**Del Galpón a la Fortaleza: formas de participación, identidad y aprendizaje en la Escuela Secundaria.**

Lic. Analia Motos

analiamotos@gmail.com

**Resumen**

Se presentan aquí los avances de la Tesis de Maestría “Del Galpón a la Fortaleza: formas de participación, identidad y aprendizaje. El caso de una Escuela de Educación Secundaria en el distrito de Quilmes, Provincia de Buenos Aires” dirigida por el Lic. Ricardo Baquero. La misma corresponde a la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, en co-titulación con la Universidad Autónoma de Madrid. Esta tesis se enmarca dentro del proyecto PICT ANPCyT *La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio*, radicado en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

Desde un abordaje situacional de los aprendizajes, el trabajo recupera la experiencia de la Escuela de Educación Secundaria nº16 “Fortaleza de los Quilmes”- conocida como “el galpón”- situada en el oeste de la ciudad de Quilmes, Provincia de Buenos Aires. La estadía en campo tuvo lugar desde el mes de marzo de 2013 hasta el mes de abril de 2015, en coincidencia con los festejos por el 25º aniversario de la creación de la escuela. Desde una perspectiva metodológica cualitativa, específicamente de tipo etnográfica, se ha puesto particular acento en las formas de participación de los estudiantes como instancias de creación de identidad que a su vez puedan instituirse como situaciones potentes para suscitar de aprendizajes.

**Del Galpón a la Fortaleza: formas de participación, identidad y aprendizaje en la Escuela Secundaria.**

Introducción

En esta presentación se dará cuenta del marco institucional y metodológico del trabajo de tesis, de algunos antecedentes en torno a la temática y de los momentos del trabajo de campo. Asimismo, realizando un acercamiento a las características de la institución en la que se enfoca el estudio, se destacarán algunas variaciones en las formas de participación de los estudiantes que retoman sus voces en la gestión de sus aprendizajes a partir del trabajo pedagógico por proyectos. Puntualmente se recuperará el proceso de elección del nombre de la escuela y la elección de los temas de investigación para el proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión y la materia Construcción de la Ciudadanía. En referencia al marco teórico de la tesis, desde un enfoque situacional de los aprendizajes se recopilarán algunas lecturas y reflexiones en torno a las categorías de participación e identidad. Finalmente, se dará cuenta de algunas perspectivas de indagación y temáticas a profundizar en futuros trabajos.

Sobre marco institucional del trabajo de tesis, algunos antecedentes y selección de las experiencias.

Este trabajo recupera los avances de la tesis de posgrado “Del Galpón a la Fortaleza: formas de participación, identidad y aprendizaje. El caso de una Escuela de Educación Secundaria en el distrito de Quilmes, Provincia de Buenos Aires” correspondiente a la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, en co-titulación con la Universidad Autónoma de Madrid. Dicha tesis se enmarca dentro del Proyecto PICT ANPCyT *La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio*, dirigido por Ricardo Baquero y radicado en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

A partir de explorar las variaciones producidas en las formas de participación de los estudiantes en proyectos y experiencias educativas en la educación secundaria, se han identificado dos experiencias que actualmente se llevan a cabo en escuelas de gestión estatal en el Conurbano y que buscan una legitimación de la palabra y de los saberes extra-escolares de los estudiantes. La posibilidad de comparar ambas experiencias y conocer sus continuidades y discontinuidades ha constituido el punto de partida del trabajo de tesis, aunque una vez en campo, se ha hecho necesario ampliar la mirada e incorporar nuevas categorías teóricas para comprender la trama institucional en la que se busca crear las condiciones para que dichas experiencias tengan lugar y produzcan efectos de sentido novedosos. Entre esas experiencias se encuentra el proyecto Nuestra Escuela Pregunta su Opinión -NEPSO- que propone una dinámica de trabajo donde los estudiantes, acompañados por sus docentes, eligen un tema de su interés para desarrollar una investigación confeccionando y empleando formularios de encuesta de opinión. Esta propuesta presenta un fuerte anclaje en la necesidad de construir puentes entre lo escolar y la comunidad. En segunda instancia, el espacio de Construcción de la Ciudadanía configura una experiencia organizada en torno al trabajo pedagógico por proyectos y busca transformar los intereses, saberes y prácticas de los estudiantes en temas que direccionen la definición y el estudio de diferentes problemas de conocimiento.

Aunque con notorias coincidencias en los documentos que las regulan, estas experiencias tienen orígenes diferentes. NEPSO surge en Brasil en el año 2001, y es el resultado del trabajo en conjunto entre ONGs y universidades. En el año 2010 se conforma el equipo de coordinación pedagógica del proyecto en Argentina, con sede en la Universidad Nacional de Quilmes, y comienza a llevarse a cabo el trabajo con Escuelas de Educación Secundaria del distrito de Quilmes, entre las que se encuentra la escuela secundaria “Fortaleza de los Quilmes”.

Al tratarse del país donde se gesta inicialmente la propuesta, el mayor caudal de trabajos sobre el proyecto NEPSO proviene de investigaciones llevadas a cabo en Brasil. Se destacan el trabajo de Fonseca (2003) -que reflexiona sobre uso de la encuesta de opinión como herramienta pedagógica para la educación de jóvenes y adultos y pone el acento en la posibilidad de desarrollar proyectos interdisciplinarios- y el trabajo de Sposito (2002), que ha estudiado las interacciones entre las formas de educación no escolar y la educación escolar destinada a jóvenes de sectores populares en Brasil, analizando las concepciones que estructuran los programas y proyectos educativos destinados a esa población. Finalmente, la tesis doctoral de Rita Leite (2015) tiene como objetivo identificar los aprendizajes llevados a cabo por los jóvenes y profesores participantes del proyecto NEPSO y analizar los aportes a nivel curricular que la implementación del proyecto ha realizado en dos escuelas con varios años de experiencia en el desarrollo de esta propuesta pedagógica. A nivel continental se cuentan también los trabajos de Morales Espinosa (2012); Durán Mondaca y Torres Bravo (2008); Willianson, Torres y Durán Mondaca, (2011); Barría Cortez (2008); Lucas, et. al. (2011) analizan la experiencia desde perspectivas variadas. En nuestro país, el acercamiento metodológico ha tenido que ver con una perspectiva etnográfica.

