

Título: Sentidos acerca del aprendizaje en distintas propuestas escolares desde la perspectiva de los/as jóvenes.

Autores/as: Horacio Paoletta, Soledad Aliata, Agustina Casella, Julia Marangoni, Esteban Padin, Eleonora Pandra.¹

Introducción

Esta ponencia surge de las acciones que llevamos a cabo desde hace dos años como grupo de investigadores, docentes y estudiantes en el marco de dos proyectos de voluntariado universitario del Ministerio de Educación Nacional y la carrera de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA². Estos proyectos se encuadran en las actividades del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), dependiente de la Secretaría de Extensión de la FFyL-UBA.

Las actividades se desarrollaron en una Escuela de Educación Media de Reingreso de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Durante el 2010, las mismas consistieron en la realización de talleres participativos con jóvenes –continuidad de los desarrollados en el 2009– y en la participación de un proyecto de parejas pedagógicas que la escuela comenzaba a implementar en el dictado de algunas materias, observando y registrando dichas clases³. Esta ponencia se centra en los mencionados talleres con jóvenes que fueron llamados “Lo que los/as jóvenes tenemos para decir”.

En un trabajo anterior (García, et al: 2010 a) desarrollamos la perspectiva teórico-metodológica desde la cual realizamos los talleres. Los mismos fueron abordados desde una propuesta que puso su eje en las *estrategias grupales*⁴ desarrolladas con la participación de alumnos de la escuela y en combinación con entrevistas abiertas a directivos y coordinadores de tutores. Como este tipo de estrategia supone la co-construcción de conocimientos, la realización de los talleres implicó un trabajo de identificación, análisis y búsqueda compartida entre nuestro equipo y los sujetos vinculados a la escuela de algunos de los problemas que se presentan a esos actores como cotidianos⁵.

¹Pertenencia Institucional: Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) y Programa de Antropología y Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

²Dirigidos por la Lic. Liliana Sinisi.

³Ver Gallardo, S., Pearson, P.R., Castrogiovanni, V. y Hartenstein N (2011).

⁴Entendidas como estrategias de investigación/co-investigación y, a la vez, como modalidades de coparticipación en acciones dirigidas al logro de objetivos previamente consensuados entre los interesados (Achilli, 1997: 14).

⁵Con los directivos se acordó la realización de talleres, y con el grupo de jóvenes participantes se acordó trabajar en los talleres algunas “problemáticas” de su interés, así se definieron los siguientes temas: a) Sexualidad y

Si bien la investigación socioantropológica implica siempre formas “participativas” de investigación, nuestro particular abordaje desde las estrategias grupales nos llevó a realizar “permanentes ‘controles epistemológicos’ a nivel de la cotidianeidad de las interacciones en la medida que se van produciendo modificaciones sucesivas de los esquemas cognoscitivos e interpretativos. De ahí la importancia de los registros rigurosos de los encuentros, de sus sistematizaciones y socializaciones grupales.” (Achilli, 1997:17)⁶. Al mismo tiempo, procuramos la reflexión entre los propios supuestos y categorías teóricas mediante un proceso espiralado y dialéctico entre el campo, la teoría y la interpretación. Pretendimos así una flexibilidad que nos permita recuperar nuevos aspectos a considerar que surjan a partir de la investigación. (Pallma y Sinisi 2004)

En cuanto a la institución en que trabajamos, tiene la particularidad de ser una Escuela de Reingreso. Estas fueron creadas a partir del año 2004 en la Ciudad de Buenos Aires⁷ y se orientaron a reinsertar en el sistema educativo a los jóvenes de entre 16 y 18 años. Plantean un formato escolar particular que incluye: un régimen de asistencia y acreditación por materias, un cursado de cuatro días a la semana, el reconocimiento de saberes previos del alumno al momento del ingreso y la implementación de tutorías y clases de apoyo, entre otros aspectos. La estructura curricular que presentan estas escuelas está caracterizada por una duración estimada de cuatro años que conduce al otorgamiento del título de Bachiller.

