

ISSN 2314-0488  
ISSN 2314-0496 (electrónico)



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



# POLIFONÍAS

REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO VII/Nro. 15  
Noviembre 2019

 **EdUNLU**  
Editorial Universidad Nacional de Luján



*Polifonías*  
*Revista de Educación*

Revista Bianaual

**Departamento de Educación**  
**Universidad Nacional de Luján**

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)  
Luján, Buenos Aires, Argentina

**[www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar](http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar)**  
Email: [polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com](mailto:polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com)

## Polifonías Revista de Educación

Copyright:  
Departamento de Educación  
Universidad Nacional de Luján

ISSN 2314-0488  
ISSN 2314-0496 (electrónico)

AÑO VII - Nº 15 // Noviembre 2019

Polifonías Revista de Educación

En CATÁLOGO LATINDEX

VERSIÓN IMPRESA: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=2817>

VERSIÓN DIGITAL: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=24869> En  
LatinRev

En MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas <http://miar.ub.edu/issn/2314-0488> BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (ARGENTINA)

NÚCLEO BÁSICO DE REVISTAS CIENTÍFICAS ARGENTINAS  
DEL CAICYT-CONICET



## POLIFONÍAS – REVISTA DE EDUCACIÓN

---

A partir de la necesidad de comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, Polifonías Revista de Educación publica trabajos originales e inéditos sobre temáticas del campo educativo y constituye un espacio de intercambio y actualización académica.

Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías: artículos originales e inéditos basados en investigaciones científicas, actividades de extensión, experiencias en docencia, reflexiones sobre un problema o tópico particular; notas, comunicaciones, debates y entrevistas; reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones o de eventos científicos.

La Revista se propone entre sus objetivos contribuir a la conformación de un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación, de las demás unidades académicas de la UNLu y de otras instituciones del país y del extranjero.

Esta publicación intenta promover debates sobre problemáticas educacionales, constituirse en un medio de actualización académica y de difusión de la producción científica del Departamento de Educación poniendo especial énfasis en favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

**DIRECTORA DECANA:** ANDREA CORRADO VÁZQUEZ

**VICE DIRECTOR DECANO:** ÁLVARO JAVIER DI MATTEO

**SECRETARIA ACADÉMICA:** SUSANA NOEMÍ VITAL

**SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO:** LAURA RODRÍGUEZ

**SUBSECRETARIA:** GABRIELA VILARIÑO

**SECRETARIA ADMINISTRATIVA:** MÓNICA RODRÍGUEZ

**EDITORIA Y CO-EDITORIA:** MARÍA ROSA MISURACA (ARGENTINA)  
Y ROSANA PASQUALE (ARGENTINA)

**CONSEJO EDITORIAL:** RICARDO BUR (ARGENTINA) - MARÍA EUGENIA  
CABRERA (ARGENTINA) - GABRIELA CRUDER (ARGENTINA) -  
PATRICIA DIGILIO (ARGENTINA) - STELLA MÁS ROCHA (ARGENTINA)-  
NORMA MICHÍ (ARGENTINA) - ADRIANA MIGLIAVACCA (ARGENTINA)

**SECRETARIA DE REDACCIÓN:** MA. SOL VILLANOVA

**DISEÑO DE TAPA:** MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC

**DIAGRAMACIÓN:** PABLO LULIC Y LEANDRO BARRIOS PINTOS

**FOTOS:** ARCHIVO DE IMÁGENES DEL MUSEO DE LAS ESCUELAS, UNLU - SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BS. AS.; GRUPO MEMORIA HISTÓRICA DEL MOCASE - VC

## Consejo Académico

**RICARDO BAQUERO**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**DORA BARRANCOS**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES, CONICET, ARGENTINA

**FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR**, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

**PILAR BENEJÁN ARGUIMBAU**, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, ESPAÑA

**CARLOS BORSOTTI**, PROFESOR CONSULTO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

**JEAN-PAUL BRONCKART**, UNIVERSITÉ DE GÈNÈVE, SUIZA

**ALICIA CAMILLONI**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD DE PALERMO, ARGENTINA

**GERMÁN CANTERO**, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

**GRACIELA CARBONE**, PROFESORA EMÉRITA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

**PAULA CARLINO**, CONICET, ARGENTINA

**JOSÉ ANTONIO CASTORINA**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**SUSANA CELMAN**, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS, ARGENTINA

**RUBÉN CUCUZZA**, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

**CELIA DÍAZ AGÜERO**, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MEXICO

**NORA ELICHIRY**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**GAUDENCIO FRIGOTTO**, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

**MOACIR GADOTTI**, UNIVERSIDAD DE SAO PAULO, BRASIL

**BEGOÑA GROS SALVAT**, UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, ESPAÑA

**ESTELA KLETT**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI**, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

**GUILLERMO OROZCO GÓMEZ**, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MEXICO

**MARCELA PRONKO**, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

**JORGE RODRÍGUEZ GUERRA**, UNIVERSIDAD DE TENERIFE, ESPAÑA

**RUTH SAUTÚ**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CONICET, ARGENTINA

**BEATRIZ SCHMULKER**, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA, MEXICO

**SILVANA SERRANI INFANTE**, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINA, BRASIL

**MARÍA TERESA SIRVENT**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**MIGUEL SOMOZA**, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

**JOSÉ TAMARIT**, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

**AMANDA TOUBES**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**BIBIANA VILÁ**, UNIVERSIDAD DE LUJÁN, CONICET, ARGENTINA

**CATALINA WAINERMAN**, CONICET, ARGENTINA

**Evaluadores de este número:**

FLORENCIA FINNEGAN – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (ARGENTINA)

LIDIA MERCEDES RODRÍGUEZ – UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. (ARGENTINA)

SANDRA MABEL LLOSA - DEPARTAMENTO E INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.  
(ARGENTINA)

MÓNICA DE LA FARE - PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE RÍO GRANDE DEL SUR. (BRASIL)

SILVIA KRAVETZ – UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. (ARGENTINA)

LEA VEZUB – UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES – UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO. (ARGENTINA)

GUILLERMO RAMÓN RUIZ - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES – CONICET. (ARGENTINA)

CÉSAR TELLO – UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO. (ARGENTINA)

MARCELA PRONKO - ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO / FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ.  
(BRASIL).

GISELA ANDRADE - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES. (ARGENTINA)

*Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.*

# POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN: 2314-0488

AÑO VII / N° 15

(2019)

---

## INDICE

Editorial ..... 11

## ARTÍCULOS

Ciudadanía, democracia y participación: un estudio de casos en escuelas secundarias de la Ciudad de Córdoba (Argentina)  
Hernández, Andrés E.

Citizenship, democracy and participation: a case study in secondary schools in the City of Córdoba (Argentina)..... 17

Perspectivas en pugna en el debate regional sobre la educación secundaria: un análisis de las visiones de organizaciones internacionales en América Latina.  
Corti Valentina, Saravi Micaela y Gorostiaga Jorge M.

Perspectives in conflict in the regional debate on secondary education: an analysis of the visions of international organizations in Latin America..... 54

Los grupos subalternos y las clases populares en la enseñanza de la historia en Argentina. Relaciones bajo tensión entre las producciones historiográficas y las innovaciones de la historia escolar bonaerense.  
Grande, Patricio.

Subaltern groups and popular classes in the teaching of history in Argentina. Relations under tension between historiographic productions and innovations in Buenos Aires school history..... 79

Hacia la búsqueda de un aprendizaje mejor: aprendizaje y participación.  
Canevari, Maria Sara y Zilbersztain, Andrea.

Towards the search for better learning: learning and participation..... 108

Educación y desigualdad. Un análisis histórico- crítico de la educación de jóvenes y adultos en Argentina. Wanschelbaum, Cinthia.

Education and inequality. A historical-critical analysis of Youth and Adult Education in Argentina..... 151

## COMENTARIOS DE LIBROS

Sara Halpern (2018). Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la escuela primaria. Claudia Agüero.....	153
Michael W. Apple (2018). ¿Puede la educación cambiar la sociedad? Mariel A. Onnainty.....	156

## INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos.....	163
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación.....	169
Posgrados de la UNLu de interés para educadores.....	177

## Editorial

---

Nos convoca hoy la presentación del segundo y último número del 2019 de Polifonías, Revista de Educación, en un año por demás difícil para los educadores y para la educación en general.

Como actores sociales y ciudadanos comprometidos con la educación, nos toca atravesar convulsionados escenarios políticos y económicos que no sólo inciden en forma directa en el trabajo cotidiano de las aulas sino que condicionan fuertemente la tarea de enseñar y aprender. La inacabada democracia en nuestra región nos muestra, una vez más, los límites que la escuela encuentra a la hora de materializar el derecho a la educación y a la ciudadanía plena, principios que hemos defendido y recuperado en Argentina, desde hace apenas treinta y seis años.

Frente al impacto social de la devaluación de la moneda, los cierres de muchas fuentes de empleo, el costo de los servicios, la emergencia alimentaria reclamada y tratada en estos días en el Congreso de la Nación, las escuelas que atienden a sectores pobres han debido incrementar sus tareas asistenciales en comedores escolares mientras que sus docentes volvieron a poner en cuestión la finalidad misma de su trabajo de educar.

Desde las universidades, visibilizamos la embestida política hacia la disolución de la producción del pensamiento científico a través de los ajustes presupuestarios para el desarrollo del sistema científico y tecnológico.

Al mismo tiempo, desde el gobierno nacional y con la iniciativa de los ministerios de Educación y del de Seguridad de la Nación, se impulsa un Servicio Cívico Voluntario en Valores para jóvenes que no estudian ni trabajan. La supuesta “reinserción o recuperación” de esos jóvenes de entre 16 y 20 años -que el mismo sistema neoliberal excluyó del acceso a dos de los más preciados bienes simbólicos, la educación y el trabajo- en el ámbito de la Gendarmería Nacional, es defendida desde ambos ministerios por ser la “Gendarmería la institución más valorada del país, mucho más que la educación pública”. El repudio de diversos sectores de la educación pública, universidades, organismos de derechos humanos, foros por la defensa de la niñez,

sindicatos de docentes, no se hizo esperar y se produjo una fuerte reivindicación del ejercicio legítimo de la enseñanza en instituciones educativas y no en el marco de las fuerzas armadas, creadas y sostenidas para la actividad represiva.

A pesar de todo esto o, tal vez, a causa de todo esto, volvemos a insistir con la edición de una Revista de Educación en la que podamos instar a colegas, estudiantes e investigadores a redoblar la apuesta de pensar y proponer una educación de calidad, entendiendo por ella el reaseguro de igualdad de condiciones y posibilidades para aprender y enseñar en manos de quienes nos hemos formado para ello.

En este número, presentamos un trabajo de Andrés Hernández que propone distinguir las formas específicas en que se manifiesta la política en la escuela secundaria a través del estudio etnográfico en tres escuelas de la ciudad de Córdoba. Su artículo “Ciudadanía, democracia y participación: un estudio de casos en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba” entrelaza las políticas con las dinámicas institucionales y en el nivel del aula dando protagonismo en la democratización a múltiples actores.

Valentina Corti, Micaela Saravi y Jorge Gorostiaga proponen comprender la agenda regional en su artículo “Perspectivas en pugna en el debate regional sobre educación secundaria. Un análisis de las visiones de organizaciones internacionales en América Latina”, a partir del análisis de documentos emitidos por organizaciones fuertemente influyentes en las políticas nacionales, sus visiones y argumentos acerca de la universalización del nivel.

El artículo de Patricio Grande “Los grupos subalternos y las clases populares en la enseñanza de la historia en Argentina. Relaciones bajo tensión entre las producciones historiográficas y las innovaciones de la historia escolar bonaerense” ubica el problema de las representaciones, ideas y nociones asignadas a los grupos subalternos en los contenidos, prácticas y materiales para la enseñanza de la Historia. A partir de diversas fuentes de información reconstruye las miradas sobre este objeto entre 1993 y 2016 centrándose en la provincia de Buenos Aires.

Dos artículos, vinculados con la educación de adultos, completan este número. El primero de María Sara Canevari y Andrea Zilberstain, “Hacia un aprendizaje

mejor: aprendizaje y participación”, rescata la tarea de la educación de adultos en la recuperación democrática, la revisión de la desarticulación sufrida durante la dictadura militar y las iniciativas de ese campo educativo. El segundo, “Educación y desigualdad. Un análisis histórico-crítico de la educación de jóvenes y adultos”, cuya autora es Cinthia Wanschelbaum, reflexiona sobre las contradicciones, tensiones y paradojas de la Educación de Jóvenes y Adultos a través de la reconstrucción del caso concreto de la Escuela Itinerante.

Como en ocasiones anteriores, invitamos a nuestros lectores a recorrer las páginas de nuestra Revista y a nutrirse de los trabajos de las autoras y autores que, en este número como en los precedentes, colaboran desinteresadamente en la construcción de una comunidad de saberes y experiencias cada vez más rica, más igualitaria, más democrática.

Andrea Paula Corrado Vázquez  
Directora Decana

Rosana Pasquale  
Coeditora

María Rosa Misuraca  
Editora



# *Artículos*





# Ciudadanía, democracia y participación: un estudio de casos en escuelas secundarias de la Ciudad de Córdoba (Argentina)

Andrés E. Hernández  
Argentina

Recibido Julio 2019

Aceptado Septiembre 2019

---

## Resumen

En este artículo, nos proponemos distinguir las formas específicas en que se manifiesta la política en la escuela secundaria argentina contemporánea. Nuestra hipótesis de partida sostiene que una parte importante de los conflictos que atraviesan a la escuela hoy están ligados a las tradiciones, mutaciones y reformas que se han visto directamente atravesadas por el proceso de democratización del sistema educativo en su conjunto. Una democratización que involucra a los actores que tienen a su cargo y bajo su responsabilidad el direccionamiento de las políticas educativas, pero que hace sentido en el marco de dinámicas institucionales, educativas y áulicas específicas, lo cual abre el juego a un conjunto más amplio de actores que cobran un creciente protagonismo. El análisis se apoya en el trabajo de campo de tipo etnográfico, que venimos realizando en tres escuelas de la Ciudad de Córdoba desde 2010 a la fecha.

**Palabras clave:** Educación secundaria – Ciudadanía - Participación – Política - Cultura Cívica

**Citizenship, democracy and participation: a case study in secondary schools in the City of Córdoba (Argentina)**

## Abstract

In this article we propose to distinguish the specific ways in which politics manifests in the contemporary Argentine secondary school. Our starting

hypothesis holds that an important part of the conflicts that go through the school today are linked to the traditions, mutations and reforms that have been directly crossed by the process of democratization of the educational system. A democratization that involves the actors in charge of the direction of educational policies, but which makes sense in the specific institutional, educational and classroom dynamics framework, which opens the game to a broader set of actors that charge a growing prominence. The analysis is based on ethnographic field work, which we have been doing in three schools in the City of Córdoba since 2010 to the present.

**Key Words:** Secondary school – Citizenship – Participation – Politics - Civic Culture

## **Introducción**

En este artículo, me propongo mapear algunos de los cambios y mutaciones que parece experimentar la escuela secundaria contemporánea, y que de algún modo influyen en las posibles configuraciones de la relación entre educación, democracia y política. Esto implica, de un modo u otro, ayudar a identificar y desentrañar qué clase de papel desempeña la participación política en tanto dimensión estructuradora de la vida cotidiana en general, y de aquello que ocurre al interior de las escuelas en particular. Nuestra hipótesis de partida sostiene que una parte importante de los conflictos que atraviesan a la escuela hoy están ligados a aquellas tradiciones, mutaciones y reformas que se enmarcan en el llamado proceso de democratización del sistema educativo en su conjunto. Una democratización que involucra a los actores que tienen a su cargo y bajo su responsabilidad el direccionamiento de las políticas educativas, pero que hace sentido en el marco dinámicas institucionales, educativas y áulicas específicas, lo cual abre el juego a un conjunto más amplio de actores que cobran un creciente protagonismo.

El artículo está organizado en dos grandes partes. En la primera, se esbozan algunas consideraciones generales acerca del proceso de democratización del sistema educativo, haciendo foco especialmente en el período que sigue a la recuperación de la democracia en Argentina en 1983. Allí se ensaya además

una posible periodización que nos permita ensamblar las distintas concepciones acerca de la democracia, que finalmente desembocaron en las actuales tensiones que atraviesan las escuelas secundarias. Luego, una breve mención de los pilares teórico-metodológicos en los que se asienta nuestra investigación, hace las veces de bisagra, dando paso al análisis de algunos de los datos que se desprenden de nuestro trabajo de campo, el cual ha sido desarrollado en tres escuelas de la Ciudad de Córdoba (Argentina) asumiendo una perspectiva etnográfica. La segunda parte del artículo está dedicada a abordar la relación entre ciudadanía, participación y política en una suerte de movimiento de pinzas. Se presentan allí de modo especular una serie de elementos que consideramos centrales para comprender las transformaciones registradas en el período actual, considerando tanto el nivel normativo como las formas de interacción y sociabilidad registradas dentro del espacio áulico. Así, se invita al lector a realizar un recorrido que va desde algunas de las principales normas que regulan finalidades y contenidos curriculares a lo que ocurre efectivamente en las aulas durante el dictado de las asignaturas que tienen a su cargo la educación ciudadana. En este sentido, estoy convencido de la potencialidad analítica que esconde el diálogo que podamos provocar entre los sentidos que se ponen en juego en la norma, y aquellas prácticas y representaciones que cotidianamente tienen lugar en aulas y pasillos.

### **Democratización: algunas consideraciones**

Al referirnos a la democratización del sistema educativo, considero necesario establecer ciertas coordenadas que nos permitan orientarnos en medio de los ejes fundamentales que ordenan de un modo u otro los debates actuales. En relación a la cuestión que me interesa profundizar aquí, resulta necesario en primer lugar resaltar el hecho que la noción misma de *democratización* intenta fijar o cristalizar cierta tendencia histórica de mediano o largo alcance que, si bien es contrastable a nivel empírico, no deja de exigir una vigilancia permanente. Especialmente si pretendemos que nuestro análisis no sea colocado en un terreno de enunciación y disputa político-normativa, donde la democracia sea entendida solamente en términos prescriptivos. En este sentido, cabe reconocer el hecho de que la posibilidad y potencialidad de delinear una tendencia histórica más o menos clara y general, es algo que aparece íntimamente ligado a cierta clase de recortes y estrategias teórico-metodológicas. En su lugar, una mirada más atenta a procesos locales, por ejemplo, podrá incluso constatar la imposibilidad misma

de fijar esa clase de tendencias generales, dando lugar al esfuerzo por captar las heterogeneidades. Entiendo pues, que los puntos intermedios que asoman en medio de ese abanico de posibilidades, abren considerablemente el horizonte y la riqueza del análisis.

