, traer, que tipo de discriminación veían en ese artículo y explicarlo. Eso es un trabajo por ejemplo. Que me acuerdo ahora (...) Otro de los temas que trabajamos en conflictos, diferentes tipos de conflictos, diferentes tipos de situaciones, y ellos tenían que resolver de dos o de a tres como resolvían cierta problemática. (Caso 2, tallerista 2)

Las últimas viñetas ilustran que si bien el contenido a trabajar era medio ambiente, en muchos casos ello representó una dificultad, ya que los talleristas no poseían conocimientos al respecto:

“En otros cursos sé que trabajaron reciclaje, de papel, de plásticos, hicieron algunos trabajos... Pero es difícil, es como que falta en ese sentido material. Si no es porque entras en internet bajas de ahí, es como que no hay mucho.” (Caso 2, tallerista 2)

Interesa destacar la posición de algunos tallerista del caso 2 respecto al lugar de los contenidos, que son desplazados por lo vincular corriéndose el riesgo del vaciamiento del acto educativo: “decidimos hacer un parate con eso del

medio ambiente y empezar a trabajar que se conozcan ellos mismo y que empiecen a ser mas compañeros” (Caso 2, tallerista 1)

El desafío estaría en trabajar los aspectos vinculares a partir de una propuesta que tenga el contenido como lugar de encuentro entre docentes y alumnos y entre los alumnos entre sí, y que las actividades propuestas se orienten en ese sentido.

También la Coordinadora interdisciplinaria comparte este criterio y lo refuerza señalando que:

“hay algo de base que hay que consolidar y es lo vincular. Se apostó a eso este año, porque los chicos se pelean, se agreden, y es fundamental trabajar con eso, no tiene sentido insistir en los contenidos curriculares” (Caso 2, coordinadora interdisciplinaria)

En el caso 2, a diferencia del caso 1, los docentes se vieron envueltos, además, en otras cuestiones: qué trabajar, como trabajar, con quien trabajar, si el taller es una materia mas. Esto marcó ciertas inseguridades en algunos docentes que fueron trasmitidas a los alumnos: “Cuando uno no está cómodo con la temática, es como que no se trasmite el verdadero sentido que se le quiere dar a cualquiera de las actividades” (caso 2, tallerista 1). Además, si el docente no sabe que enseñar, ¿cómo causar el interés en el sujeto?

En otro caso, comentan que los alumnos no tienen en claro que hacer en el taller, y eso genera dudas en los mismos docentes “es raro para ellos y a nosotros nos produce el mismo ruido” (caso 2, tallerista 1) ¿no es la docente la que no considera el taller como una materia más, y como otro espacio diferente de transmisión y aprendizaje? ¿Quién se resiste a este cambio?

6.3 Entre la pasividad y la falta de interés: apostar en el aprendizaje del otro.

La confianza es una apuesta en el futuro del otro, y poder destacar desde el discurso, las posibilidades de los estudiantes, aun sin tener garantías previas; tiene que ver con una apuesta acerca de lo que el sujeto hará con la oferta educativa. Aceptar esta idea implica responsabilizarse de que los chicos aprendan y así, buscar alternativas de trabajo y nuevas ofertas pedagógicas,

que garanticen a los chicos el acceso a nuevos conocimientos, sin necesidad que el sujeto demuestre tener condiciones esperadas por el docente.-

Analizadas las entrevistas del caso 1, en relación a la actitudes de los estudiantes, la coordinadora interdisciplinaria comenta que los chicos le cuentan lo trabajado en el taller y se quedan con inquietudes: “los chicos quedan con inquietudes interesados, y cada vez que entro después de los talleristas siempre tienen algo que contar sobre lo que estuvieron haciendo” (caso 1, coordinadora interdisciplinaria); otra de las docentes sostiene que hay que controlar el horario porque no se dan cuenta cuando finaliza la hora: “nosotros le controlamos el horario por un tema de orden pero sino ellos se olvidan. Eso es lo que esta bueno” (caso 1, tallerista 3) o cuando sostienen que los chicos se interesan porque en el taller se ocupan otras espacios:

“los chicos se enganchan mas en el taller, hay mucha diferencia. Por lo menos en lo que es nuestro taller, si. Es todo artístico. Ocupamos los espacios sonoros, visual, corporal, esto es un espacio abierto. Y hace que el chico se enganche más“ (caso 1, tallerista 2)

Otro docente pudo señalar que hay temáticas que le interesan a los chicos y temas que no tanto:

“Hay temas en los que sí, que se siente que les re interesa, y que prestan mucho potencial y temas que por ahí no tanto, que no les llegan atrapar (...) cuando trabajamos por ejemplo ahora la última unidad, antes de vacaciones, con lo que tuvo que ver la sexualidad, además vino una doctora sexóloga a darles una charla y eso estaba dentro de su campo de intereses, se engancharon bastante, participaron” (caso 1, entrevista 1)

Asimismo, los mismos docentes, señalaron características de sus alumnos que no favorecerían la idea de confianza que aquí se sostiene. Por ejemplo, destacaron la pasividad, los problemas de conducta y la negatividad.