Volviendo al origen de las experiencias, la materia Construcción de la Ciudadanía se establece en el año 2007 como asignatura obligatoria en las Escuelas de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, tratándose de una iniciativa surgida desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia. Entre algunos antecedentes de investigación relacionados con la materia, se encuentra el trabajo de Longobucco y Ponce de León (2012) acerca de las condiciones de implementación de la materia. Este estudio revela una tensión entre el reconocimiento de la importancia de la materia por parte de los docentes y las condiciones materiales de implementación. Por su parte, Emiliozzi (2012) piensa la incorporación de la materia como evidencia de que *el discurso de la Educación Ciudadana (…) ha tenido una gran repercusión en el Diseño Curricular del Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires*, mientras que Núñez (2015) va a sostener que esos cambios no han impactado de modo similar en todas las instituciones. En su trabajo, la autora enumera algunas acciones desde diferentes esferas gubernamentales que aluden a lo que sucede en el espacio escolar en torno a la ciudadanía y los jóvenes, y describe su impacto como “lleno de ambigüedad”. Entre esas acciones, la autora incluye a la materia Construcción de la Ciudadanía:

En la última década, en muchas ocasiones de forma paralela llevando a la superposición, organismos nacionales y provinciales promovieron un conjunto de leyes y políticas públicas que enuncian los derechos de los y las jóvenes. (…) La creación del Observatorio Nacional de Violencia Escolar, el Programa de Mediación y Convivencia Escolar, la implementación en algunas jurisdicciones de iniciativas tales como “Jóvenes y Memoria” –en la provincia de Buenos Aires-, y/o la elaboración de nuevas materias como “Construcción de Ciudadanía -, sumado al incentivo en los últimos años a la creación y/o consolidación de los Centros de Estudiantes, nos permiten hablar de un repertorio de políticas, a veces no tan coordinado, que busca de diversas maneras una incidencia intencional sobre lo que sucede en el espacio escolar en torno a la ciudadanía (Fuentes y Núñez, 2013).

Asimismo, la autora destaca que esas políticas educativas buscan un impacto en los modos de relacionarse e interactuar hacia el interior de las escuelas:

Uno de los aspectos donde encontramos mayores cambios en las experiencias educativas de las nuevas generaciones refiere a la regulación de las interacciones escolares. Sin lugar a dudas, el impulso de nuevas políticas educativas orientadas a modificar el modo en el que se concebía la “disciplina” en la escuela secundaria representa un escenario novedoso donde se entretejen relaciones basadas en formas de vinculación entre jóvenes y adultos muy diferentes a las que se propiciaban unos años atrás. Por supuesto que estos cambios no impactan de modo similar en todas las instituciones, por lo que podemos señalar que las transformaciones normativas propuestas se caracterizan más bien por su ambigüedad. (Núñez, 2015:42)

En el trabajo de tesis, la directora de la institución en la que se llevó a cabo el trabajo de campo, da cuenta de un posicionamiento político claro, a partir del cual busca hacer/crear un lugar para esas trasformaciones normativas:

D: (…) yo estoy convencida (de) que el lugar de los pibes es la escuela: de todos los pibes. Pude entender que la participación juvenil era la clave, porque cuando los jóvenes participan de la escuela, se apropian de la escuela. Entonces ellos mismos empiezan a cuidar su propio espacio. (…)Tuve que entenderlo, tuve que buscar cómo. (…) Fui por partes, pero después tenía que pensar cómo resolver las tensiones que eso significó en la convivencia con el viejo modelo y aquel modelo de escuela que uno espera; con los nuevos parámetros que intentan insertarse, pero que tensionan con lo anterior. (Entrevista D. Pág 2).

En su discurso, se advierte la construcción de un proceso, primero a nivel individual y luego colectivo, que no escapa a tensiones con aquello que se encuentra naturalizado sobre el espacio escolar. La desnaturalización de la mirada sobre el aprendizaje, el desarrollo y las condiciones culturales de su producción deja al desnudo su inherente carácter político (cf. Baquero, 2001). Las políticas de inclusión que dan marco a las propuestas mencionadas por Núñez en verdad presentan impactos diferenciados, pues, como ya es conocido, la pregunta de fondo no tiene que ver tanto con los cambios en las normativas, como con la necesidad de crear las condiciones para que esas políticas “prendan”. Se sostendrá aquí que el perfil del equipo docente y su conducción se constituyen como instancia clave a los fines de hacer lugar a las variaciones que otorgan mayor protagonismo a las voces de los estudiantes. En palabras de la directora entrevistada, *quien habilita la participación juvenil es el docente, (…) nosotros siempre ponemos la mirada en el pibe y la mirada tiene que estar puesta en el docente* (Entrevista D. Pág 6).Cabe aclarar que no se trata aquí de pensar unilateralmente la responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes, sino más bien de asumir el rol del docente como quien habilita o no los espacios para incluir legítimamente las voces de los estudiantes en la propuesta pedagógica y de empezar a abordar la problemática de las trayectorias escolares desde unidades de análisis que escapen al paradigma clínico y sus hipótesis de déficits que recaen en los sujetos individuales.

La perspectiva metodológica adoptada responde precisamente a la necesidad de mirar situacionalmente el impacto de las propuestas y formatos pedagógicos alternativos. En el próximo apartado se profundizará sobre la elección del marco metodológico.

Momentos del trabajo de campo y metodología.