En las entrevistas realizadas, los directivos hicieron referencia a que por ser una escuela de reingreso trabajan con una población de jóvenes que tuvieron discontinuidades en sus estudios. Muchos/as de los/as alumnos/as atravesaron o atraviesan situaciones diversas que van desde transitar por procesos de judicialización, vivir en hogares, o en situación de calle, realizar tratamientos de rehabilitación, provenir de programas de alfabetización de adultos, haber migrado recientemente desde el interior del país o de países limítrofes, realizar distintos tipos de incorporación al mercado de trabajo –en la mayoría de los casos informal–. Por otro lado, los directivos nos refirieron casos de embarazos, maternidad y paternidad. Mencionan además que la gran mayoría de los alumnos proviene de una villa cercana aunque también pudimos ver casos de jóvenes que recorren grandes distancias desde el gran Buenos Aires.

género, b) Adicciones c) Trabajo, y d) Violencia. Todos estos temas fueron trabajados considerando, a su vez, dos ejes transversales: Derechos y Aprendizaje

⁶ Nuestra modalidad de trabajo implicó por ello registro y análisis constante de las interacciones y encuentros realizados con alumnos, tutores y docentes, reuniones de equipo para elaborar los encuentros y reuniones entre los equipos del proyecto de voluntariado, donde se pusieron en debate los distintos aspectos teórico-metodológicos que implica esta práctica de investigación.

Ellos/as muchas veces intentaron ingresar a otras instituciones y por diversos motivos (edad, falta de vacantes) no pudieron inscribirse, y en otros casos no fueron aceptados habiendo vacantes disponibles. (García et al: 2010 b)

Como objetivos del taller, nos interesa destacar que buscamos que el mismo se transforme en un instrumento de comunicación entre jóvenes y adultos, y favorezca tanto la permanencia de los estudiantes en la escuela como la posibilidad por parte de los docentes y directivos de escuchar las voces de los/as jóvenes⁸. Esta intención fue comunicada y puesta de relieve en las sucesivas presentaciones que como grupo de coordinadores/as realizamos de los talleres a los/as concurrentes.

Acerca del aprendizaje:

Otro de los objetivos fue abordar en los talleres la cuestión del aprendizaje desde la perspectiva de los/as jóvenes. Nos interesaba indagar acerca los sentidos vinculados con el aprendizaje, los aspectos que lo obstaculizan / favorecen, los modos y contextos en que se manifiesta y la relación entre aprendizaje y experiencias de escolarización. En este sentido, no buscamos aquí una “definición” de aprendizaje, sino que procuramos reflexionar acerca de algunas dimensiones vinculadas al mismo que se presentaron como relevantes en el transcurso de los encuentros. Dimensiones que dan cuenta de sus *experiencias formativas* – pasadas y presentes–, las “huellas” que deja la escolarización y que no es posible definir de antemano en tanto “cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela” (Rockwell,1995:16). El análisis incluyó además las distintas expectativas de los/as jóvenes respecto de su aprendizaje.

A partir de nuestros intereses y de los sentidos de los/as participantes del Taller, analizamos el material alrededor de tres ejes: a) la relación entre docentes-alumnos en cuanto al proceso de aprendizaje, b) los contenidos escolares y su tratamiento y c) los distintos espacios educativos propuestos por la escuela.

a) La relación entre docentes y alumnos:

⁷ En el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media en la Ciudad de Buenos Aires (Ley N° 898).

⁸ Principalmente mediante devoluciones de nuestra parte de los principales aspectos trabajados en los encuentros a los directivos y coordinadores de tutores.

En todas aquellas situaciones en que se trabajaron los aspectos que lo favorecen u obstaculizan el aprendizaje, los sentidos fueron variados. Sin embargo, la alusión al modo en que se vinculan o deben vincularse docentes y alumnos fue un denominador común.⁹

Especialmente se destacaron aspectos vinculados con la idea de “apoyo”. Sostuvieron la necesidad de: “apoyo del colegio”, “contención”, “que te ayuden, que te alienten a seguir viniendo al colegio”, “que te alienten a venir acá a que estudies y todo eso, no que te tiren abajo”, etc. Manifestaron además que los docentes deben “dar buenos consejos”. Los adultos de esta escuela tendrían una actitud acorde con la necesidad de recibir apoyo¹⁰:

“en estos colegios que nos dan la enseñanza... no es mala enseñanza... nos dan el apoyo que por ahí no tenemos en la familia nos lo dan acá. Nos dan esas ganas de seguir estudiando...”

“en este colegio los profesores como que te dan esas ganas de... [...] no son profesores, son nuestros amigos.”

