



**Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas**
ISSN: 1068-2341
epaa@alperin.ca
Arizona State University
Estados Unidos

Rosli, Natalia; Carlino, Paula; Roni, Carolina
Retención Escolar y Educación de Calidad: Logros y Desafíos Pendientes en una Escuela
Secundaria Argentina
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 23,
2015, pp. 1-29
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389128>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 23 Número 102 5 de octubre de 2015

ISSN 1068-2341

Retención Escolar y Educación de Calidad: Logros y Desafíos Pendientes en una Escuela Secundaria Argentina

Natalia Rosli

Paula Carlino



Carolina Roni

CONICET-UBA

Argentina

Citación: Rosli, N., Carlino, P., y Roni, C. (2015). Retención escolar y educación de calidad: Logros y desafíos pendientes en una escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(102), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1911> Este artículo forma parte del número especial *Etnografía y sociolingüística de la interacción* editado por Ana Inés Heras y Virginia Unamuno.

Resumen: El acceso a la educación secundaria se ha universalizado en Argentina y otros países latinoamericanos. Asumiendo que la inclusión educativa exige no solo promover la asistencia a clases sino también ofrecer una educación de calidad, este artículo describe de qué modos una escuela secundaria argentina que recibe población de bajos recursos socioeconómicos enfrenta ambos desafíos en el contexto de las políticas actuales. Por un lado, examina cómo se propició la permanencia escolar y, por otro lado, analiza el trabajo aúlico realizado en tres asignaturas de las ciencias sociales en torno a la lectura y la escritura de contenidos disciplinares. Por medio de observaciones de 39 clases, entrevistas a director, docentes y alumnos, y relevamiento documental, identificamos estrategias institucionales e interpersonales acordadas e implementadas, que los actores reconocieron como alentadoras de la asistencia a clase: el equipo docente asumió un compromiso con un proyecto pedagógico inclusivo, se sintió parte de un trabajo colectivo, construyó un vínculo

afectivo con los alumnos y manifestó confianza en su aprendizaje. Por otra parte, hallamos que la lectura y la escritura pasaron desapercibidas como potenciales herramientas de enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares dado que los profesores apuntaron a explicar los conceptos enseñados pero no a ayudar a desarrollar estas prácticas de estudio situadamente. Estos resultados muestran que la institución logró con claros esfuerzos la retención de los estudiantes; empero el ofrecimiento de oportunidades de mejores aprendizajes —mediante la comprensión y producción de textos disciplinares— resta como cuestión que ameritaría ser discutida y trabajada por el equipo docente. El valor de este estudio de caso reside en mostrar la necesidad de desarrollar políticas que profundicen la inclusión educativa a través de incidir en las capacidades de los equipos docentes para llevar a cabo propuestas de enseñanza de contenidos disciplinares mediados por la lectura y la escritura, para volverlas más formativas y habilitantes.

Palabras clave: inclusión educativa; enseñanza; escuela secundaria; leer y escribir para aprender.

High-school completion and quality education: Achievements and challenges in an Argentine institution

Abstract: Access to secondary education has been universalized in Argentina and other Latin American countries. Nevertheless, inclusive education requires not only promoting attendance but also providing a quality education. This article describes how an Argentine high school that receives students from low-income families faces both of these challenges in the context of current policies. On one hand, it examines how this school fostered retention and, on the other hand, it analyzes the interventions carried out by three Social Science teachers regarding reading and writing tasks in their subjects. Data was gathered observing 39 classes, interviewing the school principal, three teachers and 14 students, and collecting institutional documents. We first identified institutional and relational strategies that the actors recognized as encouraging the attendance: teachers assumed a commitment to an inclusive education project, felt part of a collective work, built a bond with the students and expressed confidence in their learning. However, we found that reading and writing passed unnoticed as potential tools for teaching and learning disciplinary contents, as teachers mainly explained the subjects' concepts but did not help students to understand them from the texts. These results show that the school made clear efforts to encourage completion rates. Nevertheless, teachers still need to discuss how to provide better opportunities for long-lasting and relevant learning by supporting students' understanding and writing disciplinary texts. This case study shows the need to develop policies that deepen educational inclusion through fostering teaching capacities regarding the teaching of disciplinary content mediated by reading and writing, to make it more formative and enabling.

Keywords: educational inclusion; teaching; high school; reading and writing to learn.

Retenção e qualidade de ensino: Conquistas e desafios na escola secundária argentina

Resumo: O acesso à educação secundária foi universalizado na Argentina e outros países latino-americanos. A educação inclusiva requer não só promover a assistência às aulas, mas também proporcionar uma educação de qualidade. Este artigo descreve como uma escola média argentina recebe alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos enfrenta dois desafios. Por um lado, examina como a retenção escolar é promovido e, por outro lado, analisa as intervenções educativas realizadas três professores de ciências sociais para promover a aprendizagem do conteúdo disciplinar através do uso da leitura e da. Através de observações de 39 aulas, entrevistas com o diretor, professores e alunos, e levantamento documental, identificamos um lado, as estratégias institucionais e relacional os atores reconhecidos como incentivo à participação: a equipe de professores levou um compromisso com um projeto de educação inclusiva, desenvolveu um trabalho coletivo, construído um vínculo com os alunos e expressou confiança na sua aprendizagem. Além disso, descobrimos

que a leitura ea escrita passar despercebida como ferramentas potenciais para o ensino e aprendizagem do sujeito como professores procurar esclarecer os conceitos, mas não ajudar a desenvolver essas práticas. Estes resultados mostram que a instituição foi capaz de limpar os esforços de retenção, promoção e graduação dos estudantes; no entanto oferecendo melhores oportunidades de aprendizagem por compreensão e produção de textos disciplinares, continua a ser uma questão a ser discutida e trabalhou mérito pela faculdade. O valor deste estudo de caso é mostrar a necessidade de aprofundar a inclusão através da educação reformular o conteúdo meados disciplinar proposto para a leitura e escrita.

Palavras-chave: de inclusão educacional; educação; escola secundária; leitura e escrita.

Introducción

El acceso a la educación secundaria se ha universalizado en varios países latinoamericanos. En Argentina, la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, estableció la obligatoriedad del nivel (de 12 a 17 años), lo que promovió una ampliación en la matrícula y el desafío de garantizar su terminalidad. El incremento en las aulas de estudiantes secundarios de diversos estratos socioeconómicos conduce al interrogante acerca de qué características cobra la enseñanza impartida. Si las políticas educativas buscan promover la inclusión de todos los jóvenes, es necesario que los esfuerzos se concentren no solo en impulsar la asistencia a clases sino también en ofrecer una educación de calidad, es decir, acciones didácticas que aseguren oportunidades de aprendizajes relevantes y duraderos. Ambos objetivos se encuentran relacionados (Jacinto & Terigi, 2007): se pretende retener a los estudiantes para que aprendan y es su percepción de éxito y relevancia en los aprendizajes lo que refuerza su permanencia.

Históricamente, es posible reconocer un marcado origen elitista del nivel medio, creado inicialmente para formar a la clase dirigente urbana. Su expansión se inició a partir del ingreso en las aulas de la clase trabajadora. En el año 2002, la Ley N° 898 estableció el nivel secundario obligatorio en la Ciudad de Buenos Aires; cuatro años después la Ley Nacional de Educación lo dispuso a nivel federal. Estas normas, que precisaron que todo joven, sin importar su origen socioeconómico, debía cursar el nivel, se impusieron en un escenario de dispersión curricular y organizativa (Ruiz & Otros, 2007), producto de reformas anteriores, entre las cuales cabe recalcar la Ley de Educación Federal del año 1993.

Por tanto, la obligatoriedad de la escuela secundaria plantea nuevos desafíos de política educativa para generar condiciones que faciliten, en el contexto descrito, el acceso, permanencia, aprendizaje y *terminalidad* de todos estudiantes. En los tres documentos fundantes que establecen las características que debe asumir la educación secundaria, se mencionan las desigualdades sociales, económicas y educativas que dificultan, particularmente, el acceso y el ejercicio del derecho a la Educación de aquellos estudiantes pertenecientes a sectores en situación de alta vulnerabilidad socioeconómica (Consejo Federal de Educación, 2009a, 2009b, 2009c). Respecto a la permanencia escolar, Argentina implementó en la última década un conjunto de políticas que apuntan a fortalecerla. Entre ellas, desde 2009, la Asignación Universal por Hijo consiste en un seguro social o estipendio mensual a todos los menores de 18 años cuyos madres o padres estén desocupados (o trabajan en el mercado informal o ganan menos del salario mínimo), a cambio de exigirles comprometerse en el cuidado de su salud y asistir a la escuela. En términos más específicos, en la escuela que abrió sus puertas para el presente estudio funcionan los programas “Todos a Estudiar”¹ y “Retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas”².

¹ El Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar” se propone dar respuesta al problema de la exclusión educativa y social de chicos y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar. Para su

Sin embargo, respecto a la calidad de la educación, la reglamentación y las políticas implementadas son más generales. Se indica que en poblaciones de estos sectores las propuestas de enseñanza deben apuntar a lograr *aprendizajes consistentes y significativos* (CFE, 2009b, p. 13). Se busca así paliar una de las expresiones que asume la exclusión educativa: jóvenes con aprendizajes de baja relevancia, que ven comprometida su trayectoria escolar posterior, lo que dificulta su posibilidad de seguir estudiando (Terigi, 2009). Ahora bien, está pendiente especificar qué se considera aprendizaje relevante y cómo favorecerlo.

Para ello, es necesario recurrir a estudios didácticos, que muestran que lo que ocurre en las aulas es determinante respecto de lo que adquieren los alumnos en su paso por la escuela. En este sentido, una de las vías para promover aprendizajes disciplinares de calidad atañe a involucrar a los estudiantes en prácticas de lectura y escritura en las distintas materias que cursan, como herramientas que les permitan acceder, comunicar y reflexionar sobre el conocimiento, en especial cuando se utilizan de un modo epistémico y en forma dialógica (Dysthe, 1996, 2013; Wells, 1987, 1990a, 1990b, 2006). Distintos estudios han mostrado que solo ciertas formas de leer y escribir en las asignaturas favorecen la apropiación de contenidos (Carlino, 2005; Langer & Applebee, 1987; Miras, 2000; Olson, 1997).

En cuanto a la reglamentación, la Ley de Educación Nacional establece como política educativa para todo el territorio nacional el fortalecimiento de la lectura y la escritura “como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Ley de Educación Nacional, 2006, p. 2). Se especifica también en la normativa nacional que es responsabilidad de las instituciones enseñar a estudiar a los alumnos a través de tareas como síntesis de información, resúmenes, apuntes, redes conceptuales y fichas (CFE, 2009c), lo que involucra el leer y escribir para aprender.