La perspectiva metodológica seleccionada para llevar a cabo la investigación ha sido cualitativa, de tipo etnográfica, y ha recuperado los aportes de la Etnografía Escolar, presente en los trabajos de E. Rockwell: *la contribución que la etnografía puede hacer a la práctica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas, en las maneras de comprender la transformación. Sobre todo, puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas.* (Rockwell, 2009: 30)

Incorporando la voz del investigador como una fuente de análisis, nos ha interesado esta perspectiva, por una parte, porque el proyecto NEPSO tiene vinculación directa con el equipo de investigación y, por lo tanto, las voces de los investigadores tienen en buena medida incidencia en el desarrollo de la experiencia. Entendiendo que, *(…) recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa (ibídem: 34)*, el equipo de investigación busca rescatar los *fenómenos capilares de la vida cotidiana y el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas, bajo una óptica que restituya la comprensión del papel productivo del proyecto político y de las características estructurales del dispositivo escolar sobre el aprendizaje mismo, y sobre los cursos del desarrollo* (Baquero y Terigi, 1996). En este sentido, la institución en la que el trabajo de campo se ha llevado a cabo viene poniendo en práctica una serie de dispositivos pedagógicos con el fin de romper con los determinantes duros del dispositivo escolar, al que resitúa en un proyecto político más amplio, a la vez que pone luz sobre el papel productivo que esos determinantes tienen en los aprendizajes. Entre estos dispositivos se encuentra el trabajo pedagógico por proyectos que cuentan con múltiples lazos inter-institucionales, a la vez que involucran a los estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizaje.

Finalmente, la propuesta metodológica de Rockwell puede resultar potente a la hora de encontrar los límites reales que fijan las condiciones materiales del trabajo docente en vinculación con cada grupo de estudiantes, con la estructuración del espacio y el tiempo y con las formas posibles de representar el conocimiento en clase. Estudiar esas condiciones de trabajo escolar abre la posibilidad de tener un impacto concreto en ellas, que son, desde el posicionamiento asumido, las que darán lugar o no a los procesos de aprendizaje. En ese *margen entre la normatividad y la cotidianeidad escolar* es donde se abre la posibilidad de generar prácticas alternativas, en palabras de Rockwell:*(…)si conocemos la historia de las transformaciones de las escuelas, será posible crear otra escuela.* (Ibídem: 36).

La estadía en campo tuvo lugar durante dos años, desde el mes de marzo de 2013 hasta el mes de abril de 2015, en coincidencia con los festejos por el 25º aniversario de la creación de la Escuela de Educación Secundaria nº16 “Fortaleza de los Quilmes” de la ciudad de Quilmes, Provincia de Buenos Aires. En ese período se realizaron observaciones participantes y sus correspondientes registros de campo, se filmaron actividades escolares producidas en el marco de los proyectos de la institución y actividades protocolares, se realizaron entrevistas en profundidad tanto a docentes como a estudiantes y la recopilación y análisis de documentos históricos.

En el mes de septiembre de 2014, el equipo de investigación en forma conjunta con la Jefatura Distrital, organizó una Jornada de Reflexión con docentes y directivos en torno a la materia Construcción de la Ciudadanía, recuperando como ejes principales de discusión las formas de participación de los estudiantes en ese espacio y la inclusión de sus voces en los procesos de aprendizaje. A su vez, se recuperaron las voces de los asistentes a la jornada para reconstruir cómo fue el arribo de la materia a las escuelas.

En el año 2015 se sistematizó el total del material empírico, incluyendo la desgravación de las entrevistas y de algunos momentos de las clases que resultaron potentes para ser pensados a la luz del marco teórico. Asimismo, tres artículos académicos se encuentran en prensa.

La escuela “Fortaleza de los Quilmes”.

Según datos del Censo Nacional 2010, en el Municipio de Quilmes viven 580.829 personas de las cuales el 45% son menores de 18 años. Se trata de la quinta ciudad más poblada de la Provincia de Buenos Aires. Entre los barrios más socioeconómicamente desfavorecidos del distrito se encuentran La Cañada, Kolinos, La Sarita y la Odisea: allí viven muchos de los jóvenes que asisten a la escuela ubicada en la intersección de las Avenidas Calchaquí y Rodolfo López, la Escuela de Educación Secundaria n°16, “Fortaleza de los Quilmes”.

La gesta de esta escuela (que nace como Escuela Comercial n°2) tuvo lugar a partir de la iniciativa de un grupo de docentes, padres y estudiantes de la Escuela Comercial n° 1 (actualmente Escuela de Educación Secundaria n°15) de la misma ciudad. En octubre de 1988, se convoca a una asamblea durante el turno vespertino para constituir la cooperadora de la Escuela Comercial n°2. Al inicio del ciclo lectivo de 1989, se realiza el pedido distrital para conformar el plantel docente para la nueva escuela, así como la solicitud de un espacio físico para comenzar a funcionar, en principio, durante el turno vespertino. Durante el acto de conmemoración de los 25 años de la fundación de la escuela, una docente recordaba:

D1: Decía que nos une un vínculo muy importante con la Secundaria 15 porque la historia de nuestra escuela comienza ahí. Comienza hace 25 años cuando un grupo de padres, alumnos, profesores, directivos de la Secundaria 15 -que entonces era el antiguo Comercial n°1- sintieron la necesidad de construir una escuela, de fundar una escuela comercial para dar respuesta a las necesidades del momento de todos aquellos alumnos que se tenían que trasladar desde esta zona hasta donde estaba el Comercial y necesitaban contar con una escuela comercial más cercana a sus domicilios. Así comenzó nuestra historia, con una suma de voluntades de un grupo de profesores, padres y alumnos que vieron esa necesidad y no la dejaron pasar.[[1]](#footnote-2)

