



Prácticas pedagógicas de profesores-tutores de matemática en el programa educación a distancia para jóvenes y adultos

Jorge Ceballos*

Introducción

En este trabajo presentamos avances de resultados de la investigación doctoral en curso “Sentidos y práctica pedagógica en torno a experiencias socioeducativas de estudiantes. Programa de Educación a Distancia¹ de Jóvenes y Adultos -Nivel secundario”² (en adelante Programa EDJA).

Planteamos aproximaciones a una descripción analítica del programa EDJA y resultados parciales del análisis de entrevistas etnográficas del trabajo de campo en curso. Proponemos discusiones teórico-metodológicas

1 En las Resoluciones 152/16 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (MEPC, 2016, referida a criterios para la apertura de Sedes a Distancia) y 32/07 del Consejo Federal de Educación (CFE, 2007, Acuerdo Marco para estudios de Educación a Distancia de Nivel Primario, Secundario y Superior) se trazan definiciones acerca de la especificidad de la modalidad a Distancia. Tanto en esta última como en el diseño curricular del Programa EDJA (MEPC, s.f.) se cita la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que en su artículo 105 define a la educación a distancia como “la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes, materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa”.

2 En la carrera de Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, UNC, participando de equipos de investigación radicados en el ClFFyH - UNC con financiamiento del FONCyT y SECyT. Dirige esta Tesis la Dra. María Fernanda Delprato y codirige la Dra. Mariana Tosolini.

* Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, CEA, FCS, UNC / ceballosjorge59@gmail.com

emergentes del proceso y modos de articulación entre “fragmentos de información empírica” (Achilli 2005 p. 86) y referentes teóricos.

Además, compartimos algunas discusiones teórico-metodológicas emergentes en la toma de decisiones vinculadas al trabajo de campo, así como algunos desafíos y vigilancias en la construcción de los análisis.

En el primer apartado se presenta la construcción del problema de investigación y objetivos generales y específicos. En el segundo apartado mencionamos resoluciones teóricas metodológicas. En el tercer apartado planteamos una primera descripción analítica del programa educativo en el que se centra la investigación haciendo foco en: la organización y administración del programa EDJA, recursos e infraestructura en el sostenimiento del mismo, la heterogeneidad en el grupo de estudiantes, normativas y reconocimiento de trayectorias, maneras de asistir y permanecer en el aula, mediaciones docentes y circulación en el aula, modos y ritmos de evaluación y acreditación. En el cuarto apartado, compartimos aproximaciones analíticas sobre las mediaciones y sentidos docentes. Allí presentamos algunos análisis de discursos docentes proponiendo un diálogo entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual (Achilli 2013) que problematiza sobre la idea de “hacer posible la escuela”. En el quinto apartado ampliamos el análisis acerca de vigilancias y desafíos teóricos metodológicos emergentes durante el trabajo de campo y el análisis interpretativo, allí nos orientamos a reflexionar sobre desafíos para la observación y registro de interlocuciones en el trabajo de campo que nos presenta en particular el programa EDJA, proponiendo la consideración de algunas maneras de atenderlos; además, consideramos algunas particularidades que nos suscita la cercanía (Pallma y Sinisi 2004) con el objeto de estudio y los distanciamientos que necesitamos favorecer en la experiencia etnográfica.

Por último, compartimos algunas conclusiones, recapitulando lo trabajado en los diferentes apartados.

Presentación del problema y objetivos de la investigación

La problemática de investigación se fue construyendo durante el recorrido realizado como docente del Programa EDJA perteneciente a la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (MEPC). En este espacio, se fueron configurando una serie de inquietudes e intereses en relación al “desgranamiento”

de matrícula a partir de la experiencia profesional como coordinador en una Sede del Programa desde 2012 hasta 2017.

Las experiencias vividas en el centro educativo generaron interrogantes en torno a las prácticas pedagógicas³ de las/os docentes. Esto incluyó pensar los modos en que los/as docentes construyen las mediaciones entre estudiantes y el módulo (material de estudio) y las relaciones entre estas mediaciones y los sentidos construidos sobre las experiencias socioeducativas de estudiantes del centro educativo. Más específicamente durante el módulo 1⁴ del área de matemática ya que, según apreciaciones de docentes y estudiantes, advertidas como coordinador y luego en entrevistas exploratorias, esta parte de la trayectoria se la reconoce como de mayor ‘dificultad’ en comparación con otras asignaturas, en estudiantes que se inician o retoman la escuela secundaria.

Si bien lo anterior implica una reconstrucción del interés que inicialmente es más pragmático que teórico, fue deviniendo en una problemática que da lugar a un objeto de indagación y de producción de conocimiento más que un campo de actuación. En este sentido, la investigación presenta un desafío en relación al reconocimiento de vigilancias que son necesarias en función de los procesos de identificación e implicación en relación al problema construido y la experiencia como docente del programa. Sobre esta cuestión, en un apartado más adelante ampliaremos la reflexión.

En definitiva, el problema de investigación se centra en conocer de qué manera se configuran las prácticas pedagógicas de los docentes tutores de matemática del programa educativo analizado en relación a los

3 Retomamos la necesidad de distinción entre práctica pedagógica y práctica docente propuesta por Achilli (2008). Esta autora sostiene que “...al utilizar la noción de práctica docente pretendo mostrar que, amén de constituirse desde la práctica pedagógica, la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas.” (p. 23). Asumiendo esta distinción nos proponemos en este proyecto focalizar en las prácticas pedagógicas de los docentes aunque inscriptas en relaciones y condiciones en que están inmersas y constreñidas.

4 En este programa educativo, se le llama “módulo” al material de estudio con el que trabajan los/as estudiantes durante el cursado de la modalidad a distancia. Más adelante se amplía la descripción de la organización del trayecto educativo en base a diferentes módulos.

sentidos que construyen sobre las experiencias socioeducativas de los/as estudiantes.

A partir de esta problemática se configuraron los objetivos de este proyecto, que pretenden, en términos generales, describir y analizar las prácticas pedagógicas de las/os profesores-tutores/as de matemática en relación a los sentidos que construyen sobre las experiencias socioeducativas de las/os estudiantes. Haciendo foco en los objetivos específicos, procuramos describir y analizar las prácticas pedagógicas de estos/as docentes en torno al trabajo con el módulo del Programa EDJA, los sentidos que construyen las/os profesores-tutores/as de matemática sobre las experiencias socioeducativas de las/os estudiantes del módulo 1 del Programa EDJA; y las relaciones que dialogan entre estas prácticas y sentidos.

Resoluciones teóricas metodológicas

El trabajo adopta una perspectiva socio-antropológica para analizar procesos educativos propios de la problemática planteada proponiendo “a) el interés por el conocimiento de la cotidianidad social; b) la recuperación de los *sujetos sociales*, sus representaciones y construcciones de sentido; c) en el orden de lo más estrictamente metodológico, la *dialéctica* entre *el trabajo de campo* y *el trabajo conceptual*” (Achilli, 2013, p. 38).

Trabajaremos con estudios en caso, buscando articular lo singular con la complejidad histórica que está en juego en los procesos y relaciones investigadas. Articulamos en nuestro diseño de investigación, entrevistas bajo la modalidad *entrevista antropológica*, es decir, abiertas y en profundidad, no directivas (Guber, 1991, citada en Achilli, 2013), observaciones a profesores-tutores/as del espacio seleccionado, y un análisis documental que sitúe esas prácticas singulares en políticas públicas para la modalidad y regulaciones del trabajo docente presentes en documentos curriculares (Diseño, documentos de desarrollo curricular) y textos de enseñanza (módulos, en especial el módulo 1 del área de matemáticas).