En el nivel de las políticas implementadas, identificamos el Plan Nacional de Lectura³ que impulsa la formación de lectores a través de talleres de lectura y literatura, provisión de libros y visitas de autores a escuelas, capacitaciones a docentes y bibliotecarios, y promoción de la lectura en voz alta. Este Plan, no obstante, fomenta la lectura exclusivamente en las áreas de Lengua y Literatura y en talleres externos a las materias. La promoción de prácticas de lectura y escritura, como medios para estudiar dentro del resto de espacios curriculares, no es objeto de estas políticas.

En el ámbito investigativo, la complejidad que adopta el escenario educativo a partir de la educación secundaria obligatoria ha sido estudiada por múltiples trabajos. No obstante, son escasas las indagaciones sobre iniciativas institucionales que se desarrollan en las escuelas para afrontar las nuevas funciones asignadas (Jacinto & Terigi, 2007). Este artículo busca aportar a esta área de vacancia a través de describir los modos en que una escuela secundaria argentina que recibe población de bajos recursos socioeconómicos enfrenta los desafíos de la obligatoriedad escolar: garantizar la permanencia escolar y, a la vez, ofrecer una educación de calidad. De acuerdo con la

inclusión promueve la cogestión entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil y otorga apoyo económico a través de becas escolares, subsidios para desarrollar proyectos y adquirir el equipamiento necesario y un plus para los facilitadores pedagógicos. Véase

http://www.me.gov.ar/curriform/egb3_estudiar.htm

² El Programa “Retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas” crea en las escuelas medias y técnicas un dispositivo de trabajo institucional que incluye nuevas estrategias para la inclusión escolar de las alumnas embarazadas, madres y de los alumnos padres, a partir de la formación de Referentes Institucionales. Véase

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/ed_sexual/programa1.php?menu_id=31270

³ Este plan fue creado por la Resolución Ministerial N° 1044/08 y fusiona el Plan Nacional de Lectura y la Campaña Nacional de Lectura que venían desarrollándose desde el año 2003. Véase:
<http://www.planlectura.educ.ar/>

Comisión Económica para América Latina (2002), los jóvenes que provienen de familias pobres son quienes conforman mayoritariamente las tasas de deserción, por lo que indagar en estos estratos adquiere particular relevancia.

A lo largo de este trabajo examinamos primero cómo la institución escolar estudiada propicia la permanencia a través de un conjunto de iniciativas que emprende el equipo directivo junto con los docentes. Luego, analiza las intervenciones didácticas que realizan tres profesores de las ciencias sociales para favorecer la apropiación de contenidos disciplinares mediante el uso de la lectura y la escritura en sus materias. Finalmente, concluimos con un apartado de discusión en el que problematizamos los alcances y limitaciones de la política de obligatoriedad escolar, a la luz de los resultados de nuestro estudio de caso.

Metodología

Los datos analizados en este artículo provienen del trabajo de campo realizado para la tesis doctoral de la primera autora, cuyo objetivo general es caracterizar las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo en asignaturas del área de las ciencias sociales en una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos.

La escuela fue escogida porque informantes clave la describieron con dos rasgos que nos interesaba indagar: a) recibía población vulnerable socioeconómicamente y b) desarrollaba un proyecto institucional inclusivo que consideraba el entorno sociocultural de los estudiantes y proponía diversos programas para su ingreso, permanencia y egreso. La institución, situada en el extremo norte de la Ciudad de Buenos Aires, recibe mayormente jóvenes de un barrio lindero con viviendas precarias. Los documentos institucionales relevados informan que suelen presentar problemáticas de sobredad, repitencia, adicciones y situaciones de judicialización. Por otra parte, según recogimos en entrevistas, los alumnos también participan en actividades recreativas, como el Club de Jóvenes⁴, que funciona en la misma escuela, y en torneos de fútbol, en canchas de la zona.

Luego de realizar observaciones piloto en asignaturas del área de las ciencias sociales en aulas de segundo, tercero y quinto año, cuyos profesores accedieron a abrir sus puertas para la investigación, decidimos ahondar en el último año de la escolaridad secundaria. En las clases observadas en segundo y tercero, resultó difícil identificar propuestas docentes en relación con la comprensión y producción de textos porque la mayor parte del tiempo los estudiantes hablaban entre sí en torno a temas ajenos a las materias mientras que los profesores pedían silencio para poder trabajar. A diferencia de ello, en quinto año presenciamos claramente situaciones de lectura y escritura. En concordancia, integrantes del equipo docente definieron a los primeros años como un período en el cual los esfuerzos educativos se concentran en familiarizar a los alumnos con normas institucionales que aseguren la convivencia social y la disciplina necesaria para una enseñanza más sistemática. Por estos motivos, decidimos profundizar la indagación en el curso de quinto año, ya que prometía un escenario viable para recoger y analizar datos sobre leer y escribir en el nivel.

Particularmente, en 2011 cuando recogimos los datos, dicho curso estaba compuesto por catorce jóvenes de entre 17 y 22 años. Doce de ellos desarrollaron trayectorias escolares discontinuas por repitencias y/o abandonos, por lo que presentan sobredad. Solo dos alumnas exhiben la edad “esperada” porque cumplieron la progresión lineal prevista por el sistema educativo: un grado por año. Además, siete trabajan a contratar en forma precarizada y/o temporaria en locales de

⁴ Los Clubes de Jóvenes funcionan los días sábados con un coordinador responsable de la sede y docentes a cargo del grupo. Entre otros objetivos, buscan conformarse en espacios educativos donde los adolescentes revaloricen el uso del tiempo libre, desde la recreación, el deporte y distintas expresiones culturales y artísticas. Véase http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dgie/clubes.php?menu_id=31762/

comidas rápidas, pizzerías, *delivery*, changas, cuidado de niños y paseo de mascotas. Otras dos estudiantes se encuentran buscando empleo. La maternidad y la paternidad adolescentes también son características presentes en este curso. De los catorce alumnos, hay dos padres y tres madres (una de ellas embarazada nuevamente) con niños pequeños de entre un año y medio y cuatro. En cuanto a la composición familiar, ocho alumnos conviven con sus dos progenitores, cinco solo su madre y una con su abuela. Los niveles educativos que han alcanzado sus progenitores son variados. Del grupo total de alumnos, cinco tiene al menos uno de sus padres con título secundario. Entre ellos, una madre finalizó el profesorado de educación inicial, por lo que posee estudios terciarios. En relación con sus redes socioculturales de pertenencia, registramos en las entrevistas y conversaciones informales, comentarios referentes a reuniones con amigos en el shopping de la zona y juntadas nocturnas antes de salir a bailar.

Se adoptó una metodología cualitativa de corte etnográfico en la que se delimitaron tres casos en estudio, representados por las asignaturas seleccionadas, que abordaban temas de sociología, geografía económica y legislación fiscal. En adelante, las denominamos Asignatura A, Asignatura B y Asignatura C. A lo largo de siete meses de estadía en la institución —a la que concurrimos tres veces por semana— se observaron y se audioregistraron un total de 39 clases, se entrevistó al director, a los docentes a cargo y a los 14 alumnos de quinto año, y se recogieron documentos institucionales y áulicos, tales como proyectos escolares, materiales de lectura, producciones de los alumnos y una planificación docente. Los audios de las observaciones de clases y de las entrevistas fueron transcritos como textos, a los que se les añadió los comentarios que la primera autora efectuó en su cuaderno de notas.

Para el análisis de estos datos se utilizaron estrategias de categorización y contextualización (Maxwell, 1996; Maxwell & Miller, 2008). Las transcripciones de entrevistas fueron leídas reiteradamente para identificar temas recurrentes a los que hacían referencia los entrevistados en relación con la permanencia escolar, que fueron triangulados con los documentos institucionales. La categorización resultante es producto de la interacción entre ese procedimiento de interpretación de los datos transcritos y la bibliografía consultada. Para analizar las observaciones de clase, leímos las transcripciones y escogimos centrarnos en la tarea de lectura y escritura más recurrentemente propuesta por los docentes de las tres materias: leer para responder cuestionarios.

A modo de síntesis, la Tabla 1 muestra las etapas de investigación y la Tabla 2, las observaciones y entrevistas realizadas.

Tabla 1

Etapas de la investigación

Etapa	Período
Primer contacto con la institución	Agosto 2010
Estudio piloto	Abril–mayo 2011
Trabajo de campo	Mayo–noviembre 2011
Transcripción de audios	Enero 2010–marzo 2011
Ánalisis de datos	Mayo 2011–al presente

Tabla 2

Observaciones y entrevistas realizadas

		Cantidad	Duración
Observaciones de clase	Asignatura A	11	9 h 59 min 39 s
	Asignatura B	17	11 h 34 min 23 s
	Asignatura C	11	13 h 14 min 39 s
Entrevistas	Alumno 1 y Alumno 2	1	28 min 36 s
	Alumno 3 y Alumno 4	1	34 min 17 s
	Alumno 5 y Alumno 6	1	38 min 33 s
	Alumno 7, Alumno 8 y Alumno 9	1	36 min 12 s
	Alumno 10 y Alumno 11	1	1 h 1 min 34 s
	Alumno 12 y Alumno 13	1	1 h 1 min 13 s
	Alumno 14	1	41 min 33 s
	Docente Asignatura A	2	1 h 30 min 9 s
	Docente Asignatura B	2	1 h 24 min 59 s
	Docente Asignatura C	2	1 h 31 min 8 s
	Directivo	1	1 h 39 min

Resultados

Acciones Institucionales e Interpersonales para Potenciar la Retención Escolar

Basándonos en el análisis de los documentos institucionales recogidos, en las entrevistas al director y a los docentes, en lo observado en las clases así como en situaciones informales (pasillos, sala de profesores, etc.), identificamos estrategias desplegadas de carácter institucional e interpersonal, que los actores reconocen como alentadoras de la asistencia a clase: se asume un compromiso con un proyecto pedagógico inclusivo, se potencia un trabajo colectivo, se construye un vínculo afectivo con los alumnos y se manifiesta confianza en su aprendizaje⁵.