En aquel momento comienza una historia de gestiones para conseguir un espacio adecuado para que los docentes y sus estudiantes puedan desarrollar las clases: esa impronta de lucha, muy ligada a los espacios pedagógicos y al edificio, nunca abandonaría los relatos y referencias a la escuela. Esto se ve reflejado, por un lado, en que en muchas oportunidades se refiere a la escuela como “el galpón”, dado que la sede donde funciona se trata de un galpón que pertenecía a una empresa, y que inicialmente fue alquilado por la Dirección General de Escuelas. Habiendo asumido la gestión actual de la dirección a fines del 2008, en el ciclo lectivo 2009 se elige el nombre “Fortaleza de los Quilmes” para aquel “galpón”, en el marco de los festejos por el Bicentenario de la Revolución de Mayo. Comienza a instalarse desde aquel momento una impronta con fuerte presencia de las voces de los estudiantes, voces que se constituirían como el corazón de cada proyecto pedagógico en aquel “galpón” que se había empezado a quedar vacío pero que logró evitar el cierre de cursos de la mano de un equipo de docentes que apostó a la participación de los estudiantes.

Se dará cuenta a continuación de algunas reflexiones sobre tres instancias de variación en las formas de participación que han tenido lugar en esta institución, que busca constantemente hacer lugar a los saberes provenientes de diferentes contextos, incorporando voces que suelen pensarse desautorizadas a la hora de considerar la validez del conocimiento y sin dejar de visibilizar las tensiones emergentes en ese proceso.

La elección del nombre para la escuela

¿Desde qué lugar se nombra, se nomina? Ese proceso de poner nombre implica siempre un ejercicio de poder, de ostentar la autoridad para llevar a cabo ese bautismo que puede adquirir diferentes modalidades: algunas más de tipo vertical e incluso paternal, y otras que se llevan a cabo de manera más democrática y participativa. A su vez, el proceso de apropiación de ese nombre tendrá relación con las características de aquel proceso de nombramiento.

Haciendo una lectura de la relación entre la normativa y el lugar que cada institución le atribuye y la manera de implementarla, en el año 2009 se les propuso a las escuelas que no tenían nombre o que desearan reformularlo, que lo hicieran durante ese ciclo lectivo. En el caso de la EES n°16, el equipo de bibliotecarias tenían guardado un proyecto para la elección del nombre de la biblioteca escolar que no había tenido posibilidad de llevarse a cabo. Es así que el equipo directivo delega la coordinación de la elección del nombre de la escuela y de la biblioteca al equipo de bibliotecarios. Ese proceso se extendió durante seis meses y muestra una forma de interpretar y apropiarse de las normativas, atendiendo a la resolución proveniente del organismo de gestión pero también a las necesidades que habían surgido desde algunos actores de la institución.

D: (…) Participó toda la escuela.(…) Cada curso trabajó un nombre que elegían ellos, la única indicación que nosotros dimos (fue) primero ajustarnos a la normativa que “baja” de la provincia y segundo, distribuirnos áreas del saber o de las artes o del deporte en los tres turnos. Se trabajaron más de 200 nombres. (…) La disposición decía que tenían que ir tres nombres a votación (…). Entonces preseleccionamos un nombre en cada turno y en la mañana quedó “Fortaleza de los Quilmes”, a la tarde “Benito Quinquela Martin” y a la noche “René Favaloro”, y entre esos tres el más votado fue “Fortaleza de los Quilmes”, que lo propuso un tercer año de polimodal conjuntamente con uno de los profesores que más trabas le puso al proyecto. Porque (a) ese proyecto, cuando uno lo mira a la distancia, uno dice “qué increíble lo que hicimos”, pero hubo muchas tensiones.

Para cada uno de los tres nombres finalistas, el curso que lo proponía debió escribir la argumentación para convencer a los votantes de optar por ese nombre. En esa oportunidad la votación involucró a toda la comunidad educativa. El grupo de estudiantes que eligió “Fortaleza de los Quilmes” fundamentó:

(…)Pensamos que el nombre de nuestra escuela debe tener identidad con nuestra gente, nuestra comuna, nuestros orígenes como ciudad, o que represente un ejemplo donde el valor, el no renunciamiento a las creencias y a la dignidad no claudiquen ni ante la adversidad ni ante las potencias extranjeras.

Luego de estudiar varias alternativas no tenemos dudas de que los “Indios Kilmes”, un pueblo con asentamientos en la provincia de Tucumán (…) encierran tanto la historia del destierro como la defensa de una identidad que se constituyó como el primer gran movimiento anti-imperialista registrado en territorio argentino.

La ciudadela de los Kilmes fue construida en la Base del Cerro Alto Rey, donde estaban las fortalezas desde las cuales se vigilaban los accesos (…).

Esas fortalezas eran impenetrables pero los Kilmes fueron derrotados, no en situación de guerra, sino por el envenenamiento del agua de las vertientes que los proveían. (…)

Engañados sobre el trato que recibirían, 2000 Kilmes fueron llevados a pie desde los Valles Calchaquíes tucumanos hasta la actual ciudad de Quilmes.(…)

En la actualidad, nuestro colegio, se debe convertir en una “fortaleza”, pero para combatir a otros enemigos como son: la violencia, la droga, la desigualdad de oportunidades, la falta de valores, entre otros, por medio del instrumento más poderoso que puede tener un país: la educación pública.

La idea de “fortaleza” remite a un espacio de lucha, de resistencia. La palabra *fortaleza* procede del provenzal *fortalessa.* La primera definición presente en el diccionario de la Real Academia Española es *fuerza* y *vigor.* Otro significado de fortaleza es el que proviene de la doctrina cristiana y hace referencia a una *virtud cardinal que consiste en vencer el temor y huir de la temeridad*. Fortaleza es también *defensa natural que tiene un lugar o puesto por su misma situación*. La referencia a un espacio físico también se expresa en la acepción que da cuenta de un *recinto fortificado, como un castillo, una ciudadela, etc.*[[2]](#footnote-3) De esta manera, la idea de fortaleza refiere tanto a una característica, a un atributo de algo que es fuerte, pero también remite a un espacio físico donde resistir.