Es importante señalar que, en el trabajo de campo en curso la planificación, puesta a prueba y análisis de entrevistas requiere ejercicios de distanciamiento ya que el ámbito de indagación formó parte de nuestra cotidianidad laboral. Esta cotidianidad, familiarizada en la experiencia como coordinador, forma parte de la construcción de sentidos en relación a los procesos de enseñar y aprender que se dan en esos espacios, desde



una posición de coordinador pedagógico, donde “coordinar lo pedagógico” incluiría prescripción en la mirada sobre las prácticas docentes. Esto se considera relevante pues invita a reflexionar acerca de cambios en la posición de quien ahora investiga y antes coordinaba. Advertir interpretaciones prescriptivas implicará un desplazamiento de asimetrías, desde un lugar centrado en la prescripción hacia una posición de quien no conoce y desea conocer.

Avances en la descripción analítica del programa EDJA

El programa EDJA se caracteriza por tener como destinatarios jóvenes y adultos que no han concluido el nivel secundario o no lo han iniciado y son mayores de 18 años:

... es muy diverso (el grupo de estudiantes), absolutamente diverso, [...] tené en cuenta que yo tengo un estudiante por ejemplo que tiene 60 años, y tengo un estudiante que el año pasado estuvo en la secundaria... por darte un ejemplo. (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 2)

Ofrece una propuesta educativa de nivel secundario con modalidad semipresencial o “a distancia”, donde los encuentros entre docentes y estudiantes se realizan por medio de tutorías semanales. El desarrollo de los contenidos está organizado en torno al trabajo con un material de estudio con el que trabajan los/as estudiantes elaborado por el ministerio de educación de la provincia llamado “Módulo”. El trayecto de todo el secundario se divide en nueve módulos. Módulos 1, 2 y 3 (que conforman el plan A y corresponden al Ciclo Básico de la escuela Secundaria llamada “común”; Módulos 4 y 5 (que conforman el plan B); Módulos 6 y 7 (plan C); módulo 8 (área técnico-profesional); módulo 9 (área de la orientación). Los módulos del 1 al 7 se dividen en áreas de contenido: área matemática, área ciencias naturales, área producción e interpretación de textos (conformado por Lengua y Literatura y Lengua extranjera: inglés).

El “CENMA madre” y la “sede”

En cuanto a las especificidades del programa educativo que estamos investigando, es importante aclarar que los CENMA (Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos) que pertenecen a la modalidad a distancia son nombrados en las normativas ministeriales como CENMA “Sede”, siendo nombrados así también por docentes y equipos de gestión.

La sede es el espacio físico donde se desarrollan las actividades específicas del Programa. Cada CENMA “sede” posee su Dirección en otro CENMA conocido como CENMA “madre” del cual ésta depende. En algunos casos el CENMA “madre” y la sede comparten edificio, y en otros las sedes se ubican geográficamente en otro lugar. Además, un CENMA “madre” puede tener a su cargo la gestión de varias sedes a la vez, donde por ejemplo una de ellas se ubica en el mismo edificio y las demás sedes que se ubican en otros barrios o localidades aledañas.

Por lo general, en el CENMA “madre” se centraliza la designación de profesores/as-tutores/as para la sede y la confección de Certificados Analíticos para la acreditación definitiva de los/as estudiantes, pero existe diversidad entre un CENMA y otro en los modos en que se manifiestan otras labores administrativas, por ejemplo la emisión de constancias de estudiante y otras certificaciones en algunos casos está a cargo de la sede y en otras, del CENMA “madre”.

Existe diversidad en la cantidad de sedes que los CENMA “madre” tienen a cargo, y la articulación y comunicación entre Director/a, Coordinadores/as y profesores/as-tutores/as para la planificación del trabajo en la sede presenta diferentes características entre un centro educativo y otro. En cuanto a la gestión de lo pedagógico, la periodicidad de los espacios y momentos de trabajo conjunto y maneras de articulación entre directores/as, coordinadores/as y profesores/as-tutores/as se da de manera heterogénea entre una sede y otra.

En nuestro caso, la investigación se realiza con docentes que trabajan en sedes de diferentes ciudades de la provincia de Córdoba en contextos urbanizados, una de ellas funciona en el edificio donde está el CENMA “madre”, en un barrio cercano al centro de la ciudad. Otra de las sedes comparte edificio con otra institución y está ubicada en un barrio alejado del centro de la ciudad, en un contexto de mayor empobrecimiento que la primera. Si bien la cantidad de estudiantes matriculados es mayor, a lo

largo del año asisten entre 50 y 70 estudiantes y en cada jornada escolar asisten de manera variable entre 10 y 20 estudiantes.

Tanto en los Materiales de estudio como en el diseño curricular del PEDJA se prevé que cada Sede esté conformada por un Coordinador Pedagógico, un Coordinador Administrativo y un Profesor/a-Tutor/a para cada área de contenido. No obstante, entre las distintas sedes del Programa existe diversidad en la dotación de cargos, en la formación inicial de profesores tutores/as y coordinadores/as, y en las distintas labores que cada uno/a desempeña.

Recursos e infraestructura

Un aspecto que caracteriza el programa EDJA en relación a la infraestructura con la que cuenta el mismo es que los centros educativos, en la mayoría de los casos no tienen edificio propio y se deben realizar acuerdos para compartir el espacio físico con otras instituciones, en algunos casos con sindicatos, organizaciones barriales, con otras instituciones como municipios y otras escuelas primarias, secundarias y de nivel superior. En uno de los casos que estamos estudiando la sede comparte edificio con el nivel primario, secundario y superior. A veces, se comparte el edificio mediante acuerdos de los que participan inspectores y supervisores, directivos de las instituciones y coordinadores/as de las sedes. Estos compromisos, en algunos casos incluyen el uso de las aulas, mobiliario como armarios y recursos clave como internet, en otros casos no se logran construir o sostener esos acuerdos y las sedes no cuentan con estos recursos, lo cual hace que los equipos de gestión intenten conseguirlos con mayor o menor “éxito” por diversos medios: Colectas, rifas, bonos contribución, etc. Estas acciones son llevadas a cabo en general por las/los coordinadores/as de las sedes, con heterogeneidad en los modos de articular con los directivos de las mismas.

Otro elemento que consideramos relevante se refiere a los modos en que se organiza la jornada escolar, los centros educativos con los que hemos comenzado el trabajo de campo organizan tutorías que tienen una duración de entre dos horas y media y tres horas. En general, el horario de funcionamiento es vespertino, cada jornada se ubica entre las 18 y las 22 hs y según la sede, se dan dos o tres tutorías por semana.

Durante las tutorías asisten de manera simultánea, estudiantes que están cursando diferentes etapas del trayecto, en diferentes módulos a la vez.

La matriculación y el comienzo del cursado de los/as estudiantes se realiza en cualquier momento del año, si bien a comienzo del año se da el mayor volumen de ingresos, esto también sucede luego durante el ciclo lectivo, lo cual le da mayor heterogeneidad a los procesos que se dan en el aula.

Heterogeneidad en el grupo de estudiantes. Normativas y reconocimiento de trayectorias

Para dar mayor profundidad al análisis de la conformación de los grupos de estudiantes en cada sede proponemos considerar algunos de los análisis de Rockwell (2007) y retomar ideas centrales que nos orientan en la indagación sobre cómo se entraman la cotidianeidad de los centros educativos estudiados con las relaciones entre los poderes provinciales y nacionales a partir del análisis de documentos ministeriales de diferentes jurisdicciones y entrevistas exploratorias mantenidas con docentes de una sede del programa estudiado.