Una segunda cuestión a tener en cuenta gravita en torno a la compleja relación entre democracia y educación. En este punto huelga decir que la clase de problemas que se desprenden del vínculo entre estos dos elementos no pueden circunscribirse a los últimos 35 años. Si bien puede afirmarse que el regreso de la democracia en la Argentina post-dictadura trajo consigo un renovado interés por esta cuestión, resulta indispensable inscribir los debates que se abrieron a partir de entonces, en la trama de procesos de más largo aliento. Pues es en función de éstos que la noción misma de *democratización* asoma como una oportunidad para complejizar algo más la mirada acerca del presente.

El hecho de que la escuela argentina contemporánea sea tan diferente a aquella que estuvo enteramente al servicio de la formación de las elites dominantes hasta fines del siglo XIX, es algo que en ocasiones se pierde de vista al dirigir la mirada a períodos más acotados. Junto con el más avezado de los revisionismos podrán discutirse, pero no negarse, los efectos relativamente democratizantes<sup>1</sup> que tuvo la creación de lo que Dubet y Martuccelli (2002) llaman la Escuela Republicana –para el caso francés–, y que en Argentina tuvo lugar de modo más o menos integral a partir de la creación del Consejo Nacional de Educación y la sanción de la Ley Nacional 1420. Otro ejemplo de la riqueza que esconden aquellas discusiones más bien históricas acerca del vínculo entre democracia y educación, puede conducirnos a seguir los rastros del denominado programa de «Educación Democrática»<sup>2</sup>, concebido en el marco de la llamada Revolución

---

1 Si hablamos de una relativa democratización en este punto es porque una de las funciones centrales del sistema educativo en su conjunto ha sido desde sus inicios -y Argentina no es la excepción- la de fabricar ciudadanos. Tal como destaca Inés Dussel, desde las figuras de Sarmiento y Roca en adelante, la escuela ha sido la encargada de producir un sujeto nacional homogéneo e integrado, en línea con aquel ethos de la escuela republicana, que pensó la igualdad a modo de una inclusión homogeneizante (Dussel, 2004: 4).

2 Educación Democrática hace alusión a la materia creada durante la llamada Revolución Libertadora, la cual tuvo vigencia dentro de los programas de la educación primaria y media durante diecisiete años, toda una marca para una materia *cívica*. Manuales escolares como los de Sanchez Viamonte(1957) y Delfino (1968), ilustran algunas de las concepciones que estuvieron en juego en aquel espacio formativo. AdrianAscolani(Ascolani, 2000) identifica en el primero de éstos el predominio de una concepción de ciudadanía entendida en clave de derechos cívicos y políticos, excluyendo los derechos sociales a los que tanto se apeló durante el gobierno peronista. Allí puede observarse cómo a través de los manuales

Libertadora a mediados de la década de los `50. El hecho de que aquel programa fuera implementado con el fin de expurgar los efectos que había tenido el peronismo en los valores morales y políticos de los jóvenes (Manzano, 2017: 18), nos recuerda la importancia que ha llegado a tener la escuela en el propio discurrir y devenir de procesos sociales y políticos más amplios. Ambas cuestiones, tomadas en conjunto y con cierta cuota de azar, nos permiten de algún modo ilustrar cómo la relación entre educación y democracia ha llegado a constituirse en una parte importante de las disputas por darle un sentido a las formas de construir ciudadanía, en el marco de procesos políticos más amplios a través de los cuáles los sectores de poder buscan constantemente dirimir sus diferencias y posiciones.

Lo dicho hasta aquí nos lleva a plantear una tercera consideración, con vistas a desentrañar algunas de las lógicas que se inscriben en las transformaciones que atraviesa actualmente el sistema educativo argentino. Es que si afinamos la mirada, podremos notar cómo esta última afirmación esconde uno de los escollos que asoman en medio del vínculo entre democracia y educación. Éste resulta de considerar a la educación como un *sistema* para, renglón seguido, identificar los cambios que se suceden en su interior como tributarios de una *democratización* –en el sentido de una descentralización y ampliación de los procesos y los actores que participan en la toma de decisiones–, lo cual nos obliga a revisar algunas de nuestras herramientas de análisis. Considero, en este sentido, que el concepto de *experiencia* puede ayudarnos a saldar –o al menos, acortar– la brecha que parece producirse entre estas dos afirmaciones. Según sostienen Dubet y Martuccelli (2002), la *fabricación* de sujetos no sería ya el resultado armonioso del funcionamiento regulado de una institución en la que cada uno desempeña un rol. En su lugar, parece más adecuado ajustar la mirada para identificar aquellos modos en que los alumnos construyen sus propias experiencias. Desde este punto de vista, son los sujetos los que *fabrican* sus relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos, con lo cual los modos en que se disponen y configuran los diferentes dispositivos, procedimientos y arreglos institucionales que conforman la escuela hoy, pasan a engrosar distintas hipótesis acerca del llamado *declive de la institución* (Dubet, 2006).

---

escolares se manifestaban las contradicciones ideológicas de un gobierno cívico-militar que difundía las virtudes de una ciudadanía plena en un contexto de ciudadanía restringida (Ascolani, 2000: 8).

Como efecto del desplazamiento de la mirada, lo que implica hacer ciertos retoques en la lente y el foco que hemos de usar de aquí en más, vale identificar finalmente las posibles dimensiones, escenarios y escalas que configuran nuestra aproximación a la relación entre educación y democracia. En pocas palabras, ocupa especialmente nuestra atención aquí la *dimensión* política de las prácticas y representaciones que tienen lugar en *escenarios* escolares, las cuáles pueden (y no deben dejar de) ser reconstruidas y analizadas desde las perspectivas de los propios protagonistas. En este sentido, considero que una aproximación a *escala* local permitiría revisar y realimentar aquellas miradas más globales y generales, sentando las bases para concebir imágenes estereoscópicas del mundo social. Solo así la noción misma de democratización puede engrosar su sentido, explotando los alcances y las limitaciones de una visión historiográfica de los grandes procesos sociales. Para ello, de aquí en más nos referiremos al proceso *corto o reciente* de democratización del sistema educativo<sup>3</sup>, el cual comienza con la recuperación de la democracia en 1983 y se extiende hasta nuestros días, diferenciándolo de aquel proceso de mediano y de largo alcance que podría extenderse en el pasado incluyendo todo el siglo XX y parte del XIX.

### **La democratización como efecto de las políticas educativas**

Al centrarnos en el período que nos interesa abordar aquí, una alternativa posible que nos permite plantear las coordenadas en que se inscribe el actual proceso de *democratización* del sistema educativo, puede resultar de la clasificación que propuso Sergio Martinic (2001; 2010). Su esquema de ordenamiento de las reformas educativas registradas en la región desde los años '80 en adelante, nos permite enmarcar el análisis manteniendo el diálogo abierto con las distintas escalas y dimensiones. Considero que tanto la periodización propuesta por Martinic como las distintas discusiones ofrecidas luego (Guzman, 2005; Míguez, 2014) pueden ayudar a orientarnos en medio de un escenario complejo, repleto de procesos y transformaciones a nivel de las políticas educativas, con vistas a intentar centrar o fijar –al menos parcialmente– algunos de los principales sentidos y problemas que asoman en el marco de dicha democratización. A

---

<sup>3</sup> La denominación que hemos elegido remitirá seguramente al lector a aquella que hiciera célebre el historiador británico Eric Hobsbawm, quien desarrolló el concepto de «siglo XX corto», el cual comprende el período que va desde el comienzo de la Primera Guerra Mundial en 1914 hasta la desintegración de la URSS en 1991.

continuación repasaremos una serie de aspectos que, sin ánimo exhaustivo, nos permiten ilustrar de algún modo las distintas variantes registradas a lo largo del proceso *corto* de democratización del sistema educativo, centrándonos en los modos en que se configuraron y articularon de modo sincrónico las distintas políticas y reformas emprendidas en materia educativa junto con algunos hitos y desarrollos propios del campo de la investigación educativa.

En primer lugar, cabe revisar la cuestión de la ampliación inicial de los *niveles de cobertura* educativa, registrados en el marco de las llamadas reformas de “primera generación”. Esta primera clave de lectura y análisis del proceso de democratización al que aludimos tuvo ciertas particularidades en nuestro país. Es que esta cuestión llegó a ser presentada tempranamente en Argentina como agotada, lo que se evidenció en el re direccionamiento del problema hacia una mirada que no se preguntaba tanto por quiénes (y cuántos) quedaron fuera del sistema sino más bien acerca de en qué condiciones atravesaban sus escolaridades quienes estaban dentro del sistema. Pues los trabajos de Braslavsky (1985) acerca de la segmentación y la desarticulación educativa, en tanto formas antidemocráticas de diferenciación, fueron fundamentales en este sentido. Claro que mucho tuvo que ver en esto el hecho de que en nuestro país se registraban ya en los años `70 y `80 tasas superiores a la mayoría de los países de la región. Sin embargo, debe reconocerse también que cierta clase de problemas como éstos tienen la característica de permanecer como latentes, dando cuenta de la configuración de un campo de estudios siempre abierto. Es que pasados algunos años, pudimos observar cómo la ampliación de la obligatoriedad a todo el nivel secundario, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, tuvo como efecto directo la renovación del interés por algunas de estas “viejas” cuestiones. Aprovecho para resaltar en este punto el hecho de que algunos temas vuelven a aparecer como relevantes en función de los cambios que se observan en el desarrollo de un proceso histórico, a veces incluso de corta duración.

Por otra parte, y ya en el marco de las llamadas reformas de “segunda generación”, resulta interesante repensar las marchas y contramarchas de estos mismos procesos y transformaciones. Pese a que una visión general y a la distancia sugiera que se trata de una tendencia histórica más o menos clara, es innegable su carácter contingente y abierto a posibles contradicciones. En este sentido, el trabajo de Gorostiaga (2007), por ejemplo, pone el acento en la idea de que pese a

la amplia gama de iniciativas “democratizadoras” registradas en el período 1990-2002 (que se proponían alentar la *gestión participativa*), finalmente se impuso el énfasis en el “mejoramiento de la calidad educativa, relegando a un segundo plano la preocupación por la ampliación de la participación hacia nuevos actores y temas” (Gorostiaga, 2007: 15). Mucho tuvo que ver en este escaso avance en dirección a lograr una verdadera ampliación de la participación de los distintos actores que forman parte de la comunidad escolar, el aumento de la pobreza y la desigualdad registrado en torno a la crisis económica, social y política de 2001.

El trabajo de Graciela Batallán (2003) también da cuenta de estas marchas y contramarchas, al hacer referencia al avance de la privatización educativa y la introducción del discurso empresarial, junto con una forma particular de gestión de las escuelas que se encuentra atravesada por una concepción de la educación como un bien más ofrecido en el mercado. Según se desprende del planteo de la autora, lo que resulta del encuentro del pretendido papel democratizador de la escuela en la sociedad, la democratización de las relaciones al interior de las mismas y esta suerte de modelo gerencial y empresarial que es producto de la tendencia privatizadora registrada a partir de los años `90, es finalmente una “democratización controlada” que se constriñe, en términos generales, a un `eficientísimo participativo` o a una `participación eficiente`” (Batallán, 2003: 682).

Finalmente, cabe repasar el lugar preponderante que ocuparon en los últimos años –y en el marco de las reformas de “tercera generación”– los llamados Programas de Convivencia Escolar, leídos –insisto nuevamente– como otra de las ideas que nos permiten caracterizar el período. En este sentido, Lucía Litichever y Pedro Núñez han planteado algunas de las limitaciones registradas en el marco del reemplazo de los tradicionales regímenes de autoridad por el llamado sistema de convivencia. A la distancia observada entre lo que propone la normativa y lo que concretamente ocurre en las escuelas (Litichever, 2014), cabe agregar el hecho de que la cultura política promovida en la escuela media, pese a incorporar el lenguaje democrático, consolida la desigualdad “desde una forma de pensar las relaciones sociales, la jerarquía, la distribución de espacios y de derechos y responsabilidades en la institución escolar basada en la palabra adulta” (Litichever & Núñez, 2005: 126), fomentando un tipo de participación que no coincide con la manera de vivir la política desde la experiencia de los propios jóvenes (Litichever & Núñez, 2005: 127).

Al considerar en este punto la recurrencia con que empiezan a manifestarse en la última década ciertas formas de organización y participación estudiantil, entonces la cuestión se torna algo más compleja, obligándonos a trasladar el foco –como ya adelantamos– desde las políticas hacia los actores. Si bien, por un lado, puede destacarse el rol que han venido sosteniendo los Centros de Estudiantes como forma relativamente estable e institucionalizada, es necesario destacar que no es por su carácter cristalizado que siguen ocupando un lugar central en algunos estudios acerca de las identidades y formas de participación política (Núñez, 2010). La aproximación e indagación en torno a estos espacios, más bien formales, aportan cierto potencial heurístico en la medida en que dan cuenta de la crisis o vacío de representación, obligando al investigador a corregir el rumbo en busca de otras formas de participación. Por otra parte, y siguiendo este mismo razonamiento, también es indudable que en los últimos años las masivas movilizaciones callejeras junto con las “tomas de escuelas” han alcanzado un lugar protagónico dentro de los repertorios de acción y de protesta del movimiento estudiantil<sup>4</sup>. Esto ha configurado una serie de prácticas más bien intermitentes, exigiendo ampliar la mirada y el punto de vista, con el objeto de dar cuenta de la multidimensionalidad con que se manifiesta el vínculo entre política, escuela y juventud (Larrondo, 2013).

### **La democratización vista desde abajo y desde adentro: ciudadanía y participación post-tomas**

Resulta necesario en este punto destacar, a modo de apostilla, que la apelación a los adolescentes y jóvenes estudiantes como sujetos políticos, en el marco de la democratización del sistema educativo, debe ser entendida como una interrogante. No es extraño que en ocasiones esto se plantee como una afirmación evidente por sí misma, como resultado de una apuesta teórica *a priori*, que puede luego ser contrastada empíricamente o no. Bajo determinadas circunstancias esto puede derivar en el error temprano de cancelar nuestro objeto de estudio. En pocas

---

4 Si bien esto no es algo nuevo, es posible que el renovado interés por explicar los cambios en las formas de organización y participación política dentro y en torno a la escuela, se deba a la posible configuración de un nuevo ciclo de protestas (Tarrow, 1997) a escala regional. Lo cual parece plausible cuando prestamos atención, entre otros, al movimiento *Pinguino* en Chile de 2006, que derivó en el cuestionamiento de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (Khomasi, 2012), o a las tomas de escuelas y universidades de 2016 en Brasil, en rechazo a la propuesta de enmienda constitucional 241.

palabras, nuestra investigación no puede empezar dando por resuelto aquello que se pretende explicar.

Dentro del período aquí considerado, que va de la recuperación de la democracia a la actualidad, hemos podido observar ciertas divergencias acerca de si debe o no debe hablarse de política en la escuela, una cuestión que permanece aún hoy abierta. Esto incluye la discusión acerca de los modos en que deben abordarse una gran diversidad de temáticas que se entienden como parte de esa dimensión de la vida cotidiana, mostrando justamente que la *democratización* implica en cierto sentido una mayor *politización* de las relaciones sociales. Si la política puede ser captada a partir de los modos en que los individuos que pertenecen a una sociedad o comunidad, hacen y viven sus diferencias –construyendo identidades en relación *con otros* y jerarquías o formas específicas de poder–, es esperable que la escuela, en tanto lugar privilegiado de transmisión de cultura, exprese las tensiones y conflictos que surgen de esas diferencias.

Al considerar el hecho de que durante las últimas tres décadas se han impuesto como ejes estructuradores de las principales discusiones en torno a la *educación cívica y ciudadana*, tanto el respeto por los Derechos Humanos como la reafirmación del sistema democrático, es dable suponer entonces que el ciudadano que construye –ya no diremos fabrica– la escuela sea más bien el resultado de las tensiones que enfrenta una sociedad antes que de un modelo prefigurado y prototípico que emana de tal o cual normativa, discutida en algún recinto o resuelta en algún despacho. De ser así, insisto, comprender y explicar lo que ocurre dentro de las escuelas y en torno a ellas resulta sumamente necesario. En especial, si nos proponemos construir un panorama lo más completo posible acerca de nuestra cultura política.

Ahora bien, ¿cuál es la razón por la que el rol históricamente atribuido a la escuela respecto de la producción de ciudadanos se haya vuelto eje y escenario de parte de los conflictos que se registran a diario en las escuelas? Pareciera que la clave pasa por un nuevo sistema de relaciones en el cual lo que se dirime hoy es si la *educación ciudadana*, esto es la ciudadanía tal como es construida por y en la escuela, debe traducirse o no –y de qué modo– en la práctica según el imperativo de una mejora cuantitativa y cualitativa de los niveles de participación. En este sentido, la cuestión acerca de si esta mayor participación habrá de plasmarse y

representarse ulteriormente como una actividad más o menos política<sup>5</sup> aparece como un punto de conflicto entre los actores, en el marco de la pretendida democratización.

Una de las puertas de entrada a esta cuestión aparece vinculada a dos temporalidades bien distintas que se superponen y entrecruzan al nivel de la vida escolar y que parecen haberse instalado como clave de época durante la última década. Me refiero al *ciclo lectivo normal o regular* (que remite entre otras cuestiones a la disputa por los 180 días de clase<sup>6</sup>) por un lado, y la interrupción del mismo por medio de la *protesta* (“paros” y “tomas”) por otro. Esta disputa que ha significado la contraposición de distintas concepciones de los derechos y obligaciones de los principales actores involucrados en el sistema educativo, se replica, ramifica y multiplica al interior de cada una de estas dos temporalidades. Esto equivale a entender cada uno como un momento específico de articulación de la conflictividad escolar. Parafraseando a Julieta Quirós (2011), podríamos referirnos a ambos momentos como *locus* de la *política estudiada y aprendida*, por un lado, y la *política vivida y practicada*, por otro. Es en ese vaivén que la escuela se torna un espacio conflictivo. Se trata en definitiva de momentos específicos en que se dirimen distintas concepciones de la participación y la ciudadanía.