“Son grupos muy difíciles y conducta complicada (...) el grupo es complicado (...) Estuvimos hablando de las conductas que tienen los chicos, de esto que... la falta de valores, la falta de trabajar entre ellos en equipo, por eso, tratar de implementar eso” (caso 1, tallerista 3)

“hay algunos que son negativos, ya que les cuesta ubicarse que es un espacio serio, con una nota” (caso 1, tallerista 2)

Otro tallerista del caso 1, también manifestó que el grupo es muy pasivo y comentaron la situación de un chico “que viene porque viene” (Caso 1, tallerista 1). Sin embargo no pudieron percibir la importancia que ese chico le esta asignando a la escuela, ya que mas allá de las complicaciones para asistir, el chico concurre a la escuela. Se percibe un desmedido interés en la vida singular de ese sujeto, lo cual dificulta el poder percibirlo en sus condiciones de posibilidad para el aprendizaje, es decir, la base del triangulo herbertiano, en este caso, no está abierta

“es un grupo muy pasivo” (...) Los chicos que vienen a la tarde, salvo algunos excepciones, hay muchos que vienen porque vienen. De hecho hoy estuvimos conversando con uno, qué es un chico que tiene 16 años y trabaja y hace dos clases atrás vino, el trabaja en el servicio de Cotravili, y había estado trabajando desde las ocho de la noche hasta las diez de la mañana o sea, más de doce porque se le había roto el camión y un montón de cosas. A las diez de la mañana dejo de trabajar, habrá dormido dos horas, habrá comido algo y a la una vino a la escuela. Es un chico que rinde poco y nada pero a la vez, a la vez cuando logra bajar y vos hablas con él, es divino, es un pibe buenísimo” (Caso 1, tallerista 1)

En uno de los talleres, en el caso 2, se puede percibir cierto compromiso en el deseo de enseñanza, elaborando una oferta pedagógica que según sus dichos, lograron que sea atractiva para los alumnos. Para esto fue necesario rescatar las particularidades del grupo en cuanto a gustos e intereses.

“a ellos lo que más le interesa del taller es hacer, la creatividad. Construir un producto, armar algo y obtener el producto final. Si eso nos damos cuenta. Cuando hacemos alguna otra actividad, sobre todo orales, no les gusta no les interesa, no lo quieren hacer, se niegan muchísimo. Se dificulta muchísimo y capaz que son dos o tres los que hacen. Y el resto no lo quieren hacer. Y sobre la marcha tenemos que readecuar las actividades. Porque se niegan. Entonces por ahí volcándolo al papel, haciéndolo de otra manera vamos buscándole la vuelta” (caso 2, tallerista 1)

La misma tallerista remarcó en varias oportunidades que el grupo es desganado y poco participativo, “lo que sea que les propones... esto no, no les gusta, no quieren hacer, ni ganas, es aburrido (...) es bastante desganado (...)

el grupo no es participativo” (caso 2, tallerista 1). Sin embargo, comenta que cuando comienzan a trabajar el tema del medio ambiente, comienzan a interesarse, especialmente cuando le propone la salida a la costanera: “Hicimos una salida a la costanera. Estuvo muy interesante por el hecho de que ellos se sintieron en otro espacio, otro ámbito diferente del aula. Como que se soltaron un poco más” (caso 2, tallerista 1);

La coordinadora interdisciplinaria, en este mismo caso, destacó características positivas del trabajo bajo esta modalidad, y al referirse a los estudiantes señaló que:

“Los chicos no son los de antes. Hoy los chicos quieren hacer, no es que no quieren contenidos, pero los quieren de otra forma. A los chicos les aburren las fotocopias. Con los talleres se re engancharon porque le es significativo. Aprenden y eso les sirve para la vida, es otra metodología de trabajo”. (Caso 2, Coordinadora Interdisciplinaria)

Sin embargo, algunos docentes del caso 2, no pudieron marcar aspectos favorables en relación a las posibilidades del trabajo en taller porque su interés no tiene que ver con la disposición de los alumnos sino con lo que le exige la escuela. Un tallerista señaló que este año cuesta más el trabajo con los alumnos, aunque, ante la insistencia de la docente, los jóvenes trabajan.

“Este año como que cuesta más, pero de igual manera, es una materia mas, tienen que participar, tienen que llevar una carpeta, un registro de los temas dados, trabajados, y bueno, si o si se enganchan y trabajan.” (Caso 2, tallerista 2)

Otra docente manifestó que el grupo es complejo, “Es un grupo muy complejo para trabajar, hay poca capacidad de escucha” (caso 2, tallerista 3) y que los chicos no se interesan todo el tiempo: Por ahí se enganchan con alguna actividad ¿viste?, es como que no logran ser todo el tiempo, son como pequeños momentos, se enganchan y un par. (caso 2, tallerista 3). A su vez, manifiesta que “no creo que acá ni a un tiempo estén como puestos en la tarea, o escuchando, o hablándose sin faltar el respeto de manera grosera” (caso 2, tallerista 3) lo que dejaría en evidencia la falta de apuesta en sus alumnos y sus aprendizajes. También, señaló la necesidad de espacios donde se trabaje

cuestiones más de índole subjetivo y la falta de herramientas de los docentes para abordar algunas clases

“A veces la sensación que uno tiene es que uno viene y habla y habla, pero no logras... hay situaciones más específicas, de unos muchachos y chicas que hay que encontrar los espacios para abordar mas finamente, viste? Con otras herramientas, desde otro lugar, es medio frustrante”
(Caso 2, tallerista 3)

”Yo no soy profesora de los chicos, yo solo doy taller con ellos” (Caso 2, tallerista 1) Así se expresa una docente tallerista del caso 2 al referirse a los estudiantes del taller que tiene a su cargo expresión que refleja la posición que adopta en el acto educativo. Es interesante como, esta docente, por un lado no le estaría dando carácter educativo al espacio, ya que no se posiciona como docente; y por otro, considera que el vínculo se construye a partir del tiempo frente a los chicos, y no a partir de una oferta pedagógica que vislumbre a los alumnos.

“no los tenemos como alumnos, cuando son tus alumnos tenemos otro tipo de trato. No es que no son mis alumnos pero cuando vos los ves dos o tres veces en la semana es como que el vinculo es distinto, se sueltan mas”
(Caso 2, tallerista 1)

Además, tampoco se considera tallerista ya que la docente plantea que no han recibido capacitaciones que la habiliten a trabajar en espacios de taller.