En relación con las acciones de carácter institucional, hallamos un estilo de gestión que se centra en las particularidades del contexto en el que la escuela se encuentra inserta, a diferencia de los modelos normativos tradicionales —caracterizados por su burocracia, rigidez en la distribución de espacios y tiempos, y desconocimiento del entorno—. La asunción de un compromiso con un proyecto pedagógico inclusivo, que aparece tanto en el discurso como en las iniciativas del directivo

⁵ Los documentos y las entrevistas analizadas coinciden con nuestras observaciones de clase, que no fueron incluidas en este trabajo.

y los docentes entrevistados, da cuenta de ello. El objetivo principal de la escuela, según uno de los documentos institucionales, denominado *Proyecto Escuela*, se basa en “*propiciar la inclusión, la permanencia y el aprendizaje de calidad*”⁶. Para ello, desde el equipo directivo se promovió que los docentes asistieran a reuniones de discusión acerca de obras de autores latinoamericanos como Paulo Freire y Antonio Gomes Da Costa, para luego relacionar las ideas emancipadoras que allí se sostienen con situaciones reales acontecidas en las clases. Al mismo tiempo, en las entrevistas hallamos referencias a los objetivos enunciados en el documento:

No se puede educar si no están los chicos en la escuela. Dentro de la escuela habrá que pensar [...] [acerca de] las perspectivas culturales, sociales, los modos de vida [de los alumnos] [...] “¿Cómo hago para que se quede?” [...] A nosotros nos interesan los chicos [...] Tienen que estar en la escuela.”(Entrevista al director)

El otro día [...] me dijo uno de los chicos “[...] voy a dejar la escuela porque tengo que trabajar [...].” Y yo le decía que [...] ellos tienen que venir y estudiar [...] porque estudiar es un derecho.(Entrevista al profesor de la Asignatura A)

Los profes [profesores] que logran entender, internalizar, los que logran querer a los pibes [...] están contribuyendo [...] a cambiar la realidad. [...] Son pibes [jóvenes] que merecen doblemente la posibilidad de poder pensar [...] [es importante para el docente] entender y comprometerte con ese proyecto [...], pertenecer a un proyecto que intenta mejorar la vida. (Entrevista al profesor de la Asignatura B)

En las citas anteriores, el director y los docentes mostraron su preocupación por la permanencia escolar de los jóvenes (“Tienen que estar en la escuela”, “tienen que venir y estudiar”) y el compromiso ético político que ellos habían contraído (“comprometerte con ese proyecto [...], pertenecer a un proyecto”) para comprender las situaciones de vida de los alumnos y accionar en función de ello. Dichos fragmentos evidencian un ideario común, coincidente con los objetivos propuestos en el proyecto pedagógico inclusivo, que parece sostener la labor diaria de los profesores.

Diversos autores señalan que el trabajo en equipo en una escuela para lograr el fin de retener a los alumnos colabora en la obtención de buenos resultados (Dabenigno & otros, 2010; Jacinto & Freytes Frey, 2004). En línea con el compromiso asumido, identificamos otra acción de carácter institucional que procuró colaborar con esta retención: la consolidación de un grupo de trabajo para afrontar las problemáticas que emergían en el día a día escolar. Cuando ocurría algún hecho que ponía en riesgo la permanencia escolar que se pretendía, los entrevistados recurrieron a otros actores institucionales para abordar y resolver en conjunto la cuestión. Asimismo, la institución promovió durante años un espacio de reunión entre los docentes en el que se debatían principios ético-políticos de autores latinoamericanos como Paulo Freire y Antonio Gomes Da Costa, vinculándoseles con situaciones ocurridas en el aula.

Un profesor nunca tiene que ir a abordar solo ese problema. [...] Tiene que ser un problema del equipo. Un problema colectivo, una respuesta colectiva.(Entrevista al director)

⁶ En los fragmentos de entrevista y de observaciones de clases que se incluyen en el presente artículo, los corchetes realizan aclaraciones necesarias para entender el discurso de los participantes e indican información no verbal. Por su parte, los puntos suspensivos entre corchetes señalan que hemos omitido parte del discurso, que resulta irrelevante a los fines del análisis.

Hay pibitos [alumnos] que están de fierro [portan armas] todos los días. [Hacer frente a esto] es un abordaje que es común de todo el cuerpo docente. Es un abordaje institucional. (Entrevista al profesor de la Asignatura B)

Acá hay un docente tutor, que [...] lleva a la reunión de tutoría los comentarios, conflictos [...] de los distintos docentes [...] Por otro lado, tenés el asesor pedagógico [...] le podes pedir ayuda a él [...] y si no, con la Dirección se puede hablar.(Entrevista a la profesora de la Asignatura C)

Las anteriores citas describen el modo de funcionamiento de este trabajo en equipo. Los docentes manifestaron contar con un acompañamiento de los directivos, preceptores, tutores y otros profesores que buscaba conformar los problemas en una cuestión colectiva que debía resolverse en conjunto. Así, se conformó un sostén institucional que apoyaba el logro de la retención escolar.

En cuanto a las acciones de carácter interpersonal, identificamos que el personal de esta institución procuró construir un vínculo afectivo con los alumnos y manifestar confianza en su posibilidad de aprender. Al respecto, distintos autores sostienen que la dimensión vincular es una vía sustancial para poner en acción los objetivos institucionales en las escuelas que atienden a estratos socioeconómicos desfavorecidos (Belossi & Palacios de Caprio, 2004; Redondo, 2004). Si los jóvenes poseen un buen vínculo con los docentes con quienes transcurren sus jornadas escolares, se verán motivados a asistir a clase. En relación con ello, Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) afirman que un involucramiento positivo con los integrantes de la escuela es uno de los factores que contribuye al sostenimiento de la escolaridad. Ante estudiantes cuyas vidas han sido signadas por la exclusión y la desatención de necesidades básicas, es menester forjar un vínculo afectivo para que estos se sientan respetados y contenidos, y así estén dispuestos a recibir la enseñanza planificada.

El *Proyecto Escuela*, documento institucional al que referimos anteriormente, establece que la relación de los docentes con los alumnos debe consistir en el respeto, buen trato, atención de las demandas, gestos de afecto y diálogo. En las entrevistas realizadas, hallamos referencias a las cualidades de este vínculo como necesarias para el trabajo áulico diario.

En esta escuela a los chicos se los trata bien [...] [A los alumnos] les importa lo que hacés vos en el aula y cómo te vinculás [...] el marco tiene que ser siempre ese, como el vínculo de buen trato, buena relación, de diálogo, de poder escuchar.(Entrevista al director)

El otro día, entrevisté a un chico de primer año que lo veíamos que estaba mal, y le decíamos “Bueno, pero nosotros te queremos ayudar” [...] Uno siempre tiene que estar.(Entrevista al profesor de la Asignatura A)

No concibo poder explicarle algo a un pibe y que el pibe me pueda entender si yo no tengo un vínculo establecido con él. [...] Partimos del respeto, eso es básico [...] Pero es elemental construir un vínculo, y es algo que se va construyendo, eh [...] A ellos les queda que hay un vínculo afectivo con la otra persona.(Entrevista a la profesora de la Asignatura C)

En las citas precedentes, tanto el director como dos profesores refirieron la importancia de desarrollar una relación significativa con los alumnos. Coincidientemente, y tal como mostramos en otro artículo (Rosli & Carlino, en prensa), los estudiantes del curso reconocían a sus docentes como fuente de contención afectiva, que les brindaban ayudas diversas al aconsejarlos, escucharlos o conversar con ellos.

La otra acción de carácter interpersonal que expresaron llevar a cabo directivos y docentes entrevistados, en estrecha relación con el establecimiento de un vínculo afectivo, es la manifestación

de confianza en la posibilidad de aprender de los alumnos. Apostar por su aprendizaje es un factor determinante en la relación pedagógica (Bain, 2004; Carlino, 2005; Cornú, 1999; Falconi, 2011; Thisted, 2011). Esta postura contrasta con los discursos que sospechan sobre la “educabilidad” de jóvenes provenientes de hogares pobres, descritos por Baquero (2001). Los siguientes fragmentos de entrevistas muestran a los actores de la institución haciendo referencia a esta confianza:

Querer a un pibe es decir “Creo en él y quiero un destino diferente al que trae”. [...]

Para mí la clave es que vos entrás a un aula con ganas de lograr algo en esos pibes.(Entrevista al director)

[Los alumnos] a mí me llegaron a decir “A mí no me da la cabeza [no tengo la capacidad]” [...] Entonces] Habría que romper esta cuestión de que “Yo no puedo” porque ellos están evidenciando eso. “Yo no puedo”, “yo no debo” y sí que pueden. Yo estoy convencido de que pueden.(Entrevista al profesor de la Asignatura A)

En todos los grupos humanos hay pibes que tienen más interés en el tema, otros que tienen menos interés [...] Entonces ahí se dan, se dan las diferencias, pero no por capacidades [...] Todos tienen las mismas capacidades [...] No es lo mismo un muchacho que tiene que salir a laburar [trabajar] al que no. Lo que no significa que el que tiene que salir a laburar tenga menos capacidad de...escritura. (Entrevista al profesor de la Asignatura B)

En estos fragmentos, los profesores manifestaron no solo confianza en el progreso de estos alumnos. También reconocieron sus difíciles puntos de partida (las condiciones socioeconómicas desfavorables, sus trayectorias escolares discontinuas caracterizadas por reiterados “fracasos”) y el modo en que estos estudiantes se perciben como incapaces y desconfían de sus posibilidades de aprender. Todo ello es lo que requiere una apuesta esperanzada para que su paso por la escuela haga una diferencia. Esta apuesta resulta fundamental para los alumnos ya que los posiciona ante docentes que confían en su progreso y en que podrán finalizar la escolaridad secundaria con su acompañamiento.

De acuerdo con el documento *Proyecto Escuela*, el porcentaje de retención de esta institución a la fecha del estudio era del 90%, levemente superior al promedio del conjunto de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011), que incluye a sectores con mayores recursos socioeconómicos. Por tanto, las acciones de carácter institucional y vincular (asumir un compromiso con un proyecto pedagógico inclusivo, potenciar un trabajo colectivo, construir un vínculo afectivo con los alumnos y manifestar confianza en su aprendizaje) que llevaban a cabo estos docentes y directivos parecen haber favorecido la permanencia escolar.

Acciones Didácticas para Enseñar los Contenidos Disciplinares

Además de indagar las acciones que desarrollaba la escuela para posibilitar la permanencia de los estudiantes, nuestro estudio enfocó las tareas de lectura y escritura propuestas en clase para enseñar y aprender contenidos de ciencias sociales. Con ello, buscamos describir el uso en las aulas del leer y escribir (si y cómo se emplearon como herramientas de elaboración de los contenidos escolares) y, de esta forma, caracterizar algunas de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas.

De las 39 clases observadas, las propuestas de enseñanza en las tres aulas estudiadas se concentraron en la tarea de leer textos escolares para responder cuestionarios, que se reiteró en 25 oportunidades. La tarea se presentó según esta estructura general: a) introducción con explicación oral del docente, b) lectura para responder un cuestionario, c) escritura de las respuestas del cuestionario y d) puesta en común oral con predominio de explicación del profesor. Durante la permanencia en las clases, no observamos otras actividades que enmarcaran o se intercalaran con las

de este patrón *para trabajar los mismos contenidos*⁷. En la primera fase del patrón observado, las intervenciones docentes que prepararon el terreno para la lectura fueron extensas introducciones orales que anticiparon, contextualizaron y relacionaron los temas nuevos con otros vistos anteriormente. En estas introducciones, los docentes no hicieron referencia a los materiales que los alumnos leerían (manuales y módulos⁸), lo cual hubiera promovido puentes con los textos. La lectura y la escritura de las respuestas a los cuestionarios se dieron, en general de forma simultánea. Ante dificultades de los alumnos para contestar las preguntas de localización y/o comprender los textos, los profesores, en general, indicaron los apartados donde hallar las respuestas.