Nominar “fortaleza” a una escuela constituye todo un hecho simbólico. Y hacerlo con una institución educativa a la que la comunidad refiere como “el galpón” implica un salto interesante en el proceso de construcción de su identidad. Un galpón es una construcción relativamente grande, por lo general se trata de un lugar frío, poco acogedor, poco personalizado, carente de subjetividad. Los galpones no son habitados por personas, en los galpones se deposita objetos, mercaderías, maquinarias. Las referencias a las carencias edilicias son constantes tanto en los docentes como en los estudiantes que asisten a la escuela. Sin embargo, esas faltas son vistas como un punto de partida para reforzar ese espacio de resistencia no sólo edilicia, sino también simbólica.

Cuando se piensa en la estructura de una escuela, las imágenes más tradicionales tienen que ver con espacios más o menos homogéneos entre sí. La idea de asociar a una escuela a un galpón, o a una fortaleza, no configuran las primeras opciones. Como ya se ha dicho, en un galpón no suceden por lo general hechos educativos pues no está pensado para albergar personas. Una fortaleza, por su parte, al remitir a la idea de resistencia, pero también protección, se piensa como un espacio puertas adentro. Sin embargo, este galpón que deviene en fortaleza no se comporta como una institución a puertas cerradas. La metáfora de la escuela como balcón de Marsico y Iannaccone (2012) puede resultar útil para pensar esta institución escolar y otras. Los autores se apoyan en la metáfora de balcón, para delinear a la escuela como un lugar *en el medio, una frontera constantemente enfrentada tanto con aspectos internos (practicas, discursos y diferentes actores) como con el clima socio-cultural más amplio.*

Ese balcón, en tanto frontera, se constituye como un área de contacto con otros contextos educativos relevantes. *Elegir estar en el balcón trasciende la idea de la escuela como un territorio cerrado, caracterizado por su propia cultura educativa (Bruner, 1996) extraña y alejada del resto de la comunidad.* Se trata de pensar la escuela como un lugar de interacción social con otros actores y de intersección con otros contextos educativos, relevantes para el desarrollo de los niños y jóvenes. Dicho de otra manera, desde esa posición privilegiada que es el balcón, es posible conocer la complejidad de la interacción entre las formas en que los individuos alcanzan una serie de logros cognitivos, sociales y afectivos fundamentales en el desarrollo y para apropiarse de la cultura (Rogoff, 2003; Lopez, Najafi, Rogoff y Arauz, 2011) a la que se pertenece a través de una participación crecientemente activa en prácticas sociales compartidas (cf. Marsico y Iannaccone, 2012).

Sobre las categorías de participación e identidad.

Se presenta aquí un breve recorrido por las lecturas que dan marco al abordaje teórico del trabajo de tesis, poniendo el acento en las categorías de participación e identidad, vinculadas a los procesos de aprendizaje, en diálogo con la experiencia estudiada.

El giro situacional en el campo de la Psicología Educacional cuestiona la naturaleza de las explicaciones del paradigma dominante, que encuentra en el individuo la unidad de análisis de la explicación psicológica. En dicho paradigma, *(…) la explicación última del desarrollo o aprendizaje de los sujetos se atribuye al individuo/alumno y, en consecuencia, se opera sobre él (se diagnostica, deriva, reeduca, compensa, etc.). Se juzga su educabilidad como capacidad individual de ser educado y no como una potencialidad de las situaciones educativas de promover desarrollo. En verdad, la educabilidad, a partir del giro propuesto, como se verá, puede ser entendida como una propiedad más de las situaciones que de los sujetos a título sólo individual.* (Baquero, 2002:65). En este sentido, en las entrevistas al equipo directivo se expresaba: *ya sabemos que hay jóvenes que tienen situaciones de mucha vulnerabilidad, pero no puede seguir siendo motivo de queja* (Entrevista D. Pág 4). Esto es, la pregunta que este equipo de docentes se está haciendo tiene que ver no sólo con un corrimiento en la unidad de análisis de los individuos a la situación, sino que también habla de la necesidad de construir posibilidad para sus aprendizajes aún en condiciones que en muchos casos se pueden pensar como adversas.

Asimismo, Baquero (2002) realiza una síntesis de los aspectos que caracterizan, desde la perspectiva de Lave (2001), el desarrollo y el aprendizaje situados, en contraste con los enfoques cognitivos más clásicos, en los que el aprendizaje se constituye como un fenómeno individual, mental y relativamente homogéneo de adquisición de un cuerpo de saberes estable. En cambio, la práctica situada está centrada en la acción, es decir involucra también procesos corporales además de los mentales. De esta manera, tanto el aprendizaje, como el conocimiento, se producen en el seno de un funcionamiento intersubjetivo, por los que el contexto presenta relaciones de inherencia y pertenencia con el sujeto. Así, *el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta* y *debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural: se trata de una experiencia involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible*, siendo *el aprendizaje es un componente natural de las actividades culturales y sus productos, si bien no son azarosos no son -ni es deseable que sean- predecibles en detalle.* (Ibídem: 72)

Por su parte, la categoría de participación se ha constituido como el eje de las indagaciones en el marco del programa de investigación, en tanto éste se aboca al análisis de experiencias educativas que incorporen las voces de los estudiantes en la gestión de los procesos de aprendizaje. Daremos cuenta de algunos trabajos que han aportado en la vinculación de las categorías de participación, aprendizaje y desarrollo.