“Ese es otro obstáculo. Ninguno somos talleristas. Es como también romper un poco las estructuras de una clase convencional, tradicional, y trabajar de una manera diferente. Eso también se planteo en la jornada de reflexión que trabajamos el otro día acerca de los talleres, nadie del grupo docente es tallerista y ninguno como que está capacitado en ese sentido.”
(Caso 2, tallerista 1)

6.4- Desencuentros de miradas: la palabra de los estudiantes

Los alumnos pertenecientes al caso 1, no pudieron señalar diferencias significativas entre los talleres y las clases convencionales. Un alumno perteneciente al taller de *“Primeros auxilios y RCP”*, manifestó que la única diferencia entre una clase tradicional y un taller es que hay dos docentes en

vez de uno, “esta bueno tener docentes. El que no te sabe explicar una cosa, te lo explica el otro. Eso esta bueno. Después no hay nada más” (caso 1, alumno 1)

Además cuestionó, en el caso 1, que se trabajan los mismos temas en el taller y en las materias, donde queda en evidencia la poca articulación entre los docentes del taller y los docentes de las disciplinas. Esta dificultad había sido señalada por el vicedirector del caso 1.

“la verdad que yo no le veo nada, en el taller vemos mas temas de biología y se repetían los temas del taller con el de biología. La profe de biología nos quería dar un tema y ya lo habíamos vista en taller” (caso 1, alumna 1)

Estos alumnos, no pudieron remarcar aspectos interesantes de esa oferta pedagógica ya que la consideran similar a otras prácticas en donde realizan siempre las mismas actividades “trabajamos siempre con los libros, (...) este taller es puro libro, nada más (caso 1, alumna 1), “nos daban cosas para hacer, libros, preguntas y esas cosas. La profesora se ponía a explicar y todo a mi no me gustaba (...) como lo explicaba” (caso 1, alumna 1)

Esta misma alumna manifestó su deseo de cambiarse de escuela el año próximo ya que la misma percibe que el nivel educativo no es suficiente según sus expectativas “no me veo mucho en esta escuela y después salir a estudiar. Es como que te enseñan pero vamos más atrasados” (caso 1, alumna 1).

Sin embargo, otro alumno del caso 1, remarcó que los talleres “están buenos, hacemos de todo” (caso 1, alumno 2A) y que no se asemeja los talleres a las clases tradicionales “hacemos otras actividades, nada que ver, hacemos... cocinamos, pintamos, esta bueno (...) Hacemos otro tipo de actividades, más de arte. El profesor no viene a dar una clase” (caso 1, alumno 2A). Otro alumno sostiene que el taller “es re fácil” (caso 1, alumno 2B).

Se percibe entusiasmo en los talleres cuando los alumnos proclaman “todo eso que está ahí afuera lo hicimos nosotros” (caso 1, alumno 2B), aunque sin embargo los alumnos entrevistados sostienen que muchos no se interesan en la propuesta “no todos trabajan y se portan bien. Hay clases que no se puede trabajar” (caso 1, alumno 2B)

Los alumnos en el caso 2, hacen una diferencia entre el taller y las clases tradicionales, respecto a las clases tradicionales tienen una mirada negativa señalando que

“en las clases vos copias o te dicen contesta estas preguntas y vos lo único que haces es pasarlo del libro a la hoja y no entendes nada después, porque no te explicaron bien. Te dan consignas y vos lo único que haces es cumplir con lo que te piden” (caso 2, alumno 1 A)

Sin embargo, al referirse al taller, tiene una opinión favorable según comenta dada la experiencia vivida:

“se trabaja de otra manera, con charlas, no copiando del pizarrón (...) En los talleres es diferente, nos dieron charlas de todo y aprendimos de todo, hacemos preguntas, interactuamos para entender bien los roles y esas cosas, tuvimos charlas de violencia de género, autoridad, autoestima”.
(caso 2, alumno 1 A)

Como se pueden percibir se manifiesta interés por parte de los jóvenes en la diversidad de ofertas educativas que se proponen en ese taller. A su vez, criticaron clases que no serían novedosas, ni interesantes desde su perspectiva ya que lo único que se haría es copiar.

Esa misma alumna volvió a señalar que en los talleres se trabaja de forma diferente a una clase convencional y a la vez, más tranquila y más entretenida:

“Estamos como más tranquilos, primero es raro porque no es lo que acostumbramos a hacer en la escuela pero es mucho más entretenido y acá no hacemos siempre lo mismo como en el resto de las clases” (caso 2, alumno 1 A)

Otro alumno del caso 2, remarcó la variedad de temáticas, además de las charlas, “Bueno, en los talleres de estudiantes nos hicieron hacer muchos tipos de actividades, a lo largo del año, nos fueron dando charlas de distintas cosas, temas. Todas cosas muy diferentes” (caso 2, alumno 1B). Ese mismo alumno remarco que en los talleres te relajás un poco, porque por ahí tenés como miedo, por ejemplo cuando vos no aprendes y esas cosas y acá nos divertimos, aprendemos siempre, y de diferentes maneras” (caso 2, alumno 1B)

Además, agregó que miraron películas y priorizaron la oralidad en los espacios de taller (a diferencia de las clases tradicionales) “No tenemos que estar escribiendo o cosas así, ahí lo que hacemos es mas hablar, ver películas, trabajamos de otra manera” (caso 2, alumno 1B. También señaló que otras de las actividades vividas fue compartir una experiencia de trabajo con chicos de una Iglesia con los cuales dialogaron y pintaron murales. El alumno manifestó “nos estuvieron hablando de nosotros” (caso 2, alumno 1B).