De este modo, la tarea implicó producir respuestas escritas a partir de copiar fragmentos que localizaron en las fuentes y consideraron pertinentes para contestar el cuestionario. A lo largo de las observaciones realizadas, no se destinó tiempo de clase a discutir lo que cada uno entendía de lo leído o de qué modo identificar los segmentos relevantes del texto para responder el cuestionario. La estrategia de *localización y copia* primó en el trabajo de aula aunque, tanto docentes como estudiantes, expresaron en las entrevistas que formular las respuestas “con las propias palabras” era la manera de denotar verdadera comprensión de lo leído. En la última fase, con las respuestas en las carpetas de los estudiantes, se realizó una *puesta en común* en la que los profesores *expusieron* los contenidos, pero no ofrecieron oportunidades para trabajar las dificultades que los estudiantes habían encontrado para cumplimentar la actividad. De igual modo que en el momento de la introducción, tampoco en la *puesta en común* se hizo referencia a los textos que los alumnos habían debido leer; en cambio, se retomaron algunas respuestas y los profesores continuaron explicando los temas con independencia de la situación de lectura. La exposición oral del docente para explicar los contenidos disciplinares sustituyó el potencial intercambio y discusión sobre lo realizado por los estudiantes al responder los cuestionarios. Detallamos a continuación el patrón encontrado.

Leer para Responder Cuestionarios es Igual a Localizar y Copiar

La resolución de los cuestionarios consistió en la lectura individual por parte de los estudiantes. A partir de sus dificultades, se observó que los docentes, en pos de ayudar a concretar la tarea de responder, les fueron indicando el apartado donde hallar la respuesta en los textos escolares. Esto se reiteró en muchas oportunidades. La Tabla 3 ofrece un ejemplo:

⁷ Registramos algunas situaciones esporádicas referidas a la enseñanza *de otros contenidos*, tales como “leer colectivamente un texto en voz alta, parte por parte, con discusión acerca de los fragmentos leídos” y “leer textos diferentes en pequeños grupos para exponer lo comprendido ante el resto de los compañeros”; fueron situaciones muy infrecuentes, que, por ello, no son objeto de análisis del presente artículo.

⁸ Los módulos compilan diversas fuentes bibliográficas.

Tabla 3

Indicaciones de Apartados Donde Localizar las Respuestas a los Cuestionarios: Fragmento de Clase en la Asignatura C

Tercera clase observada - Segundo trimestre escolar		
Al comenzar, la profesora pregunta a los estudiantes si en la clase previa pudieron terminar el cuestionario que dictó sobre Paraísos Fiscales, compuesto por 22 preguntas. Dado que algunos comentan que les falta contestar las últimas, la docente decide otorgar un tiempo adicional para ello. Así, los alumnos comienzan a releer las fotocopias que tienen del módulo de Cultura Fiscal.		
Turnos de habla (TH)	Intervenciones docentes	Párrafos o apartados señalados por la docente
1. Claudia: [2 min 11 s/1 h 41 min 1 s de audio] Me falta [responder las preguntas número] 17 y 18.		<p>“Etapa 2: De Inversión <i>El dinero se mueve en forma electrónica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •El cliente puede ir utilizando el dinero reunido en cuentas bancarias directamente, en la compra de bienes de elevado valor. Por ejemplo en anticuarios, subastas de arte, joyerías, negocios inmobiliarios, casinos, locales o internacionales. Los pagos se hacen vía electrónica. Esta incorporación directa al circuito de la economía real puede ser advertido, por lo tanto implica riesgo.
2. DC: [Se acerca a su banco.]		<ul style="list-style-type: none"> •El o los titulares de la cuenta en el Banco transnacional pueden solicitar una transferencia de fondos a una sucursal, filial, etc. del mismo banco en un TBT. Ésta es una operación interna del banco, que éste realiza solo cuando se trata de montos muy elevados. La transferencia es también electrónica. El dinero está ya fuera del país de origen. En casos, los titulares van moviendo su depósito de un TBT a otro. De este modo, llegado el caso de que se lo investigue, se hace cada vez más confuso seguir las pistas del dinero y encontrar su origen.”
3. Claudia: [Leyendo la pregunta número 17 del cuestionario dictado] “¿Cuáles son las dos formas de mover el dinero de manera electrónica?”	Indica párrafos donde localizar respuesta	<p>“Etapa 3: De integración y blanqueo definitivo</p> <p>Los inversores recuperan el dinero para organizar sociedades o comercios “pantalla”, poco o nada rentables, en su país o en otros países. Llevan contabilidad, simulan compras y ventas no realizadas. Pagan los impuestos correspondientes (son bajos, la ganancia es mínima o no existe; pagan impuestos sobre la actividad). El dinero ya está blanqueado.</p>
4. DC: <u>Esta es una y esta es otra</u> [Señala en las fotocopias dos párrafos que, a modo de viñetas, detallan las dos formas de mover el dinero en forma electrónica]. A ver, leé y explicáme en pocas palabras.	Indica párrafos donde localizar respuesta	<p>“Etapa 3: De integración y blanqueo definitivo</p> <p>Los inversores recuperan el dinero para organizar sociedades o comercios “pantalla”, poco o nada rentables, en su país o en otros países. Llevan contabilidad, simulan compras y ventas no realizadas. Pagan los impuestos correspondientes (son bajos, la ganancia es mínima o no existe; pagan impuestos sobre la actividad). El dinero ya está blanqueado.</p>
5. Claudia: Y después [leyendo la pregunta número 18] “¿Cuál es la manera de blanquear dinero?”		<p>“Etapa 3: De integración y blanqueo definitivo</p> <p>Los inversores recuperan el dinero para organizar sociedades o comercios “pantalla”, poco o nada rentables, en su país o en otros países. Llevan contabilidad, simulan compras y ventas no realizadas. Pagan los impuestos correspondientes (son bajos, la ganancia es mínima o no existe; pagan impuestos sobre la actividad). El dinero ya está blanqueado.</p>
6. DC: <u>Está en este pedacito</u> [Señala el apartado siguiente en la fotocopia]	Indica apartado donde localizar respuesta	<p>“Etapa 3: De integración y blanqueo definitivo</p> <p>Los inversores recuperan el dinero para organizar sociedades o comercios “pantalla”, poco o nada rentables, en su país o en otros países. Llevan contabilidad, simulan compras y ventas no realizadas. Pagan los impuestos correspondientes (son bajos, la ganancia es mínima o no existe; pagan impuestos sobre la actividad). El dinero ya está blanqueado.</p>
7. Claudia: [Comienza a leer dicho apartado.]		<p>“Etapa 3: De integración y blanqueo definitivo</p> <p>Los inversores recuperan el dinero para organizar sociedades o comercios “pantalla”, poco o nada rentables, en su país o en otros países. Llevan contabilidad, simulan compras y ventas no realizadas. Pagan los impuestos correspondientes (son bajos, la ganancia es mínima o no existe; pagan impuestos sobre la actividad). El dinero ya está blanqueado.</p>

		Los inversores organizan una sociedad en el mismo TBT y desde allí realizan inversiones en el extranjero exentas de impuestos en el TBT. Realizan inversiones inmobiliarias reales o fraguadas en su país o en cualquier lugar del mundo. Hacen figurar que realizan préstamos o donaciones, exentas de impuestos.”
8.	Yésica: A mí me falta la última [se refiere a la pregunta número 22: “¿Qué sucede con el Impuesto a las Ganancias en las empresas radicadas en un paraíso fiscal?”. Comienza a leerla en voz alta.] “¿Qué sucede con el Impuesto a las Ganancias de las empresas radicadas...?”	“La empresa radicada en el TBT sirve para facilitar todo tipo de maniobras financieras por dos vías: facilitar el blanqueo de dinero que no es legal y generar a la empresa radicada en el otro país costos que ésta deduce como gastos de su liquidación local para evadir el impuesto a las ganancias. Si una empresa opera con otra radicada en el TBT (por ejemplo, le compra servicios o le pide préstamos y le paga intereses) estos gastos se incorporan en su balance, y disminuyen su ganancia. De este modo, el pago de impuestos a las ganancias en el país de origen disminuye. En el TBT, en cambio, está exenta de impuestos. Puede ocurrir que la compra de servicios o los préstamos sean fraguados con la intención especial de evadir impuestos.”
9.	DC: [<u>Interrumpe] Está del otro lado de la hoja, debajo del título</u> [se refiere al apartado bajo el subtítulo “¿Cómo operan las empresas radicadas en los TBT?”].	Indica apartado donde localizar respuesta
10.	Yésica: [Voltea la fotocopia que estaba leyendo para dirigirse a la sección indicada por la docente, y empieza a leerla.]	

Nota. Las intervenciones docentes se subrayan en la primera columna y se categorizan en la segunda. Los párrafos o apartados señalados por la docente, correspondientes al módulo de Cultura Fiscal, se reproducen en la tercera columna. Las cursivas y negritas figuran en el original.

En la Tabla 3, se ilustra cómo la docente de la Asignatura C indicó los apartados o párrafos específicos donde hallar las respuestas buscadas: “Esta es una y esta es otra” (TH 4), “Está en este pedacito” (TH 6), “Está del otro lado de la hoja, debajo del título” (TH 9), “Son esas tres” (TH 12). Estas intervenciones produjeron que los alumnos se dirigieran a esa porción del material, evitando leer otras partes, para copiarla en sus carpetas como respuesta. (TH 7 y TH 10). Estas acciones de localización que solían alentar los docentes, y que permiten conseguir solución a la pregunta con solo recurrir al fragmento de texto identificado, contradicen o resultan insuficientes para otra tarea que la docente esperaba de los alumnos y que no apareció enseñada: “...explicáme en pocas palabras” (TH 4). Ante este requerimiento al que los alumnos no sabían cómo hacer frente, la copia textual y acrítica resultó el procedimiento que les permitió cumplir formalmente con la tarea.

La acción preponderante que efectuaron los docentes de indicar los párrafos o apartados que servían para responder las preguntas eximió a los estudiantes de buscar a través y desde el texto como totalidad las respuestas a los cuestionarios. De esta manera, los profesores asumieron ellos mismos la responsabilidad que podría haberse otorgado a los estudiantes en relación con la lectura (Lerner, 2002): construir con ayuda del texto las respuestas al cuestionario. En ninguna de estas intervenciones, los docentes preguntaron a los alumnos que presentaron dificultades en la resolución

de la consigna por qué no hallaban en las fuentes las ideas para resolver el cuestionario, ni tampoco les propusieron trabajar con las interpretaciones de lo leído. Las observaciones realizadas muestran que tampoco se abordó como una dificultad común el modo de localizar en un texto una información buscada.