“con los profesores de acá creo que todo el mundo se lleva bien, bueno con uno que otro bueno... pero los profesores son re copados. Se sientan, conversan de las cosas... no nos hablan como profesores, nos hablan como personas responsables adultas que nos están dando un consejo para nuestra vida... tu familia no te da un apoyo moral pero conmigo puedes contar.”

El apoyo, los consejos, el aliento a seguir estudiando, la preocupación, el trato amistoso, la apertura al diálogo son aspectos muy valorados en tanto facilitarían o permitirían el aprendizaje. En las expresiones anteriores, el vínculo entre docentes y alumnos trasciende el hecho de cómo el profesor transmita los contenidos.

Cuando indagamos acerca de cómo deberían ser los profesores para favorecer el proceso de aprendizaje, una alumna decía que debían tener una actitud de “buena onda” en cuanto al trato, y a la hora de realizar las tareas escolares debían ser “firmes”. Otros, en un sentido similar sostuvieron que:

“... para tu propio bien... por ahí el profesor puede tener muy buena onda, en un momento puede estar hablando, jugando o contando chistes o compartir algo... pero a la hora de trabajar, por ahí, bueno ‘vamos a trabajar’ y todos se ponen a trabajar.”

“[Que sean] firmes y flexibles a la vez [...] firme que si no entregaste el trabajo te exija que lo entregues y que lo hagas y flexible que si por ahí tuviste un problema y no lo pudiste hacer que te de una oportunidad para que lo hagas.”

Si bien esperan por parte de los docentes una actitud amigable, afectiva y contemplativa de las particularidades (además de apoyo, consejos, aliento a seguir estudiando, preocupación,

⁹En “docentes” agrupamos también otros sujetos institucionales que tienen un rol destacado y que también son referidos aunque en menor medida por los/as jóvenes (tutores, coordinadores de talleres, directivos).

¹⁰Esto se corresponde con lo que expresaban los jóvenes que concurren al taller durante el año 2009. (García, et.al 2010 a)

apertura al diálogo), también esperan cierta exigencia en cuanto al cumplimiento de lo que son pensadas como sus propias responsabilidades en tanto alumnos (entrega de trabajos, realización de tareas en el aula, etc). Este tipo de relación sería la ideal en tanto favorece el aprendizaje y a la vez se corresponde en gran medida con la actitud que tienen los adultos de la actual escuela.

b) Los contenidos escolares y su tratamiento:

Por otro lado, indagamos acerca de qué características tienen y deberían tener los contenidos escolares. En cuanto al primer aspecto, los mismos son pensados como escasos para la actual escuela, especialmente esto se manifestó en comparación con otras escuelas:

“... en una secundaria normal lo que nos están dando ahora en segundo [año del secundario], bueno en una secundaria lo dan en primero o hasta en séptimo grado”

“Porque no tenemos 12 materias, como tienen otros colegios, no tenemos... a ver... la enseñanza que tienen otras secundarias”

“pasa que en este colegio te dan las materias básicas. En otros colegios te dan un montón más”

En cuanto a qué características deberían tener los contenidos, sostuvieron la importancia de que los mismos sean nivelados, es decir que no sea demasiados ni escasos. Y en cuanto al modo de presentación por parte de los/as docentes, destacaron la necesidad de que sea gradual, en el sentido de que pueda ser asimilado correctamente.

c) Espacios educativos propuestos por la escuela:

También indagamos acerca de los sentidos que los/as alumnos/as atribuían a los distintos contextos de aprendizaje, en ese sentido referiremos a los distintos espacios educativos propuestos por la escuela¹¹: las “clases” (cursado de materias curriculares obligatorias), “clases de apoyo” (previstas en el formato escolar de las Escuelas de Reingreso y que son complementarias a las materias curriculares obligatorias para aquellos/as que lo necesiten) y “talleres” (optativos y extracurriculares). Estos últimos fueron mencionados por los directivos como una de las principales estrategias de esta escuela: *“a nosotros nos pareció importante el tema de los talleres, los vemos como una estrategia más de inclusión. Donde el pibe puede canalizar su deseo, ver otras posibilidades”* (Entrevista al director, 2009).¹²

¹¹ Además de otros espacios identificados por los/as participantes como de aprendizaje, tales como la familia, la calle, o incluso otros ámbitos escolares como el recreo y las tutorías.