Elsie Rockwell (2007), en su trabajo “hacer escuela, hacer estado” presenta un estudio situado en México, durante la primera mitad del siglo XX, donde analiza el cotidiano escolar en relación a la formación del Estado y a partir de procesos sociales y políticos que implicaron “complejos reacomodos entre poderes locales y centrales” (p. 12) que configuraron las relaciones entre los estados provinciales y la federación. La autora hace foco en “explicar cómo funcionaban las categorías y los mecanismos que traducían las políticas estatales en prácticas cotidianas y, cómo éstas, a su vez, tendían puentes hacia los poderes centrales” (Rockwell, 2007, p.12). En su trabajo se advierte que existieron “movilizaciones populares autónomas y procesos de resistencia” (p.353) que se oponían al poder central que intentaba fungir de manera hegemónica, esto da cuenta de que el estado nacional se configuró a partir de las múltiples relaciones entre diversos actores que representaban distintas jurisdicciones entre las que circulaba el poder.

En concordancia con lo propuesto por Rockwell (2007) y Martinez Boom (2014), comprendemos que para analizar las regulaciones y normativas ministeriales hay que considerarlos a partir de las prácticas y sentidos



construidos por los sujetos en torno a estos, lo que implica reconocer lo que sucede en la cotidianeidad y las apropiaciones que se suscitan sobre las mismas. En este enfoque, el análisis “parte de las prácticas tal como se presentan o tal como se racionalizan, para luego mirar cómo pueden constituirse en los hechos esos supuestos que son la educación, el Estado o incluso la escuela.” (Martínez Boom, 2014, p. 38)

El análisis documental efectuado en relación a la educación de jóvenes y adultos, advirtió reproducciones, contradicciones y resignificaciones de aspectos centrales de regulaciones nacionales y provinciales centrados en los modos de reconocer las trayectorias realizadas por los estudiantes a lo largo de la vida. En entrevistas exploratorias realizadas con docentes de una sede del programa, se reconoce que los procesos de reproducción y resignificación mencionados implican tensiones que (en palabras de una docente entrevistada) “afectan las experiencias escolares de los estudiantes”

Si analizamos las normativas ministeriales, por un lado encontramos lo dispuesto en 2006 por la Ley de Educación Nacional, que es retomado y propuesto en 2010 por el Consejo Federal de Educación y en 2016 por el diseño curricular del programa EDJA (provincial), donde se enfatiza la necesidad de que los estudiantes puedan circular entre distintas modalidades (secundario “común” y secundario para jóvenes y adultos) y que sean reconocidos sus trayectorias anteriores.

Las personas jóvenes y adultas atraviesan, por razones sociales y laborales, períodos en los que deben interrumpir momentáneamente su continuidad educativa. Si esta discontinuidad se produce a lo largo de un grado o ciclo anualizados el esfuerzo realizado y el trayecto recorrido se vuelven inútiles desde el punto de vista de su acreditación. Por ello, la organización curricular de la EPJA [Educación Permanente de Jóvenes y Adultos] debe tener la flexibilidad necesaria para posibilitar que los sujetos de la modalidad transiten los ciclos o niveles de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje y que a la vez se les otorguen acreditaciones parciales. (CFE, 2010, anexo I, Inciso 59, p. 9)

Por otro lado, advertimos lo reglamentado en la misma resolución 118/10 del CFE, donde se expresa en el anexo II que “De acuerdo a lo establecido para la EPJA en la Ley de Educación Nacional, se define el

otorgamiento de certificaciones parciales por módulos y por ciclo de formación acreditado”.

En concreto, para el nivel secundario se posibilita otorgar certificaciones que acrediten el ciclo básico completo. Esto es retomado a nivel provincia de Córdoba por la resolución 152/16 donde se permite inscribir en el segundo ciclo del CENMA (ciclo Orientado) estudiantes que tengan hasta dos materias del ciclo básico sin aprobar; las cuales deben rendir en el CENMA. Dichas normativas si bien en parte responden a lo indicado por la Ley de Educación Nacional, el Consejo Federal de Educación y el diseño curricular provincial, advertimos que entran en contradicción con la intención de reconocer los trayectos formativos de los estudiantes. Esta contradicción se advierte en los discursos de docentes entrevistados cuando se les pregunta acerca de las experiencias educativas de los estudiantes al momento de inscribirse para cursar en los centros educativos.

En relación a esto, los docentes se referían a los estudiantes que tenían más de dos materias del ciclo básico sin aprobar: para que se les reconozca el ciclo básico y puedan inscribirse en el siguiente ciclo (plan B) debían rendir y aprobar esas materias “adeudadas” en la escuela anterior. Ante esta situación, los docentes explican que muchos estudiantes expresaron que se les dificultaba prepararse y rendir en la escuela anterior y desistían de inscribirse o se inscribían en el módulo 1 del ciclo básico, teniendo que cursar y aprobar nuevamente trayectos ya realizados.

Atentos a estas contradicciones, recuperamos lo reconocido en los discursos docentes, donde nos encontramos con diversos relatos que reflejan y dan cuenta de la complejidad de este asunto.

Había múltiples situaciones donde los estudiantes tenían más de dos materias no aprobadas, o que recorrieron un trayecto parcial del Ciclo Básico del nivel secundario común. En esos casos la reglamentación ministerial de la provincia restringe ampliamente la posibilidad del reconocimiento de dichos tramos parciales. En algunos casos, los estudiantes habían aprobado parte del ciclo básico (por ejemplo 1ero, 2do y parte de 3er año del CB), y como tenían desaprobadas más de dos materias y no podían rendirlas en su escuela anterior, debían inscribirse en el módulo 1 de la modalidad, es decir, comenzar el ciclo básico desde el principio aunque ya tenían una parte acreditada en la escuela anterior.

En otros casos era muy dificultoso para los estudiantes que habían concluido el ciclo básico, acceder a las certificaciones que acreditan sus

trayectos por diferentes condicionantes sociales. Por ejemplo la lejanía con el centro educativo donde tenían que dirigirse para solicitar el certificado, muchas veces los estudiantes residían cerca del CENMA pero habían hecho parte de la secundaria en otro barrio o en otra ciudad. En general, los/as estudiantes más afectados/as por esto eran quienes tenían condiciones económicas más desfavorables, aquellos/as que tenían a cargo el cuidado de hijos/as u otros familiares (mayormente mujeres); o tenían trabajos durante el día que les impedía llegar a la escuela donde debían solicitar el trámite en el horario donde esta atendía al público. Además, en algunos casos el trámite en la escuela de origen se tornaba más dificultoso por precariedades en la disponibilidad de personal administrativo, a veces los estudiantes lograban ir a la escuela pero no encontraban a la persona encargada de realizar ese trámite, y otras situaciones similares. En otras ocasiones las certificaciones solicitadas eran cobradas por la escuela y algunos/as estudiantes no lo podían pagar.

A partir de estos registros de entrevistas exploratorias, se podría advertir tensiones entre los designios de la Ley de Educación Nacional junto al Diseño curricular de Córdoba que, por un lado, definen la intención de flexibilizar y reconocer recorridos realizados por los estudiantes; y por otro lado, la regulación del Consejo Federal de Educación, que junto a la normativa ministerial de Córdoba condicionan esta “circulación de estudiantes” al no reconocer los trayectos parciales dentro un mismo ciclo de la educación secundaria.