Así, en las tres asignaturas se actualizó uno de los problemas básicos que Aisenberg (2005) identifica en las situaciones usuales de lectura en Historia: los profesores dejan a los alumnos trabajar solos con los textos porque no conciben la necesidad de enseñarles a leer. En nuestras observaciones, solo intervinieron ante las consultas de los estudiantes señalando apartados de los materiales, a modo de intervenciones remediales, que no *empoderaron* a los estudiantes porque no les ayudaron a aprender a resolver tareas como la propuesta. Leer para responder interrogantes no se convirtió en un objeto de enseñanza sobre el cual el docente guiara y explicitara su saber hacer, para promover que los alumnos pudieran ejercerlo como práctica en el aula. Una vez que se localizó el párrafo, ya sea porque la redacción de la pregunta coincidía con la redacción en el texto, o porque el docente lo señaló en forma directa, el problema de cómo buscar en una fuente cierta información quedó velado y la comprensión y elaboración de las ideas que aportaba el texto no prosiguió. La respuesta obtenida de este modo para contestar las preguntas del cuestionario resultó arbitraria y poco instructiva para los alumnos, quienes no pudieron desarrollar herramientas para comprender las preguntas y entender el texto. Tampoco tuvieron oportunidad de trabajar sobre sus interpretaciones. De este modo, enseñar a leer para aprender y enseñar sobre ciencias sociales quedaron relegados como contenidos porque la tarea principal propuesta fue completar el cuestionario a través de localizar (como fuera) un fragmento de texto, en lugar de utilizar el cuestionario como guía para empezar a desentrañar las interpretaciones posibles de un texto.

En relación con lo antedicho, las carpetas de los estudiantes funcionaron como documentos que evidencian esta transcripción de párrafos y oraciones de los textos. En la Tabla 4 mostramos algunas de las respuestas escritas en relación con las consignas que los docentes indicaron contestar y los textos que dieron a leer⁹.

⁹ Cabe aclarar que en nuestro trabajo de campo obtuvimos acceso a solo cinco de las catorce carpetas, dado que los estudiantes se negaron a facilitárnoslas para fotocopiar argumentando que las tenían incompletas y/o desprolijas.

Tabla 4

Comparación Entre Consignas, Respuestas Escritas de Alumnos y Textos Indicados para Leer en la Asignatura B

Consigna de localización	Respuestas de las alumnas	Fragmentos del texto
¿Qué consecuencias tiene la apertura de mercado para los países en vías de desarrollo?	<p>Por el hecho de que forzar a un país en desarrollo a abrirse a los productos importados que compiten con los elaborados por alguna de sus industrias, puede tener consecuencias desastrosas, sociales y económicas. (Yésica)</p> <p>Si por ejemplo, los mercados se abren a la competencia demasiado rápidamente, antes del establecimiento de instituciones financieras fuertes entonces los empleos serán destruidos. (Marisa)</p>	<p>“Es verdad que el proteccionismo generalizado a menudo no ha funcionado en los países que lo aplicaron, pero tampoco lo ha hecho una rápida liberalización comercial. <u>Forzar a un país en desarrollo a abrirse a los productos importados que compiten con los elaborados por alguna de sus industrias</u>, peligrosamente vulnerables a la competencia de buena parte de industrias más vigorosas en otros países, <u>puede tener consecuencias desastrosas, sociales y económicas (...).</u>”</p> <p>“<u>El FMI ha cometido errores en todas las áreas en las que ha incursionado: desarrollo, manejo de crisis y transición del comunismo al capitalismo.</u> Los programas de ajuste estructural no aportaron un crecimiento sostenido ni siquiera a los países que como Bolivia, se plegaron a sus rigores; en muchos países, la austeridad excesiva ahogó el crecimiento, los programas económicos que tienen éxito requieren un cuidado extremo en su secuencia, el orden de las formas y rítmico. Si por ejemplo, los mercados se abren a la competencia demasiado rápidamente, antes del establecimiento de instituciones financieras fuertes, entonces los empleos serán destruidos a más velocidad que la creación de nuevos puestos de trabajo.”</p>
¿Qué errores comete el FMI, según este Premio Nobel [Joseph Stiglitz]?	<p>El FMI ha cometido errores en todas las áreas en las que ha incursionado: desarrollo, manejo de crisis y transición del comunismo al capitalismo. (Yésica)</p> <p>El FMI ha cometido errores en todas las áreas en las que ha incursionado: desarrollo, manejo de crisis y transición del comunismo al capitalismo. (Marisa)</p>	

Nota. En la tercera columna se remarca con subrayado la similitud o igualdad de oraciones entre las respuestas de las alumnas, reproducidas en la segunda columna, y los fragmentos del texto, correspondientes al manual de Historia Mundial Contemporánea.

La Tabla 4 muestra ejemplos de respuestas de Yésica y Marisa para la Asignatura B. Allí puede verse cómo han transcripto literalmente oraciones provenientes del texto que debían leer. Se observa que, por un lado, se formularon interrogantes en el cuestionario cuya redacción era muy similar a la redacción en el texto fuente. Por otro, las preguntas elaboradas dieron lugar a copiar fragmentos inequívocos que, por lo tanto, no suscitaron discusión sobre su interpretación.

No obstante, en el caso de la primera pregunta, Yésica y Marisa respondieron transcribiendo diferentes fragmentos que parecen contribuir, ambos, a la solución del interrogante. Esta divergencia hubiera podido convertirse en una oportunidad para trabajar sobre los motivos de esta selección y conocer, para elaborar conjuntamente en la puesta en común, las interpretaciones del texto que la motivaron. Sin embargo, tal como se verá en el próximo subapartado, cuando estas respuestas se leyeron en voz alta en las puestas en común, los docentes comenzaron a exponer los contenidos sin trabajar por qué y cómo había sido posible llegar, con la misma pregunta, a soluciones diferentes.

En suma, alentar esta localización y copia promovió que los estudiantes secundarios realizaran un uso reproductivo de la lectura y la escritura para responder los cuestionarios. Sin intencionalidad, los docentes los exceptuaron de la necesidad de interactuar y comprender los textos. En consecuencia, los estudiantes ejercieron una escritura mecánica para reproducir los fragmentos señalados o escogidos acriticamente.

Copiar es Distinto a “Escribir con tus Propias Palabras”

A pesar de que observamos que los alumnos persistían en la estrategia de localización y copia y que los docentes no enseñaban ni orientaban hacia otro tipo de práctica de lectura, las concepciones que tanto profesores como estudiantes manifestaron acerca del leer y escribir en las materias cuestionan este procedimiento.

En las entrevistas, los estudiantes mencionaron este uso reproductivo de la lectura y la escritura para responder cuestionarios. Algunos alumnos consideraron que copiar directamente del texto revelaba una incomprendión de los temas y que, por el contrario, “escribir con sus propias palabras” implicaba comprenderlos, aunque esto fuera difícil de realizar.

E: Y después con lo que ustedes leyeron ¿qué hacen en las materias?

Carla: Te hacen algunas preguntas y las tenés que responder. Siempre con tus palabras.

E: ¿Qué es eso de “tus palabras”?

Carla: Que lo escribas como pensás vos o con tus palabras.

Lorena: Pensarlo, viste. No tanto copiar-pegar o transcribir de un texto...

Carla: ...tal cual está. [...]

Lorena: [...] Claro. Más nos ayuda como a... entenderlo, sacar las palabras más importantes [...] darle un sentido a lo que estás copiando porque por ahí, viste, estás en automático, copiás, pegás o en la compu. [...] [Los temas de las materias] no los comprendía tanto [...] porque no les prestaba [atención] era copiarlo y nada más [...] tenés que pensar un poco más, tratar de entenderlo porque si lo copiás, después no entendés nada. No tiene sentido copiar tal cual está [en el texto] y no entenderlo.

Fabiana: Yo trato de no decirlo con [...] las mismas palabras del libro, porque capaz después lo pongo y me dice la profesora “¿qué quiere decir?” y yo no lo entendí. [...] Entonces yo prefiero decir mis palabras, que me entiendan ellos [los profesores], que yo lo entendí. Es una manera también de mostrar que yo entendí las cosas.

E: ¿Y qué es eso de “sus palabras”?

Denise: Leer y lo que entendimos volcarlo en la hoja. [...] Eso también a mí me gusta, o sea, entenderlo y después ponerlo con mis palabras [...] Y no una palabra rara que me la tengo que estar acordando, que ni siquiera sé que es.

E: [...] ¿Y a ustedes qué es lo que más les cuesta escribir? [...]

Denise: Que no quede igual al texto.

En los extractos de entrevista anteriores vemos cómo los estudiantes marcaron una oposición entre copiar partes de los textos (Fabiana: “las mismas palabras que el libro”; Denise: “igual al texto”; Carla y Lorena: “tal cual está”) y escribir con “tus/mis palabras” (Carla, Fabiana y Denise). Según Lorena, en lo primero “estás en automático” y “no entendés nada”, mientras que lo segundo implica “pensarlo”, “darle sentido” y “entenderlo”.

Puede notarse, entonces, la divergencia entre lo que observamos que los alumnos hicieron sistemáticamente en clase y lo que afirmaron en las entrevistas. Nos preguntamos entonces: ¿tenían conciencia de esta distancia entre su hacer y su decir? ¿Creían estar haciendo lo que afirmaban? ¿Hacían lo que podían para cumplimentar la tarea aunque supieran que eso no conllevaba comprender lo leído? Si bien no es posible arriesgar una respuesta válida a estos interrogantes, es necesario reconocer que contestar un cuestionario copiando segmentos de un texto fuente puede realizarse sin comprensión. En este sentido, es posible pensar que la tarea solía ser cumplimentada sólo formalmente. Esto va en línea con los resultados del estudio de Aisenberg (2005) y Aisenberg y Lerner (2008), quienes hallaron que alumnos de los últimos grados del nivel primario localizaban y copiaban información ante el escaso conocimiento que tenían de los temas sobre los cuales debían escribir.

Por su parte, en las entrevistas, los profesores de las tres materias indagadas expresaron su expectativa de que los alumnos, luego de las lecturas, contestasen las consignas de los cuestionarios con “sus propias palabras”. Si bien reconocieron que escribir de esta forma era la dificultad más común que percibían en los estudiantes, acordaron en que hacerlo daría cuenta de su comprensión de los temas. Contrapusieron esta práctica a la estrategia de localizar y copiar información, lo que revelaría incomprensión de los temas:

Profesor Asignatura A: Que puedan llegar a describir con sus palabras, les cuesta muchísimo [...]

E: [...] ¿Y qué tipo de dificultades vos ves que son más comunes en la escritura de ellos?