---

5 Resulta sumamente ilustrativo el hecho de que en el caso de la Provincia de Córdoba tal como veremos más adelante, los dos espacios curriculares específicos en que se aborda la cuestión de la ciudadanía en la escuela secundaria sean denominados Ciudadanía y Participación (para el ciclo básico) y Ciudadanía y Política (para el ciclo orientado). La concepción progresiva y acumulativa que está detrás de estas denominaciones rara vez es discutida o cuestionada por los propios actores. Más bien da cuenta de un acuerdo tácito. Las “Tomas de escuelas” han sido quizás el único momento en que un grupo importante de docentes, alumnos y padres han podido cuestionar estas representaciones ponderando el rol político de los estudiantes a muy temprana edad, desdibujando las jerarquías y el carácter secuencial de los procesos educativos.

6 Con esto hago referencia a la sanción de la Ley 25.864/2003, la cual fijaba un ciclo lectivo mínimo de “180 días efectivos de clase”. Desde entonces, el debate acerca de la necesidad de alcanzar un número de jornadas determinado, se ha ido actualizando a la par de la coyuntura política. La resolución N°165/2011 del Consejo Federal de Educación extendió el calendario escolar para el ciclo lectivo de 2012 a 190 días, mostrando cierta continuidad en lo que respecta a una concepción del tiempo escolar que se apoya en el supuesto de que “la mayor permanencia de los alumnos en la escuela es condición indispensable para mejorar los aprendizajes”. Las dificultades de alcanzar esta meta, se deben fundamentalmente a los niveles de conflictividad que incluyen tanto las protestas gremiales docentes con motivo de los acuerdos salariales y las movilizaciones estudiantiles que se han vuelto frecuentes desde 2010. Mención aparte merecen las instancias de capacitación docente dispuestas en el horario escolar y que implican el no dictado de clases.

Cabe preguntarse entonces acerca de las posibilidades que abre el pensar en la “alternancia” a la que se han visto arrojadas algunas escuelas en los últimos años, y que implica que el tiempo/espacio escolar transite y sea pensado y experimentado por los actores en medio de estas dos clases de temporalidades. Las “tomas”, especialmente aquellas que tuvieron lugar desde 2010 en adelante, aparecen en los relatos de los estudiantes como una “época de oro” de la organización y la participación estudiantil. La escuela refleja hoy la materialización de los logros alcanzados por entonces, de las victorias obtenidas y las derrotas sufridas. Por otra parte, la falta de organización, compromiso y participación estudiantil en el presente no pasan desapercibidos por los propios jóvenes, al tiempo en que reclaman no ser representados por los centros de estudiantes de sus escuelas o simplemente sufren la inexistencia de una instancia de representación de esa naturaleza. En este sentido, considero que el contexto post-toma abre nuevas posibilidades para repensar las cuestiones de la ciudadanía y la participación en tiempos de una mutación a nivel estructural de los sistemas de representación política tradicionales<sup>7</sup>. Cabe preguntarnos entonces ¿qué es ser ciudadano? ¿Qué hay que tener para convertirse en uno? ¿Es importante participar en la vida pública? ¿de qué modo? ¿Qué lugar ocupa la escuela actualmente en la formación de ciudadanos?

La escuela no parece ser un laboratorio, en el sentido de ser el escenario para la experimentación en un entorno protegido<sup>8</sup>, sino más bien la primera

---

7 Pierre Rosanvallon ha sabido identificar en las experiencias democráticas recientes una serie de movimientos que pueden ser analizados según dos dimensiones, ya sea a partir del funcionamiento de las instituciones electorales-representativas, o bien, en torno a la constitución de un universo (de organización) de la desconfianza (Rosanvallon, 2015). Su concepto de democracia pos-representativa confluye con la visión de Manin, quien se refiere al tránsito de la democracia de partidos a la democracia de lo público o de audiencia (Manin, 2006).

8 Respecto de la escuela como entorno protegido, sin duda esta noción ha perdido terreno en la última década. Si bien en otros países de la región la policía ha sido utilizada como un medio legítimo para resolver conflictos en y en torno a la escuela (Abramovay, 2005), la experiencia de la última dictadura militar Argentina (1976-1983) dio lugar a una resistencia total por parte de los agentes que conforman el sistema educativo frente a la irrupción de cualquier fuerza de seguridad para dirimir conflictos en las escuelas, incluyendo la comisión de algún tipo de delito. Esta representación tan extendida respecto de “lo que ocurre en la escuela debe ser resuelto por la escuela”, sin dudas ha empezado a mostrar grandes fisuras. Por motivos que no podemos detallar aquí, un parte aguas posible, desde el regreso de la democracia a la actualidad, puede ser ubicado temporalmente en torno al *estudiantazo* de 2010 que tuvo lugar principalmente en las ciudades de Buenos Aires y Córdoba. A partir de entonces, y bajo el gobierno de Cambiemos, han proliferado más o menos formalmente una serie de protocolos de actuación que incluyen a las escuelas entre los escenarios en que se instruye en los modos de proceder frente a la posible comisión de delitos (lo cual incluye la ocupación de edificios públicos) tanto a funcionarios públicos como a las fuerzas del orden.

experiencia de participación e involucramiento en los asuntos públicos por parte de los jóvenes. Es por ello que aquí no podemos permitirnos limitar el análisis a las experiencias de escolarización de adolescentes y jóvenes como la antesala de algo más, esto es, una mera preparación para la vida adulta. Si bien esta representación es aceptada y esgrimida por parte de los estudiantes, no puede ser generalizada. Un ejemplo que atestigua el relativo protagonismo político de los estudiantes secundarios, se desprende de las ya mencionadas «tomas» de escuelas que tuvieron lugar en las ciudades de Córdoba y Buenos Aires en 2010<sup>9</sup>. Aquellas protestas pueden ser interpretadas como el resultado de un proceso más amplio de *democratización*, aunque con su propia dinámica, en la medida en que desencadenó un proceso de ampliación de derechos políticos de los jóvenes. Esto se materializó en 2013 con la sanción de la Ley Nacional N°26.877 que, entre otras cosas, reconoció a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil. Cabe agregar que los estudiantes que entrevistamos, en el marco de aquellas protestas, daban cuenta de la novedad que representaba para ellos ser interpelados políticamente por los adultos, además del lugar y la legitimidad que lograron ganarse en medio de un movimiento estudiantil históricamente protagonizado por las organizaciones universitarias.

### Consideraciones metodológicas

Respecto a la dimensión teórico-metodológica, es indudable que este escenario se presenta como sumamente promisorio para llevar adelante estrategias de tipo cualitativo y, especialmente, etnográficas. Se trata de un terreno muy rico que aguarda ser explorado en profundidad a los fines dar cuenta de una mayor capacidad por interpretar el lugar de los actores, sus prácticas y

---

9 En lo que respecta puntualmente al ciclo de protestas que pudimos registrar en detalle en el caso de la Ciudad de Córdoba, unas 20 escuelas secundarias fueron ocupadas por los estudiantes, entre los meses de septiembre y octubre de 2010. Entre los reclamos que motivaron aquellas protestas vale destacar el pedido por mejores condiciones de infraestructura, junto con el rechazo a parte del articulado de la propuesta de reforma de la Ley de Educación Provincial N°8113/1991, la que consideraban inconsulta. Si bien la articulación con estudiantes universitarios, a través de la llamada Asamblea Inter-estudiantil, fue un elemento clave que permitió dar fuerza a un reclamo que involucró además a instituciones educativas de nivel superior, vale destacar el carácter relativamente autónomo y protagonista que los estudiantes secundarios asumieron en el marco de aquellas protestas. Esto pudo apreciarse tanto al interior de las ocupaciones, como también en las movilizaciones callejeras y en las audiencias públicas que se realizaron en el mes de diciembre.

sus representaciones en el marco de interacciones cotidianas. Siguiendo a Levinson (Levinson, 2011), la descripción etnográfica detallada del inter juego entre las prácticas y los discursos que circulan en el marco de la educación ciudadana informal y la educación (más bien formal) para una ciudadanía democrática puede hacer un aporte sin dudas significativo. En este sentido, el rigor teórico en que se mueven las discusiones acerca de las formas de la política, y en particular de la ciudadanía, puede ser no solo enriquecido sino incluso cuestionado por aquello que realmente acontece al nivel del terreno y a la altura de la mirada de los propios protagonistas. Confiamos en que de ese encuentro pueden nacer nuevas y mejores herramientas, tanto teóricas como metodológicas.

Las cuatro escuelas en las que venimos desarrollando nuestro trabajo de campo desde el año 2010 han sido seleccionadas siguiendo un criterio de muestreo teórico, según distintos perfiles institucionales, condiciones socioeconómicas de la población que asiste allí, nivel educativo de los padres y madres y tipo de gestión (pública y privada). En la última etapa de recolección de datos, finalizada en el año 2017, se llevó adelante un registro extenso de las observaciones realizadas durante las clases de Ciudadanía y Participación (de 2° año) y Ciudadanía y Política (de 6° año), reuniones de Centros de Estudiantes y de personal docente y protestas estudiantiles, entre otros espacios de interacción cotidiana. Además, se realizaron más de 40 entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales a alumnos, docentes, preceptores y directivos. Finalmente, se hizo un extenso trabajo de revisión documental que incluye, además de la legislación nacional y provincial, las orientaciones curriculares, memos y resoluciones, los programas de las materias, los libros de temas y las carpetas de los propios estudiantes.

Aquí analizaremos en particular dos de los casos de estudio a los cuales llamaremos Escuela e Instituto, respectivamente. Ambas son escuelas secundarias de gestión pública que atienden a sectores populares. La Escuela, por su parte, está enclavada en el centro de la ciudad de Córdoba y se trata de una de las llamadas “escuelas palacio”, por su centenaria historia y sus virtudes arquitectónicas. El Instituto, en cambio, está ubicado en un barrio de la periferia urbana, por fuera del anillo de circunvalación y tiene apenas unos 20 años.

## Políticas, ciudadanía y participación

Si existen determinados escenarios en los cuales la dimensión normativa impregna todas y cada una de las prácticas que allí tienen lugar, volviendo imposible ignorar la ley como factor explicativo, sin dudas la escuela es uno de ellos. Leyes, resoluciones, memos, circulares, reglamentos, acuerdos, cuadernillos, programas y comunicados circulan vertical y jerárquicamente, haciendo de la escuela un lugar de ejercicio y aplicación constante de la norma. Todos los actores que conforman el sistema educativo aprenden a cumplimentar, evadir o utilizar en su favor aquellas normas que de modo más o menos formalizado tienen por objeto regular las interacciones. Sin embargo, la cristalización de la norma escrita en ocasiones contrasta con aquello que los actores hacen en el marco de lo que la misma norma prescribe. Esto no es ninguna sorpresa.

Para el caso de la temática que estamos analizando, si bien en el plano de la política educativa cierta clase de discusiones suelen ser presentadas como más o menos saldadas, ello no excluye que exista un sinnúmero de divergencias respecto del problema de la *participación política* en las escuelas, lo cual dista de tratarse de un asunto resuelto. El debate aún abierto entre aquellas perspectivas más normativistas y otras que se identifican como más científicas o empiristas, nos permite conceptualizar la clase de divergencias teóricas que se ciernen en medio de estas dos dimensiones. En lo que respecta al plano político-gubernamental, debido a su propia lógica de funcionamiento, los marcos normativos vigentes suelen operar como un modo privilegiado de condensación –en un tiempo-espacio determinado– de ciertas discusiones que involucran a esferas sociales más amplias. En este sentido, las reformas legislativas alientan la construcción de ciertos consensos a partir de conflictos y tensiones que son presentados como resueltos en la letra de la ley, de modo tal que ésta sea capaz de orientar ciertos vectores o líneas claras de acción. Sin embargo, el carácter indeterminado y abierto de los procesos a los que aludimos no podrá ser eliminado completamente mientras persista el carácter polisémico que es inherente a los significantes que están presentes en los marcos normativos. En pocas palabras, las reformas dan lugar a un proceso de interpretación en constante elaboración (ver Míguez, 2014)<sup>10</sup>.

---

10 Según sostiene Daniel Míguez, “las leyes no son sistemas unívocos de sentido que excluyen cualquier ambigüedad; al contrario, son construcciones polisémicas o de sentidos múltiples, siempre expuestas a

Siguiendo con este argumento, a modo de balance general, en la última década parecen haberse impuesto aquellas perspectivas que apuntan a la construcción de un sistema educativo que garantice la *igualdad* –fundamentalmente a través de la calidad educativa– y la *inclusión* –que apela esta vez a la ampliación de la cobertura por medio de la obligatoriedad– (Feldfeber y Gluz, 2011). Más allá de ciertas ambigüedades o contradicciones que puedan destacarse, y en virtud de los sentidos que están en juego en torno a estos significantes, la prescripción de una “ciudadanía activa y participativa” leída en esta clave se cierne sobre culturas cívicas o políticas previas, esto es, conjuntos diferenciados de ideas, valores, concepciones, hábitos, tradiciones y costumbres acerca de la ciudadanía y la participación. Estudiar las prácticas y representaciones que tienen lugar en el escenario escolar, equivale a analizar los procesos tanto como los efectos del inter-juego entre la norma (y sus reformas) y las culturas cívicas o políticas.

### *En la Ley*

Si prestamos atención a la Ley Provincial de Educación N°9870/2010 (LPE) nos encontramos con que la noción de ciudadanía está presente desde los fundamentos mismos que dan lugar luego al resto del articulado. La educación aparece definida en el artículo N°1 como política de Estado prioritaria tendiente, entre otras cosas, a la profundización del ejercicio de la “ciudadanía democrática”. En este sentido, como principio general se reafirma la idea de la educación como un derecho del que gozan los habitantes y que les posibilita su integración plena a la sociedad en calidad de ciudadanos. En pocas palabras, la educación incluye entre sus objetivos principales la formación de ciudadanos conscientes de sus libertades y derechos y responsables de sus obligaciones cívicas, capaces de contribuir a la consolidación del orden constitucional, a la configuración de una sociedad democrática, justa y solidaria, así como a la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural, según consta en la citada ley. La educación secundaria, por su parte, tiene por finalidad habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios.

---

interpretaciones diversas y controvertidas, en las que se expresan los diferenciales de poder y los sistemas de sentido y, en ello, la idiosincrasia política de los actores que las gestionan. El hecho de que cada significantes, cada término que constituye la ley, admita sentidos múltiples (o al menos variaciones dentro de un rango) permite que en ellas se inscriban, de manera compleja y con incidencia o presencia dispar (según el grado de poder de los actores que los proponen), significados diversos, disimulados a través de la variedad de sentidos que es posible atribuirle a un mismo significantes. (Míguez, 2014: 15-16).

La escuela es presentada como la institución encargada de la formación de los adolescentes y jóvenes, en el sentido de instruirlos en el ejercicio de una “ciudadanía democrática”. Dicha habilitación tiene dos características fundamentales y complementarias. Por un lado, define los términos en que los sujetos son “integrados” a la sociedad –en su calidad de ciudadanos–, mientras por el otro genera las capacidades para “comprender, transformar y actuar” en dicha sociedad. Asimismo, este esquema aparece desarrollado dentro del llamado *Encuadre general* para la educación secundaria. Según está plasmado en dicho documento oficial:

*“[...] pensar la escuela en términos participativos es avanzar en el proceso de su democratización; es habilitar un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y los atributos de la ciudadanía en los procesos de formación. Así, la escuela ofrece posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes oportunidades, prácticas y conocimientos.*

*Si la educación pretende bregar por un ciudadano que aborde responsablemente su papel en el mundo, debe fomentar actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social. Es decir, se trata de que la educación garantice las condiciones para que esa persona, además de poseer los conocimientos necesarios para estar integrada a la sociedad, se prepare, en tanto ciudadano, para asumir un papel activo y comprometido con el cambio social.*

*Tanto la Ley de Educación Nacional como la Provincial destacan el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, y conciben a la educación como prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. (Educación Secundaria. Encuadre general 2011-2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Pág. 4).*

A partir de este documento podemos apreciar el reconocimiento del carácter procesual del hecho educativo que está detrás de la formación de los ciudadanos.

La noción de “democratización” aparece como una de las claves posibles para interpretar la dimensión de los cambios y las transformaciones que se observan en relación al sistema educativo en las últimas décadas. Si bien en la LPE este concepto aparece mencionado dentro de los “principios políticos del sistema educativo” (Art. 16), la democracia como noción más general y cristalizada es citada de modo más recurrente aún para referir al sistema de gobierno, a la sociedad en su conjunto, a la distribución de conocimientos, a la ciudadanía (como ya dijimos), a la forma de organización de las instituciones (haciendo hincapié en la elección de autoridades) y a la convivencia.

No obstante ello, es difícil extraer del uso que se hace allí del concepto de “democracia” una única definición. En cualquier caso, lo que sí podemos observar en este último documento es la importancia que reviste la idea de la participación. Ésta, es presentada como el elemento central que ha de garantizar no solo el avance hacia la “democratización de la escuela”, sino también en dirección a asegurar la doble vinculación de los adolescentes y jóvenes con la sociedad –mediante la integración y transformación–. Pues bien, esta “ciudadanía democrática” definida como “activa y comprometida” por la que brega la educación (al menos en el plano normativo) parece afirmarse principalmente en base a las “responsabilidades” que les caben a los estudiantes<sup>11</sup>. Y esto abre, como veremos más adelante, una nueva serie de interrogantes respecto a lo que ocurre realmente en las escuelas. Sin embargo, antes de pasar a eso, cabe plantear algunas consideraciones en relación a uno de los últimos niveles de *traducción* del marco normativo y reglamentario que hemos ido rastreando desde la LPE en adelante.