¹² Los talleres que organiza la escuela son: marionetas, fotografía, radio, cine, deportes, música, periodismo y muralismo. Además existen otros espacios pensados por los directivos como vínculos entre la escuela y la

Una de las cuestiones asociadas por los/as jóvenes a las clases en que se dictan las materias obligatorias es que en ellas la participación –posibilidad de dialogar, proponer, expresarse, etc.– es menor en relación a los espacios de talleres. Asimismo son vistas como más “aburridas”, “más serias” y más formales. En referencia a las clases un alumno dice “tenemos que estar sentados así” (se sienta derecho en la silla) y hace referencia de que “en los talleres es más relajado en ese sentido” (y sube sus piernas sobre una mesa).

En cuanto a los talleres, destacaron que “no hay nota”, “te divertís”, “te distraés”. Señalaron también que: “en todos los talleres tenemos libertad de expresión”, “podemos charlar hablar tranquilos, en la clase no”, “acá hablamos mal de los profesores allá no (risas)”. Así, los talleres serían espacios más propicios que las clases para hablar, dar la propia opinión y ser escuchados, lo cual apela a su vez a una relación particular entre docentes –o coordinadores de talleres– y alumnos.

Más allá de estas diferencias, sostuvieron que en los talleres, al igual que en las clases, también se aprende. Por ejemplo, manifestaron que en los talleres que realizamos con el equipo pudieron “hacer preguntas”, se “informaron”, “reflexionamos”, “construimos definiciones”, se pudieron “ver temas”, “nos están enseñando”. Asimismo mencionaron a otros talleres como espacios de aprendizaje. Sin embargo, algunas expresiones ponen en cuestión la posibilidad de que esos aprendizajes tengan el mismo valor que los de las clases: “sólo en las materias aprendes algo, en otros lados [refiriendo a los talleres y las clases de apoyo] para la vida... para ser mejor personas...”. Otra alumna ironizaba que “el taller no es una hora libre pero...”

Uno de los aspectos más interesantes en cuanto a los talleres es que fueron referidos como complemento de las materias que supuestamente faltan con respecto a las ofrecidas en otras escuelas:

“lo que pasa que acá hay algunos talleres que en otros colegios son materias [...] por eso no hay tantas materias”

Por último, con respecto a las clases de apoyo, mencionaron que: “la profesora te enseña mejor”, enseñan más “individualmente”, “hablas más del tema [específico de consulta]”, “no tenés vergüenza de decir que sos burro porque estas rodeado de burros”

comunidad (algunos de estos también son identificados como talleres por parte de los/as alumnos): un espacio de discusión sobre adicciones, articulaciones con programas dependientes del GCBA, etc. Y en los últimos dos años se suma el taller propuesto por este equipo de voluntariado.

Resumiendo, lo vinculado a la escucha, la posibilidad de participar desde los propios intereses, de intervenir y la libertad para expresarse, son variables desde las cuales encontramos que los/as jóvenes caracterizan e interpretan las distintas propuestas educativas de la escuela (clases, talleres y clases de apoyo). Esto se corresponde con el tipo de vínculo entre docente y alumno ya analizado que destacan como favorables para el aprendizaje. Asimismo, la posibilidad de diversión o distracción es otra de las variables para pensar las propuestas escolares. Por otro lado, si bien en los talleres consideran que se aprende, en algunas situaciones se puso en duda el valor de esos aprendizajes. Esto lo entendemos como una visión devaluada de los talleres, que se ve reforzada con el supuesto de que en oportunidades son vistos como un complemento de las materias curriculares que consideran que faltan con respecto a las ofrecidas en otras escuelas.

Sentidos acerca de la escuela, los docentes y los alumnos:

Aquí nos proponemos analizar y contextualizar¹³ lo desarrollado anteriormente a partir de algunos sentidos que los/as jóvenes tienen acerca de tres aspectos de la realidad escolar: de la actual escuela, los/as estudiantes y los/as docentes, los cuales a su vez se configuran en relación con otras dimensiones de la realidad educativa. Si bien aquí son analizados por separado, en la cotidianeidad de los/as jóvenes y en sus expresiones se articulan unos con otros.

a) Sentidos acerca de la escuela:

La escuela es presentada por los/as jóvenes como una institución con rasgos positivos en cuanto al tipo de relaciones que se establecen entre ellos/as y los/as docentes (u otros adultos de la institución). Sin embargo también es pensada como una escuela desvalorizada, fundamentalmente en cuanto a la calidad y cantidad de contenidos, que como vimos son pensados como escasos o inadecuados para el nivel en que se encuentran.