Es interesante como los alumnos asocian el aprender con la posición del agente de la educación y su oferta, señalando que hay profesores que sus propuestas hacen que las clases sean entretenidas y diferentes

“en una clase de literatura, participamos un montón, es la que mas participamos, la profesora hace q sea re divertida, siempre nos traía algo diferente para hacer. Igual estuvo con nosotros hasta mitad de año, y después vino otro profe que nada que ver” (caso 2, alumno 1 A)

Otra alumna del caso 2 señaló que le gusta las actividades que se hacen en el taller, pero no pudo hacer una descripción detallada de que actividades hicieron en esos, ya que solo describió algunas a partir de insistir en que profundice su respuesta:

“trabajo de reciclado (...) derechos de las personas, lo de la trata (...) hicimos cartucheras con sachet de leche y las llevamos a un jardín, al jardín de acá, (...) estuvo bueno, me gusta” (Caso 2, alumno 2).

También marco diferencias entre el taller y las clases tradicionales, “no tenemos que estar escribiendo tanto o cosas así, ahí lo que hacemos es mas hablar, ver películas, trabajamos de otra manera (...) hacemos debates, o nos hacen preguntas. (Caso 2, alumno 2).

A pesar del interés que los alumnos demostraron en estas prácticas diferentes e innovadoras, una alumna del caso 2, manifestó que los profesores, a veces, no se ubicarían en una posición de confianza respecto a la oferta que hacen a sus alumnos:

“A veces los profesores también son prejuiciosos, ya saben quién va a participar y quien no, y no siempre se da igual. Por ejemplo, nos pasa, que como siempre participamos, nos preguntan más a nosotras y la profesora nos escucha con atención. Y cuando algún compañero que no participa

quiere decir algo, no se lo escucha de la misma forma. Y ni hablar cuando es un compañero que se porta mal“ (Caso 2, alumno 2)

Se percibe un desacople entre las expresiones de los alumnos y de los docentes en relación a estos espacios novedosos en la escuela, es decir los docentes parecían demostrar determinadas opiniones respecto a los espacios de taller que no coincide con la perspectiva de los alumnos. En los *Talleres interdisciplinarios* los docentes entrevistados señalan que se trabaja de otra manera, son espacios más participativos y que entusiasman a los estudiantes y los alumnos no pudieron destacar aspectos interesantes de esta oferta de trabajo, señalando que no hay diferencias con lo que se realiza en los restantes espacios curriculares. En los *Talleres de estudiantes*, los docentes señalan que cuesta enganchar a los alumnos con la propuesta y que consideren a estos espacios como una materia mas, mientras los estudiantes manifestaron interés en las ofertas de estos espacios curriculares que experimentan como diferente a una clase convencional y a la vez, más tranquilos y entretenidos. ¿Qué mediaciones operan para producir estas miradas diferentes? ¿Qué representaciones de lo escolar están operando entre estudiantes y docentes talleristas que asignan significaciones diferentes ante la experiencia de transitar estos nuevos espacios curriculares?

CONSIDERACIONES FINALES - ALGUNOS MATICES DEL VÍNCULO EDUCATIVO.

La presente tesis se propuso indagar la incidencia, en la producción del vínculo educativo, de los espacios de *Talleres interdisciplinarios* y *Talleres de estudiantes* propuestos en el mapa curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Estos espacios curriculares son considerados nuevos escenarios educativos que, por ser innovadores, dan lugar a nuevos encuentros entre los docentes y los adolescentes, constituyendo de este modo, otra oportunidad para los aprendizajes escolares.

Este trabajo realiza aportes respecto a cómo estos espacios de taller contribuyen a la producción del vínculo educativo que se considera fundamental para que el acto educativo se produzca, es decir, en qué medida generan condiciones de trabajo que permitan el encuentro con la cultura.

Al indagar en los supuestos epistemológicos y pedagógicos que atraviesan los espacios de taller implementados en el nivel medio y las características de su implementación, es decir cómo fueron apropiados en las escuelas por los talleristas y docentes surgen algunas cuestiones que interesa compartir:

Respecto a qué se entiende por taller, desde la normativa, fueron pensados como una propuesta pedagógica compleja cuyo propósito fundamental es que los alumnos, protagonistas de la escena educativa, puedan resolver problemáticas de su vida cotidiana a partir de un abordaje interdisciplinario y de una metodología de trabajo activa. Es decir, en estos espacios se confluyen nuevos tiempos y espacios “para la vivencia, la reflexión y la conceptualización (...) el pensar, el sentir y el hacer, (...) la participación y el aprendizaje (Gonzalez Cuberes, 1987: 3). Por su parte, varios docentes entrevistados consideraron a los *Talleres interdisciplinarios* y *de estudiantes* como interesantes, innovadores, dinámicos y participativos, lo que genera más motivación y creatividad en los jóvenes. Sin embargo, docentes que forman parte de *los Talleres de estudiantes*, cuestionaron estos espacios por encontrarse a veces sin saber qué hacer en éstos y además, señalaron que los

alumnos no lo toman a como una materia más. También, en muchas ocasiones, se pensó a estos espacios solo relacionados a un hacer, -como por ejemplo hacer cartucheras, cocinar, pintar mándalas, etc- y no a actividades en donde prime la conceptualización y la reflexión.

En cuanto a cómo se genera la oferta del taller, la normativa señala que, en el caso de los *Talleres interdisciplinarios*, los docentes -que no necesariamente forman parte del establecimiento escolar- presentan proyectos de trabajo atravesados por diversas disciplinas con el fin de trabajar temáticas que consideran de interés para sus alumnos. En este marco, se indagó sobre cuatro talleres cuyas propuestas se asocian, en su mayoría, a lo desarrollado en el Diseño Curricular, relacionadas a las siguientes temáticas: salud, cooperativismo, adolescencia y comunicación. Las finalidades de los talleres, según lo señalan los actores entrevistados, coinciden con los objetivos que se plantean en el Diseño Curricular respecto a los talleres, por ejemplo los talleres que trabajaron con la temática salud tuvo como objetivo que los conocimientos aportados de diferentes ciencias aporten a la vida personal y social de los alumnos por lo cual hicieron actividades tales como reanimación cardiovascular con muñecos, la utilización de diferentes elementos para tratar quemaduras y otra lesiones, lectura de textos y cuestionarios, salida al teatro.