De acuerdo a lo planteado, podríamos sumar en este análisis, lo trabajado por Bustamante Vismara (2016), donde plantea que el Estado no se construye de manera aislada a los procesos que suceden a nivel local, al contrario, son los procesos sociales desarrollados en ámbitos locales, los que posibilitan comprender los modos en que se va construyendo el estado y con esto, las tramas que vinculan lo político con lo escolar.

De este modo, podemos decir que trabajos mencionados como el de Rockwell (2007) y Bustamante Vismara (20016) nos ofrecen un nuevo punto desde donde mirar nuestro objeto de estudio, puesto que las prácticas pedagógicas, analizadas desde la cotidianeidad escolar, precisan ser comprendidas en el marco de relaciones entre lo que sucede en ámbitos locales, provinciales y nacionales. El análisis documental nos ofrece pistas relevantes acerca de las relaciones entre estos ámbitos. En función de eso, las observaciones y entrevistas del trabajo de campo que estamos desarro-

llando, buscan conocer cómo realmente acontecen esas relaciones, que no pueden ser leídas como eventos aislados de la práctica, sino que es en la práctica donde intentaremos encontrarlas mediadas por diferentes procesos de apropiación en la cotidianeidad escolar

En relación a esto, destacamos que el sistema educativo como dispositivo que se construye en el proceso de configuración del estado nacional, se constituyó como un elemento importante en la articulación entre los poderes central y provinciales. En este punto, nos interesa hacer foco en nuestro problema de investigación y pensar las prácticas pedagógicas de los docentes que estamos estudiando en relación al modo heterogéneo en que se va configurando el grupo de estudiantes con el que trabajan los/as docentes de cada centro educativo del programa mediado por las articulaciones que se dan entre nación y provincia de Córdoba a través de las regulaciones estudiadas. En este sentido se reconocen grupos con estudiantes de diferentes edades, que van en general desde los 18 a los 60 años, y que dentro de un mismo ciclo (plan A, B o C) y dentro de un grupo que trabaja con el mismo módulo encontramos tanto estudiantes que no han cursado nada del secundario como estudiantes que tienen un recorrido casi completo del ciclo que están cursando.

Teniendo en cuenta esta complejidad en la conformación de los grupos de estudiantes, ¿Cómo se configura la práctica pedagógica de los docentes estudiados en relación a las articulaciones entre normativas? ¿Cómo son los sentidos que los docentes construyen en relación a las experiencias educativas de los estudiantes vinculadas a la heterogeneidad de experiencias socioeducativas y al reconocimiento de sus trayectorias? Son preguntas que surgen en esta caracterización del programa EDJA, y que van siendo retomadas en los ejercicios de análisis de entrevistas realizadas. Algunos avances analíticos se proponen más adelante.

Maneras de asistir y permanecer en el aula

Se reconoce amplia diversidad en las maneras de asistir de los estudiantes a las tutorías. En general, a partir de las entrevistas y observaciones realizadas, podemos decir que, durante la jornada escolar asisten entre diez y quince estudiantes, aunque a principios del año la afluencia de estudiantes es mayor, conformándose grupos de entre 15 y 25 estudiantes. Algunos asisten sólo a rendir las instancias evaluativas, otros asisten a realizar

consultas sobre algunas actividades o contenidos y luego de resolver la consulta se retiran, otros asisten todas las semanas, algunos llegan en el horario de ingreso y se retiran a mitad de la jornada, otros llegan en medio de la jornada y se retiran al final, otros están toda la jornada, etc.

Otra característica de los modos de asistencia de los/as estudiantes es que hay un aprovechamiento constante del tiempo para avanzar en el cursado. Los/as estudiantes ingresan al aula, y casi de inmediato se disponen a retomar el trabajo con el módulo o avanzar con instancias de evaluación. Más allá de que estos/as se encuentran y construyen vínculos de amistad y confianza entre ellos donde las grupalidades son espacios de socialización, amistad y acompañamiento, el tiempo que asisten a la tutoría es un tiempo dedicado al trabajo con contenidos escolares.

Mediaciones y circulación en el aula

Con respecto a lo reconocido en observaciones que se están desarrollando en uno de los centros educativos seleccionados para realizar trabajo de campo, en cada jornada de tutoría se desarrollan dos o tres materias a la vez y en el mismo espacio físico, lo cual le otorga una característica especial a este espacio a diferencia de otras propuestas educativas donde se trabaja con un solo docente por grupo, con edades parecidas y destrezas y saberes supuestamente logrados de manera homogénea. Es decir que durante la tutoría cohabitan dos o tres profesores/as-tutores/as de diferentes asignaturas en una misma aula y compartiendo un mismo grupo de estudiantes. En este caso, el día martes se dan tutorías de Matemática, Ciencias Sociales y Lengua y Literatura. Teniendo en cuenta esto, las tutorías semanales presentan características centrales que nos interesa señalar.

Durante la jornada escolar se dan múltiples interacciones entre diferentes actores; estudiantes entre sí, estudiantes y docentes, docentes entre sí, docentes y coordinadoras, coordinadores y estudiantes, etc. En esas interlocuciones se advierten diferentes temáticas que pueden ir desde aquellas centradas en aspectos del contenido escolar a temáticas vinculadas a aspectos de su vida diaria como trabajo, familia, otras actividades, etc. Además, el aula es un espacio donde en ocasiones se resuelven cuestiones administrativas, por lo que también en cada jornada suele ingresar la coordinadora administrativa para conversar con estudiantes o docentes para solicitar o entregar o solicitar certificaciones a los/as estudiantes y

otras diligencias organizativas a realizar con docentes. Además, en uno de los centros estudiados, la profesora-tutora de Ciencias Sociales es además coordinadora pedagógica, entonces durante la jornada atiende cuestiones de su materia y cuestiones de la gestión. Estas dinámicas suceden durante la jornada escolar en un mismo espacio físico (el aula) y se dan de manera simultánea con estudiantes que conversan y trabajan tanto en grupo sobre temáticas de diferentes asignaturas, y estudiantes que lo hacen de manera individual. Además, por momentos los estudiantes pasan de interacciones individuales con el docente a interactuar con otros estudiantes, trabajando en conjunto sobre una temática, intercambiando sobre cuestiones de la vida en general, o ambas.

Los/as profesores/as-tutores/as van mediando de diferentes maneras con los/as estudiantes. Por lo general, son mediaciones que se dan de manera muy cercana entre ellos. Las atenciones del docente son individuales en muchos casos, o a veces con grupos de dos o tres estudiantes; en general, no se observan explicaciones que se den para el conjunto de todos los/as asistentes. También se puede advertir que luego de esas explicaciones el/la estudiante a veces es consultado por otro/a si están trabajando de a dos o tres. Se puede observar que en las grupalidades los estudiantes van compartiendo maneras de resolver o pensar las actividades propuestas en el Módulo y se reconoce que a veces las se conforman con estudiantes que están cursando el mismo módulo y se disponen a trabajar en la misma área, en ocasiones van realizando la misma actividad y “avanzando en el cursado” a ritmo similar. En otros casos, se agrupan con otros/as compañeros/as para realizar actividades de diferentes módulos, diferentes actividades dentro de un mismo módulo, o en diferentes áreas de contenido.