Profesor Asignatura A: [...] yo creo que poder armar algo con sus palabras digamos. Armar un texto que tenga que ver, poder expresarlo el pensamiento, lo que ellos creen, lo que estudiaron, lo que interpretaron y volcarlo, me parece que está ahí un poco la dificultad [...]. [A los estudiantes les es más fácil] decir “Dice esto” o “Copio de acá hasta acá”.

Profesor Asignatura B: [Si] el pibe no entiende el texto, [...] de qué está hablando [...] te va a saber resolver un cuestionario, de hecho lo hacen. El tema es que no va a entender de qué estás hablando [...]

E: [...] ¿Qué es lo que ves más común que les cuesta al escribir? O al responder las preguntas.

Profesor Asignatura B: [...] en principio se da la dificultad por lo que van a escribir. Porque a veces tratan de encontrar el conector y después encuentran el conector y te mandan fruta [copian sin entender] [...] la cuestión de la escritura es la posibilidad de poner en palabras lo que yo estoy pensando, lo que puedo comprender.

E: ¿Cómo te das cuenta que [los alumnos] lo leyeron, que lo entendieron [un texto]?

Profesora Asignatura C: [...] si ellos pueden expresar con sus palabras [...] Si eso que vos leíste en forma difícil me lo podés bajar a tus palabras, ya lo entendiste. [...] quiero, necesito y pretendo que sea algo explicado con sus propias palabras [...] Porque sino ¿para qué lo voy a dar? [...] [Sino] te digo “Volvé a copiarme el texto, te doy una fotocopia, copiámelo tal cual está y ya está”.

E: [...] ¿Y vos qué tipo de dificultades en escribir ves que son más comunes?

Profesora Asignatura C: [...] Les cuesta [...] poder escribir y de poder plasmar lo que estás pensando [...] No hay producciones de los pibes, producciones-producciones.

Los tres docentes opinaron, así, que entender y escribir con las propias palabras era diferente a localizar y copiar información del texto, porque en esto último solo habría una reproducción literal sin una reelaboración comprensiva de los contenidos leídos. Nos surge nuevamente la pregunta sobre si estos profesores se percataban de la distancia existente entre lo que deseaban que ocurriera cuando los alumnos interactuaban con la bibliografía y lo que en sus clases terminaba ocurriendo. Si podían registrar esta brecha, ¿pensaban que era inevitable? ¿Creían que lograr lo deseado dependía de factores externos a la clase? ¿Concebían que su forma de organizar la tarea no incidía en ello? ¿Necesitaban avanzar con la enseñanza de contenidos aun en desmedro de la comprensión de los alumnos? ¿Carecían de herramientas didácticas para hacer algo distinto? ¿Se basaban en supuestos sobre la lectura, la escritura y su enseñanza, que limitaban su accionar para revertir esta situación?

Pese a que los profesores manifestaron que “escribir con las propias palabras” era más instructivo que transcribir literalmente, en las clases observadas no reorientaron a los estudiantes para evitar la copia acrítica de párrafos. Las entrevistas a los estudiantes dan cuenta de que ellos advirtieron esta actitud de los docentes.

E: ¿Y ustedes qué creen que los profesores esperan que ustedes escriban, de qué manera? ¿Qué están esperando leer de lo que ustedes escribieron, los profes?

Ariana: Y quieren encontrar algo que nosotros hayamos leído y entendido, no algo que copiamos.

E: Ajá, ¿y cómo se darían cuenta de que ustedes entendieron cuando lo leen?

Ariana: Y porque son totalmente otras palabras, [...] nada que ver con lo que sería un texto verdadero.

E: Claro.

Ariana: Te das cuenta cuando lo escribo yo o cuando lo saqué totalmente copiado del cuadernillo.

E: ¿Los profesores se dan cuenta?

Yésica: Sí.

Ernesto: Sí, obvio.

E: ¿Y si [los profesores] ven que está copiado [las respuestas a los cuestionarios] qué les dicen?

Ariana: Nada, igual lo hicimos [Ríe]

Ernesto: Igual te lo dicen, algunos te lo dicen.

Yésica: Claro. Igual ellos esperan que no copies, sino que entiendas y que lo escribas.

E: [...] ¿Qué les cuesta más de escribir? Al momento de escribir...

Denise: Que no quede igual al texto.

Martín: Sí, pero a veces a mí me da igual que quede igual o que no [...] El tema es hacerlo. Aunque está mal porque tendría que...me puedo basar en el texto pero poniéndolo con mis palabras. Pero no lo hago nunca. A veces copio así tal cual está, si puedo le cambio algunas palabras.

Tal como indicaron estos alumnos, los profesores aprobarían las respuestas transcriptas porque “igual lo hicimos” (Ariana) y “el tema es hacerlo” (Martín). Es posible desprender de los datos recogidos que los estudiantes advirtieron que, finalmente, lo que los docentes valoraban era el cumplimiento de la actividad por sobre su proceso de interacción con los contenidos. Habiendo logrado descifrar esta expectativa de los profesores, a través de la experiencia vivida en sus clases, los estudiantes no lograron situarse como pensadores del texto y buscaron terminar la actividad con la estrategia más rápida y eficaz: copiando párrafos cuya selección no tenía base en un trabajo epistémico. El hecho de que los docentes aprobasen aquellas respuestas evidencia que prevaleció la expectativa de que los alumnos lograsen cumplimentar la actividad por sobre la expectativa de que lo hicieran con sus “propias palabras”. Ello podría deberse a que priorizaron la necesidad de aprobar a los alumnos para mantenerlos dentro la escuela. Como se mostró en el apartado relativo a la retención escolar, los profesores podrían suponer que con el tiempo los estudiantes aprenderían espontáneamente otras estrategias, y/o consideraron que sus exposiciones orales eran para los alumnos un modo privilegiado de acceder a los contenidos (en desmedro del conocimiento obtenido de la lectura), tal como se verá en el siguiente subapartado.

Puestas en Común Como Escenario para las Exposiciones de los Docentes

El avance de los temas por sobre las necesidades de los alumnos para entender lo leído prosiguió en las acciones encaradas en el aula una vez contestados los cuestionarios. Es decir, durante el momento de puesta en común de las respuestas escritas de los cuestionarios, cuando los estudiantes leyeron en voz alta sus respuestas, los docentes comenzaron a exponer información. Aquello que los estudiantes habían entendido o no entendido sobre lo leído no dispuso de espacio ni tiempo para ser comentado. La voz del saber que encarnaba el profesor al exponer ocupó su lugar. Si un alumno había equivocado la respuesta, las razones que lo condujeron a esa interpretación quedaron sin enunciar. En cambio, implícitamente se le solicitó “aceptar” lo que el docente expuso, lo comprendiera o no.

De esta forma, las puestas en común observadas no animaron a que diversos puntos de vista y/o interpretaciones entrasen en discusión para impulsar que las ideas individualmente producidas pudieran repensarse y reelaborarse (Dysthe, 1996, 2013). En cambio, como exemplifica la Tabla 5, las razones que llevaron a producir las respuestas logradas por los alumnos permanecieron acalladas por una exposición dialogada, en la cual el docente explicó el tema con las ideas que parecía haberse planteado comunicar de antemano.

Tabla 5

Puesta en Común de los Cuestionarios: Fragmento de Clase en la Asignatura B

Segunda clase observada - Segundo trimestre escolar

El docente ingresa al aula y solicita comenzar la puesta en común del cuestionario realizado durante la clase anterior, respecto de un manual de Historia

Turnos de habla (TH)	Intervenciones Docentes	Párrafos del texto
1. DB: [36 min/37 min 20 s de audio] [Se acerca al pizarrón y escribe] “Deuda externa” [...] Bueno. vamos a corregir, vamos con la primera pregunta, ¿quién quiere leer?		

2. Daiana: “¿Qué importancia tuvo el proteccionismo para el capitalismo según Stiglitz?” [Lee la primera pregunta del manual y luego la respuesta escrita en su carpeta] “Forzar a un país en desarrollo a abrirse a los productos importados que compiten con los elaborados por alguna de sus industrias

“Forzar a un país en desarrollo a abrirse a los productos importados que compiten con los elaborados por alguna de sus industrias, peligrosamente vulnerables a la competencia de buena parte de industrias más vigorosas en otros países, puede tener consecuencias desastrosas, sociales y económicas.”

3. DB: A ver, ¿todos tienen parecido? [Fabiana niega con la cabeza]. A ver, ¿qué tenés vos?

Abre espacio de confrontación entre respuestas

4. Fabiana: [Leyendo de su carpeta] “El proteccionismo generalizado a menudo no ha funcionado en los países que lo aplicaron, pero tampoco lo ha hecho una rápida liberalización comercial”.

“Es verdad que el proteccionismo generalizado a menudo no ha funcionado en los países que lo aplicaron, pero tampoco lo ha hecho una rápida liberalización comercial.”

5. DB: Bueno, eh... [...] Estamos hablando en términos económicos [Escribe en el pizarrón “Proteccionismo” y luego “Libremercado”]. ¿Qué va a decir el proteccionismo?

6. Daiana: ¿De protección viene?

7. DB: Proteger. [...] Pongamos un país, yo voy a aplicar una política proteccionista [...] ¿qué es lo que voy a proteger?

8. Daiana: El país.

9. Denise: El comercio.

10. Daiana: La economía del país.

11. DB: La economía del país. ¿Y de qué manera lo vas a proteger? [...]

12. Ernesto: ¿Los precios?

13. Martín: ¿Banco Central?

14. DB: Ponéle, el Banco Central lo que hace es fijar políticas monetarias [...] El proteccionismo [...] protege la economía de un país. ¿Cómo la protege? Si yo acá fabrico estos bolsos [Toma su maletín y lo señala] en alguna fábrica [...] que emplea a la gente del barrio. [...] Mi precio final del bolso son 20 pesos. [...] [Vos] sos un comercio que vendés [...] cuando te quedaste sin estos bolsos ¿qué hacés? [Seis de los ocho alumnos