“Yo algunos trabajos prácticos de historia los hice con el libro de mi hermana que va a tercer grado... ¡y va a tercer grado!”

“pasa que en este colegio te dan las materias básicas.

“Por ahí tienen que dar un poco más.”

¹³ Seguimos a Achilli, E. quien considera *contexto* “a determinada configuración témporo-espacial/social que recortamos o delimitamos a los fines de un proceso de investigación sociocultural determinado. Configuración constituida –constitutiva– de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, llevan las huellas de otras escalas témporo-espaciales” (Achilli, E; 2000: 15).

Esta percepción de la escuela permite comprender por qué piensan a los talleres como un reemplazo de lo que serían asignaturas en otras escuelas.

Durante el 2009, pudimos analizar que los/as jóvenes pensaban las escuelas portando caracteres “positivos” y “negativos” (que podemos llamar “contenidos” / “ausencia de contenidos”; “contención” / “ausencia de contención”) que se alternan, donde uno positivo – “contenidos” o “contención”– se corresponde necesariamente con uno negativo –“ausencia de contenidos” o “ausencia de contención”–. De esta manera, la escuela considerada “expulsiva” es la deseada y la “inclusiva” es la que provee una formación insuficiente. (García et al, 2010 b).

Estas valoraciones pueden interpretarse a partir de los análisis de Neufeld y Thisted (1999), quienes sostienen que en base a valoraciones construidas socialmente, se va construyendo un “ranking de escuelas”, en esas valoraciones se conjugan distintos aspectos tales como la ubicación geográfica, las características socioeconómicas de la población escolar, la calidad de los aprendizajes, el estado edilicio, los niveles de conflictividad, etc. En las representaciones acerca de las “peores” y “mejores” escuelas intervienen tanto las familias como las mismas escuelas. Asimismo, tal como venimos analizando, es importante remarcar el hecho de que los/as jóvenes también participan como actores fundamentales de estas valoraciones, donde los sentidos que asignan a su experiencia se tornan relevantes en tanto contribuyen a configurar de modo activo este ranking de escuelas.¹⁴

b) Sentidos acerca de la escuela y sus alumnos:

Estos modos de pensar la escuela impactan en las identidades individuales y sociales que se configuran por el hecho de concurrir a una escuela estigmatizada. Uno de los aspectos destacados por los/as jóvenes en cuanto a la institución se vincula con las características que tendrían los/as alumnos/as que asisten a ella. Las trayectorias de los/as jóvenes mencionadas anteriormente –atravesadas por discontinuidad en sus estudios, o que muchos/as provienen de una villa cercana, etc– en algunas oportunidades son la explicación que dan de la supuesta

14 Cabe recordar que esta escuela se encuentra ubicada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien la Ciudad es una de las jurisdicciones con los mejores indicadores sociales y educativos en términos de acceso y cobertura del sistema, una lectura conjunta de distintos indicadores educativos para el nivel medio en la ciudad (repitencia, sobreedad, abandono) permite apreciar que los distritos más pobres de la Zona Sur “presentan los valores más altos en cada uno de los indicadores analizados” (El nivel medio en la ciudad de Buenos Aires; 2007: 61).

menor calidad de la escuela y una supuesta menor “capacidad” de los/as alumnos, lo cual obstaculiza el aprendizaje:

“no dan todo [el contenido que correspondería] porque les dan facilidades a los que vienen de la villa” (García et al 2010 a)

“es que también hay que pensar que en este colegio hay chicos que vienen de situaciones que consumen o que [...] vienen de la calle, que vienen de casa-hogares y por ahí no tenemos, no hay la capacidad suficiente...”

“pónganse a pensar que no podemos.... que no nos rinde tanto la cabeza”

“Lo que pasa es que a veces como la mayoría de los chicos que vienen a este colegio repitieron tantas veces que por ahí no le tienen tanta fe.”