Por momentos se acercan al banco del profesor/a-tutor/a -que por lo general ubica sus pertenencias y elementos de trabajo en la zona delantera del aula, cerca del pizarrón- para hacer consultas sobre lo que están trabajando, también los/las docentes recorren los bancos donde se ubican los/as estudiantes y van atendiendo requerimientos o les hacen preguntas sobre cómo van resolviendo las actividades. A veces toman el módulo del estudiante o el instrumento de evaluación con el que están trabajando y aclaran alguna consulta, explican oralmente, hacen algún pequeño registro en el pizarrón, para explicar alguna actividad, etc. Dialogan con estudiantes sobre organización de tiempos y acuerdan momentos de exa-

men y notifican calificaciones, dialogan entre docentes, con autoridades y coordinadora, etc.

Si bien hay algunos momentos donde el docente realiza menos actividades, y otros momentos del año con menor afluencia de estudiantes, es notorio que en la jornada va circulando entre un/a estudiante y otro/a, atendiendo requerimientos vinculados a actividades diferentes con estudiantes que trabajan en el mismo módulo y estudiantes de diferente módulo. Así, una de las características de las mediaciones de este docente en el trabajo que realizan los/as estudiantes en el área de matemática es la heterogeneidad de contenidos tratados de manera simultánea.

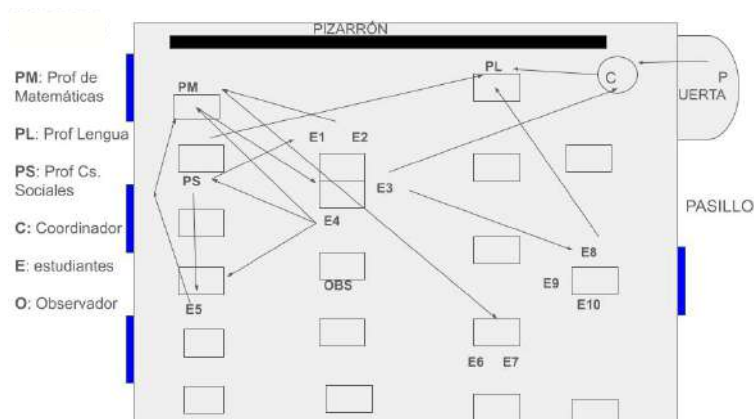


Imagen 1. Título: Croquis del aula, ubicación y circulación de sujetos.

Fuente: Registro de observación escuela 1

En la imagen 1 recuperamos un fragmento del registro de observaciones de uno de los centros educativos donde realizamos la investigación. Se muestra un croquis del aula donde se desarrolla la jornada escolar del programa EDJA que, a través de las flechas, busca representar gráficamente diferentes maneras en que los sujetos se desplazan y las ubicaciones que van ocupando dentro del aula profesores-tutores, estudiantes y coordinadoras. Durante la jornada los/as estudiantes se desplazan por el aula para dialogar, consultar o trabajar con algún compañero/a, para consultar al profesor-tutor o hacerle alguna entrega de actividad o evaluación, para

salir del aula a hacer alguna diligencia administrativa o tomar un recreo, para dialogar con la coordinadora sobre alguna cuestión administrativa cuando ésta ingresa al aula, etc. Los/as docentes se desplazan dentro del aula ante requerimientos individuales o grupales de estudiantes, lo que se vincularía a maneras diversas de realizar sus mediaciones. Además, circulan para conversar con sus colegas de cuestiones escolares, profesionales y personales.

De este modo, las referencias y flechas de la imagen grafican variadas maneras en que los/as docentes realizan las mediaciones: individuales, grupales, frente al banco del profesor-tutor, en el banco del/la estudiante, y los desplazamientos en el espacio que los sujetos realizan en relación a esto. Se pretende con ello, dar cuenta de una amplia variabilidad en la circulación y maneras de ubicarse en el espacio que despliegan los sujetos en las diferentes jornadas.

Modos y ritmos de evaluación y acreditación

Los modos de evaluación y acreditación se organizan por área y módulo de manera secuencial, es decir, para rendir el área de matemática del módulo 2, primero debe tener aprobada matemática del módulo 1. Si bien los/as estudiantes pueden optar entre avanzar con los diferentes módulos de una sola de las áreas (por ejemplo hacer y rendir todos los módulos de Ciencias Sociales y después pasar a otra), por lo general eligen -y también se les sugiere- avanzar y rendir todas las áreas de un módulo y luego continuar con el módulo que sigue. Cada área propone al menos dos instancias evaluativas consecutivas y obligatorias en cada módulo. La primera instancia se la conoce como Trabajo Práctico Integrador (en adelante TPI), que como su nombre lo indica, busca integrar contenidos trabajados en esa área a lo largo del módulo. Luego de esta instancia se le propone una instancia evaluativa llamada examen o evaluación del área, por ejemplo “evaluación de matemática módulo 1”. Esta última es la que permite acreditar que dentro del módulo tienen esa área aprobada.

Algo a destacar que vamos reconociendo en el trabajo de campo es que existe heterogeneidad en los ritmos de evaluación durante el cursado de cada estudiante. En entrevistas realizadas, los profesores-tutores mencionan que cada estudiante rinde “cuando ya está preparado/a” o “cuando ya está listo/a”, lo cual generalmente se define cuando ya ha aprobado el TPI.



Cabe aclarar que “estar preparado/a” no significa necesariamente haber realizado correctamente todas las actividades propuestas en el módulo, sino que es un proceso atendido por mediaciones del profesor/a tutor/a, que va decidiendo y proponiendo qué ejercicios van realizando los/as estudiantes. En base a esto surgen preguntas con las que iremos indagando, como por ejemplo ¿qué relaciones podemos analizar entre las decisiones de estos docentes sobre qué actividades del módulo deben realizar los/as estudiantes y los sentidos construidos sobre las experiencias socioeducativas de los mismos?

Esta característica del programa implica que se vayan desarrollando diferentes maneras en que los estudiantes configuran los ritmos de evaluación y acreditación en sus experiencias socioeducativas durante el cursado del programa EDJA, lo cual además aporta a cómo se organiza la jornada escolar, puesto que implica una diversidad de actividades que se dan en el aula. Es decir, en un mismo día nos encontramos con estudiantes que están comenzando con el trabajo con el módulo, otros que están en una etapa más avanzada, otros que están rindiendo el TPI, o quienes están realizando la evaluación del módulo. Además esta simultaneidad se da en una misma aula y con estudiantes que están cursando diferentes módulos y diferentes áreas.

Aproximaciones analíticas sobre las mediaciones y sentidos docentes

Una de las entrevistas realizadas a un profesor-tutor de uno de los centros educativos, fue organizada con una presentación y dos bloques de preguntas que abordaron tópicos centrados en objetivos del proyecto. Se presentó la temática de la tesis desde una posición de conversación y simetría planteando la necesidad de conocer sobre las experiencias de docentes de matemática en el Programa EDJA.

El primer bloque intentó que el entrevistado describiera su experiencia formativa docente y otras experiencias laborales con el propósito de conocer cómo describe sus prácticas y posibles sentidos construidos sobre la docencia, la enseñanza, etc. En esta instancia, el docente menciona que ingresó al campo de la docencia en el cargo de preceptor, *“es un trabajo que me gusta (el de preceptor), el contacto con los chicos y poder ayudarlos desde otro punto de vista.”* (haciendo mención a situaciones donde los jóvenes le confían temas personales, noviazgos, etc.), *“se trabajan otras cosas diferentes*

a lo que trabajas en el aula” y permite “contactarse con los chicos desde otro lugar” (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 3).