Ofrece ejemplo sobre los contenidos

- presentes se encuentran en silencio mientras que los dos restantes charlan en voz baja.]
-
15. Ernesto: Pido más.
16. DB: Le pedís a la fábrica diez [bolsos] más. Y cuantos más bolsos se vendan, la fábrica va a fabricar más. Y si fabrica más... Ofrece ejemplo sobre los contenidos
-
17. Daiana: Va a cobrar más.
18. Ernesto: Más plata.
-
19. DB: Más plata para el dueño de la fábrica, pero necesita más gente que labore [trabaje]. [...] Supongamos [...] China tiene mil doscientos millones de habitantes [...] Laburan [trabajan] todo el día [...] cuando mi fábrica en Argentina hizo diez bolsos, ellos hicieron mil bolsos. Con lo cual, el costo de esta valija es menor [...] ¿Qué pasa si yo dejo entrar a estos bolsos chinos a mi país? Sostiene ejemplo sobre los contenidos
-
20. Nadia: Dejás de fabricar vos.
21. Denise: Y porque nadie te da trabajo.
-
22. DB: [...] En el momento que comprabas el bolso chino de dos pesos, ¿qué sucedía con la fábrica de acá, de la Argentina? Sostiene ejemplo sobre los contenidos
-
23. Ernesto: Quebraba.
-
24. DB: Quebraba. [...] El dueño no fabrica más pero ¿qué otra consecuencia tenía Sostiene ejemplo sobre los contenidos
-
25. Daiana: Que no podía pagarle a los empleados.
26. DB: O sea, que los empleados quedaban...
-
27. Daiana: Desocupados.
28. DB: Desocupados [...] ¿Qué va a traer esto entonces?
-
29. Ernesto: Desempleo.
30. DB: Desempleo [...] si yo tengo esos diez tipos [personas] que antes iban a la pizzería [...] todos los días [...] esa pizzería que ahora no tiene esos diez trabajadores que le compran [...] ¿qué pasa con la pizzería Sostiene ejemplo sobre los contenidos
-
31. Daiana: Se funde también.
32. DB: Se funde también [...] ¿Qué es una política protecciónista entonces? Es decir, “[...] el bolso chino no te lo voy a dejar que lo entres a dos pesos. Te voy a cobrar un impuesto” [...] [Suena el celular de Daiana, ésta lo apaga y DB continúa hablando] [...] Entonces vos vas al negocio y elegís si querés
-

	<u>comprarle al chino o al argentino. Pero no le das ventaja.</u>	
33.	Ernesto: Claro.	
34.	DB: [...] Proteges a tu industria. Estas teniendo una política protecciónista. [Enfatiza la última palabra] [...] El <u>libremercado</u> [...] significa de que vos podés entrar libremente, sin ningún tipo de impuestos, cualquier tipo de mercadería. [...] Supongamos que nosotros mañana nos ponemos a fabricar sacos. Y decimos “bueno, vamos a exportar a Estados Unidos”. [...] ¿Ustedes qué piensan? ¿Que Estados Unidos nos dice...?	Explica contenido: libremercado
35.	Denise: Te saca cagando [se refiere a cortar en forma abrupta la conversación].	
36.	DB: Claro [...] No podemos entrar tan alegramente a poder vender las cosas a países como Estados Unidos. [...] Tienen una política protecciónista.	
37.	Nadia: Igual está bien que tengan.	
38.	DB: Está perfecto. [...] <u>Ellos tienen políticas protecciónistas</u> [...] pero les piden a los países periféricos [...] que tengan libre mercado. [...]	Sostiene ejemplo sobre los contenidos
39.	Daiana: Ningunos boludos. [A continuación DB pide que algún alumno lea la próxima pregunta]	

Nota. Las intervenciones docentes se subrayan en la primera columna y se categorizan en la segunda. Los párrafos de los textos que los alumnos utilizaron para contestar las preguntas, correspondientes a un manual de Historia, se reproducen en la tercera columna y se remarca con subrayado la similitud o igualdad de oraciones con las respuestas leídas en voz alta.

El fragmento de clase que presenta la Tabla 5 representa a la mayoría de las situaciones de puesta en común de las asignaturas estudiadas. Puede notarse, por un lado, que el profesor explicó un contenido complejo en forma sencilla y concreta, logrando acercarlo al universo de probables experiencias de los alumnos. Consiguió así la participación de la mitad de estudiantes del grupo en su explicación (Nadia, Denise, Ernesto y Daiana). Las intervenciones de estos alumnos dan muestras de haber podido poner en relación la explicación del profesor con sus propios conocimientos, y de extraer inferencias a partir de ello (TH 20, 21, 23, 25, 35, 37 y 39). Esta participación, junto a otras actitudes —escucha atenta (TH 14), y la acción de Daiana de apagar su celular (TH 32) — parecen ratificar su involucramiento.

Por otro lado, en lo concerniente a las actividades de lectura y escritura propuestas, la situación planteada desaprovechó la oportunidad de convertir en objeto de enseñanza las dificultades encontradas. En este caso, cuando Daiana leyó su respuesta, el profesor abrió un resquicio para el contraste, al preguntar si todos habían escrito algo parecido, y animó a que Fabiana leyera la suya (TH 3). Ambas respuestas, a pesar de que no contestaron la pregunta formulada, reproducían textualmente párrafos del texto leído (ver columna “Párrafos del texto” de la Tabla 5).

Empero, el docente no retomó lo producido por las alumnas, no preguntó en forma plenaria en qué se diferenciaban los aportes, en qué medida respondían a la pregunta; no indagó el porqué de sus elecciones, ni abrió la confrontación a otros estudiantes. En cambio, comenzó una exposición dialogada en la que introdujo un ejemplo (TH 14, 16, 19, 24, 30) para ilustrar los contenidos que aparecían en esas respuestas leídas (proteccionismo, liberalización comercial, país en desarrollo, productos importados, industrias, consecuencias). Sin embargo, no estableció vínculos explícitos entre su exposición, lo leído por las alumnas y la respuesta a la pregunta (que no fue alcanzada). Tampoco mostró cómo, con qué prácticas letradas, se contestaba.

Por su parte, las participaciones orales de los estudiantes, durante la exposición docente, siempre siguieron la lógica de su discurso, en el que había solo un punto de vista o un argumento y los alumnos colaboraron limitadamente (asintiendo, enfatizando, formulando inferencias o repreguntando). Estas participaciones pudieron brindarle al profesor alguna idea de cuánto iban comprendiendo estos estudiantes. No obstante, ese seguimiento solo fue viable para aquellos alumnos que tomaron la palabra. Los estudiantes que permanecieron en silencio, o los que intervinieron escasamente (Fabiana, Martín), no ofrecieron indicadores a los profesores acerca del modo en que entendían los contenidos.

Al no requerir que los estudiantes enunciassen lo que habían entendido de la lectura durante la resolución del cuestionario, el docente terminó erigiéndose como intérprete único. A la vez, la noción que implícitamente transmitió sobre la comprensión lectora fue la de un acto puntual de extracción de un significado único, como si fuera inmanente al texto¹⁰. La preponderancia otorgada al esquema de interpretación del profesor (Rockwell, 1995) llevó a perder la oportunidad de utilizar estas situaciones para conocer las interpretaciones de los estudiantes, hacerlas entrar en diálogo, identificar su distancia respecto del saber disciplinar, y ayudarlos a acercarse a éste para luego sistematizar los aportes construidos por la clase en conjunto. Para hacerlo, probablemente se hubiera debido incrementar el número de clases dedicadas al tema, teniendo en cuenta que el objeto de enseñanza también se habría ampliado (dado que no solo se hubieran podido trabajar contenidos conceptuales sino también quehaceres de lector y escritor).

Como consecuencia de que la clarificación de los contenidos trabajados se realizó a través de la exposición oral de los docentes, resultó innecesario retornar a la bibliografía leída para aclarar lo que no se entendía de los textos. La validación de los conocimientos, entonces, recayó en los profesores y no en los materiales leídos. Puede apreciarse así que esta forma de encarar la “puesta en común” probablemente obstaculizó que los estudiantes aprendieran a evaluar por sí mismos sus respuestas a los cuestionarios.

En suma, en las clases observadas la lectura y la escritura pasaron desapercibidas como potenciales herramientas de estudio de los contenidos disciplinares dado que los profesores apuntaron a dejar claros oralmente los conceptos pero no ayudaron a desarrollar y hacer propias estas prácticas como medios para la construcción de conocimiento.

¹⁰ La concepción de la lectura como actividad extractiva ha sido cuestionada por las investigaciones del proceso lector, que lo caracterizan como una transacción entre lector y texto, con aportes ascendentes (del texto al lector) tanto como descendentes (del lector al texto). Para comprender, no basta con prestar atención al texto sino que es preciso poner en interacción conocimientos del lector con información textual. Por ello, la comprensión de un texto siempre es interpretativa, ya que depende del aporte de información que pueda realizar quien lee (para una revisión de estas investigaciones, puede consultarse Carlino, 2005).

Discusión

Este estudio de caso examina datos recogidos con una aproximación etnográfica y analiza las interacciones de clase en asignaturas de las ciencias sociales. El examen pormenorizado de lo que ocurre en las aulas y las perspectivas de los involucrados intenta aportar a comprender el alcance de las políticas educativas para universalizar el acceso a la educación secundaria.

Con la obligatoriedad del nivel, no surgen inmediatamente beneficios directos o mayores oportunidades para todas las poblaciones, en cuanto a su inclusión educativa. En Argentina, diversas políticas públicas fueron creadas para dar sostén al objetivo de la permanencia escolar: asignación universal por hijo, becas para que los estudiantes costeen sus materiales de estudio y obtengan un apoyo económico para no necesitar trabajar, flexibilización en el número posible de ausencias y llegadas tarde para estudiantes embarazadas o madres y padres; etc. Sin embargo, según los datos analizados, se carece aún de políticas que apuntalen la enseñanza de prácticas de estudio, la formación de docentes en servicio para convertir a la lectura y la escritura en herramientas de aprendizaje de los contenidos al interior de todas las asignaturas, según se desprende de la Ley Nacional de Educación (2006) y las resoluciones del Consejo Federal de Educación (2009c).

Los resultados de nuestro estudio muestran que la escuela indagada, que recibe población de sectores socioeconómicos desfavorecidos bajo el contexto de una reciente educación secundaria obligatoria, ha alcanzado con claros esfuerzos la retención de sus estudiantes. Para ello, directivos y docentes se involucraron en un proyecto educativo inclusivo y abordaron conjuntamente las problemáticas que desafían la permanencia escolar de los alumnos. Al mismo tiempo, establecieron un vínculo afectivo con los estudiantes y manifestaron confianza en que lograrían los aprendizajes deseados.

Asimismo, y como se observó en las aulas de tres materias de las ciencias sociales en un curso de quinto año, la institución también logró que los jóvenes que allí asistían se constituyeran en “alumnos”. Es decir, que como estudiantes se comprometieran con la propuesta didáctica de los docentes al disponerse a la resolución de las tareas y participar en intercambios orales. La asunción del rol de alumnos no es un logro menor considerando su necesidad para desarrollar los aprendizajes disciplinarios deseados. Según nuestras observaciones, ello no estaba dado al iniciar su escolaridad secundaria y puede atribuirse a las experiencias educativas ofrecidas por esta institución.

Pese a favorecer la constitución de estos jóvenes en alumnos, no observamos el ofrecimiento de oportunidades de aprendizajes relevantes y duraderos *en relación con la comprensión y la producción textual*. Las propuestas didácticas vinculadas con leer textos escolares para responder cuestionarios y ponerlos en común resultaron las más frecuentes. Los profesores iniciaron y cerraron la actividad con su explicación de los temas, sin hacer referencia a los textos leídos. Las dificultades de los alumnos para leer y escribir fueron paliadas con la exposición oral de los docentes pero no se dio lugar a que la interpretación de los textos ni la escritura sobre lo leído se constituyeran en objetos de enseñanza, porque tampoco se jerarquizaron como instrumentos de aprendizaje. En consecuencia, los alumnos estuvieron limitados para desarrollar su entendimiento sobre los temas trabajados y sus capacidades para enfrentar textos afines en el futuro.