### *En el Diseño Curricular*

Al tomar en consideración el llamado *Diseño curricular de educación secundaria (2012-2015)*, que detalla los lineamientos generales (presentación, objetivos, aprendizajes y contenidos, orientaciones para la enseñanza y bibliografía) para

---

<sup>11</sup> Esto contradice, por ejemplo, el planteo de Verona Batiuk, quien sostiene que “en la producción reciente (bibliográfica y normativa) algunos discursos ligados a la enseñanza mencionan la necesidad de promover la formación política en el marco de las instituciones escolares, tanto como mandato para los alumnos como para la formación de los propios docentes. Esto se enuncia desde una concepción de ciudadanía que se distingue de la meramente formal y jurídica que la reduce a un enunciado de derechos y deberes” (Batiuk, 2008: 115). Según la autora, “las alusiones a la formación política se identifican, en general, con el reclamo por el respeto de los derechos sin un tratamiento correlativo de la noción de responsabilidad” (Batiuk, 2008: 115).

cada uno de los espacios curriculares, aparecen una serie de contraluces respecto al marco normativo general. Nos interesa analizar aquí el caso del espacio curricular denominado Ciudadanía y política (CYPO), en la medida en que aparece planteado como aquel tiempo-espacio escolar abocado específicamente a trabajar sobre los temas que hasta aquí hemos mencionado. Al revisar el citado *Diseño curricular...* nos encontramos con tres ejes básicos como parte de los aprendizajes y contenidos recomendados: las instituciones sociales y políticas, los Derechos Humanos y la participación ciudadana. El primer eje se enfoca fundamentalmente en el reconocimiento y la comprensión de las formas de funcionamiento y organización del sistema político, ubicando a la democracia y al Estado de derecho (y las instituciones que lo caracterizan) como punto nodal. Si bien se hace especial hincapié en la enseñanza de las normas que rigen actualmente, esto no excluye el carácter conflictivo que asumen las relaciones socio-políticas, lo cual lleva a reconocimiento de la injusticia, la desigualdad y la violencia como características de la sociedad actual. El segundo eje se concentra en el conocimiento de los marcos normativos que garantizan ciertos derechos (civiles y políticos; sociales, económicos y culturales) a distintos sectores sociales (minorías sexuales, comunidades inmigrantes, campesinos, pueblos originarios, niños, niñas y adolescentes, entre otros), reparando asimismo en situaciones de vulneración de derechos como los crímenes de lesa humanidad. Finalmente, el tercer eje se enfoca básicamente en las formas y mecanismos de participación. Esto es, el ejercicio de la ciudadanía como vía de reparación y resolución de conflictos, por un lado, y de reclamo y protesta frente al incumplimiento de derechos (tanto individuales como colectivos), por el otro.

En primer lugar, debemos decir que una mirada general, que tome los tres ejes antes mencionados como un conjunto, permitirá apreciar el carácter procesual y dinámico que la propia educación cívica demostró entre fines del siglo XX y principios del XXI. Es que dan cuenta tanto de la dimensión *pasiva* como aquella otra más bien *activa* que envuelve a la ciudadanía, en la medida en que se apela tanto al estatus legal que conlleva formar parte de una comunidad política como a la importancia de participar directamente en ella (Pedró, 2007). Esta articulación se vuelve especialmente relevante si tomamos en consideración el hecho de que en las últimas décadas el sistema educativo en su conjunto ha dado pruebas de cierta tendencia general a que los estudiantes adquieran determinadas habilidades y competencias en lugar de solo conocimientos, lo cual tiene su correlato específico en cuestiones vinculadas a la civilidad (Mc Cowan, 2009;

Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, & Miranda, 2015). Estos mismos autores se refieren a esta tendencia general como parte de un cambio de paradigma, desde una concepción *tradicional* que enfocaba el currículum de la “educación cívica” en el conocimiento de las formas de gobierno y sus instituciones, hacia una nueva conceptualización –que aquí denominaremos paradigma *contemporáneo*– según la cual la «educación ciudadana» debe centrarse en lograr ciertas habilidades, actitudes y competencias (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda, y Bonhomme, 2014). Este escenario se completa con la apuesta en favor de garantizar que la educación ciudadana dé cuenta de las dimensiones tanto cívica como civil, en el sentido de que se preste la debida atención a aquellos aspectos que se relacionan con las instituciones políticas formales (mecanismos de representación y de participación a través de los partidos políticos, por ejemplo), pero también a otras más informales (que involucran otras interacciones más directas con las comunidades locales)<sup>12</sup>.

En segundo lugar, sin embargo, debemos hacer notar que una mirada que se proponga desglosar aquellos elementos que componen cada uno de los ejes arriba mencionados, permitirá identificar al mismo tiempo que la propuesta curricular de CYPO da cuenta de un claro sesgo orientado hacia aquel paradigma más bien tradicional. De los 35 aprendizajes y contenidos que se describen en el citado documento, 23 son enunciados como formas de “conocimiento” o “reconocimiento”, mientras solamente 4 están orientadas en los términos de la “participación” y “ejercicio” efectivo. En pocas palabras, si bien el caso de la normativa que regula y prescribe el currículum de la educación ciudadana en la Provincia de Córdoba parece poner en juego –al menos de modo general– ambas concepciones –tradicional y contemporánea–, configurando una propuesta que podemos llamar de tipo transitiva, debemos preguntarnos acerca del modo en que esta conjunción o superposición de paradigmas se articula en lo específico.

Al llegar a este punto, y como parte del intento por dar respuesta a esta interrogante, cabe preguntarnos si es posible articular de algún modo los distintos esquemas que hemos mencionado hasta aquí y que caracterizan –y en cierto punto, clasifican– las formas de la educación ciudadana. Me refiero a aquellas concepciones que distinguen las dimensiones activa y pasiva, como

---

12 Para ampliar sobre la discusión acerca de los aspectos que involucran una concepción amplia de la educación ciudadana consultar Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, & Miranda, 2015.

así también los aspectos cívicos y civiles, que en ella se expresan. A éstas cabe agregar, finalmente, aquella que se impone en la Provincia de Córdoba bajo la denominación de “ciudadanía democrática”, y que como vimos también se bifurca en la «doble vinculación» de los jóvenes con la sociedad, en términos de integración y transformación.

Una aproximación analítica a los enunciados que conforman cada uno de los tres ejes que organizan la propuesta curricular permitirá distinguir ciertos elementos, que aparecen dispersos y que hacen referencia a aquello que hemos llamado la doble vinculación de los jóvenes con la sociedad. En este sentido, vale destacar, éstos no aparecen distribuidos de modo equivalente. Si bien ambas perspectivas ponderan de algún modo esta suerte de *función dual* de la escuela, al poner el acento tanto en el ordenamiento normativo (que permite a los jóvenes integrarse) como en el carácter conflictivo de las relaciones sociales (lo que configura la necesidad de transformar la sociedad), la posible complementariedad que ambas dimensiones representan merece ser revisada. Es que la equivalencia se expresa en el plano que refiere específicamente al modo en que los sujetos definen o conciben el mundo (lo cual puede ser planteado como un problema de conocimiento), no al modo en que los ciudadanos se posicionan y actúan en él (lo cual gira el foco hacia la noción de participación). En otras palabras, según podemos observar en el diseño curricular propuesto, solo sería posible abordar de modo complementario y equivalente la doble función (integración/ transformación) de la escuela en el terreno y el eje que refiere directamente a la “participación ciudadana”. Un ejemplo claro de esto puede verse en cómo aparecen tematizados, pero claramente diferenciados, tanto los canales indirectos de participación democrática (sufragio, referéndum, consultas, etc.) como otras prácticas ciudadanas más vinculadas al ejercicio de la democracia directa (definidas como “nuevas formas de participación”). Esto nos lleva a formular la hipótesis de que el diseño curricular que se sostiene desde la normativa, al acotar la dimensión activa a su mínima expresión, termina obturando tanto los aspectos cívicos como civiles de la llamada educación ciudadana. Esto, en la medida en que ciertos contenidos se presentan como algo que debe ser construido casi exclusivamente en clave de conocimientos. El hecho mismo de separar y distinguir aquellos otros aprendizajes y contenidos que sí pueden ser abordados en línea con ciertas habilidades y actitudes, digamos democráticas, termina por confirmar una concepción de la participación cívica y civil sumamente acotada y vaciada de su verdadero potencial transformador de la realidad social.

### *En la escuela*

¿Pero qué ocurre *en la escuela*? Si bien puede pensarse en la *formación de ciudadanos* como una tarea que involucra a la escuela secundaria de modo integral, no podemos soslayar el hecho de que la configuración actual de ésta refleja aún una concepción muy arraigada de la educación, organizada según asignaturas claramente delimitadas. Y esto es algo que se percibe inmediatamente cuando uno toma contacto con el campo. Como ya dijimos, en lo que respecta particularmente a la “educación ciudadana” los espacios curriculares asignados son: Ciudadanía y Participación (para el ciclo Básico) y Ciudadanía y Política (para el ciclo Orientado). Pues considero que la superposición de aquella mirada *integral*, y esta otra más bien *disciplinar* de la *ciudadanía* como contenido enseñado/aprendido requiere algunas precisiones. Si bien algunas corrientes pedagógicas apuestan hoy a trabajar sobre los contenidos de modo transversal, con múltiples entrecruzamientos y retroalimentaciones, lo que se observa es que estos cruces e intercambios entre diversas áreas de conocimiento no son equivalentes y conllevan cierta complejidad en lo que respecta a las formas de estructuración de esas mismas vinculaciones. Quizás debido a que la tarea docente se configuró históricamente a partir de su función moralizante<sup>13</sup>, es común encontrar que algunos docentes aborden y tematizen en sus clases ciertas cuestiones que exceden sus propios campos de conocimiento. De este modo es que espacios de formación como los de “ciudadanía” quedan presos de aquellas intervenciones que se producen en y desde otras asignaturas, pertenecientes tanto al área de las ciencias naturales como de las sociales. Claro que podría considerarse *a priori* que la implicancia de estas últimas en ciertos contenidos resulta cuanto menos algo esperable, en virtud de que los espacios de ciudadanía tienen un claro perfil volcado a las ciencias sociales<sup>14</sup>. Sin embargo, cuando los

---

13 En su análisis de las descripciones y justificaciones que los docentes de la Provincia de Santa Cruz hacen respecto de sus prácticas de educación moral, Siede et al (2015) han identificado “una fuerte impronta moralista, que da continuidad a algunas tradiciones civilizatorias, higienistas y homogeneizantes desarrolladas desde los orígenes del sistema educativo provincial [...]. Lo que circula como formación ética y ciudadana en las escuelas parecería ser parte, no obstante, del currículo oculto, que es la cultura que la escuela transmite e inculca sin explicitar. Mediante una operación que constituye al sistema educativo como depositario de la cultura oficial, el capital simbólico y cultural que la escuela transmite es catalogado positivamente como la cultura legítima: es útil, correcto, moral e indiscutible. Hay en los relatos la certeza de que el mundo –y las personas– deberían ser de un modo y no de otro. Se delimita una cultura al inculcar que no se puede deducir de ningún principio universal ni lógico” (Siede, Guglielmino, Alcain, Fernández, & Guinao, 2015: 65).

14 Bastará revisar las trayectorias de formación docente de quienes están a cargo de esos espacios,

docentes tematizan la cuestión de la ciudadanía y la política desde las ciencias naturales, o incluso desde espacios de formación artística, aparecen ciertos conflictos que es necesario considerar y que obligan a repensar la trama completa de articulaciones entre los distintos espacios curriculares. Claro que el hecho de que los docentes aborden ciertos temas o contenidos, ya sea desde su experticia o bien como meros ciudadanos que se ven implicados en una coyuntura política específica, permite a título analítico diferenciar distintas formas de presentación del docente en la vida cotidiana de las escuelas. Pero esto se vuelve mucho más complejo cuando prestamos atención al punto de vista de los propios estudiantes.

En resumen, considero posible identificar en la cuestión de la formación ciudadana un punto nodal que da cuenta de ciertos límites en la especificidad que se le asigna a un campo de conocimiento o disciplina, pero a la vez, desnuda también los límites de la transversalidad misma con la que se piensa la educación. En otras palabras, el hecho de que la condición de ciudadanos permita a los docentes intervenir en una discusión sobre la actualidad política, sin la necesidad de presentar credencial alguna como especialistas es algo que merece ser revisado. Pues no ocurre lo mismo, y más importante aún, no tienen el mismo peso ni los mismos efectos aquellas opiniones o intervenciones que refieran a los campos de la Biología o la Física. Cabe preguntarse entonces ¿cómo se resuelve esta relación entre docentes, asignaturas, saberes y opiniones dentro de las propias escuelas?

### *En el aula*

Según se desprende de nuestros registros, si bien los estudiantes se encuentran todos los días frente a interpretaciones de la realidad política por parte de los docentes de las más variadas asignaturas, ellos mismos dan cuenta de haber desarrollado una serie de criterios acerca de a quiénes consultar sobre ciertos temas de actualidad. Su *manejo* de los tiempos y dinámicas de clase incluye la capacidad de introducir por propia iniciativa ciertos temas de actualidad con el objeto de pedir la opinión del docente. Desde la mirada adulta, la introducción de ciertos temas o preguntas que alteran el curso de la clase –según la planificación previa propuesta por el docente– puede ser vista como un intento por parte de

---

como así también echar un vistazo al “alcance” de aquellos títulos de nivel superior que habilitan a dictar espacios curriculares como Historia, Sociología, Psicología y Ciudadanía, para ponderar la íntima vinculación entre estas áreas de conocimiento.

los alumnos por instrumentalizar en su favor el tiempo y la dinámica del aula. Sin embargo, desde la mirada de los estudiantes, muchas veces se trata tan solo de temas que surgen como efecto de una preocupación genuina. En cualquier caso, ellos mismos aprenden a desarrollar una serie de criterios en función de los cuales saben con quién pueden introducir discusiones y con quiénes no. En este sentido, no es la materia ni los contenidos a trabajar lo que define si se puede discutir o no sobre actualidad, sino más bien la disposición del docente y sus conocimientos generales sobre diversos aspectos de la realidad. Los estudiantes del Instituto<sup>15</sup> dan cuenta de esto:

Sol: Hay profes que se involucran y hay profes que no se involucran. Que nosotros les sacamos el tema y dicen, “sí, bueno, me parece bien”. Pero como que mucho no se quieren meter en el tema.

Martín: Lo esquivan.

Sol: Como que están, “no, mejor vengo a dar lo que tengo que dar”. Y otros dicen, “Sí, bueno, podemos hacer esto”. Dejan de lado la clase que tienen que dar y como que nos ayudan en algo.

AH: ¿Y qué temas por ejemplo les sacan? ¿Se acuerdan de alguno? ¿Qué temas les interesan a ustedes?

María: Donald Trump.

Sol: Claro, ayer por ejemplo.

AH: ¿Le tiraron a alguno de los profes para charlarlo?

Inés: Sí, se prendieron.

María: Qué opinaban de que haya ganado.

AH: ¿A todos los profes durante el día o alguno en particular?

Sol: No, a algunos.

Martín: Porque había profes también que habían publicado cosas [en las redes sociales], yo había visto. Y estaba hasta de acuerdo con lo que habían publicado, entonces haciéndole el chiste y siempre se saca el tema y se habla.

---

15 Valga la aclaración respecto a que los nombres de todos los estudiantes y docentes han sido aquí modificados, garantizando su anonimato, tal como se acordó previo al inicio de los registros y la realización de las entrevistas. Replicar el uso de nombres propios, pese al rasgo ficticio que asumen los mismos, es parte del intento por dar cuenta del carácter reversible que informa a las personas, las identidades y los roles, en el marco de las interacciones cotidianas que tienen lugar en las escuelas.

AH: ¿Y en relación a qué era el chiste?

Martín: Por ejemplo, que se había asimilado con un capítulo de Los Simpson. Entonces, bueno, lo había subido y yo también y como que fue una coincidencia. Y bueno, hicimos el chiste y ahí nomás empezamos a hablar de las ideas que tiene el nuevo presidente del país líder en el mundo.

AH: ¿Y hay algunos profes a los que nunca les sacarían esas discusiones por ejemplo?

María: Sí, pero por un tema de que por ahí no les interesa.

Martín: ¡El de Educación Física!

Sol: Lo que pasa es que por ejemplo hay un profe que está hablando de un tema y a uno se le vienen los temas así de la nada y le pregunta. “No, espere que estamos hablando de otra cosa”, te dicen. Y siguen con su tema y te ignoran.

[...]

María: Ya sabemos a quién preguntarle y a quién no.

Sol: Por ejemplo, el profe de Lengua, siendo profesor de Lengua, es muy libre y sabe de todos los temas. La otra vez no sé de qué de estábamos hablando y salió hablando de centros donde estaba Hitler, nada que ver con Lengua. Estábamos hablando de eso y de la nada saltó un tema de medicina y de medicina saltamos a que con un capuchón pueden hacer desaparecer todo Córdoba. Te saca temas y eso está bueno.

Martín: Se arma un debate.

Si la materia de Ciudadanía es considerada o no por los estudiantes como un espacio privilegiado para abordar distintas problemáticas de actualidad –lo que incluye necesariamente una agenda flexible de trabajo–, es algo que dependerá de las características del docente y su dinámica de trabajo como también del tipo de relación que construye con sus alumnos. Una relación que como vemos puede trasladarse a territorios virtuales, pero que no deja de tener efectos en las interacciones que se producen dentro del aula. La expectativa respecto de que en dicha materia los alumnos habrán de aprender sobre política está sumamente extendida. Sin embargo, las reacciones ante las distintas modalidades de trabajo

que proponen los docentes muestran un amplio abanico de posibilidades.

*Aprender de política: discutir, votar y protestar*

El espacio curricular de Ciudadanía y política (CYPO), pero fundamentalmente “la Mari”, es en el caso de los estudiantes del Instituto aquella oportunidad “para aprender de política”, lo cual los habilita para desenvolverse en distintos escenarios como puede ser una discusión familiar o un acto electoral. Los testimonios de Juan y Belén apuntan en este sentido, mostrando el valor que ellos mismos le asignan a los saberes construidos acerca de la política en general, y de los distintos partidos políticos en particular. Es en medio de las diferencias que ellos logran construir sus propias posiciones e identificaciones.

Juan: No, pero la Mari también, la Mari se apasiona por lo que hace.

Yo antes de la Mari no sabía nada de política, no tenía ni la menor idea. Yo estaba por votar a Macri porque creo que era el más conocido, que lo escuchaba más. Y ahora sé lo que es, o sea tengo una idea a quién puedo llegar a votar con mis ideas. Pero antes no sabía nada, no sabía lo que era un peronista. O sea, yo decía, “Perón, Perón, viva Perón”, pero no sabía ni quién era Perón.

[...]

AH: En sus casas por ejemplo, ¿se habla de política o no?

Juan: Sí. Yo la otra vez me largué a pelear con mi mamá por eso, porque mi mamá me decía, “Vos no sabes nada”. Le digo, “¡Cómo que no voy a saber si estudio esto!”, “¡Vos no sabes nada!”, le digo. Y un momento le dije, “Sos una ignorante”. Le dije así, le dije vos no sabes nada. Pero porque me decía cosas que le digo, “Mami, yo eso lo estoy estudiando y lo estoy viendo”. Y encima, justamente, lo bueno que tenemos que el profe de Historia también nos da muy mucha política, pero él es radical y la Mari es peronista. Entonces es como que estamos de los dos, como que nos da este y nos da este.

Belén: Sabes de los dos un poco, claro.

Juan: O sea, a veces hablan mal, a veces hablan bien, hablan bien del peronismo y podemos saber más o menos lo que hizo bien y lo que hicieron bien los radicales. Y lo que hicieron mal cada uno. Después vos te vas guiando tu idea.