El taller que trabajó la temática adolescencia respondió a las mismas finalidades que el mencionado anteriormente y se trabajó con actividades tales como: construir un diario de viaje del taller, organizar encuentros vía facebook, ver y analizar películas, lectura de libros literarios como *Romeo y Julieta*, organizar carteleras.

El taller de comunicación tuvo como aporte principal favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas a partir de conocimientos de diferentes ciencias, desarrollando actividades principalmente de expresión corporal como murga y de percusión; en el caso del taller de cooperativismo se apuntó a incrementar el trabajo en equipo y los valores a partir de actividades de ornamentación como pintura de mándalas, atrapa sueños, origami y cocina.

En cambio en los *Talleres de estudiantes*, la normativa señala que los docentes se agruparan por áreas de conocimientos y el equipo directivo propondrá temáticas que serán trabajadas en cada taller, independientemente

del área. La temática propuesta en el año 2014, fue el medio ambiente, la cual está contemplada en el Diseño Curricular y fue propuesta por los directivos del establecimiento. De las entrevistas se desprende que los equipos docentes fueron conformados por profesionales de la que en muchos casos no se conocían entre sí. Si bien el objetivo principal de los talleres fue la resolución de problemáticas en torno a la temática medio ambiente, los docentes talleristas entrevistados comentaron que dejó de lado éste eje central para trabajar temas relacionados a los valores y aspectos vinculares ya que consideraron que los alumnos necesitaban reforzar estas cuestiones. Para esto, se apostó al trabajo interinstitucional invitando a diferentes instituciones para que brinden charlas, una psicóloga del CADEM, una comisaria de la comisaria de la mujer, miembros de una iglesia, muralistas, entre otros. En este marco se desarrollaron diferentes actividades como salidas a la costanera, clasificación de basura, jornada de limpieza y reciclado; lectura de notas periodistas, análisis de películas, lectura de textos; pintura de murales y dictado de charlas de actores provenientes de otras instituciones.

En relación a las acciones de seguimiento, capacitación y evaluación de esos espacios la normativa previó para la implementación de los *Talleres interdisciplinarios*, la designación de la figura del “coordinador interdisciplinario”, quien debe hacer de nexo entre los docentes a cargo de las disciplinas y los que estarán a cargo de talleres; además tendrá que evaluar los talleres junto al equipo directivo y orientar a los docentes que ingresen a la institución en la apropiación del nuevo diseño. En el caso de los *Talleres de Estudiantes* se le suman como funciones al coordinador, además de las ya mencionadas, otras relacionadas con al trabajo por área: ser nexo entre las propuestas didácticas de cada área y así lograr, en el tercer trimestre, la interdisciplina; participar con el equipo directivo en la organización de los talleres y la distribución de los estudiantes, y por último, acompañar y promover acciones con alumnos que presenten discontinuidad en la asistencia.

Respecto a cómo funciona en la práctica la función asignada al coordinador interdisciplinario, en el caso de los *Talleres interdisciplinarios* el coordinador señaló que debe realizar el seguimiento de los chicos del ciclo básico, ser un nexo entre la dirección y el grupo de profesores, estar a cargo de las grillas,

planillas y la parte pedagógica; encargarse de la organización de actos escolares. Se puede percibir que la coordinadora añade algunas funciones más respecto a lo establecido en la resolución. Por su parte, el vicedirector sostuvo que una función central que sería hacer de nexo entre docente y talleristas no se alcanza a lograr, por lo que propone trabajar en función de eso.

En los *Talleres de estudiantes*, la coordinadora interdisciplinaria manifestó - respecto a su función- que se orientó al trabajo con el grupo de docentes, la formulación de proyectos, la escucha de intereses de los alumnos, el contacto con diferentes instituciones y la integración de los padres de los alumnos a los proyectos. Estas funciones se reflejaron en el trabajo iniciado en el año 2013, pero en el año 2014, -según lo señalaron los docentes- no se logró un trabajo con las mismas características, ya que faltó capacitación y lineamientos de trabajo situación que se observó con el cambio del docente que ejercía dicha función.

Asimismo, desde la normativa se prevén capacitaciones para los docentes en función de cuestiones que surjan en los espacios interdisciplinarios y se propusieron llevar a cabo los talleres mensuales de directores coordinados por los supervisores y talleres regionales de capacitación para los coordinadores interdisciplinarios, entre otras. Consultando a los docentes y equipos directivos, en ambos casos, señalaron no haber tenido experiencia de participación en dichos espacios, ni en ninguna otra capacitación en las temáticas propuestas y en la nueva dinámica de trabajo.

La normativa también prevé tres horas institucionales para los docentes - talleristas destinadas a la planificación, seguimiento y apoyo a los alumnos, y reuniones con el encargado de la coordinación de los talleres. Al respecto, docentes a cargo de los *Talleres interdisciplinarios* sostuvieron que es dificultosa la tarea de planificar por no contar con un servidor que les permita bajar materiales de internet. Por este motivo, expresan que utilizan estas horas para corregir. En el caso de los *Talleres de estudiantes* los docentes y la vicedirectora plantearon que se cumple con lo previsto en la normativa respecto a planificación de la clase y articulación entre docentes en este espacio. Sin

embargo algunos docentes manifestaron dificultades para reunirse en este espacio por no coincidir los horarios con sus compañeros.