Como punto de partida, los desarrollos de B. Rogoff (1997) discuten la noción de adquisición sostenida por los modelos que se han centrado en el sujeto individual, dado que tenderían a enfatizar la idea de posesión individual de los saberes. Desde esta perspectiva, las formas de participación en las diferentes actividades parecieran ofrecer una mirada más pertinente para analizar los procesos de desarrollo, entendidos como variaciones en las formas de participación de los sujetos en eventos o actividades culturales. Rogoff propone que la metáfora de la participación debe ser entendida no sólo en el sentido de maneras variables de “tomar parte” de una situación, sino –en un sentido más profundo, que apunta a eliminar una mirada que separa el nivel individual del nivel social– participar debe ser entendido en el sentido de “ser parte” de una situación. De tal manera, si bien es cierto que el desarrollo puede constatarse en el nivel del individuo, sería errado atribuirlo al resultado de un proceso individual. (cf. Baquero, 2006)

En sintonía con lo aquí propuesto, Wenger se interesa por caracterizar al aprendizaje como participación social. *El aprendizaje como participación (…) tiene lugar mediante nuestro compromiso en acciones e interacciones, pero enmarca este compromiso en la cultura y en la historia. Mediante estas acciones e interacciones locales, el aprendizaje se reproduce y transforma la estructura social en la que tiene lugar* (Wenger, 2001:10).

El ingreso a campo tuvo lugar provisto de ambas categorías teóricas. Sin embargo, habiendo pasado algunos meses en la institución educativa, la propia estadía en campo y el análisis parcial de los registros nos proporcionó una categoría que podría resultar interesante analizar en relación a las categorías de participación y aprendizaje: la categoría de identidad. Al respecto, Nicastro y Greco (2012) sostienen que no es posible pensar el concepto de identidad (tampoco el de subjetividad ni el de sujeto) ubicándose sólo desde el lado del sujeto que aprende, enseña, interviene, o sólo del lado de la institución que educa, transmite: *Construir una identidad se vincula con cómo nos pensamos a nosotros mismos enseñando o aprendiendo y cómo pensamos a los otros enseñando o aprendiendo en el marco de una cierta organización escolar* (Nicastro y Greco, 2012:60). De esta manera, la identidad no configura una esencia ni un atributo natural asignado aleatoriamente, no se trata de una definición acabada ni fija de nosotros mismos ni de los otros. *Nuestras identidades – la de los alumnos, los maestros y profesores, las organizacionales- son a la vez, efectos de juegos de relaciones y potencias, aquello que podemos ir siendo bajo determinadas condiciones en distintos momentos, según cierta forma de vincularnos, en virtud de las situaciones que armamos y las escenas que diseñamos para nosotros mismos.* (Ibídem :62)

Nos ha interesado la mirada de Nicastro y Greco dado que invita a pensar la identidad, en particular en las instituciones educativas, evitando los reduccionismos que se ubican exclusivamente *en* los sujetos, para pensarla en *las relaciones y los espacios entre jóvenes y adultos, en el “entre” las nuevas generaciones y las instituciones. Allí donde “lo que pasa” pasa en el marco de procesos compartidos. Allí donde se “hacen” seres humanos desde la propia humanidad de los adultos que los reciben, en el sentido de hacer humanos a “los que vienen”, a los nuevos, a “los recién llegados” en el sentido de H. Arendt.* De esta manera, un joven que se hace presente en una institución, no sólo es heredero de una historia institucional sino que tiene derecho a ella. Por ello, se hace necesario inscribirlo simbólicamente cada vez, en cada gesto y hacerle lugar también materialmente, en forma de experiencia sensible.

Todos estos espacios y experiencias nos hablan de una inscripción en la palabra diferente, una palabra que irrumpe y nombra nuevas identidades, rompe el consenso, rechaza los roles del dialogo tradicional, que da “voz” y “parte”, que subjetiviza, que des-identifica, que descoloca creando igualdad allí donde hay desigualdad. Un sujeto de palabra siempre potencial y que no termina nunca de actualizarse, como la igualdad. Una palabra que es acto de emancipación porque es en ese mismo acto que se constituye el sujeto (Nicastro y Greco, 2012: 65).

Habiendo realizado una reconstrucción del proceso de elección del nombre para la escuela, se recupera a continuación el proceso de elección de las temáticas de investigación en el marco del proyecto NEPSO y la materia Construcción de la Ciudadanía.

Elegir las temáticas de estudio. El proyecto NEPSO y la materia Construcción de la Ciudadanía.