Como podemos ver a través de las palabras de Juan, la centralidad que asumen CYPO (y “la Mari”), no excluye que otras materias (y otros docentes) puedan atender al mismo tiempo la demanda referida a aprender o “saber de política” desde otras perspectivas complementarias. El hecho de que “el profe de historia” también aborde temas vinculados muestra dos tipos de consecuencias. Para el caso del Instituto, como podemos apreciar, equilibra y compensa el sesgo político-ideológico en que puede incurrir la “profe de ciudadanía”. Pero también, como hemos observado en la Escuela, implica una posible alternativa o segunda oportunidad para suplir aquella demanda. Esto resulta de vital importancia cuando CYPO, pero fundamentalmente “López”, se configuran como *una oportunidad perdida* para aprender de política desde el punto de vista de los propios estudiantes.

AH: ¿Y qué creen que es la materia? ¿Qué debería verse en la materia?

Mica: Y, es Ciudadanía y Política.

Maira: Ciudadanía y Política. De ciudadanía no veo nada, de política veo una banda. No nos enseña, él nos hace hacer un trabajo que quizás nosotros vamos a buscar en Internet y ni leemos. En vez de decir, “Bueno, chicos, hoy les traigo una copia...”, explicar... como hacen los profesores. Nosotros tenemos profesores que buscan la manera de que nosotros les hagamos las cosas.

[...] Maira: Y vos me decís, cuando te mandan a votar, qué puede saber una persona de 17 años, que le gusta el escabio nomas... ¡Qué va a saber de política! Es muy boludo lo que hacen.

Mica: O sea, suponte, la materia Biología vos sacás provecho porque los profesores son buenos, pero de Ciudadanía y Política vos no sacás nada de provecho porque no te explican cómo tiene

que ser. Entonces, nunca vas a aprender de la política o de cosas así. Y salimos del colegio, porque estamos a punto de salir, sin saber nada de política.

Fran: En Historia el año pasado. Eso influyó un montón y eso me ayudó a mí para yo meterme en el Centro y para capacitarme por así decirlo. No te digo que sé todo porque me falta bocha para aprender, pero algunas cosas las saqué de ahí y algunas ideas también las saqué de ahí. Gracias a eso yo elijo hoy... bah, el año pasado. ¿Cuándo se hicieron las elecciones? El año pasado.

AH: ¿Las presidenciales?

Fran: Sí, el año pasado. Gracias a eso, elegí yo a quién votar y a quién no.

AH: ¿Fue la primera vez que votaste?

Fran: Sí, fue la primera vez.

---

AH: O sea, ¿Crees que te ayudó mucho Historia, la materia, para entender un poco la historia de los partidos?

Fran: Sí, la verdad que sí. La de quinto. Es más, con ese profe he tenido Historia pero de Europa y no me gustó. Y la materia esta no sé... No me gusta mucho, primero porque el profe llega y copia y no nos explica o te habla de lo que le parece a él.

Como podemos ver, tanto en las experiencias exitosas como en otras más bien frustradas, el “discutir sobre política” o “votar” aparecen como las principales habilidades que esperan incorporar los estudiantes en su paso por la escuela secundaria –y especialmente a partir de las clases de CYPO<sup>16</sup>. Pero también debemos reconocer que aparecen otras habilidades como “reclamar” o “protestar”,

---

<sup>16</sup> Este no es un tema menor, si tomamos en cuenta la reciente modificación en 2012 de la Ley de Ciudadanía Argentina N°26.774, la cual reconoce plenamente los derechos políticos de todos los argentinos mayores de 16 años. Ésta entró en vigencia en las elecciones legislativas de medio término de 2013. En lo que respecta a la Provincia de Córdoba, el Código Electoral reconoció como electores a los jóvenes de entre 16 y 18 años a partir de la sanción de la Ley 10.418, en diciembre de 2016, lo cual se hizo efectivo en los comicios de mayo de 2019.

aunque estas dependen más bien del posicionamiento del docente respecto a lo que considera y define como vías legítimas de participación política y ejercicio de la ciudadanía democrática. Las distintas trayectorias y posicionamientos político-ideológicos de los docentes parecen influir en este sentido. Tal como hemos podido apreciar en los casos analizados, los docentes ponen en juego concepciones muy diferentes acerca de la *participación ciudadana*, habilitando e incentivando a los estudiantes a involucrarse y ejercer prácticas ciudadanas muy diferentes.

Mientras en la Escuela se registra un rol preponderante del docente en el acompañamiento de los estudiantes, camino a la realización de la elección anual de renovación de autoridades del Centro de Estudiantes, en el Instituto la docente de CYPO además promueve activamente la realización de una serie de protestas en reclamo por mejoras edilicias. Esto último incluye no solo incentivar a los estudiantes a tomar un rol activo en el reclamo por sus derechos, sino también instruirlos en la construcción de acuerdos, el agotamiento de las distintas vías de reclamo y la toma de decisiones respecto a las estrategias que es conveniente adoptar según las circunstancias. Este último *estilo de enseñanza* nos lleva a preguntarnos acerca de cómo evalúan los actores la tarea docente, en el sentido de qué consideraciones hacen en relación a los alcances y límites de la función pedagógica encargada al docente responsable del espacio curricular.

#### *Adoctrinamiento y pensamiento propio*

Cuando prestamos atención al punto de vista de los estudiantes respecto a cómo perciben los modos de enseñanza que ejercen los «profes de ciudadanía», se puede apreciar una compleja articulación de criterios tanto pedagógicos como político-ideológicos. En el caso del Instituto los estudiantes dan cuenta de la elaboración conjunta de una serie de coordenadas en función de las cuales, o bien juzgan que “la Mari” está cumpliendo con su tarea y su responsabilidad como docente de la asignatura, o en su defecto está intentando convencerlos sobre alguna opinión o posición político-ideológica que corre por cuenta personal. Esto conduce a pensar en el corrimiento de los umbrales de tolerancia respecto a qué temas de naturaleza político-partidaria y relevancia pública pueden ser abordados en las aulas y, especialmente, de qué modo pueden o no ser tratados. Tal como hemos venido observando desde 2010 a la actualidad, los adultos que forman parte de

la comunidad escolar, suelen activar bajo determinadas circunstancias y frente a ciertos tipos de problemáticas, un tipo particular de *policiamiento* y *control* de la práctica docente. Esto ha derivado en ciertas ocasiones en la denuncia pública (y en algunos casos también penal) de un tipo de conducta que pasa a ser definida como parte de una «manipulación» de los estudiantes por parte de aquellos docentes que buscan “defender sus propios intereses gremiales a través de sus alumnos” (Hernández, 2013). Actualmente este corrimiento del umbral de tolerancia, sumado al control de la tarea docente, ha abrevado en ciertos discursos sociales muy extendidos que refieren a la práctica docente como mero «adoctrinamiento» político. Lo que no entra normalmente en el análisis es cómo observan y evalúan los alumnos a sus propios docentes.

En los casos que hemos estudiado, la fijación de una posición de distancia variable de los estudiantes en relación a sus docentes, aparece como un tema recurrente y claramente explicitado. Según hemos observado, los alumnos van recabando información acerca de sus profesores, a partir de la cual construyen esquemas que les permiten clasificarlos (y etiquetarlos). En este sentido, son varios los elementos a través de los cuales los jóvenes logran fijar y evaluar el desempeño de sus docentes, mostrando la compleja articulación de los planos pedagógico y político-ideológico. Así, sus opiniones en relación a ciertas problemáticas más o menos coyunturales (la violencia machista, la marcha “Ni una menos”, la despenalización del aborto, el consumo de sustancias, entre otros) o su filiación o adscripción político-partidaria (ya sea reconocida o imputada en los términos de ser peronista, radical, kirchnerista, anti kirchnerista, etc.) de un modo u otro terminan traducándose en argumentos que permiten diferenciar entre aquellos docentes que buscan “fomentar el pensamiento propio” y aquellos que solo intentan “convencerlos”.

Sol: Siempre nos han dicho eso, que nosotros pensemos por nosotros mismos y digamos nuestra opinión acerca de un tema. O sea, digamos lo que pensamos.

Martín: No nos obligan o nos meten una idea en la cabeza, sino que nos explican o nos dan información sobre el tema y nosotros vamos a ser capaces de decir, “Mirá, esto me parece que es correcto, esto no” y llegar a una conclusión.

Inés: Igual te hablan sobre una idea por ejemplo, pero siempre fomentan más que nada el libre argumento, el argumento propio, lo que es cada uno.

[...]

María: Lo que sí hacemos con esta materia es fomentar bien el pensamiento propio de cada uno. O sea, ella nos trae su idea y lo que ella piensa sobre cierto tema, pero cada uno después toma de las concepciones del tema lo que a uno le parece bien y lo que no.

Inés: A mí se me es difícil a veces participar porque no veo muchas noticias, estoy más metida en el tema de política. Puedo decir un comentario, pero...

---

AH.: ¿qué piensan de la materia Ciudadanía y Política?

Miguel: Es buena la materia, pero a mí no me gusta por el profesor.

Leo: A mí no me gusta porque estoy muy perdido en el tema de la política.

Miguel: Claro, eso también. No me gusta la política a mí. Porque ella viene y empieza a hablar de Cristina, Cristina, Cristina. Le da con un caño a Macri, lo odia a Macri. Dice que no, pero lo odia. Ella no quiere admitir que Cristina robó toda la plata.

Guillermo: ¿Y cómo sabés vos?, ¿tenés pruebas?

Miguel: ¡No viste en la tele todas las cosas!

Guillermo: ¡Qué sabés! ¡Nunca se sabe!

AH.: ¿Y qué piensan, que está mal que un profe venga así y hable...?

Miguel: Sí, porque ella dice que no nos quiere llenar la cabeza con algo que opina ella, pero para mí sí.

Leo: Sí, porque nos quiere meter opiniones de ella a nosotros.

Como vemos, no necesariamente todos los alumnos acuerdan respecto a qué etiqueta le corresponde a cada profesor. Esto muestra cómo la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía y la política se presentan como un terreno de disputas y conflictos, a través de los cuales se dirimen los alcances y limitaciones

de la escuela como dispositivo de formación de ciudadanos, y por lo tanto de transmisión de la *cultura cívica y ciudadana*.

### **Conclusiones: tendencias, tensiones y puntos de partida**

Hasta aquí he intentado plantear una serie de puntos que, a mi modo de ver, definen las principales coordenadas en que se inscriben los debates actuales acerca de la dimensión política de la vida escolar. En primer lugar, y sin ánimos de ser exhaustivos, hemos recuperado algunas de las características que presenta la escuela secundaria a comienzos del siglo XXI. Sumida en un proceso de democratización –que llamamos *corto*– iniciado en 1983, la escuela atravesó una serie de etapas caracterizadas por los distintos intentos de reforma, orientados a mejorar los niveles de cobertura, la calidad y la eficiencia, y más recientemente, la convivencia escolar. A lo largo de este proceso de marchas y contramarchas, sin embargo, la escuela ha resistido al declive de la institución, con lo cual sigue siendo presentada ante el resto de la sociedad como la principal encargada de la formación de ciudadanos. Con un mayor o menor nivel de politización en sus aulas y pasillos, la escuela da cuentas hoy de ciertos cambios y mutaciones respecto de las formas de transmisión de la cultura cívica. La apuesta directa a incrementar los niveles de participación en un contexto de mutación de los sistemas de representación política tiene como una de sus posibles consecuencias el corrimiento de los límites respecto a qué es considerado parte del hecho educativo y qué no. El período que hemos llamado post-tomas alumbra entre otras cosas el hecho paradójico de que la suspensión del normal dictado de clases pueda ser entendido como una piedra angular, en el marco del proceso más amplio de democratización del sistema educativo. Así, distintas formas de acción directa han pasado a engrosar los modos en que se manifiesta la política, pero también la educación ciudadana, en tiempos en que la escuela se ve atravesada por una concepción de la educación desde la perspectiva de los derechos. En línea con esta perspectiva, creo que es condición para el abordaje de temas vinculados a la ciudadanía y la política en la escuela, el tener en cuenta que las y los estudiantes actúan en su propio presente y que no están “llamados a ser” ni “esperando convertirse en” algo diferente a lo que son.

En segundo lugar, hemos intentado iniciar el camino hacia una revisión acerca de cómo se interrelacionan normas y prácticas en espacios y tiempos

considerados como privilegiados para la formación y la educación ciudadana. Tal como he intentado mostrar, el marco normativo aún vigente pone en juego una concepción acerca del proceso de formación de adolescentes y jóvenes como sujetos que deben ser instruidos o habilitados para el ejercicio de la llamada ciudadanía democrática. Esto implica un tipo de participación en la sociedad que apunta fundamentalmente a la integración –siguiendo los marcos legales, como así también los usos y costumbres vigentes– y a la transformación –incentivando a las nuevas generaciones a tomar un rol activo para el cambio social–. Como vimos, ambas finalidades no se presentan como equivalentes y simétricas. La escuela como institución encargada de la transmisión de la cultura cívica, parecería concentrar la mayor parte de sus esfuerzos en un sentido de participación por sobre el otro. La asignatura Ciudadanía y Política da cuenta de esto a nivel curricular, en la medida en que sigue reproduciendo una concepción del proceso educativo que minimiza la dimensión activa de los aprendizajes, obturando el potencial transformador de la llamada educación ciudadana.

Cuando giramos el foco en dirección a lo que ocurre en las aulas, lo primero que se destaca es cómo una gran variedad de asignaturas y docentes comparten la preocupación acerca de la transmisión de los valores que constituyen la cultura cívica. Discutir sobre las más diversas problemáticas actuales es algo que los estudiantes tramitan junto con los docentes según afinidades y disposiciones. En cualquier caso la materia de Ciudadanía es presentada como una verdadera oportunidad para “aprender de política”. Y eso activa entre los estudiantes una especie de alerta respecto a si los profesores se esfuerzan genuinamente por ayudarlos a pensar por sí mismos o si solamente quieren convencerlos, en línea con tal o cual posición político-ideológica, inaugurando un foco de conflictos y tensiones que luego serán gestionadas de diversos modos.

Lo dicho hasta aquí nos permite ilustrar la clase de problemas en los que se ve inmersa la educación ciudadana en la fase actual que atraviesa el sistema educativo, como parte de una dinámica de democratización de más largo aliento. En este sentido es que hemos repasado aquí una serie de líneas posibles de indagación que ponen el foco en la relación entre educación y democracia. Valga ésta como una invitación a ensayar modos de comprender las posibles articulaciones entre aquellas concepciones de democracia y participación que están implícitas en los marcos normativos, y las prácticas y sentidos que tienen lugar cotidianamente en

las aulas y pasillos. En este sentido, las demandas que los estudiantes esgrimen frente a aquello que la escuela les ofrece bajo ningún aspecto parece reflejarse, mucho menos agotarse, en el currículum que el Ministerio prescribe. En este sentido, el foco parece hoy puesto en el lugar que ocupan los estudiantes como audiencias que aprenden, debaten, votan y protestan, pese al excesivo peso que las normas le asignan a su integración pasiva al orden social heredado.

### **Bibliografía**

ABRAMOVAY, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*(10).

ASCOLANI, A. (2000). LA “Revolución Libertadora”: educación y ciudadanía restringida (Argentina, 1955-1958). *23a Reunión Anual*. Caxambu: ANPED.

BASCOPE, M., BONHOMME, M., COX, C., CASTILLO, J. C. Y MIRANDA, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1169-1190.

BATIUK, V. (2008). *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.

BATALLÁN, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 679-704.

BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.

COX, C., BASCOPE, M., CASTILLO, J. C., MIRANDA, D., & BONHOMME, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. Ginebra: UNESCO.

DELFINO, J. R., et al. (1968). *Educación democrática*. Buenos Aires: Losada.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

DUBET, F., & MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela*. Barcelona: Losada.

DUSSEL, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Flacso.

FELDFEBER, M., & GLUZ, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educacao e sociedade*(115), 339-356.

GOROSTIAGA, J. (2007). La democratización de la gestión escolar en la Argentina: una comparación de políticas provinciales. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 1-23.

GUZMAN, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-12.

HERNÁNDEZ, A. (2013). *"No somos el futuro, somos el presente": política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

KHOMASI, N. B. (2012). Condiciones culturales en la constitución de identidades políticas en el Chile actual. *Polis*.

LARRONDO, M. (2013). Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta educativa* , 51-58.

LEVINSON, B. (2011). Toward an anthropology of (democratic) citizenship education. En B. Levinson, & P. Mica, *A companion to the anthropology of education* (págs. 279-298). Blackwell publishing.

LITICHEVER, L. (2014). La Convivencia como modalidad de resolución de conflictos. *I Encuentro Internacional de Educación*. Tandil.

LITICHEVER, L., & NÚÑEZ, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media. *Última Década*, 103-130.

MANIN, B. (2006). *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza.

MANZANO, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina: cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MARTINIC, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 17-33.

MARTINIC, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3, Nº3, 31-43.

MÍGUEZ, D. (2014). Las reformas educativas argentinas en el contexto latinoamericano. Los sentidos de igualdad y democracia (1983-2006). *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 11-42.

MÍGUEZ, D., & HERNÁNDEZ, A. (2016). Los sentidos de la democracia y la participación: un estudio de caso sobre la toma de escuelas en Córdoba durante 2010. *Revista del museo de antropología*.

NÚÑEZ, P. (2010). Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la “participación juvenil” en el espacio escolar. *Revista argentina de estudios de juventud*.

PEDRÓ, F. (2007). «¿Dónde están las llaves?» Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto, & M. L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (págs. 235-258). Madrid: Injuve.

QUIRÓS, J. (2011). *El porqué de los que van*. Buenos Aires: Antropofagia.

ROSANVALLON, P. (2015). *La contrademocracia: la política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.

SÁNCHEZVIAMONTE, C., & AVELEDO, A. (1957). *Educación democrática*. Buenos Aires: Kapelusz.

SIEDE, I., GUGLIELMINO, E., ALCAIN, J., FERNÁNDEZ, G., & GUINAO, D. (2015). Formación ética y ciudadana. Vicisitudes de la transformación curricular en la Patagonia Argentina. *Folios*, 51-68.

TARROW, S. (1997). *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.

**Andrés E. Hernández:** Licenciado en Sociología (UNVM) y Doctorando en Ciencias Antropológicas (UNC). Becario doctoral (IGEHCS-CONICET). [undher@gmail.com](mailto:undher@gmail.com).