En cuanto a la evaluación y acreditación del trabajo de los estudiantes en los espacios de taller, la normativa establece que son motivacionales y se apunta a que sean una instancia más de aprendizaje. Se acredita con nota numérica como cualquier otra materia. Los entrevistados mencionaron que se evalúa teniendo en cuenta las actitudes, la participación y predisposición, por ejemplo a través de crucigramas y películas que fomenten la reflexión. Por su parte, los docentes y directivos también señalan que los talleres son una materia más, y que si no hay participación en los mismos, pueden no aprobarlos. La forma de evaluar coincide con lo planteado en la normativa, ya que se trata de una instancia más de aprendizaje y reflexión.

Otro aspecto a considerar refiere a la interdisciplina la cual es de gran complejidad ya que aquí se vinculan disciplinas científicas diferentes y promueven de este modo, un nuevo conocimiento. La normativa señala que permite, “devolver al educando la condición de sujeto del aprendizaje, lo cual significa contemplar en primera instancia su propia realidad (...) priorizando al alumno en su proceso de construcción cognitiva” (1997: 42). En los *Talleres interdisciplinarios* la interdisciplina se presenta sin dificultades en dos de los talleres y se ajusta a lo previsto en función de los supuestos teóricos establecidos. Solo hay dos talleres que no cumplen estos requisitos, el taller compuesto por dos enfermeros y el taller de cooperativismo, en el cual no hay intercambio de disciplinas. En los *Talleres de estudiantes*, la llegada a lo interdisciplinario fue planteada en forma progresiva, ya que se planea un abordaje de este tipo en el tercer trimestre a partir de un entrecruzamiento entre áreas. La vicedirectora destacó que no se logra este proceso por falta de tiempo y de organización. Los equipos de trabajo están constituidos por grupos de docentes de diferentes disciplinas, pero de la misma área de conocimiento y, a pesar de dicha conformación, no se consideran éstos talleres como interdisciplinarios. Por su parte, un docente destacó la importancia del complemento disciplinar generado a partir del trabajo por áreas.

La construcción del vínculo educativo supone el establecimiento de una oferta educativa por parte del docente y de la emergencia de una demanda o disposición de aprender por parte del estudiante lo que permitiría que cada sujeto se lance a sus propias búsquedas y el aprendizaje se produzca. Lo que une al agente de la educación con el sujeto de la educación son los contenidos a transmitir lo que permite que la relación sea asimétrica. Los elementos que constituyen esta triada educativa son el agente de la educación, los contenidos y el sujeto de la educación, por eso, se indagó los lugares que ocupan estos componentes para poder comprender algunos de los matices del vínculo educativo en los talleres implementados en el nivel medio rionegrino.

Los agentes de la educación son quienes tienen la responsabilidad de brindarle, al sujeto de la educación, una oferta educativa que permita la articulación entre las particularidades del sujeto y los contenidos culturales. En los *Talleres de estudiantes*, una docente manifestó no sentirse profesora de los alumnos del taller porque solo ve a sus alumnos una vez a la semana a diferencia de los docentes de las disciplinas individuales que se encuentran con frecuencia. Es interesante destacar que subyace la idea de que el vínculo se construye a partir del tiempo frente a los alumnos y no a partir de una oferta educativa que los vislumbre. Esto nos lleva a indagar en relación a qué lugar ocupan estos espacios innovadores, y la legitimación de éstos, sobre todo si el docente no se puede ubicar como tal en estos espacios. Tal vez, que los alumnos no lo consideren como una materia más, lo cual fue mencionado como un obstáculo, podría estar asociado al lugar que el tallerista le brinda a estos nuevos escenarios.

Otros docentes también manifestaron no saber cómo posicionarse y que actividades hacer ya que los lineamientos de trabajo no serían del todo claros y además, la lejanía con los contenidos a transmitir también podrían estar dando lugar a que el docente no se ubique como el trasmisor de los saberes. Incluso, la carga negativa que se percibió en algunas entrevistas a talleristas en relación a los alumnos como el desgano, la pasividad, la negatividad entre otras, podrían estar asociado a éste lugar de los docentes en los talleres. Sin embargo, en las entrevistas se percibieron momentos en donde los docentes pudieron ubicarse en el lugar de agentes de la educación y brindarles a sus

alumnos ofertas educativas atractivas que generaron en los estudiantes interés, dinamismo y creatividad. En los *Talleres interdisciplinarios*, los docentes en la mayoría de las cosas, mantuvieron mayor cercanía a los saberes transmitidos a sus alumnos lo que permitiría pensar en otra posición frente a estos nuevos espacios.

Los contenidos hacen de mediador entre el sujeto de la educación y el agente de la educación propiciando un encuentro entre ambos. En los *Talleres interdisciplinarios*, la mayoría eran de interés y cercanía a los talleristas ya que los proyectos de trabajo eran elaborados por los propios equipos de docentes y en su mayoría, se relacionaban con sus propias disciplinas, lo cual podría beneficiar al acto educativo. En los *Talleres de estudiantes*, los contenidos a transmitir fueron propuestos por el equipo directivo de la escuela de acuerdo al eje medio ambiente establecido en el diseño curricular. La temática medio ambiente no se relacionaba directamente con la disciplina de cada docente, lo que le otorgó, a cada *Taller de alumnos*, características particulares ya que cada tallerista fue haciendo lo que consideró más pertinente. En algunos casos se realizaron actividades de reciclado, salidas a la costanera con el fin de clasificar residuos, jornadas de limpieza. Además se incorporaron actividades no relacionadas al medio ambiente, como taller de adicciones, y maltrato entre pares. Otros docentes decidieron profundizar en temáticas relacionadas a los valores y a lo vincular ya que se les dificultó trabajar el medio ambiente por no tener conocimientos al respecto. Por su parte, la coordinadora interdisciplinaria señaló necesario consolidar lo vincular porque los chicos se maltratan entre sí. Se puede pesquisar que en varias oportunidades, los talleristas se detenían en fortalecer lo vincular dejando en segundo lugar su relación con el saber. En palabras de Tizio, “cuando verdaderamente se puede recuperar la relación con el saber en términos de placer, de algo que da satisfacción, que ayuda a pensar y iluminar cambios y caminos, el panorama cambia totalmente” (2003:221). Esto se vio reflejado en una de las entrevistas cuando una docente manifestó que el tema valores aburría a los chicos, y al introducir la temática medio ambiente a partir de una salida a la costera, los chicos cambiaron su actitud, demostraron mayor interés.