Notamos que expresiones como estas podrían relacionarse con la construcción de modos de mirar la docencia y concebir el vínculo con el otro desde otro lugar. Nos preguntarnos por cuál es este otro lugar para este profesor, y qué vínculos puede tener con su actual manera de mediar en los procesos de los estudiantes, lo que podría conformar un punto desde donde mira sus estudiantes y desde el cual se configuran decisiones propias de sus prácticas. Cuando describe su comienzo en la educación de adultos plantea: “encontré la enseñanza de adultos, fue lo que me rescató, es más tranquilo porque es un trabajo más de par a par, la gente viene porque quiere estudiar. Es otro trato, son gente que son adultos” (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 3). Con estas expresiones pareciera que el hecho de que plantee que la educación de jóvenes y adultos “lo rescató” daría cuenta de que es una experiencia que le dio cierto alivio a su carrera docente, en la manera de conformarse los vínculos con los/as estudiantes, además este profesor-tutor encuentra algo especial trabajando en esta modalidad pues la idea de un trabajo “de par a par” implicaría una cercanía con los/as estudiantes que caracteriza su práctica y es algo que la diferencia de otras experiencias que tuvo y tiene en el nivel secundario llamado “común”.

En el segundo bloque, la entrevista se orienta a conocer los sentidos que el docente construye en relación a experiencias de estudiantes del CENMA a distancia. Cuando se le pregunta cómo caracterizaría los estudiantes del CENMA, los describe diciendo, entre otras cosas: “los más grandes, vienen a terminar algo que dejaron pendiente, los más jóvenes, para conseguir mejores trabajos.” (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 3)

El docente parte de enunciar las razones por las que asisten, lo cual puede estar presentando la idea de que para este docente es necesario que los estudiantes tengan motivos para asistir. Esto se desprende de comparaciones con otras experiencias que el entrevistado menciona en relación a la escuela “común” donde relata que tenía “mucha carga horaria, chicos muy complicados, la escuela muy complicada...” (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 3)

Asimismo frente a la pregunta sobre sus percepciones de los estudiantes que recién ingresan, afirma:



Depende mucho de cada persona, pero sí algo común es el temor, es el miedo que genera empezar una etapa nueva, pero, en general, lo toman bien, uno cuando los recibe trata de sacarles esa preocupación, ese miedo, el libro parece grande, gigante, por ahí el primer módulo podría ser un poco más chico, para que no les dé tanto miedo. (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 3)

Se advierte que el docente interpreta las experiencias de los estudiantes en relación al encuentro con el Módulo 1 -que es “gigante”- e intenta promover revisiones de ese temor procurando ocupar un lugar diferente como profesor-tutor (relacionado quizá a sus experiencias como preceptor) o que los estudiantes construyan otro lugar para la matemática en el cual se redefina el temor mencionado. Luego continúa planteando que también reconoce que los/as estudiantes suelen mostrar miedo a equivocarse como otra característica de su vínculo con las matemáticas. En relación a esto expresa que es importante alivianar ese miedo porque: *“se aprende más (de la equivocación) porque uno lo tiene que volver a analizar, lo tiene que volver a ver”* (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 3).

A su vez explica la necesidad de preguntar a los estudiantes de qué manera aprendieron a realizar las operaciones, alentándolos a sostener los métodos que ellos conocen, partiendo de la necesidad de “no compliarnos”. En este punto de la entrevista emplea expresiones como *“hacerlo de la manera que le sea más fácil”, “la que él conoce”* (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 3). Pareciera intentar un cambio en el lugar del estudiante vinculado al miedo, otorgándole el lugar del que sabe y puede “hacer algo” con el objeto matemático a enseñar.

Continuando con el trabajo de campo, los sentidos construidos acerca de que los/as estudiantes tienen temor a las matemáticas, y que esto influye en las experiencias socioeducativas de los estudiantes surge también en una entrevista realizada a otro profesor-tutor de otro centro educativo, allí se preguntó:

Entrevistador: ¿Cómo los describirías a los estudiantes en cuanto a su relación con lo que sería el conocimiento, las matemáticas, sus experiencias?, ¿cómo serían para vos las experiencias de los estudiantes en relación al estudio, a la matemática...?

Profesor-tutor: Bien, la consideración general te hablo porque tengo por ejemplo un pibe que hace programación sin haber estudiado programación en matemáticas es muy bueno, muy bueno en matemáticas, pero en la generalidad te digo que la matemática mete mucho miedo y es considerada como un filtro, o sea, el que se llevó alguna materia se llevó matemática seguro, te podés llevar varias, pero matemática va a estar entre esas varias. (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 2)

En esta entrevista también reconocemos la cuestión del temor a las matemáticas por parte de los estudiantes como algo que este docente encuentra como significativo para las experiencias socioeducativas de los mismos. Además incluye la comparación de que esta área funciona como un filtro, es decir que para este docente podría significar una materia que tiene un lugar central como parte de los mecanismos de selección de sujetos dentro del sistema educativo: *“te podés llevar varias, pero matemática va a estar entre esas varias”*

Profesor-tutor: La matemática en principio mete mucho miedo, a mí me cuesta mucho generar cierta confianza en la materia, demostrar por qué es interesante. Pero al finalizar la materia yo creo que mis estudiantes se van muy contentos y contentas de todo lo que han aprendido. (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 2)

Aquí se advierte el interés y la necesidad de este docente de lograr que los/as estudiantes pierdan ese miedo y puedan vincularse de otra manera con la matemática, construir otros sentidos para esta materia, otro lugar desde donde relacionarse con la misma.

Entrevistador: Si tuvieras que pensar en algo de tu labor, en algo de cómo vos medías ese momento entre el miedo, para generar confianza, ¿cómo lo describirías a ese momento, o qué haces vos en relación a eso?

Profesor-tutor: En el caso mío, muy particular mío, manejo una herramienta que es muy importante que es el mate, aunque te parezca una bouldé, yo llevo el mate, y la primera clase no, no tiro un ejercicio que ocupa una hoja, la primera clase se charla, se habla mucho, trato de hacer entender... hay algo muy cierto en todo esto, que la noción, nociones bá-



sicas de matemática y por ahí no tan básicas las tenés vos, yo y cualquier persona del mundo. (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 2)

En estas expresiones del docente, se podría reconocer una de las estrategias que este despliega dentro de su práctica pedagógica para alivianar el temor de los estudiantes a su materia, eligiendo un elemento que el docente le llama *herramienta*. Es decir, algo que él usa para generar ciertos efectos en el sujeto. Sobre todo, que se pueda lograr confianza entre él y el/la estudiante. El mate, como objeto principal en la construcción de un vínculo que no esté atravesado por el miedo sino por la confianza entre sujetos.

Luego agrega:

Si a la mañana fuiste a comprar una oferta de alitas y después pasaste por la verdulería, manejás números naturales. Manejás números enteros, probablemente sepas las operaciones básicas de matemáticas, y más. Yo siempre trato de hacer entender que matemática sabemos todos, y todas, después organizar esos conocimientos, y tratar de aplicarlos a las actividades que están en los módulos es otro tema que lleva más tiempo pero que se puede hacer. (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 2)

En esta sección de la entrevista, comenta una estrategia de mediación entre estudiantes y su materia, donde plantea una idea central que buscaría demostrar al estudiante que todos/as construimos y desplegamos saberes matemáticos, y que esto se reconoce en la vida diaria de cada uno/a. En este sentido estaría refiriendo a la idea de que pensamiento matemático tenemos todos/as, intentando dar cuenta de que todas las personas nos relacionamos de alguna manera con esta área de conocimiento, y que su desafío como docente podría ser *organizar* esos saberes de acuerdo a las lógicas y modos de trabajar con el saber matemático que exige este programa educativo.