---

# Perspectivas en pugna en el debate regional sobre la educación secundaria: un análisis de las visiones de organizaciones internacionales en América Latina

Valentina Corti  
Micaela Y. Saravi  
Jorge M. Gorostiaga  
Argentina

Recibido Junio 2019  
Aceptado Agosto 2019

---

## Resumen

Este artículo analiza cómo distintos documentos auspiciados por organizaciones regionales abordan la problemática de la educación secundaria en América Latina en un contexto de ampliación de la obligatoriedad. Se examinan especialmente dos documentos, uno auspiciado por la OREALC-UNESCO y otro por el BID, con visiones contrapuestas sobre los fines y las estrategias de política preferenciales para este nivel educativo en la región. El análisis se completa con referencias a otros tres documentos que complementan, refuerzan o extienden los argumentos de los dos primeros. El artículo contribuye a ilustrar las luchas de sentido que tienen lugar en torno a la posibilidad de plantear reformas que se orienten a garantizar el derecho a la educación, en particular para los grupos tradicionalmente excluidos de éste y otros derechos.

**Palabras clave:** Política Educativa - Educación Secundaria – Derecho a la Educación - Organismos Internacionales – América Latina

## **Perspectives in conflict in the regional debate on secondary education: an analysis of the visions of international organizations in Latin America**

This article analyzes how different documents sponsored by regional organizations address the problem of secondary education in Latin America in the context of the extension of compulsory education. Two documents are examined with special care, one sponsored by OREALC and the other by the IDB, with conflicting views on the goals and preferential policy strategies for this level of education in the region. The analysis is completed with references to three other documents that complement, reinforce or extend the arguments of the first two. The article contributes to illustrate the struggles of meaning that take place around the possibility of proposing reforms aimed at guaranteeing the right to education, in particular for groups traditionally excluded from this and other rights.

**Key Words:** Educational Policy – Secondary Education – Educations Rights - International Organizations – Latin America

### **Introducción**

Desde los inicios de la década del 2000, los países de América Latina han otorgado particular atención a la educación secundaria, a través, principalmente, de la sanción de normativas que establecen la obligatoriedad del nivel (Cetrángolo y Curcio, 2017). Como señala Poggi (2014: 38), “uno de los mayores desafíos para las políticas educativas” actuales en la región reside en hacer efectivo lo establecido por las normativas para este nivel y, en especial, avanzar hacia una mayor democratización cuantitativa (ampliación del acceso en cantidad de personas/grupos y de años) y cualitativa (disminución de las desigualdades o brechas en las tasas de acceso de los alumnos pertenecientes a distintos estratos socio-económicos).

Tanto a nivel global como regional, los organismos internacionales son actores fundamentales en el escenario de las reformas educativas (Mundy, 2007). Uno de los principales instrumentos que utilizan en la definición de la agenda de las políticas sobre educación es la difusión de documentos de diagnóstico y

la elaboración de propuestas de mejoras (Krawczyk, 2002). En este artículo analizamos cómo distintos documentos auspiciados por organizaciones regionales abordan la problemática de la educación secundaria en América Latina. Nuestro foco está puesto en dos publicaciones que reflejan los dos paradigmas clásicos en tensión dentro del ámbito de la cooperación internacional: el de la educación como derecho humano, promovido históricamente por la UNESCO, y el de la educación para el desarrollo económico, expresado en la región por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Entre las variadas publicaciones que tienen ambos organismos elegimos “Educar para la transformación” del BID (Cabrol y Székely, 2012), y “Situación educativa de América Latina y Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015” de la Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe – OREALC/UNESCO-- (Bellei, 2013). Esta selección obedece a que ambos documentos toman como tiempo de análisis la primera década del siglo XXI poniendo de manifiesto los avances acontecidos con respecto a la década anterior así como los desafíos y los retos que quedan por enfrentar. Además fueron publicados respectivamente en 2012 y 2013, permitiendo la cercanía de fechas, realizar un análisis comparado.

El documento del BID se estructura en 10 capítulos, en los que se condensan las principales preocupaciones del Banco en lo que respecta al desarrollo y crecimiento de los países de América Latina y el Caribe y en los que se documentan, a modo de ejemplo, una serie de políticas, apoyadas y ejecutadas por el BID que se han revelado exitosas desde su perspectiva. De todas formas, considerando que nuestro análisis se centra en la educación secundaria, seleccionamos la Introducción, el primer capítulo y las conclusiones focalizándonos en los diagnósticos y propuestas realizados por el documento para tal nivel.

El documento de la OREALC/UNESCO, en cambio, se estructura en 11 capítulos que toman como punto de partida las Metas de Educación para Todos (EPT) elaboradas en el 2000 en Dakar con la intención de empezar a diseñar una agenda global común en el ámbito educativo. El organismo se propone “poner en valor el progreso alcanzado y reconocer los esfuerzos realizados [así como] develar los desafíos emergentes para la agenda educativa post 2015” (Bellei, 2013:7). En este caso también tomamos como insumo los capítulos primero, segundo y sexto donde se concentran los análisis y las propuestas para el nivel secundario.

Además, analizamos otros tres documentos que complementan, refuerzan o extienden los argumentos de aquellos. Esto nos permite brindar un panorama más completo del debate regional al incluir la visión de otros actores a nivel supranacional, en particular organizaciones de la sociedad civil. La selección de estos textos complementarios se guió por el criterio de abarcar organizaciones regionales que no fueran solo organismos multilaterales y que, además, aportaran otras ideas y énfasis a la discusión de las políticas para el nivel secundario en América Latina. Los documentos analizados fueron:

- 1) Un trabajo de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación<sup>1</sup> (CLADE, 2016) que se enfoca en los factores de exclusión educativa en la secundaria y formula una serie de recomendaciones de política para superarlos.
- 2) El Documento Básico del X Foro Latinoamericano de Educación organizado por la Fundación Santillana y firmado por quien se desempeñaba en ese momento como Directora de la Sede regional Buenos Aires del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE/UNESCO) el cual propone un balance de las políticas educativas de la última década e identifica desafíos pendientes para lograr una educación inclusiva y de calidad (Poggi, 2014).
- 3) un texto auspiciado por el Diálogo Interamericano<sup>2</sup> y producido por una comisión que fue presidida por Ricardo Lagos (ex-presidente de Chile) y Ernesto Zedillo (ex-presidente de México) (Comisión para la Educación de Calidad para Todos, 2016) donde se presenta un estado de situación de la educación en la región y propuestas de mejoras en seis áreas consideradas clave.

---

1 Esta publicación es el resultado de una alianza entre la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y UNICEF. CLADE comenzó a funcionar en el año 2000. Nuclea a un conjunto de organizaciones de la sociedad civil, incluyendo coaliciones nacionales, redes regionales y organizaciones no gubernamentales internacionales, “en defensa y promoción del derecho a una educación pública y gratuita para todos y todas” (<http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/la-campana/principios.html>).

2 El Diálogo Interamericano es un tanque de pensamiento con sede en Washington, legalmente organizado como institución sin fines de lucro, que se autodefine como “un centro de análisis e intercambio político que une a una red de líderes globales para promover la gobernabilidad democrática, la prosperidad y la equidad social en América Latina y el Caribe” (<https://www.thedialogue.org/about/?lang=es>).

El artículo se organiza en tres secciones. Comenzamos con una discusión general del papel de los organismos internacionales en la educación. En la segunda sección introducimos algunos elementos sobre la situación de la educación secundaria en América Latina. Y en el tercer apartado ponemos a dialogar los documentos, a partir de tres dimensiones de análisis: 1) la conceptualización de educación y de educación secundaria ahí presentes; 2) el análisis y el balance que realizan acerca de la situación educativa general de los países de América Latina y el Caribe, y 3) las prioridades y propuestas de acción que desarrollan para mejorar la educación secundaria en la región.

### **Organismos internacionales y educación**

Retomando los aportes de Mundy (2007) creemos que, para poder analizar desde una mirada crítica la evolución y el rol de los organismos internacionales, es imprescindible enfocarnos en el juego dialéctico de tres conjuntos de relaciones: “la evolución de un sistema capitalista global, las relaciones de poder entre los Estados y el desarrollo histórico de fuerzas de poder dentro de los *Complejos Estado/Sociedad*” (op cit.: 120). Por tal motivo, resulta necesario situarnos en el contexto de la creación de dichos organismos y en su historización para entender su lógica y su influyente papel en el ámbito educativo.

El origen de los organismos internacionales se remonta al periodo de posguerra, durante el cual tomaron un papel clave en la construcción de consenso y en la conformación de lo que Mundy (2007) denomina un “orden mundial imaginario”. Estas instituciones multilaterales surgieron para crear instancias de diálogo y cooperación entre las naciones que se recomponían de los efectos de la guerra. Su principal objetivo, como en el caso de las Naciones Unidas y las instituciones de Bretton Woods, se centraba en alentar modelos de desarrollo nacional para la modernización. En este sentido, la educación comenzó a ser considerada un aspecto clave en pos de la persecución de este objetivo. Históricamente, la implementación de reformas en los países del Tercer Mundo representó una oportunidad para los del Primer Mundo para estudiar las diferentes etapas de su implementación, volviendo así “a todo sistema educativo tercermundista un laboratorio para los investigadores europeos y norteamericanos” (Steiner-Khamsi, 2011:223). En una línea similar, Mundy (2007) invita a repensar el

accionar de los organismos internacionales, sosteniendo que “las actividades de desarrollo educativo como eje del multilateralismo educativo de posguerra no eran más que un modo de incorporar a las nuevas naciones independientes dentro del orden mundial occidental” (op cit.: 132).

A partir de la década de 1980 el fenómeno de la globalización trajo una serie de cambios en relación al rol de los organismos internacionales y su influencia en los países del Tercer Mundo. Las políticas keynesianas y de provisión de bienestar y seguridad social formuladas por los organismos en el período de posguerra se vieron desplazadas por enfoques monetaristas y neoliberales. Las nuevas propuestas y recomendaciones estaban dirigidas principalmente a que los países se ajustaran a la economía mundial globalizada impulsando una menor intervención del Estado y un mercado global libre de “estorbos” como garantía de desarrollo. El hecho de que “la toma de decisiones central sobre la economía mundial quedó ceñida durante los años ‘70 a las instituciones que excluían a los países en vía de desarrollo (...) -el G7, la OCDE y el FMI” (Mundy, 2007:140) facilitó el desenvolvimiento de esta nueva visión del orden mundial. Los efectos de este cambio se hicieron presentes también en el ámbito educativo, donde se pasó de una concepción redistributiva del multiculturalismo, encarnada en particular por organizaciones como la UNESCO, a una concepción defensiva y disciplinaria, encarnada por organizaciones internacionales de tinte económico como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), o el BID en América Latina.

En este sentido, en lo que refiere a la influencia de los organismos en el área de educación, creemos que es fundamental la distinción entre aquellos que fueron creados en el marco de acuerdos económicos-financieros y aquellos que nacieron en el marco de los procesos de paz y desarrollo social (Tedesco, 2012). Consideramos que estos dos grupos de organismos se diferencian fuertemente, ya que se posicionan desde distintos lugares para pensar a la educación como impulsora de la economía o como un derecho social para todos. Los enfoques se plasman en diferentes metodologías de diagnóstico y exposición de datos, así como en propuestas que tienen más o menos en cuenta los contextos específicos de cada país. Además, las recomendaciones que realizan se diferencian por ser más o menos “condicionadas” en el sentido de requerir, o no, el cumplimiento de determinadas condiciones político-económicas para garantizar, por ejemplo, la obtención de financiamiento.

Por un lado la UNESCO, creada en 1945, sostiene “que los acuerdos políticos y económicos no son suficientes para construir una paz duradera. La paz debe cimentarse en base a la solidaridad moral e intelectual de la humanidad” (<http://www.unesco.org>). Es importante aclarar que la UNESCO es una organización que surge en el seno de las Naciones Unidas a partir de la decisión de sus países miembros y, en particular, de aquellos que más habían sido afectados por los conflictos bélicos mundiales, de crear una organización destinada a instituir una verdadera cultura de paz e impedir, por lo tanto, que se desencadenara una nueva guerra mundial. Cada Estado miembro tiene un voto y la gran diferencia con el BID es que el peso de cada país es independiente de cuál sea su aporte al presupuesto de la organización. La misión de la UNESCO consiste en “contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información” (<http://es.unesco.org>). Entre sus cinco objetivos globales, aparece la necesidad de lograr una educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC), establecida en 1963 con sede en Santiago de Chile, es la agencia de la UNESCO encargada de apoyar a los países de la región en el desarrollo de políticas educativas que garanticen una educación de calidad universal (<http://www.unesco.org/new/es/santiago/regional-bureau-of-education>). Esta agencia coordinó el Proyecto Principal de Educación 1980–2000, el primer antecedente regional de iniciativas generales con objetivos comunes concretos para todos los países impulsadas por los organismos internacionales y que tuvo su continuidad en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe 2002–2015, ya en el marco de la Iniciativa de Educación Para Todos (EPT) surgida del encuentro de Jomtiem de 1990 (Razquin, 2015). Actualmente, la OREALC-UNESCO cumple un rol principal en el impulso de la Agenda 2030 para la educación<sup>3</sup>.

Por el otro lado, entre los organismos internacionales establecidos para preservar el orden económico, el BID es el más importante a nivel regional. Creado en 1959, se autoproclama como la principal fuente de financiamiento para el

---

3 La Agenda 2030, aprobada por las Naciones Unidas en 2015, incluye 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). Uno de los objetivos (el número 4) es sobre educación, abarcando acciones desde la primera infancia a la formación profesional y con una fuerte base en los acuerdos, las acciones y la evaluación de la EPT desarrolladas hasta 2015

desarrollo de América Latina y el Caribe. En este organismo, el poder decisional es directamente proporcional al aporte financiero del país a la institución. Actualmente sus actividades se centran en tres ejes prioritarios: la inclusión social e igualdad, la productividad e innovación y la integración económica. En su sitio web pone de manifiesto su compromiso con “la consecución de resultados medibles y los más altos estándares de integridad, transparencia y rendición de cuentas” (<http://www.iadb.org/>), lo que da cuenta de un enfoque cuantitativo de investigación, utilizando informes estadísticos como principal recurso.

Así como sucede en los demás organismos de financiamiento, es importante aclarar que la intervención del BID en el área de educación es guiada por los principios de la teoría del capital humano, según los cuales invertir en educación tiene sentido siempre y cuando esto garantice crecimiento económico y una mejora en la productividad de los trabajadores (Cerruti y Vior, 2016). En los años ‘90 este organismo promovió, junto con otros, las reformas educativas de corte neoliberal que se implementaron en toda la región, recomendando medidas como la reasignación del gasto hacia el nivel primario, el financiamiento basado en la demanda, la expansión de la educación privada y la descentralización de la administración de la educación pública, entre otras. Siempre haciendo eje en la mejora de la calidad educativa, ha recomendado la instauración de sistemas de evaluación nacional e internacional, la incorporación de las TIC en todos los niveles y una reformulación de la gestión del sector público. Con respecto a la educación secundaria, desde el comienzo del siglo XXI ha generado una serie de recomendaciones tendientes a ampliar el alcance de este nivel a través de la obligatoriedad y, en paralelo, a favorecer el desarrollo de programas de corte preventivo para trabajar con la población adolescente, así como otros que apuntaran a la formación de competencias en pos de mejorar las condiciones de empleabilidad de los jóvenes. Con posterioridad a la década de 1990 y debido a las numerosas críticas recibidas y a los efectos negativos de sus recomendaciones anteriores, ha tendido a actuar de manera más solapada a través de la cooptación de organizaciones sociales y del papel desempeñado por intelectuales y consultores (Cerruti y Vior, 2016).

Además de organismos de crédito como el BID y multilaterales como la UNESCO, abordamos en este artículo el posicionamiento de organizaciones no gubernamentales de alcance regional. En el escenario de la cooperación

internacional, incluyendo el campo educativo, desde principios de la década de 1990 ha cobrado gran importancia el rol de las organizaciones no gubernamentales, como consecuencia del dominio de una agenda de políticas públicas basada en la desconfianza hacia el Estado y la revitalización de la sociedad civil (Sutton y Arnove, 2004). Bajo el paraguas de organizaciones del sector privado sin fines de lucro, constituyen un grupo de instituciones muy heterogéneas en términos de su tamaño, recursos y fines (Ginsburg, 1998). En particular, las organizaciones no gubernamentales internacionales son consideradas actores clave de la sociedad civil global o transnacional, siendo la asistencia para el desarrollo en educación y otras áreas una de sus esferas de actividad más significativa (Iriye, 2002).

### **La educación secundaria en América Latina**

Al conceptualizar la significación de la escuela secundaria en América Latina es imprescindible aclarar que estamos hablando de un *espacio social* “en el que conviven realidades muy heterogéneas en términos económicos, social y culturales [y donde] la desigualdad es uno de sus rasgos más característicos” (Ruiz y Schoo, 2014: 72). Dicho esto, es imposible pensar en un formato único de escuela secundaria, ya que sus características, la manera en la que es concebida y su recorrido histórico como institución están absolutamente relacionados con el entorno socio, político, económico y cultural en el cual está inserta a nivel nacional y local. De todos modos, a partir de nuestro marco teórico, creemos posible describir ciertos rasgos y regularidades de este nivel. En general, históricamente, para los Estados de la región, la educación asumió un rol de gran importancia transformándose en una herramienta central para la formación de la ciudadanía nacional. Para garantizar esta tarea, los Estados en un primer momento procuraron que el nivel primario tuviera un carácter universalista y masivo, mientras que el secundario, junto con la educación superior, surgió con la intención de ser reservado a la formación de la clase dirigente (Tedesco, 2012). Esta mirada elitista del nivel medio se vio reflejada tanto en la organización de las instituciones encargadas de proveerlo como en un currículum que a lo largo de muchos años se caracterizó por ser humanista y enciclopédico. A pesar de que esta lógica elitista guió al nivel medio por muchos años, nunca dejaron de circular propuestas que expresaban la necesidad de ampliar la oferta educativa y de orientarla hacia una formación más profesional, específica y práctica.