“Somos como la basura que queda de la sociedad”

Asimismo, la imagen de alumno que asiste a la institución se presenta como argumento de la necesidad de que la cantidad de contenidos sea nivelada y el tratamiento de los mismos sea progresivo:

- Laura: que sea nivelado

- Vanesa: claro. Porque no nos vas a dar algo que no podemos saber... no nos vas a dar algo que no es apto para nuestra capacidad mental.

- Manuel: ni poco ni mucho contenido

- Gabriela: algo que nos quepa en nuestras cabecitas. Depende, porque si el profesor me da una cosa y yo lo sé, lo sé hacer me da algo un poco más difícil y de ahí puede seguir avanzando para que mi capacidad sea un poco más alta, pero si me da algo que yo no conozco y me lo da de porrazo ahí yo no...”

Estas expresiones se corresponden con las visiones psicologistas puestas en juego muchas veces en algunos ámbitos educativos para pensar los procesos de escolarización / desescolarización de jóvenes atravesados por procesos de empobrecimiento y desigualdad social (Montesinos, Sinisi 2009).

c) Sentidos acerca de la escuela y sus docentes:

A partir de estos sentidos acerca de la escuela y de sí mismos, es posible pensar también cómo esperan que actúen los docentes (y otros adultos) de la institución. En una oportunidad fuimos interpelados por los/as asistentes al taller quienes nos propusieron que intercedamos ante el proceder de un profesor. Algunos manifestaban que no entendían lo que él enseñaba. Sin embargo, en el transcurso del diálogo se hizo referencia a que esto no significaba necesariamente que enseñara mal. Incluso algunos terminaron sosteniendo que explicaba bien, que tenían la materia aprobada y que “*después de un tiempo*” aprendían lo que el docente

explicaba. El descontento se fue direccionando a que en realidad el docente explicaba rápidamente los temas.

- Karina: “Enseña, el chabón enseña...”
- Coordinador: “¿Y ustedes aprenden?”
- Matías: “Sí, aprender sí pero después de un tiempo”
- Martina: “Cuando vos entendés una cosa ya te está dando otra”

Esto guarda relación con la importancia que asignan a que los contenidos sean transmitidos niveladamente y de un modo gradual.

A medida que la charla se iba desarrollando, el cuestionamiento al docente no estaba orientado solamente a cómo enseña sino también a que el modo de vincularse con ellos/as no se correspondía con los “estándares” de la escuela y con las supuestas características de los/as alumnos/as que asisten a ella. El docente no se ajustaría a la relación docente– alumno que ellos/as piensan como deseable y que desde su perspectiva favorece el aprendizaje (trato amistoso, apertura al diálogo, consideración de las particularidades).

- Jorge: “el profesor ese no da para los estándares de esta escuela porque yo vengo de afuera y sé como es un profesor común y es igual. Es un profesor típico, común, con sus reglas, con su mundo, con todo eso... Y ahí ya está, porque a él no le importa si sos Juanito Pérez o Juanita Pérez, para él sos un alumno más y listo. Me parece que no concuerda con lo que es esta escuela, no hay en esta escuela profesores así” [...]
- Coordinador: ¿Y cómo les gustaría que sea?
- Marina: “Que nos explique pero que nos tenga paciencia. Porque sino estaríamos en una secundaria común y corriente, no estaríamos en esta secundaria”
- Coordinador: ¿Cómo es esta secundaria?
- Marina: “Es más para retardados... ¿de verdad!”

Este caso nos parece paradigmático en tanto refleja cómo los sentidos acerca de los/as docentes, los/as alumnos/as y la escuela se encuentran articulados entre sí y unos contribuyen a dar cuenta de los otros. Asimismo, estas dimensiones, junto a los contextos más amplios que hacen a la realidad escolar, se configuran mutuamente y se hacen indispensables para analizar los modos en que los/as jóvenes interpretan las distintas dimensiones asociadas a sus experiencias de aprendizaje.