En el trabajo de Baquero y Lucas (2014) se llevan a cabo algunas aproximaciones a la experiencia NEPSO desde la elección de las temáticas de estudio por parte de los estudiantes en ediciones anteriores del proyecto. La variación de ciertas condiciones de posibilidad en las prácticas de enseñanza implicadas en este tipo de experiencias, como pueden ser posicionamientos subjetivos diferentes, entran en tensión con situaciones naturalizadas en la experiencia escolar en la que el lugar del saber es ostentado por el profesorado o los adultos, a la vez que se atribuye una posición infantilizada a los jóvenes estudiantes. En torno a los motivos para aprender y sus sentidos, los autores sostienen que (…) *la motivación por aprender implica la apropiación de los motivos, esto es su dominio e identificación con ellos- que regulan y animan la actividad propuesta, aun en su posible tensión (…) con la lógica dominante del dispositivo escolar. Se vincula con un punto central de época relativo a cómo comprender y colaborar con los sentidos posibles que guarden las prácticas de escolarización para los sujetos dentro de un entorno incierto evitando su etiquetamiento ante su aparente impotencia o parálisis.* Echar una mirada a las temáticas elegidas por los jóvenes nos alerta sobre aquellas sospechas estigmatizantes que recaen en especial sobre los estudiantes de sectores populares, portadores de supuestos déficits que los llevan al fracaso una y otra vez. Las problemáticas elegidas por los jóvenes hablan de una preocupación por temas que lejos están de ser considerados como triviales: la violencia (de género, en el fútbol, hacia los niños, hacia los animales), las creencias de los beneficiarios de los planes sociales sobre los mismos, la problemática ambiental, el embarazo y la paternidad en la adolescencia, el aborto, las adicciones (a las drogas, al juego), entre otras. En la experiencia NEPSO observada en la escuela Fortaleza de los Quilmes, la temática que resultó elegida fue la de embarazo adolescente y en la experiencia de Construcción de la Ciudadanía resultó elegido el tema de la violencia de género. En cada caso, la dinámica y la voz de autoridad para la elección de las temáticas se dieron de formas diferentes: en el primer caso, la dinámica dispuesta por la docente que llevó a cabo la experiencia en un 4º año, fue la de discutir en grupos de 4 o 5 estudiantes sobre las temáticas que les resultaran interesantes, cada grupo realizó una búsqueda sobre las temáticas seleccionadas y luego de una puesta en común en la que los grupos presentaron afiches con información y argumentaciones a favor de cada temática. La elección final quedó limitada a dos temas: por un lado, el embarazo adolescente y por el otro, las nuevas tecnologías. Una de las estudiantes que pertenecía al grupo que se inclinaba por la primera temática, realizó una ferviente defensa de la importancia de la temática, incluyendo algunos datos aportados por sus lecturas además de su posicionamiento personal al respecto. El grupo de jóvenes – compuesto por varones- que abogaba por la segunda temática decidió no tomar la palabra para sostener la importancia de la temática elegida por ellos, por lo que la docente decidió que la temática a ser trabajada fuera la de embarazo adolescente. Con algunas disconformidades iniciales, sobre todo del grupo que había elegido la temática de nuevas tecnologías, quienes sostuvieron en principio que ellos no iban a participar de la investigación pues “no era el tema que ellos habían elegido”, se inició la etapa de indagación sobre el embarazo adolescente. Cuando llegó el momento de preparar la presentación de los resultados y la tabulación de los datos, aquel grupo interesado en las nuevas tecnologías, se sumó al trabajo llevando a cabo la carga de encuestas y el armado de una presentación powerpoint. El proceso culminó con una presentación en una jornada en la Universidad Nacional de Quilmes, a la que asistieron doce grupos de diferentes escuelas secundarias participantes del proyecto.

A pesar de que el Diseño Curricular de la materia Construcción de la Ciudadnía propone que la elección de la temática de estudio quede librada a las propuestas de los jóvenes, en el caso estudiado la elección del tema Violencia de Género se dio a partir de una dinámica diferente, que se centró en la propuesta directa de la docente, quien, después de algunas clases, incorporó al grupo de estudiantes un proyecto de un organismo municipal dedicado a la temática. Las formas de implicarse de los estudiantes en los diferentes momentos del proyecto fue modificándose en cada instancia. Para dar algunos ejemplos, se pasó de una apatía más bien generalizada a una apropiación de la experiencia que terminó reflejándose en el vínculo construido con la docente. Algunos de los estudiantes de segundo año iniciaron el ciclo lectivo cumpliendo con el “rol de alumno” y limitándose a la entrega por escrito de algunas actividades para finalmente lograr tomar la palabra en público, en una jornada abierta a la comunidad sobre la temática de Violencia de Género llevada a cabo en la plaza municipal. Otros estudiantes al principio del año no solo ignoraban la palabra de la docente (incluso en algún caso la enfrentaban) y durante la misma jornada de cierre accedieron a dar una nota para una radio local, que los entrevistó por el trabajo realizado. Se pasó de hablar constantemente por teléfono en clase a protagonizar una sesión de fotografía sobre violencia de género.

Algunas reflexiones finales

Hasta aquí se han recuperado dos instancias concretas en la que se le ha dado un lugar protagónico a las voces de los estudiantes en el marco de proyectos pedagógicos: la elección del nombre de la escuela y la elección de las temáticas de estudio en la materia Construcción de la Ciudadanía y el proyecto NEPSO. Dichas variaciones en las formas de participación, como se ha sostenido, pueden constituirse como instancias potentes para suscitar aprendizajes en tanto generan una apropiación de la experiencia escolar por parte de los estudiantes, al atribuirse sentidos diferentes a las prácticas pedagógicas.

En el caso estudiado, la categoría de identidad ha tenido una presencia fuerte. Al respecto, los trabajos de Wenger (2001)- quien piensa al aprendizaje como participación social- pueden aportar en el análisis, dado que ponen en relación al concepto de identidad con el de aprendizaje y con los sentidos que los sujetos atribuyen a los conocimientos.

La participación no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades. (…) Esta participación no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos. (Wenger, 2001)

Creemos que el trabajo pedagógico realizado busca efectivamente inscribir a los estudiantes en la historia institucional, interpelando e incluyendo sus voces en el proceso. Tratándose de una institución educativa, y si entendemos que los aprendizajes tienen lugar en el seno de la participación social, las experiencias analizadas revisten un valor político no menor, sobre todo cuando en ellas participan sectores de la población de los que se sospecha sobre su capacidad de aprender o a quienes se les atribuye trayectorias educativas pobres como única posibilidad.

Desde la perspectiva de Wenger, significado, práctica, comunidad e identidad son componentes necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y de conocer y así los refiere:

1) significado: (…) nuestra capacidad (cambiante) –en el plano individual y colectivo- de experimentar nuestra vida y el mundo como algo significativo;

2) práctica: (…) los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción;

3) comunidad: (…) las configuraciones sociales donde la persecución de nuestras empresas se define como valiosa y nuestra participación es reconocible como competencia;

4) identidad: (…) el cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales el devenir en el contexto de nuestras comunidades.

Si nuestra capacidad de transitar las experiencias como algo significativo es cambiante, significa que es una instancia a ser construida. El paso por la escolaridad probablemente sea la experiencia social más relevante de nuestras vidas: casi en ninguna otra institución pasamos tanto tiempo, de manera más o menos regular y sostenida. Lo que sucede en ese espacio educativo y en esas experiencias de variación, abre la posibilidad a desenlaces inciertos, que contribuyen a la desnaturalización no sólo de lo esperable en la experiencia escolar sino también de los propios procesos de desarrollo y aprendizaje.