En América Latina, una vez garantizada la cobertura casi universal del nivel primario para algunos países, la exigencia de la universalización se expandió progresivamente hacia el nivel medio, sobre todo desde principios de la década de 1990, y se convirtió en una de las *Metas Educativas 2021*, elaboradas por los ministros de educación de la región con el auspicio de la CEPAL y la OEI en 2010. A la hora de pensar acerca de los factores que han contribuido a hacer de la ampliación de los años de escolarización una bandera para todos los países de la región, nos apoyamos en los aportes de Tiramonti (2011). Esta autora, si bien aclara que no existe una relación causal unidireccional y que debe hablarse de multicausalidad, reconoce fundamentalmente tres grandes razones: el surgir de la *nueva cuestión social* que significó para los Estados “la necesidad de proveer, fundamentalmente a los jóvenes, de alguna red institucional que los articule a la sociedad y a la vez neutralice la amenaza que proyecta sobre el orden social, una población vacante que ni estudia ni trabaja” (op cit.: 859); *el cambio cultural y el surgimiento de la sociedad de la información*, que en el ámbito educativo ha tendido a ser leído, en términos meramente economicistas, como la necesidad de garantizar recursos humanos para una “mayor productividad de las economías y competitividad de las naciones” (op cit.: 860); y, finalmente, la universalización en muchos países del nivel primario, que ha generado la necesidad de correr los límites de la escolarización.

Pensando en las dificultades que, como nivel, atraviesa a la hora de definir, renegociar y reestructurar su formato, es necesario tener presente que la escuela secundaria “ha estado tensionada por compatibilizar principios contrapuestos, intentando ser meritocrática y compensatoria, terminal y preparatoria a la vez” (Bellei, 2013:80). La actualidad de este debate es notoria y puede ser formulada en términos de la pregunta sobre si pensar en “una escuela secundaria para alcanzar, como puente, condiciones de continuidad o una escuela secundaria para estar (enraizar) y, en este estar, generar la construcción de subjetividades individuales y colectivas” (Asprella, 2013:23).

Si bien en muchos países de la región se ha sancionado la obligatoriedad de la escuela secundaria y se han llevado adelante esfuerzos significativos para expandir su alcance, (Bellei, 2013), es imprescindible tener en cuenta que la realidad socio económica de la región y los altísimos niveles de desigualdad que la caracterizan comprometen seriamente no sólo el acceso de los jóvenes a la

escuela sino, por sobre todo, su permanencia y egreso. En definitiva, la sanción de la obligatoriedad de la secundaria no garantiza su efectiva implementación, ya que ésta requiere, indefectiblemente, de un nivel de distribución de la riqueza suficiente para que ninguna familia se encuentre en la necesidad económica de que sus hijos empiecen a trabajar, teniendo así que abandonar la escuela (Tedesco, 2008, citado en Asprella, 2013). Así, sucede que, en muchos casos, las escuelas secundarias que atienden a los sectores más vulnerados de la población ven tergiversada su función hacia la “socialización afectiva dirigida especialmente a la contención social de los alumnos, brindándoles un espacio con cierto encuadre seguro donde puedan convivir de un modo diferente al del entorno” (Asprella, 2013:29). Este fenómeno guarda una particular relación con algunos de los motivos extra-pedagógicos por los cuales organismos internacionales como el Banco Mundial o el BID (Cabrol y Székely, 2012) justifican y fundamentan la importancia de fomentar la expansión de la educación secundaria, como son la necesidad de garantizar la gobernabilidad y el control del “riesgo social” que supone la pobreza (Oreja Cerruti y Vior, 2016).

### **Perspectivas en pugna: construyendo orientaciones para las políticas de educación secundaria**

El documento auspiciado por el BID (Cabrol y Székely, 2012) revela una visión tecnocrática (que supone que soluciones técnicamente eficaces pueden superar los conflictos inherentes a la política educativa) y funcionalista, en términos de concebir a la educación al servicio del desarrollo económico y la cohesión social. Los autores argumentan que el nivel secundario es de suma importancia no solo para la formación académica, sino también para la conformación de patrones de conducta y la adquisición de valores. Además, resaltan que la escuela secundaria es el espacio donde los jóvenes aprenden la tolerancia a la diversidad y configuran habilidades para pertenecer y trabajar en grupo. Aseveran que se trata de “edades estratégicas para configurar un sentido de pertenencia e integración social y para construir valores de confianza, lo cual redundará en la conformación de un tejido de cohesión social” (Cabrol y Székely, 2012: viii). Aquellos adolescentes y jóvenes no escolarizados son considerados entonces no solo como sujetos más vulnerables y expuestos a una serie de riesgos que afectarán sus posibilidades de desarrollo, sino como personas que “pueden constituir un riesgo importante para los temas emergentes de seguridad y criminalidad” (Cabrol y Székely, 2012:vii).

Por tal motivo, el abandono de la escuela secundaria, son tomados como un serio problema que puede afectar la garantía de la cohesión social. La forma de nombrar y caracterizar a los jóvenes históricamente excluidos de este nivel es la de “jóvenes en riesgo”, haciendo recaer en el sujeto características propias del entorno social. Compartiendo el enfoque del texto de Cabrol y Székely (2012), el documento de la Comisión para la Educación de Calidad para Todos (2016) enfatiza la urgencia de que los sistemas educativos de la región sean capaces de preparar el “capital humano” necesario para lograr crecimiento económico y aumentos de la productividad.

El documento publicado por la OREALC/UNESCO (Bellei, 2013) parte del principio del derecho a la educación como derecho a aprender en condiciones de igualdad, posición que es adoptada en términos casi idénticos por el texto de Poggi (2014). Pone el énfasis en atender la situación de los jóvenes “desfavorecidos”, “desaventajados”, “más vulnerables” o que se encuentran en “situaciones difíciles”, y define a la educación secundaria como “un derecho universal y como parte de la formación fundamental” (Bellei, 2013:94), lo cual implica un compromiso de los Estados para su universalización. Si bien en este documento no se niega la necesidad de que el nivel responda a los cambios sociales de nuestra época, dialogando con ellos, no se lo piensa como una modalidad terminal y meramente funcional a las demandas del mercado. Sus objetivos fundamentales deben responder a la concepción de “educación a la largo de la vida” y a la necesidad de “desarrollar las habilidades básicas a un nivel superior que permita continuar aprendiendo con mayor autonomía” (Bellei, 2013:93). En una línea similar, pero que profundiza en el carácter político de la educación, el documento de CLADE reconoce a los adolescentes y jóvenes “como sujetos de derechos que están plenamente habilitados/os a participar en los procesos de toma de decisiones dentro y fuera del sistema educativo, colaborando en la construcción de un Estado de derecho verdaderamente inclusivo” (op cit.: 8).

A la hora de analizar la situación educativa de los países de América Latina y el Caribe, tanto el texto de Bellei (2013) como el de Cabrol y Székely (2012) aseveran que la década del 2000 fue favorable a cierta prioridad otorgada a la educación, debido, en parte, a una mayor prosperidad y estabilidad en la mayoría de los países de la región. Entre los factores que garantizaron la existencia de

este contexto más favorable, en el documento de la OREALC/UNESCO (Bellei, 2013) se remarca el crecimiento económico, la reducción de la pobreza y el cambio demográfico que disminuyó la demanda potencial por la educación. En el caso específico de la secundaria, Bellei (2013) considera que, para poder realmente evaluar los progresos en este ámbito, es necesario poder contar con la información de qué proporción de jóvenes completa efectivamente este ciclo de enseñanza. Para esto construye tres tipos de indicadores: la tasa de transición de primaria a secundaria, la tasa de matrícula neta y la tasa de finalización. En el primer caso la tasa promedio regional es del 93,5%; en el segundo caso, del 72,2%; y en el tercer caso (en jóvenes de 20 a 24 años), del 53,5 %. A partir de estos datos hace dos salvedades muy importantes: por un lado, remarca que la tasa de finalización ha aumentado de manera desacelerada si se comparan los puntos porcentuales de crecimientos en tres cohortes consecutivas, lo cual significa que, si bien se ha avanzado en la masificación del sistema, esto no garantiza la permanencia ni el egreso. Por el otro lado, hace hincapié en que los valores promedios no deberían esconder la enorme heterogeneidad de situaciones, no solo entre países, sino también internamente a cada país entre grupos poblacionales y territorios geográficos. Heterogeneidad que deja en descubierto los altos niveles de desigualdad estructural que acucian a la región. En la misma línea y con un énfasis por momentos aún mayor en el concepto del derecho a la educación, el documento de CLADE (2016) resalta que “la garantía del derecho al acceso y a la permanencia en la enseñanza secundaria sigue siendo un reto y millones de adolescentes y jóvenes aún están fuera de la escuela” (op cit.: 7), situación que se agudiza en los grupos de población indígena, afrodescendiente, con discapacidades, rural y más pobres. Poggi (2014) también destaca la existencia de desigualdades que perjudican a estos grupos en términos de acceso y graduación en el nivel secundario, agregando que existen pronunciadas inequidades de género en algunas comunidades rurales e indígenas.

Según las estadísticas presentadas por Cabrol y Székely (2012), el objetivo de acceso masivo a la educación primaria se alcanzó y la cobertura es casi universal en toda América Latina y el Caribe. Sin embargo, solo un 70% ingresa a la escuela media y un 50% al bachillerato o segundo ciclo; es decir que la escuela secundaria no alcanza aún a dos de cada tres jóvenes. Por otra parte, se afirma que, durante la década de 2000, se registró un aumento en la participación de grupos minoritarios que no tenían acceso históricamente al nivel medio, como jóvenes y adolescentes de zonas rurales. Asimismo, América Latina y el Caribe

es la única región en desarrollo en la que la tasa de asistencia a la escuela es ligeramente mayor para las mujeres que para los hombres.

En el marco de ciertos avances y de la persistencia de desigualdades señaladas por los distintos documentos, hay consenso en reconocer a la repitencia y la deserción como dos grandes problemas que caracterizan a la educación secundaria en América Latina y el Caribe, aunque esta cuestión es abordada de muy diferente manera en los textos analizados. Así, cuando Cabrol y Székely (2012) se preguntan por los motivos de deserción y abandono, explican que, a partir de diversos estudios y encuestas, puede concluirse que la razón prioritaria por la que los jóvenes no asisten a la escuela secundaria es la falta de interés por los estudios, siendo el financiamiento insuficiente la segunda razón. Por eso, se propone operar sobre la estructura curricular para que los contenidos aprendidos en la escuela media se ajusten cada vez más a las demandas de los mercados y de la sociedad del conocimiento y, así, sean más pertinentes y significativos para los alumnos. En este sentido, la fórmula para que los estudios secundarios vuelvan a cobrar interés para los jóvenes parecería ser que, desde afuera del aula, se elabore una currícula que responda a las exigencias de un mercado global inescrupuloso y flexible. La Comisión para la Educación de Calidad para Todos (2016) adopta un posicionamiento similar, al postular que la clave de la “modernización” de la educación media, junto con la terciaria, pasa por “promover el desarrollo de competencias demandadas por los empleadores” y “en poner mayor énfasis en las llamadas competencias para el siglo XXI” (op cit.: 22).

En el texto de Bellei (2013), en cambio, si bien se reconoce que, como afirma Tiramonti, “la funcionalidad del nivel está hoy en crisis” (op cit.: 861)<sup>4</sup>, más que apuntar a una falta de interés de los jóvenes, se hace hincapié en su capacidad actual de “producir cultura, desarrollar diversidad de intereses, manifestar distintas motivaciones y vocaciones y cultivar prácticas y lenguajes diferenciados” (op cit.: 80), así como en el desafío pedagógico que implica para la escuela secundaria saber motivar y convocar a estos jóvenes a partir de una mayor diversidad de métodos de enseñanza y de una mejor calidad educativa (Bellei, 2011). En palabras del documento de CLADE (2016), la necesidad de que las escuelas desarrollen “estrategias pedagógicas que dialoguen con

---

4 Según Tiramonti (2011), se trata de asumir “el agotamiento de la propuesta de la escuela moderna [y] la pérdida de sentido de la escolarización para los jóvenes” (op cit.: 861).

los deseos y necesidades de adolescentes y jóvenes” (op cit.: 22), además de responder a la diversidad socio-cultural y lingüística de los estudiantes. Poggi (2014), por su parte, destaca la necesidad de seguir interviniendo sobre ciertos mecanismos no explícitos de selección al interior de las escuelas y, al mismo tiempo, de reformular ciertos principios de las políticas educativas, pasando del universalismo homogeneizador al reconocimiento de la diversidad de identidades.

El concepto de la calidad educativa, que representa al mismo tiempo la deuda y la solución para resolver la problemática educacional en la región, es ampliamente utilizado por los textos analizados, pero, una vez más, desde ópticas diferentes. En general, este concepto ha desembarcado en el ámbito educativo a partir de la implantación de la retórica neoliberal, que ha generado inclusive una mercantilización del discurso y la apropiación de términos específicos del terreno económico para nombrar el quehacer educativo como, por ejemplo, productividad, clientes, ranking, eficiencia, costo-beneficio, entre otros (Rizvi y Lingard, 2013).

Ambos textos comparten la idea de que alcanzar mejores niveles de calidad en educación es una de las prioridades actuales de política, ya que ha quedado ampliamente demostrado que la democratización del acceso a la educación secundaria no garantiza igualdad en la distribución del conocimiento ni en la apropiación de aprendizajes significativos. Sin embargo en el texto de Cabrol y Székely (2012) se maneja un concepto más bien *restringido* de calidad a diferencia del *ampliado* que aparece en Bellei (2013). En el primer caso, se entiende la calidad casi únicamente como logro académico y se justifica la necesidad de mejora estableciendo una relación directa entre mejores resultados académicos e incremento de los ingresos para la generación actual. Así también, enfoca su preocupación en que “los bajos niveles de aprendizaje pueden tener importantes consecuencias para el desempeño económico” (Cabrol y Székely, 2012:7). Entre las cinco opciones de política educativa para mejorar los aprendizajes, en este documento aparece justamente la necesidad de “promover la medición de la calificación de los aprendizajes” (op cit.: 26), haciendo referencia explícita a pruebas como PISA o las TIMSS, las mismas que a lo largo de la presentación se usan para fundamentar los datos arrojados acerca de los logros académicos. En la misma línea, la Comisión para la Educación de Calidad para Todos (2016)

argumenta que la baja calidad de la educación pone en riesgo el crecimiento económico en la región y postula la evaluación de aprendizajes como una de las seis áreas clave para la mejora de la educación en la región.

En el segundo caso, en cambio, la concepción de calidad que se adopta “es amplia e incluye no solo logros, sino condiciones y procesos, no sólo aspectos académicos, sino psicosociales y ciudadanos” (op cit.: 17). También se hace referencia a las pruebas estandarizadas como instrumento de evaluación, pero se deja muy claro dónde reside su validez al afirmar que “todos estos sistemas externos de evaluación estandarizada y rendición de cuenta deberían empezar a ser concebidos y validados en función de su contribución a mejorar [las] oportunidades de aprendizaje” (op cit.: 25). Además, se señala el riesgo al cual puede llevar el uso desmedido de estas pruebas estandarizadas, que consiste en un “estrechamiento curricular” (op cit.: 96) donde las temáticas que no se ajustan a este tipo de evaluaciones empiezan a ser dejadas de lado. Dentro de esta visión ampliada, se sitúa el concepto de una “educación inclusiva de calidad” (Poggi, 2014), partiendo de que la idea de inclusión supone una nueva concepción --más amplia que la formulada en la década de 1990-- de calidad educativa, que debe abarcar el acceso al aprendizaje, no sólo a la escolaridad. Poggi (2014) señala que la calidad es ahora conceptualizada en términos de relevancia (vinculación con un proyecto político y social), pertinencia (atención a la diversidad de los individuos y de los contextos) y equidad (igualdad de oportunidades y de resultados). También el documento de CLADE (2016) defiende una “educación inclusiva y de calidad”, en cuyo marco se incluyen varias referencias a déficits de calidad en la educación secundaria, pero ligados a los procesos de aprendizaje y a la oferta (en términos de infraestructura, docentes y materiales bibliográficos contextualizados y culturalmente relevantes, formas de organización escolar y currículos flexibles) para los sectores más relegados de la sociedad.

Otras de las prioridades definidas por Cabrol y Székely (2012) es la construcción de ciudadanía. En este sentido, creemos oportuno explicitar la concepción por la cual esta meta se vuelve prioritaria en América Latina y el Caribe. En este documento se lee que se pasó “de ser una región con una democracia incipiente, a ser una donde el ejercicio del voto ciudadano se ha convertido en un instrumento de control vital que permite a la sociedad exigir la rendición

de cuentas” (Cabrol y Székely, 2012: vii). Es interesante el modo en que se plantea medir la “construcción de ciudadanía” en distintos países del área, ya que se vale nuevamente de pruebas estandarizadas, recurriendo al Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía --realizado en 2009 por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés)-- para estudiar un tema tan vinculado con el contexto histórico, político y social de cada país. Los resultados reportados en el texto de Cabrol y Székely (2012) presentan un panorama desalentador, donde los jóvenes son retratados como una porción de la sociedad absolutamente ajena y desinteresada por la cosa pública. El documento de la Comisión para la Educación de Calidad para Todos (2016) recurre al mismo estudio de la IEA para sostener argumentos similares, concluyendo que “en conjunto, la educación latinoamericana no está preparando a los jóvenes para desempeñarse como ciudadanos” (op cit.: 33). En ambos textos llaman la atención apreciaciones tan contundentes basadas en un único estudio, del que, además, sólo participaron seis países de la región.

Además, los documentos ponen énfasis en la preparación para una ciudadanía futura y en la formación de jóvenes y adolescentes que como adultos harán ejercicio de sus derechos. Este abordaje resulta insuficiente a la luz de las palabras:

*“La idea de formación de ciudadanos en la escuela es problematizada por la de ejercicio activo de la ciudadanía. Este enfoque sostiene que la ciudadanía debe ponerse en práctica activamente y no constituye un simple reconocimiento normativo o formal. De este modo, a ser ciudadano no se aprende memorizando leyes, sino ejerciendo (reconociendo, problematizando, visibilizando, reclamando) derechos” (Lotti. 2015: 4).*

Con respecto al documento auspiciado por la ORELAC/UNESCO (Bellei, 2013), en cambio, la construcción de ciudadanía no constituye una prioridad en sí misma, sino una de las dimensiones que hacen a la calidad educativa en su conceptualización ampliada. Si bien también aquí se plantea que los contenidos más básicos del conocimiento cívico no son apropiados por un gran porcentaje de los jóvenes, éstos son presentados como sujetos que “tienen un alto interés por los asuntos públicos, la justicia social y la inclusión de los grupos minoritarios”

(op cit.: 26). Además, se propone una concepción de ciudadanía que conjugue la dimensión cívico-política con la civil-comunitaria. CLADE (2016), por su parte, pone el acento en otra dimensión de esta problemática, al destacar que, a partir del reconocimiento de los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, es su participación activa en el sistema educativo, tanto a nivel macro como local e institucional, en procesos de debate y de toma de decisiones la forma de fortalecer la construcción de ciudadanía de los estudiantes secundarios.