Palabras finales:

Buscamos aquí dar cuenta de los distintos sentidos acerca del aprendizaje de un grupo de jóvenes que asistieron a los talleres participativos que realizamos en una Escuela de Reingreso del sur de la Ciudad de Buenos Aires. Uno de los aspectos que pusimos de relieve fue que las dimensiones trabajadas son producto de la articulación de distintos actores y diversos objetivos. Por un lado, nuestros objetivos como equipo de trabajo -entre otros, abordar la temática del aprendizaje-. Por otro lado, y en virtud de procurar la co-construcción de

conocimiento propia del tipo de enfoque con el que trabajamos, las temáticas abordadas en el taller fueron el producto de lo interpretado como problemáticas de la juventud por parte de los/as asistentes. A esto se suma, la propuesta de los directivos de la escuela respecto de la realización de talleres, incluido el nuestro. Asimismo, nuestro propósito de contribuir a la comunicación entre jóvenes y adultos de la escuela fue puesto de relieve en los encuentros, por lo que las expresiones de los/as jóvenes fueron realizadas por ellos/as sabiendo de su posterior conocimiento por parte de autoridades y docentes.

Así, consideramos distintos modos particulares en que los/as jóvenes interpretan sus experiencias vinculadas al aprendizaje. A partir de ello, destacamos que un aspecto principal para analizarlas es considerarlas en tensión con otros sentidos tales como aquellos relacionados a la escuela y a los sujetos pertenecientes a la misma. En este punto se hacen presentes otros contextos más amplios que participan en dicha construcción, entre los cuales se destaca el ser parte de una institución estigmatizada. Esta estigmatización es pensada o explicada por los/as jóvenes a partir de sus trayectorias, muchas veces atravesadas por procesos desigualdad social.

Sin embargo, queremos destacar el interés que los jóvenes mostraron a lo largo de los encuentros del taller respecto de cómo les gustaría vincularse con los docentes, en presentar propuestas acerca de la escuela y de cómo deberían ser trabajados los contenidos, “apropiándose” (Rockwell, 1996) crítica y creativamente de la configuración de los distintos espacios educativos propuestos por la escuela, de las posibilidades de expresarse en ellos y de transformarlos.

Es nuestro propósito articular, en una instancia posterior, estos análisis respecto de los talleres con el trabajo realizado a partir de la observación y registros de clases con el objetivo de captar la complejidad de “lo que los/as jóvenes tienen para decir” desde una perspectiva que permita complejizar y dialectizar el análisis realizado.

Bibliografía:

- ACHILLI, Elena. 1997. Investigación y participación, las estrategias grupales.
- ACHILLI, Elena. 2000. Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. En: Cuadernos de Antropología Social, N° 12.
- GALLARDO, Soledad; PEARSON, Paula Rocío; CASTROGIOVANNI, Valeria y HARTENSTEIN, Natacha: “¿Qué haces en esta escuela, Lautaro?”: Experiencias cotidianas en torno a “personas educadas” y el proceso de enseñanza/aprendizaje en contextos de desigualdad social. 11° Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural. Rosario, Septiembre de 2011.
- GARCÍA, Javier; ALIATA, Soledad; PANDRA, Eleonora y PAOLETTA, Horacio. (2010 a) “Lo que los jóvenes tenemos para decir’: reflexiones en torno a un taller participativo con jóvenes de sectores populares.” Congreso Pedagógico “La educación como derecho. Debates acerca del sentido de educar para una sociedad más justa”. Olavaria, febrero de 2010.
- GARCÍA, Javier; ALIATA, Soledad; PANDRA, Eleonora y PAOLETTA, Horacio. (2010 b). Escuelas de reingreso: Transformaciones educativas en contextos urbanos desiguales. VI Jornadas “Vivir en la Ciudad”, Tendencias Estructurales y Procesos Emergentes. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos –CEACU–. Rosario, Junio 2010.
- Ley N° 898 GCBA
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. 2007. “El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires”.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. 2007. “Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos”; Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- MONTESINOS, María Paula y SINISI, Liliana. 2009. “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos.” Cuadernos de Antropología Social N° 29.
- NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel. (comps.). 1999. “El “crisol de razas” hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”. En De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.
- PALLMA, Sara y SINISI, Liliana: Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. En Cuadernos de Antropología Social No 19, FFyL, UBA, 2004
- Proyecto de Voluntariado Universitario: “Lo que los jóvenes tienen para decir. Talleres participativos para la inclusión educativa”. 2009. Dirigido por la Lic. Liliana Sinisi.
- ROCKWELL, Elsie. 1996. “Claves para la apropiación: La escolarización rural en México”.
- ROCKWELL, Elsie. 1995. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica, México.