Luego aclara: “*y desde ese costado, tomando mate y tratando de generar un ambiente amable, ameno, no tan rígido, no tan frío, es que yo logro, o por lo menos creo que logro esta... eh, perderle un poquito de miedo a los números*” (entrevista Nro 1. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 2)

Para este docente pareciera que tanto el uso del mate como los reconocimientos de aspectos de la matemática en la vida diaria de los estudiantes serían usados como estrategias de construcción del vínculo con el estudiante desde la generación de un “*ambiente amable*” que intentaría una transformación de sentidos otorgados por los/as estudiantes a la matemática. Pareciera que para este docente la construcción del vínculo con sus estudiantes y la creación de un ambiente amable son considerados un medio para perder el miedo que habrían adoptado en otras experiencias socioeducativas, porque ya habría un vínculo previo que los estudiantes han construido con el objeto que está condicionado (¿o alimentado?) por ese miedo.

Por ahora proponemos que atender los miedos en el trabajo matemático implicaría problematizar cómo los estudiantes se relacionan con el objeto a aprender, hacer cosas con el objeto luego de alivianar los sentidos vinculados al miedo. Trabajar los miedos y equivocaciones en matemática insinuaría aspectos clave de su práctica pedagógica, nuestro objeto de estudio.

Hacer posible la escuela

Retomando lo planteado por Achilli (2013) sobre el diálogo entre trabajo de campo y trabajo conceptual, interesa relacionar la idea de temor o miedo a las matemáticas con el concepto de *textos culturales* trabajado por Lila Abu-Lughod (2005).

Abu-Lughod plantea que “diferentes textos culturales⁵ son producidos, puestos en circulación y consumidos” por los sujetos dentro de un grupo social. En su trabajo plantea que cuando a un grupo social se le ofrecen textos culturales que circulan en otro grupo social se pueden producir resistencias a apropiarse de ellos.

Teniendo en cuenta esto, diremos que entre los estudiantes, el módulo y los profesores entrevistados, circulan textos culturales que entran en juego y en tensión a través del “temor a equivocarse”, conformándose una dimensión de análisis que nos permite comprender mejor sus prácticas pedagógicas. Así, el temor en experiencias socioeducativas de los estu-

5 La autora no refiere específicamente a textos como algo escrito, sino como textualidades que circulan entre diferentes grupos sociales.

diantes sería algo que ingresa en la práctica pedagógica de este docente quien intenta alivianar un condicionante de la apropiación de textos culturales necesarios para el cursado.

En otra entrevista el primer profesor mencionado describe sus mediaciones con estudiantes del módulo 1:

...me voy adaptando, al módulo lo voy adaptando al alumno porque hay alumnos que vienen con conocimientos básicos y hay alumnos que no. Por ahí hay que empezar de mucho antes. Además explica que va “hablando con el alumno y viendo qué contenidos trae y qué contenidos le estaría faltando del módulo. (entrevista Nro 2. Profesor-tutor de matemática. Escuela Nro 3)

Estos discursos proponemos relacionarlos con aportes teóricos trabajados por Grimson (2011). En especial nos interesa el concepto de *configuración cultural* ya que:

...enfatisa la noción de un marco compartido por actores enfrentados o distintos, de articulaciones complejas de la heterogeneidad social. (...). En primer lugar, las configuraciones son campos de posibilidad: en cualquier espacio social hay representaciones, prácticas e instituciones posibles (aunque no sean mayoritarias); hay representaciones, prácticas e instituciones imposibles, y hay representaciones, prácticas e instituciones que llegan a ser hegemónicas. (p.172)

Consideramos relevante la idea de configuraciones culturales pues ampliaría lo planteado por Abu-Lughod (2006) sobre textos culturales entendiendo que estos circularían en *campos de posibilidad* (Grimson, 2011) donde la escuela puede ser -o no- una institución posible. Los discursos del primer docente sobre adaptar el módulo e intentar conocer “*qué contenidos trae*” el estudiante como los planteados por el segundo docente acerca de su intención de “*hacer entender* (a los/as estudiantes) *que matemática sabemos todos, y todas*” insinuarían configuraciones culturales que atraviesan las prácticas pedagógicas de estos sujetos expresadas en sus mediaciones para que la escuela devenga en campo de posibilidad para los estudiantes. Y en relación al miedo a las matemáticas, alivianar el temor a equivocarse en la escuela volvería posibles los textos culturales que propone el progra-

ma EDJA, y podría tensionar las configuraciones culturales que circulan entre estudiantes y tornan la matemática -o la escuela- en algo que produce temor a equivocarse ubicándola como institución imposible.

Vigilancias y desafíos teóricos metodológicos al calor del análisis interpretativo

Algunos desafíos para la observación y registro de interlocuciones en el trabajo de campo

Un aspecto para atender en cuanto al trabajo de campo en curso, refiere a los modos variables de asistir y permanecer en el aula de los estudiantes, que ingresan y salen del aula en muchos momentos de la jornada, la circulación de docentes y estudiantes que se dan en el aula, las conversaciones que se entablan entre docentes, entre estudiantes, estudiantes y docentes, etc. Estas características configuran un espacio físico donde se da mucha circulación de personas y por momentos con mucho sonido ambiente, por lo que los diferentes sujetos conversan pero no es del todo audible qué es lo que dicen.

Sumado a esto, las maneras de mediación que realizan los docentes entre estudiantes y el trabajo con el módulo o las instancias evaluativas se dan con una cercanía física entre ellos que hace que las interlocuciones sean de difícil acceso para el observador cuando está ubicado en un lugar distante dentro del aula.

Estos aspectos conforman algunos desafíos que estamos atendiendo en este momento de la indagación, elaborando estrategias teóricas metodológicas para poder acceder a conocer las mediaciones docentes más de cerca y profundizar en la comprensión de las prácticas pedagógicas de este profesor-tutor de matemática.

Cercanías y distanciamientos en la experiencia etnográfica

En este segmento traemos a la reflexión algunas consideraciones teóricas metodológicas planteadas en la presentación del problema de investigación que refieren a desafíos vinculados a la experiencia como docente del programa que estamos analizando. Los mismos, se configuran en el análisis interpretativo de elementos empíricos que, si bien fueron advertidos



desde un principio -cuando comenzamos con el proceso de construcción del problema de investigación- al momento de analizar lo vivido y registrado en trabajo de campo, precisan nuevas vigilancias vinculadas a tener cierta familiaridad con el tema que nos interesa. La experiencia etnográfica que llevamos adelante implica atender nuestra *cercanía* con lo que deseamos conocer en términos de Pallma y Sinisi (2004), quienes proponen que precisamos hacer un esfuerzo para poder “mirar con otros ojos” aquellos espacios sociales que hemos transitado durante un período de tiempo, como sucede con lo que nos interesa conocer: las prácticas pedagógicas de profesores-tutores de matemática del programa EDJA.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera importante mostrar que el ingreso al campo por medio de la entrevista y los análisis que venimos construyendo a partir de observaciones en curso, proponía el desafío de la *no directividad* (Guber, 2001). Esto implica que evitemos mirar la práctica pedagógica buscando respuestas desde prácticas de enseñanza deseables, donde las imposiciones de nuestras maneras de concebir las prácticas que observamos, obturarían la posibilidad de conocer lo nuevo. Por ejemplo, cuando el entrevistado hablaba de lograr que para el estudiante la matemática sea fácil y atender a no complicarlos con las actividades que se les propone, se presentó la duda como investigador de estar asociando la idea de fácil o no complicado con lo superficial o la falta de reflexión. Pero, esto no respondía a conocer qué significaba para este docente las prácticas que estaba describiendo en su discurso. Es decir que desde esta óptica y con los propios “lentes de pedagogo”, los sentidos que el docente construye acerca de sus prácticas quedaban ocultos, solapados por la mirada prescriptiva, condicionando nuestra manera de “interpretar” en el sentido de “entender” los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares” (Achilli, 2005, p.41). A raíz de esto se trabajó en objetivar este supuesto construido desde la experiencia como coordinador para dar lugar a otra mirada en relación a lo planteado por el profesor. Ahora ¿Cómo interpretar esto de manera analítica?