Queda pendiente para futuros trabajos profundizar sobre los momentos de elección, esto es, mirar con más detalle aquellas dinámicas que se juegan en ese intercambio entre las diferentes voces y cómo se construye la voz de autoridad en ese proceso. Asimismo, se buscará indagar sobre las relaciones que se establecen con el saber en el marco de estas experiencias.

**Referencias bibliográficas.**

Atie, L. (2003) Cuando la escuela enseña esperanza. N.º 318 Cuadernos de Pedagogía. Abril. Disponible en <http://www.nepso.net/biblioteca>

Barria Cortez, P.(2008) NEPSO, una evaluación de la experiencia pedagógica. Temuco: Universidad de La Frontera. Tesis presentada para obtener el Grado de Magíster en Educación Mención Evaluación Educacional.

Bavio, P. Murgia, V. y Pradas, P. (2011). Proyecto: “Ciudadanía desde la igualdad y la diferencia”. VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros/as que hacen investigación desde la Escuela 2011.

Baquero, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. Perfiles educativos, 24(98), 57-75.

Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Cuaderno de Pedagogía, 4(9), 71-85.

Baquero, R. y Lucas, J. (2014). *Las paradojas de un alumno autónomo. Sobre las formas de apropiación de una experiencia educativa en escuelas de nivel medio del Área Metropolitana Buenos Aires*. (En prensa)

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.

Durán Mondaca, N. ; Torres Bravo, I. (2008). Innovación Educativa. Proyecto NEPSO, Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión. Evaluación de la Experiencia CEIA Lefxarv. Nueva Imperial, Región de La Araucanía, [s.n.]

Emiliozzi, M.V. (2012) “Hacia una interpretación de la Educación Ciudadana en Argentina.” *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* — http://www.intersticios.es. [ ISSN 1887 – 3898 ] Vol. 6 (2) 2012

Fielding, M., y McGregor, J. (2005).Deconstructing student voice: new spaces for dialogue or new opportunities for surveillance.In Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec.

Flecha,A. ; García, R. , Gómez, A. ; Latorre, A. (2009) Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. Cultura y Educación, Volume 21, Number 2, June, pp. 183-196(14) Publisher: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Fonseca, M. (2003) Pesquisa de Opinião como recurso pedagógico na Educação de Jovens e Adultos. Polo Minas Gerais. Conferencia 09 de abril. Disponible en <http://www.nepso.net/biblioteca>

Hart, R.A. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No. 4. Florence: UNICEF International Child Development Centre.

La Navata (2010): Ser partícipe de un proyecto común. Cuadernos de Pedagogía. Nº 407 pp 86-88

Ledesma, L. G. D., Rosales, M. B., Sambucetti, M. E., &Garigio, R. (2013). *Procesos de comunicación/educación y género. Hacia la construcción de nuevas tramas de interprendizaje*. El caso de la Escuela de Enseñanza Media N 2 España, “La legión”. Oficios Terrestres, (28).

Leite, R. (2015). O Programa NEPSO e suas Contribuições para o Currículo do Ensino Médio nas Escolas Públicas Paulistas. 283 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.

Longobucco, H. y Ponce de León, M. A. (2012) *Políticas de inclusión y dirección escolar en la provincia de Buenos Aires. La experiencia de los directivos de escuelas secundarias.* Conferencia. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales". La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. ISSN: 2250-8465.

Lucas, J., Baquero, R., Belardinelli, V., Cincotta, A., Sanchéz, J., Camarón P., Alarcón, N., Todarello, D., Mosqueira, M. y Schmit, M. (2011) Apropiación y participación juvenil en sus experiencias escolares: Algunas reflexiones en torno del proyecto “Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión”. III Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos. Trayectorias/Fortalezas/Propuestas. 9 y 10 de mayo de 2011 Universidad Nacional de Quilmes.

Morales Espinosa, M. C. (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. CPU-e, Revistade Investigación Educativa, 14. Disponible en <http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/morales_telesecundaria_tetsijtsilin.html>

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012) *Recorridos de la subjetividad. Trayectorias en el espacio de educar entre sujetos*. En S. Nicastro y M. B. Greco (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario. Homo Sapiens.

Núñez, P. (2015). “La construcción de la ciudadanía en las Escuela Secundaria: convivencia, regulación de la participación juvenil y nuevas dinámicas de desigualdad.” Revista C*iencias de la Educación,* 0(9). Recuperado de http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/198/19

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Scattone, V. (2010) *Educación, género y ciudadanía*. Trabajo presentado en el Congreso “Las políticas de equidad en género y prospectivas: Nuevos escenarios, actores y articulaciones.” Área Género, Sociedad y Políticas-FLACSO. Noviembre. Buenos Aires.

Spósito, M. (2002) Seminário “Aprender comprojetos de escolas públicas e ONGs” realizado naem 16 de septiembre. Os projetosaosquaisela se referesão: Integrar pela Educação, Culturas Juvenis e Escola, Jovens e Escola Pública, NossaEscola Pesquisa SuaOpinião, Grêmioem Forma e Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas. Ação Educativa. Disponible en <http://www.nepso.net/biblioteca>

Susinos, T. (2009). “Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva”. Revista de Educación, 349, 119-136.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Willianson, G; Torres, I; Durán Mondaca, N. (2011) Investigación en aula en educación de adultos: el proyecto nuestra escuela pregunta su opinión-nepso. Educaçãoem Revista. Educ. rev. vol.27 no.3 Belo Horizonte Dec.

1. Extracto textual de uno de los discursos brindados durante el acto protocolar de conmemoración de los 25 años de la creación de la escuela. [↑](#footnote-ref-2)
2. RAE, Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Disponible en línea en http://www.rae.es/rae.html [↑](#footnote-ref-3)