Los sujetos de la educación, contienen marcas subjetivas importantes, y de la oferta del docente dependerá que dé lugar al aprendizaje. En el caso de los *Talleres interdisciplinarios*, los estudiantes señalaron una posición de desinterés frente a las propuestas ya que remarcaron que éstas son similares a las clases convencionales y que no despiertan interés en ellos. De hecho señalaron que muchas veces, algunos contenidos, eran vistos dos veces y trabajados de la misma manera. La única diferencia que pudieron señalar como interesante fue la presencia de dos o más profesores en el aula. De todos modos las opiniones variaron de un taller a otro ya que en otro taller, del mismo caso, los alumnos se mostraron contentos por hacer actividades diferentes pero sin poder manifestar mucho más al respecto. Las actitudes de los alumnos en estos talleres, según los talleristas entrevistados, fueron de inquietud, de interés y de participación, con excepción de una tallerista que señaló que sostienen una posición de pasividad y negatividad frente a estos espacios.

En los *Talleres de estudiantes*, los alumnos demostraron interés en los talleres ya que destacan la diversidad y la innovación de ofertas educativas. Además, señalan que de la posición del docente dependerá la posición que ellos ocupen en el aula, es decir su participación y entusiasmo. En relación a esto, los alumnos señalaron que los docentes, a veces, son prejuiciosos porque no les dan lugar a la participación a algunos alumnos. Aquí el docente no se ubicaría en una posición de confianza frente a la totalidad de sus alumnos, y esto podría dar lugar a que el alguno se ubique en posición de no querer aprender. Las actitudes de los alumnos en los talleres, según los talleristas entrevistados, estuvieron marcadas principalmente por el desgano y la poca participación. Sin embargo, frente a algunas actividades demostraron interés y creatividad.

Considerando el lugar que ocupan los talleristas, los alumnos y los contenidos, se pueden percibir algunos aspectos que permiten pensar el lugar del aprender en los talleres analizados. Principalmente, se destaca el desacople entre educadores y educandos acerca del impacto de la experiencia del trabajo en estos nuevos espacios curriculares ya que, en los *Talleres interdisciplinarios*, los docentes parecían demostrar seguridad respecto a la eficacia de estos espacios de taller ya que expresaron cercanía a los proyectos y temáticas

desarrolladas. Además, manifestaron que los alumnos se sentían atraídos por gran parte de las propuestas implementadas. Sin embargo, no tuvieron la misma perspectiva los alumnos que manifestaron descontento con estas prácticas ya que fueron consideradas iguales a los restantes espacios curriculares. En los *Talleres de estudiantes*, los talleristas expresaron su preocupación por la implementación de estas prácticas innovadoras en nivel medio; y por la forma de vincularse entre sí, los jóvenes con los adultos. Contrariamente, los alumnos manifestaron estar contentos con las propuestas presentadas porque consideran que son diferentes a los que ellos acostumbraban. Estas diferencias entre el agente de la educación y el sujeto de la educación fueron muy notables y abren otras inquietudes y preguntas respecto a la construcción del vínculo educativo y por ende, al aprendizaje.

Más allá de estas diferencias, los docentes en los dos talleres analizados, refirieron que estos espacios como interesantes, innovadores, dinámicos y participativos pero se percibe que aun habría que trabajar aspectos inherentes a su implementación, como capacitaciones, lineamientos de trabajo, abordaje interdisciplinario, recursos. Fortalecer estos aspectos tal vez, podría dar lugar a la legitimación a estos espacios por parte de los docentes, alumnos y todos los actores institucionales, y así, la construcción de un vínculo educativo que genere efectos en el aprendizaje de los educandos. Es un desafío para los psicopedagogos pensar en cómo intervenir y acompañar las propuestas de innovación e interesantes en donde se desafíen aspectos de la escuela que los alumnos, a veces, ya no sienten propios. Para esto, es necesario generar espacios de reflexión y trabajo junto a los actores claves que permitan pensar en el sentido de la formación de estos jóvenes, en la relevancia que adquiere el trabajo con la cultura a partir del cual cobra significado la utilización de nuevos recursos, espacios, tiempos, sin perder de vista, la función primordial del agente de la educación: sostener el acto pedagógico a partir de la transmisión de patrimonios culturales a las nuevas generaciones con el fin de “lanzarlos al mundo” (Nuñez, 2003: 28). En algunos talleres se percibió una gran preocupación por trabajar en primer plano cuestiones relacionadas a lo vincular entre adolescentes dejando en segundo lugar, los contenidos académicos. El desafío consiste en no disociarlos sino considerarlos que a partir del contenido

de la cultura que se trasmite es posible abordar cuestiones que refiere a las relaciones entre ellos y con el mundo.

Si bien la indagación realizada permitió tener algunas certezas, abre otro campo de preguntas que motivan a continuar profundizando sobre el tema como por ejemplo la concepción del trabajo en los espacios de taller que plantean miradas tan diferentes entre los agentes de la educación y los sujetos de la educación. Tal vez, la indagación en estas cuestiones constituye otro aporte a realizar para hacer posible la democratización del acceso a la escolarización en el nivel medio.