Para acercarnos a conocer lo planteado en nuestros objetivos de investigación que pretenden describir y analizar los sentidos que los docentes de matemática construyen sobre las experiencias socioeducativas de los estudiantes, intentamos tomar cierta distancia de nuestros propios supuestos a partir de interrogantes como ¿Qué significa para este docente la idea de que la matemática sea algo fácil para el estudiante? y ¿Qué re-

laciones puede tener eso con las maneras en que el docente media entre sus estudiantes y las actividades propuestas en el módulo? ¿Qué implica la idea de complicar o no complicar al estudiante y cómo esta idea se vincula con las maneras de concebir las experiencias socioeducativas de los estudiantes? De este modo, intentamos pensar posibles relaciones entre las enunciaciones del profesor entrevistado con la posición que este desearía ocupar en relación al estudiante y un posible intento de que los estudiantes construyan una mirada más “positiva” sobre las matemáticas. Para este docente, cambiar el lugar que ocupa la matemática para los estudiantes implicaría problematizar la relación que el sujeto construye con el objeto a aprender. Un sujeto que pueda hacer cosas con el objeto luego de alivianar los sentidos vinculados al miedo que ha construido en torno a éste y retomando saberes que tiene apropiados. En este sentido, trabajar con los miedos y las equivocaciones en matemática ya parece insinuar posicionamientos de este docente en torno a esta área de conocimiento y al proceso de ir construyendo la posibilidad de pensar a las matemáticas como algo posible.

Conclusiones

Recapitulando lo presentado en los apartados anteriores, en este trabajo se planteó aproximaciones a una descripción analítica del programa EDJA y resultados parciales del análisis de entrevistas etnográficas del trabajo de campo en curso. Propusimos algunas discusiones teórico-metodológicas emergentes del proceso y modos de articulación entre “fragmentos de información empírica” (Achilli 2005 p. 86) y referentes teóricos.

Además, compartimos algunas discusiones teórico-metodológicas emergentes en la toma de decisiones vinculadas al trabajo de campo, así como algunos desafíos y vigilancias en la construcción de los análisis.

En el primer apartado se presentó la construcción del problema de investigación y objetivos generales y específicos. En el segundo apartado mencionamos resoluciones teóricas metodológicas. En el tercer apartado planteamos una primera descripción analítica del programa educativo en el que se centra la investigación haciendo foco en la complejidad de la organización y administración del programa EDJA en cuanto a la heterogéneas maneras de articulación entre las sedes de la modalidad a distancia y los CENMA “madre” donde se concentra la gestión administrativa;



también referimos a la diversidad en la construcción de acuerdos entre equipos de gestión del CENMA a distancia y directivos de las escuelas con las que comparte edificio para la obtención de recursos e infraestructura para el sostenimiento del mismo; se analizaron normativas ministeriales nacionales y provinciales vinculadas reconocimiento de trayectorias que los/as estudiantes transitado en su experiencia educativa y se proponen posibles relaciones que esto tiene con la conformación de la heterogeneidad en los grupos de estudiantes que conforman los centros educativos del programa en estudio; se describieron diversas maneras de asistir y permanecer en el aula por parte de los/as estudiantes; se hizo foco en describir y analizar la diversidad y simultaneidad con que se despliegan mediaciones docentes y la circulación de sujetos en el aula; además se comenta sobre los heterogéneos modos y ritmos de evaluación y acreditación que transitan los estudiantes y la relación. En el cuarto apartado, compartimos aproximaciones analíticas sobre las mediaciones y sentidos docentes. Allí presentamos algunos análisis de discursos docentes proponiendo un diálogo entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual (Achilli, 2013) que problematiza sobre las ideas de “temor a las matemáticas” y “hacer posible la escuela” para analizar los discursos de docentes. En el quinto apartado propusimos vigilancias y desafíos teóricos metodológicos emergentes durante el análisis interpretativo y la consideración de algunas maneras de atenderlos, nos orientamos a reflexionar sobre desafíos para la observación y registro de interlocuciones en el trabajo de campo que nos presenta en particular el programa EDJA, y consideramos particularidades que nos suscita la cercanía (Pallma y Sinisi 2004) con el objeto de estudio y los distanciamentos que necesitamos favorecer en la experiencia etnográfica.

Todos los elementos que se presentaron en los diferentes apartados constituyen una complejidad que se dinamiza en las jornadas escolares configurando diferentes lugares desde donde mirar las prácticas pedagógicas de los docentes que estamos estudiando. Elementos todos que se despliegan en simultaneidad, conformando particularidades en las prácticas de profesores/as-tutores/as, donde la heterogeneidad pareciera ser una característica clave que los atraviesa.

En este trabajo intentamos dar cuenta de avances en el proceso llevado adelante en nuestra investigación, a partir de distintos puntos desde donde analizar nuestro problema de investigación, los mismos serán retomados y profundizados en próximos desarrollos a partir de continuar

con el trabajo de campo avanzando en el análisis y ampliando la mirada en la construcción de conocimiento sobre nuestro objeto de estudio, las prácticas pedagógicas de profesores-tutores de matemática en el programa EDJA.

Referencias

- Abu-Lughod, Lila. (2005). La interpretación de las culturas después de la televisión. *Etnografías contemporáneas*, 1, 57-90.
- Achilli, Elena. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Achilli, Elena. (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, Elena. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Nora Emilce Elichiry (comp.), *Historia y vida cotidiana en educación*, (pp.33-48), Buenos Aires: Manantial.
- Argentina (2006). Ley Nacional de Educación N° 26.206.
- Bustamante Vismara, José (2016). Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820 - 1850). *Historia de la Educación. Anuario*, 17(1), 50-71.
- Consejo Federal de Educación. (CFE, 2007). Resolución 32/07.
- Consejo Federal de Educación. (CFE, 2010). Resolución 118/10 y anexos I y II.
- Grimson, Alejandro. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guber, Rosana. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.



- Martínez Boom, Alberto (2014) Escuela y escolarización: del acontecimiento al dispositivo. En Alberto Martínez Boom y José Bustamante Vismara (comp.), *Escuela Pública y Maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*, (pp.33-60). Buenos Aires - Bogotá: Prometeo - Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (MEPC, 2016). Resolución 152/16, anexo I. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2017/02/Res-152-16.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (MEPC, s.f.). *Diseño curricular de la Formación General*. Programa de Educación a Distancia de Jóvenes y Adultos, Nivel Secundario. <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/jovenes-y-adultos/>
- Pallma, Sara y Sinisi, Liliana. (2004) Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 121-138.
- Rockwell, Elsie. (2007) *Hacer escuela, hacer estado*. México: El Colegio de Michoacán – CINVESTAV – CIESAS. Fragmentos seleccionados.