En particular, la lectura y la escritura quedaron circunscriptas a actividades de localización y copia mecánica y/o reproductiva, para cumplir con la tarea de completar el cuestionario. Estas acciones se contradijeron con las propias concepciones de los profesores y estudiantes, para quienes la copia evidenciaba incomprendimiento del tema en estudio, por lo que aspiraban a fomentar/realizar elaboraciones propias. Sin embargo, este objetivo no devino contenido de enseñanza en las aulas.

Asimismo, luego de completar los cuestionarios, al momento de su puesta en común, las interpretaciones latentes de los alumnos permanecieron calladas. Los profesores no convocaron a

discutir lo leído o escrito, ni a releerlo para abordar dificultades. En cambio, primó su exposición oral con una lógica autónoma, sin vínculo con los aportes escritos de los alumnos. La explicación del docente, si bien amena e instructiva, no explicitó de qué modo se apoyaba en las fuentes escritas ni dio lugar a discutir las interpretaciones de los alumnos. La puesta en común resultó una tarea disparada pero no proseguida por la lectura y la escritura, lo cual habría podido enriquecer la comprensión y la producción escrita a través de confrontar, reorganizar, reelaborar, y guardar memoria de las ideas que se pusieron en juego en el aula.

Esto contrasta con las investigaciones que muestran que la interpenetración entre discursos orales y escritos en la enseñanza ofrece mayores oportunidades de aprendizaje que solo escribir o hablar sobre contenidos (Dysthe, 1996, 2013). A partir de numerosas indagaciones, sabemos que la lectura y la escritura son medios privilegiados de acceso al saber, sobre todo en ciencias sociales, y que poder leer y escribir con fines epistémicos (Wells, 1987, 1990a, 1990b) es una herramienta que necesita adquirir todo estudiante. Por ello, su enseñanza no ha de quedar invisibilizada.

Sin duda, el abordaje de la lectura y la escritura observado en estas aulas no es privativo de ellas sino común a la enseñanza desarrollada en otras aulas e instituciones. El valor de este estudio de caso reside en haberlo descrito y caracterizado, haciendo foco en una escuela que logra acoger a los estudiantes que recibe pero deja al descubierto quehaceres docentes usuales poco formativos. Podría creerse que, viéndose en la necesidad de que estos estudiantes permanezcan escolarizados, y no sean excluidos —lo que perpetuaría las desigualdades sociales existentes—, los profesores propondrían tareas reproductivas sabiendo que podrán resolverlas (y ser aprobados) sin mayores problemas. Siguiendo a Jacinto y Terigi (2007), esto representaría un caso típico de contradicción entre distintos logros: descienden aquellos relativos al aprendizaje a medida que se incrementa la retención. Sin embargo, pensamos que en este caso no se trata de que los profesores aprueben a cualquier costo, es decir, a sabiendas de que los estudiantes no comprenden. Profesores como los indagados (de sociología, geografía, legislación fiscal, etc.) probablemente no han recibido formación acerca de qué aportan la lectura y la escritura a la adquisición de conocimiento, o en qué consiste comprender lo leído ni sobre cómo intervenir para enseñar a interpretar y producir textos en sus asignaturas, de modo que estas prácticas funcionen para los alumnos como herramientas de aprendizaje de los contenidos de sus materias, a la vez que incrementen sus capacidades para participar como ciudadanos activos en un mundo letrado.

En este sentido, para profundizar la inclusión educativa es necesario generar políticas que contemplen de cerca lo que termina ocurriendo en las aulas. Estudios como el presente apuntan a fundamentar estas nuevas políticas. Es posible entonces incluir a los alumnos en la compresión de lo que leen a través de formas de enseñar los contenidos disciplinares que los tengan aún más en cuenta y los doten de instrumentos para aprender más habilitantes. Si el Estado adopta el compromiso de garantizar la escolaridad secundaria debe brindar recursos y formación para que los equipos docentes puedan acompañar las trayectorias de todos los alumnos para no dejarlos librados a la capacidad que tengan las instituciones de gestionarlos por sí mismas. El desafío de universalizar la educación media consiste en más y mejor educación para todos; cuando la permanencia escolar de los estudiantes aparece garantizada, cabe avanzar hacia la calidad y relevancia de los aprendizajes.

Reconocimientos

Este trabajo se realizó en el marco de los proyectos de investigación PIP N° 112-201301-00032 y PICT 2014-2793.

Agradecemos los comentarios recibidos que dos evaluadores anónimos realizaron a una versión previa del artículo.

Referencias

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26(3), 22–31.
- Aisenberg, B., & Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*, 29(3), 24–43.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do* (pp.135–149). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 4(9), 71–85.
- Belossi, M. A., y Palacios de Caprio, M. A. (2004). *La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (2002). Deserción escolar, un obstáculo para el logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio. *Panorama Social de América Latina 2001–2002* (pp. 91–138). Santiago de Chile: Publicación de Naciones Unidas. Recuperado de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/11254/Capitulo_III_2002.pdf
- Consejo Federal de Educación (2009a). *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Resolución CFE N° 84/09, versión final octubre 2009. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/84-09-anexo01.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2009b). *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora*. Resolución CFE 88/09, aprobación fefinitiva 27/11/09. Recuperado de en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/88-09-anexo.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2009c). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Aprobado por Resolución CFE N° 93/09. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09-anexo.pdf>.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (Comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19–26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R., Tissera, S., y Goldenstein Jalif, Y. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientossecundarios2010.pdf>
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385–425. <http://dx.doi.org/10.1177/0741088396013003004>
- Dysthe, O. (2013). Perspectivas teóricas sobre el diálogo y la enseñanza basada en el diálogo. En O. Dysthe, N. Bernhardt y L. Esbjørn, *Enseñanza basada en el diálogo. El museo de arte como espacio de aprendizaje* (pp.45–80). Copenhague: Skoletjenesten. <http://dx.doi.org/10.1177/0741088396013003004>
- Falconi, O. (2011). La experiencia escolar de alumnas y alumnos de sectores pauperizados en instituciones públicas. *El Monitor de la educación*, 28, 24–37.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2011). *Principales Indicadores Nivel Secundario Serie 1998–2011*. Buenos Aires: Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa. Recuperado de

- https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/archivos/estadistica/indicadores//PrincipalesIndicadoresNivelSecundario%20Serie%201998_2011.xlsx
- Jacinto, C., & Freytes Frey, A. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. París: UNESCO–IIEP. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136065s.pdf>
- Jacinto, C., & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning. research report No. 22*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23(3), 6–19.
- Ley Nacional de Educación (2006). *Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Ley N° 26.206. Enero 2007.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. A., & Miller, B. A. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En P. Leavy y S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461–477). New York, NY: Guilford Press.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65–80. <http://dx.doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Olson, D. (1997). La escritura y la mente. En J. V. Wertsch, P. Del Rio y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 77–97). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Redondo, P. (2004). Entre el desasosiego y la obstinación: ser docente en los territorios de la pobreza. En P. Redondo, (*Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación* (pp. 83–124). Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana* (pp.198–222). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosli, N., & Carlino, P. (en prensa). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Revista Estudios Pedagógicos* [ISSN 0718-0705]
- Ruiz, G., Marzoa, K., Maucer, M. L., Molinari, A., Muñoz, C., Ruiz, M., Schmidt, M., & Schoo, S. (2007). La estructura académica del sistema educativo como canalizadora de la distribución de saberes: un análisis histórico desde la perspectiva de la política educacional. La evolución de los niveles educativos durante el período fundacional. *Anuario de Investigaciones*, 14, 237–246.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23–39.
- Thisted, S. (2011). Escuelas en la trama de las desigualdades y las diferencias culturales. Debates y aportes para pensar la educación intercultural. En N. Elichiry (Comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización* (pp. 43–58). Buenos Aires: Noveduc.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18(1/2), 109–123. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01807064>
- Wells, G. (1990a). Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47(6), 13.
- Wells, G. (1990b). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369–405. <http://dx.doi.org/10.2307/1179876>
- Wells, G. (2006). Monologic and dialogic discourses as mediators of education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168–175.

Sobre las Autoras

Natalia Rosli

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Universidad de Buenos Aires / GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias): <https://sites.google.com/site/giceolem/nrosli85@gmail.com>

Licenciada en Psicología y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Psicología (Universidad de Buenos Aires). Becaria doctoral de CONICET

Paula Carlino

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Universidad de Buenos Aires / GICEOLEM: <https://sites.google.com/site/giceolem/paulacarlino@yahoo.com>

Doctora en Psicología. Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Directora del GICEOLEM

Carolina Roni

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Universidad de Buenos Aires / GICEOLEM: <https://sites.google.com/site/giceolem/carolinaroni@gmail.com>

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria doctoral de CONICET. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires)

Sobre las Editoras Invitadas

Ana Inés Heras

CEDESI UNSAM CONICET e Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano
herasmonnersans@gmail.com

Doctora y Magíster en Educación por la Universidad de California, Santa Barbara. Becaria Fulbright (1995-1998), Investigadora Docente en la Universidad de Santa Barbara (1995-1998). Desde 2001 es Investigadora de la Carrera de Ciencia y Técnica en Argentina (CONICET). Se especializa en etnografía y sociolingüística interaccional aplicadas al estudio de procesos sociales. Preside el Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano, unidad de C y T vinculada por convenio al CONICET.

Virginia Unamuno

CONICET-UBA-CIFMA

vunamuno@conicet.gov.ar

Virginia Unamuno es sociolingüista, especializada en estudios del bilingüismo y la educación. Doctora en filología por la Universidad de Barcelona, trabajó durante más de 15 años en la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente, es investigadora independiente del CONICET (Argentina) con sede en la Universidad de Buenos Aires y el CIFMA, Su investigación se centra en la inclusión de las lenguas indígenas en las propuestas de educación bilingüe en la Provincia de Chaco. Es docente de la UNSAM y de la UNTREF. Entre sus

publicaciones destacan los libros “Lenguas, diversidad y escuela” (Ed. Graó) y “Prácticas y repertorio plurilingües en Argentina” (editado junto con A. Maldonado).

ETNOGRAFIA Y SOCIOLINGUISTICA DE LA INTERACCION

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 23 Número 102

5 de octubre de 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València,
España

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, Estados Unidos

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico IDEP

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley & Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder
Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkens University of North Carolina Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research Institute

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher e Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense,
Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade
Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal
de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –
Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de
Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade
Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do
Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São
Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University
Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos
Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto,
Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia,
Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York