BIBLIOGRAFIA:

Acosta, Felicitas (2008). La incorporación y expulsión simultánea como matriz de la escuela secundaria de masas en la Argentina: Modelos institucionales y Desgranamiento en la escuela secundaria durante el siglo XX. Ponencia presentada en II Jornadas de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina

Acosta, F. (2009). Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. *Revista de pedagogía Scielo N° 87*, vol. 30. [Consultado: 14 de junio de 2012] <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922009000200002&script=sci_arttext >

Acosta, F. (2012). Escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Revista Cuadernos de historia de la educación n° 1 vol. 11*. [Consultado: 14 de marzo de 2013] <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534/9633>>

Aleu, M. y Potenze, M. (2011). Reponiendo sentidos: educación secundaria y exclusión de los jóvenes. *Revista Dialogo Político, n° 1*. [Consultado: el 15 de agosto de 2013] <http://www.kas.org.ar/DialogoPolitico/pdfs/potenze_aleu.pdf>

Ander Egg, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio de la Plata

Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (comps). *Educación ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Baraldi, C. (1993). Clínica interdisciplinaria en los trastornos del desarrollo en la infancia. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Blanco, Laura (2006). La enseñanza de lo reciente en la historia regional. El caso rionegrino. Universidad Nacional del Comahue. General Roca. Argentina.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, (comp.). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cornu, L. (2002). Educar. Rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires: Santillana.

Díaz, Natalia (2009). Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989). Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Argentina

Dussel, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media. *Revisa Filosofía política del currículum. Año 2, Número 4, pp 95 -105.*

Elichiry N. (1987). El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fazio, Gaston (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

Follari, R. (2001). Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales

latinoamericanas?) de los líderes tradicionales. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 6, número 14, pp 40- 47.

Follari, R. (2013). La interdisciplina: posibilidades y límites. *Revista Interdisciplina*. Volumen 1, Numero 1, pp. 111-130.

Gonzalez Cuberes, M. (1987). El taller de los talleres. Buenos Aires: Estrada.

Larrondo, Marina (2009). ¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. Universidad Nacional de San Andres, Buenos Aires. Argentina. [Consultado el 15 de junio de 2012] <www.ungs.edu.ar/ms.../jornadasde-sociologíaUNGS-LARRONDO.pdf >

Legarrade, M. (1999). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862-1887. Buenos Aires: Propuesta educativa.

Lopez, C. (1993). Talleres, ¿Cómo hacerlos? Buenos Aires: Troquel.

Medel, E. (2003). Experiencias: el sujeto de la educación. En H. Tizio (coord). Reinventar el vínculo educativo; aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. España: Gedisa.

Meirieu, P. (1998). Frankenstein Educador. España: Laertes Psicopedagogía.

Moyano, Segundo (2007). Retos de la educación social. Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros residenciales de acción educativa. Universidad de Barcelona, España.

Nuñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord). Reinventar el vínculo educativo; aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. España: Gedisa.

Nuñez, Violeta (2007): Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social. Conferencia. Barcelona. España. [Consultado el 20 de junio de 2013] <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf>

Oyola, Carlos (1997). Propuestas curriculares del Nivel medio entre las políticas públicas y la práctica educativa. Proyecto de investigación. Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

Oyola, Carlos (1997). Definición de la Pedagogía como disciplina y discusión de su campo epistemológico. Trabajo presentado en el III Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Tandil. Argentina.

Rodriguez Gomez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe

Sabatella, Nidia y Aicardi, M (2008). La educación media y su incidencia en la prosecución de Estudios Superiores. Universidad Nacional del Comahue. Viedma. Argentina.

Puigross, A. (2003) ¿Que paso en la educación Argentina? Breve historia desde la Conquista hasta el Presente. Buenos Aires: Galerna

Tedesco, J. (1986). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires: Solar.

Tenti Fanfani, E (2008). Culturas juveniles y cultura escolar. Trabajo presentado en IIPE/UNESCO, Buenos Aires, Argentina. [Consultado el 22 de marzo de 2013] <campuscitep.rec.uba.ar/pluginfile.php/2322/.../emilio_tenti_fanfani.doc>

Terigi F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: porque son necesarios, porque son tan difíciles. Revista Propuesta Educativa de Flacso nº 29, año 23. Buenos Aires, Argentina.

Tiramonti, Guillermina (2007) Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Proyecto de investigación. Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI), Buenos Aires, Argentina.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (comps). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial Flacso.

Tizio, H (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio (coord). Reinventar el vínculo educativo; aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. España: Gedisa.

Vasilachis, I. (2006). Estrategia de investigación cualitativa. España, Gedisa.

Welchinger, Daniel (2003). La educación pública en tiempos del neoliberalismo. El caso de la provincia de Río Negro, Argentina. Trabajo presentado en VII

Jornadas Patagónicas organizadas por la Universidad Católica Argentina, Viedma, Argentina.

Yapur, Jorgelina (2012). Nuevos formatos curriculares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Un estudio de caso del programa escuela centro de cambio. Proyecto de investigación. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. [Consultado el 23 de agosto de 2013] <www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/.../4321>

Zelmanovich, P. (2009). Hacia una experiencia intergeneracional. En G. Tiramonti y N. Montes (comps), La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial Flacso.

Zelmanovich, P. y Molina, Y. (2012). Estudio exploratorio sobre las Figuras y Formaciones del Malestar en la Cultura Educativa actual en espacios latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales. *Revista INFEIES sobre la Infancia y sus instituciones*. [Consultado el 08 de marzo de 2014] <http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig_Zelmanovich&Molina.pdf>