En ambos casos es interesante considerar cómo, desde los organismos internacionales se pone nuevamente en discusión como tema central de debate, sobre todo para la educación secundaria, el rol de la educación como formadora de ciudadanía, rol que estuvo ligado a los orígenes de los sistemas educativos en muchos de los países de América Latina. Como afirma Tenti Fanfani, “la escolarización resultó una de las herramientas institucionales más eficaces en el proceso de homogeneización indispensable para la constitución de la nacionalidad y el fortalecimiento del poder estatal” (2004:29). En este sentido, no nos parece menor observar que la temática de la ciudadanía cobra relevancia, sobre todo, a la hora de pensar en el nivel secundario, cuya importancia y finalidad tiene significaciones diferentes en cada uno de los textos.

## **Conclusiones**

En este artículo hemos buscado contrastar las visiones sobre la educación secundaria promovidas por distintas organizaciones regionales –gubernamentales y no-gubernamentales—tomando como referencia principal dos documentos, uno auspiciado por la OREALC-UNESCO y otro, por el BID. En los textos analizados, hay un argumento común respecto a que la efectivización de la universalidad de la escuela secundaria es todavía una deuda pendiente en la región, sobre todo considerando las numerosas brechas que quedan por saldar. Si, en algunos casos, las tasas promedio responden a las expectativas de mejoras y de ampliación del nivel, al momento de desagregarlas por nivel socioeconómico, territorio o composición étnica de la población, aparecen niveles de desigualdad muy graves que siempre afectan a la porción de población más vulnerada y desaventajada. Por otra parte, a pesar de la preocupación común por asegurar, más allá del acceso a la escolaridad, la apropiación de conocimientos, los textos revelan concepciones

muy diversas sobre la calidad educativa. Estas concepciones oscilan entre, por un lado, el énfasis en la medición de resultados de aprendizaje y, por otro, la promoción de una pedagogía y un curriculum que den respuesta a la diversidad socio-cultural y a los intereses del estudiantado.

Sin negar el proceso de universalización del acceso a la secundaria que se ha observado en la región a partir de la segunda mitad del siglo XX, nos parece interesante tomar los aportes de Gentili (2009) para pensar acerca de las variables que dificultan una efectivización plena de este derecho para una gran porción de la población. Los conceptos de *universalización sin derechos* y *expansión condicionada*, si bien son utilizados por el autor para caracterizar, en general, a los sistemas educativos latinoamericanos, describen adecuadamente la realidad del nivel medio en la región; por un lado, el proceso de acceso al secundario se ha dado en un contexto donde las condiciones socio-económicas, en muchos casos, no contribuyen a garantizar la permanencia en el nivel, y, por el otro, su expansión se ha generado “en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional que otorga a los sujetos [...] un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales (op cit.: 36).

A la hora de analizar cómo en los documentos analizados definen las prioridades y las metas y diseñan posibles propuestas para ir resolviendo paulatinamente las problemáticas, nos parece interesante, más que hacer una reseña de las propuestas en cada caso, analizar a nivel general su postura con respecto al cambio y a la transformación que se requiere. Con respecto al texto de Cabrol y Székely (2012), es interesante empezar por el título, Educación para la transformación, que invita a pensar en la educación como una potente herramienta de cambio. Reconociendo que el concepto de transformación cuenta con múltiples acepciones y suele estar cargado de un fuerte tinte ideológico, en este caso, su significación está ligada a una concepción que entiende a la educación como el motor para el progreso y el desarrollo económico capitalista, sin cuestionar las desigualdades sociales que el mercado genera. Confrontando el documento del BID (Cabrol y Székely, 2012), con los otros textos analizados, queda de manifiesto que la Comisión para la Educación de Calidad para Todos sigue la misma línea propuesta por el Banco ya que, como analizamos anteriormente, también piensa a la educación secundaria estrictamente en función de la formación de capital humano a partir de un enfoque de desarrollo de competencias. Considerando, en general, la

injerencia que las organizaciones internacionales y regionales ejercen sobre la soberanía estatal tanto a través de sus recomendaciones como, y en mayor medida, de su financiamiento, no es menor el énfasis que otorgan a la relación directa entre educación y mejoras económicas. Pensar a la educación desde esta perspectiva puede conducir a “enfaticar los beneficios privados que ella genera y, en consecuencia, reducir el papel del Estado a una función subsidiaria periférica o meramente asistencial” (Gentili, 2009:49), facilitando así el accionar de estos organismos o del mercado por sobre el rol del Estado.

La forma en la que el BID plantea los cambios necesarios en el nivel secundario está en consonancia con las concepciones de transformación antes mencionadas ya que, lejos de auspiciar una reforma radical e integral del sistema, “propone apuntar a desarrollar una serie de programas compensatorios para reducir las brechas de la desigualdad” (Cabrol y Székely, 2012: xii). Esta propuesta conforma una de las cinco áreas de prioridad postuladas por el Banco. Creemos que pueden ser útiles los aportes de Weiler (1998) a la hora de analizar la decisión de recurrir a la implementación de una serie de estrategias compensatorias antes de llevar adelante una verdadera e integral reforma del sistema de educación secundaria. Consideramos que Cabrol y Székely (2012) no proponen entre sus recomendaciones reformas reales y comprometidas. Esto, entendemos, tiene que ver con que, como organismo representante de un sistema global fundado en el mercado y en la desigualdad, necesita garantizar antes que nada que este sistema siga funcionando corrigiendo de manera parcial todas aquellas “desviaciones” que podrían ponerlo en riesgo. Como afirma:

*“El Estado moderno es básicamente incapaz de poner en práctica grandes reformas, por razones que tienen que ver con su compromiso estructural con el orden existente en la distribución de poder y estatus. Esta premisa se aplicaría particularmente en ámbitos tan sensibles y potencialmente conflictivos como la educación donde sería excesivamente elevado el coste político de desafiar este orden existente” Weiler (1998:72).*

Si bien no perdemos de vista que la ORELAC/UNESCO (Bellei, 2013) también sostiene este mismo orden establecido, creemos que en este caso el organismo

asume y reconoce la importancia de llevar adelante cambios que sean más estructurales y que transformen de manera integral el sistema, en lugar de proponer el desarrollo de programas compensatorios. De hecho, en el documento se afirma que “la agenda de *crecimiento* del nivel está íntimamente ligada a otra de *transformación* de la identidad, procesos internos y formas de organización de la educación secundaria [ya que] sin una reforma integral será difícil masificar este nivel de manera sostenible y con sentido para los jóvenes” (op cit.: 24). Esta visión transformadora se acentúa más claramente en el documento de CLADE (2016), respondiendo a una agenda de organizaciones que se originan en una demanda social de más y mejor educación, con menor compromiso con el orden establecido y más directamente ligada a los sectores sociales tradicionalmente postergados o marginados.

Finalmente, para concluir el trabajo, consideramos importante hacer dos últimas observaciones. En primer lugar, creemos que, más allá de cuáles sean los organismos internacionales considerados, es imprescindible que el análisis del rol que desempeñan, con sus recomendaciones o sus préstamos, en los diseños y reformas de los sistemas educativos mundiales, sea un objeto de estudio prioritario en la investigación social. Acordamos con Steiner-Khamsi (2011) en que estas organizaciones “en su papel de *sociedad civil global o internacional*, se consideran encargadas de la reforma educativa a nivel mundial, mientras que los Estados nacionales son relegados al papel de receptores, adaptadores locales, implementadores” (op cit.: 247) y que, por lo tanto, es menester que la investigación educativa haga del estudio de este fenómeno un compromiso para velar por la defensa del derecho a la educación. En segundo lugar, consideramos que, por más integrales, abarcadoras y comprensivas que sean las reformas pensadas en el ámbito educativo para efectivizar el derecho a la educación, si no se subvierten las relaciones de desigualdad estructural que caracterizan al sistema socioeconómico actual, es muy probable que, en la mayoría de los casos, las que primen sean estrategias compensatorias que no pueden modificar realmente los destinos educativos de los jóvenes para los cuales están pensadas.

## Bibliografía

ASPRELLA, G. (2013). “La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones”. En PINI, M.; MÁS ROCHA, S. M.; GOROSTIAGA, J.; TELLO, C.; ASPRELLA, G. (comps.) (2014) *La educación secundaria: ¿modelo en (re) construcción?* Buenos Aires, Editorial Aique.

CABROL, M. y SZÉKELY, M (2012). *Educación para la transformación*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo.

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. (2016). “Adolescentes y jóvenes fuera de la escuela: Las demandas para una enseñanza secundaria garante de derechos en América Latina y el Caribe”. CLADE, San Pablo.

CETRÁNGOLO, O. y CURCIO, J. (2017). *Financiamiento y gasto educativo en América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO-BID (en línea). Disponible en: <http://www.iadb.org>. Fecha de consulta: Diciembre 2016.

BELLEI, C. (Coord.) (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

COMISIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS. (2016). *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina*. Buenos Aires, Santillana

GENTILI, P. (2009). “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”. *Revista Iberoamericana de educación*, n.49, pp.19-57.

GINSBURG, M. (1998). NGOs: Whats in an acronym. *Current Issues in Comparative Education*, Vol.1, n.1, pp .39-34.

IOTTI, A. L. (2015). “Ciudadanía y centros de estudiantes en escuelas secundarias. Análisis de los sentidos que se configuran en la política pública de promoción de centros de estudiantes en la provincia de Buenos Aires”. *Actas de Periodismo y Comunicación*, vol. 1, n ° 1. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53193> Fecha de Consulta: agosto 2018.

IRIYE, A. (2002). *Global community: The role of international organizations in the making of the contemporary world*. Berkeley, Univ of California Press.

KRAWCZYK, N. (2002). “La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.7, n.16, septiembre. pp. 627-663.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2010). Metas Educativas 2021 (en línea). Disponible en <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>. Fecha de consulta: Diciembre 2016.

MUNDY, K. “El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial”. En BONAL, X.; TARABINI – CASTELLANI, A.; VERGER, A. (comps.) (2007), *Globalización y Educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

OREJA CERRUTI, M. B. Y VIOR, S. E. (2016). “La educación y los Organismos Internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015)”. *Journal of Supranational Policies of Education*, n.4, pp. 18-37.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (en línea). Disponible en: <http://es.unesco.org>. Fecha de consulta: Diciembre 2016.

POGGI, M. (2014). “La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes”. Documento básico. Buenos Aires, Fundación Santillana.

STEINER-KHAMSI, G. (2011). “La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política”. En CARUSO, M. y TENORTH, H.E. (2011) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires, Granica.

TEDESCO, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, FCE/UNSAM.

TELLO, C., y MAINARDES, J. (2014). “A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento”. *Educação e filosofia*, vol.28 (Esp.), pp. 155-179.

TENTI FANFANI, E. (2004). *Sociología de la Educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

TIRAMONTI, G. (2011). “La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile”. *Educ. Soc.*, vol.32, n.116, Set 2011. pp. 857-875.

RAZQUIN, P. (2015). “Introducción y presentación del dossier”. Número especial sobre “Educación para Todos 2015: Balance y Prospectiva para o desde América Latina”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol.6, n.8, pp. 8-30.

RUIZ, M. C. y SCHOO, S. (2014). “La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países”. *Foro de Educación*, vol. 12, n.16, pp. 71-98.

SUTTON, M., y ARNOVE, R. F. (2004). “Introduction” En *Civil Society Or Shadow State?: State/NGO Relations in Education*. pp. VII-XVIII.

WEILER, H. (1998). “¿Por qué fracasan las reformas?: Política educativa en Francia y República Federal de Alemania”. *Revista Estudios del Currículo*. Vol.1, n.2, pp. 54-76.

**Valentina Corti:** Licenciada en Educación (Univ. Nacional de San Martín). Ayudante de primera de la Univ. Nacional de San Martín. [valentina.corti@gmail.com](mailto:valentina.corti@gmail.com).

**Micaela Y. Saravi:** Profesora en Ciencias de la Educación (Univ. Nacional de San Martín). [micaela.saravi@gmail.com](mailto:micaela.saravi@gmail.com).

**Jorge M. Gorostiaga:** Doctor en Análisis Social y Comparado de la Educación (Universidad de Pittsburgh). Investigador del CONICET y Profesor Titular de la Univ. Nacional de San Martín. [jorgegoros@gmail.com](mailto:jorgegoros@gmail.com).

---

# Los grupos subalternos y las clases populares en la enseñanza de la historia en Argentina. Relaciones bajo tensión entre las producciones historiográficas y las innovaciones de la historia escolar bonaerense

**Patricio Grande**  
**Argentina**

Recibido Mayo 2019

Aceptado Julio 2019

---

## **Resumen**

Este artículo reconstruye y analiza el lugar, las representaciones, las ideas, las nociones, los conceptos y el abordaje asignado a los grupos subalternos y a las clases populares en los contenidos, los materiales y las prácticas en la historia enseñada en Argentina. Centralmente, estudia lo acontecido en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires entre los años 1993 y 2016. Sus principales núcleos analíticos proponen, por un lado, recuperar todo un desarrollo historiográfico y conceptual, tomando como eje central el problema de la subalternidad y el llamado “enfoque subalternista” en el quehacer de la historiografía profesional y, por otra parte, analizar las relaciones de asociación, disociación y las tensiones establecidas entre la “historia académica o profesional” y la “historia escolar” entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XXI en Argentina y principalmente en la provincia de Buenos Aires. Para ello, se examinan distintas fuentes de información como programas y documentos curriculares, libros textos, entrevistas y consultas con docentes de historia, observaciones áulicas y bibliografía especializada.

**Palabras clave:** Subalternidad – Enseñanza de la historia – Escuela secundaria – Contenidos - Historiografía

## **Subaltern groups and popular classes in the teaching of history in Argentina. Relations under tension between historiographic productions and innovations in Buenos Aires school history**

### **Abstract**

This article reconstructs and analyzes the place, the representations, the ideas, the notions, the concepts and the approach assigned to the subaltern groups and to the popular classes in the contents, materials and practices in the history taught in Argentina. Centrally, it studies what happened at the secondary level in the province of Buenos Aires between 1993 and 2016. Its main analytical nuclei proposes, on the one hand, to recover a whole historiographic and conceptual development, taking as a central axis the problem of subalternity and the so-called “subalternist approach” in the work of professional historiography, and on the other hand, to analyze the relations of association, dissociation and the tensions established between “academic or professional history” and “school history” between the end of the 19th century and the first decades of the 21st century in Argentina and in the province of Buenos Aires, mainly. To this end, different sources of information are examined, such as programs and curricular documents, textbooks, interviews and consultations with history teachers, class room observations and specialized bibliography.

**Key words:** Subalternity – Teaching of history – Secondary school - Contents - Historiography

### **Introducción**

El presente artículo tiene como uno de sus principales propósitos divulgar algunos de los desarrollos alcanzados en una reciente investigación cuyo objeto central de estudio consistió en analizar la presencia, las ausencias, las conceptualizaciones y el tratamiento dado a las clases y grupos sociales subalternos en la historia enseñada en la educación secundaria entre los años 1993 y 2016 en la provincia de Buenos Aires. Dicha investigación se realizó como Trabajo Final para la

---

carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Historia Social de la Universidad Nacional de Luján<sup>1</sup>.

La citada investigación presentó en su corpus tres capítulos o partes nodales. En la primera se realizó un desarrollo de tipo historiográfico y conceptual tomando como eje central el problema teórico y metodológico de la subalternidad y del “enfoque subalternista” en el quehacer de la(s) historiografía(s) profesional(es). En la segunda parte, se analizaron las relaciones de asociación, disociación y tensiones establecidas entre la “historia académica o profesional” y la “historia escolar” entre comienzos del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, fundamentalmente, en Argentina. En la tercera, se abordó el objeto de estudio a partir del siguiente caso: la enseñanza de la historia en el nivel medio de la provincia de Buenos Aires desde la década 1990 hasta el año 2016.

En este artículo se recuperan principalmente algunos de los desarrollos y resultados del tercer capítulo. Para ello, se explicitan dos interrogantes: ¿Cuáles fueron los impactos de los desarrollos recientes de las historiografías académicas en la historia escolar? ¿Es posible enseñar una historia capaz de recuperar los distintos conflictos, antagonismos y proyectos alternativos que en su tiempo no lograron imponerse y fueron silenciados por el relato histórico dominante?

En esta línea de trabajo, algunas investigaciones recientes muestran que existiría

*“un fracaso en el intento de acercar a la escuela las tendencias actuales de la historiografía, un propósito originado por los cambios en la historia escolar impulsados recientemente en la región” [en referencia a los países del MERCOSUR], donde se buscó ampliar los protagonistas tradicionales del pasado escolar (los “grandes hombres”) hacia las mujeres, los niños, los jóvenes y la “historia desde abajo” (De Amézola y Cerri, 2015: 17).*

---

1 Autor: Patricio Grande. Tutora: Dra. María Elena Barral (UNLu/CONICET/Ravignani). Título: “La subalternidad en la enseñanza de la historia: clases populares, alteridad y antagonismos. La historia en la educación media en Argentina desde finales del siglo XX hasta principios del siglo XXI”. Aprobada en octubre de 2018 con máxima calificación.

No obstante, cabe revisar cuán profundos fueron esos intentos. Además, siguiendo a Gabriel Di Meglio (2012): ¿Es posible comprender historia sin entender en ella la presencia popular y subalterna?

### **Subalternidad y “enfoque subalternista” en el quehacer de las historiografías profesionales. Algunas notas para el análisis**

Antonio Gramsci, en sus escritos de los años 1930, fue el primer intelectual en otorgarle fuerza explicativa y cuerpo teórico al concepto de subalterno. En sus desarrollos teóricos, la subalternidad ocupó un lugar nodal: es la característica central de las clases y grupos dominados y expresa, además, la condición subjetiva de subordinación en el contexto de dominación capitalista<sup>2</sup>.

En ese marco resulta pertinente recuperar los recientes aportes teóricos realizados por Massimo Modonesi (2010 y 2012) en cuanto a la fuerza explicativa y la densidad teórica de los conceptos de subalternidad y de subalterno al interior de la construcción del pensamiento marxista o materialista histórico. De acuerdo con Modonesi

*“la noción de subalternidad surge para dar cuenta de la condición subjetiva de subordinación en el contexto de dominación capitalista. (...) Adquiere, por primera vez, densidad teórica por iniciativa de Antonio Gramsci en relación con sus reflexiones sobre la hegemonía en sus Cuadernos de la Cárcel” (2010: 26).*

En su reflexión teórica Gramsci advierte que las clases subalternas no están unificadas, y sólo podrán hacerlo cuando se conviertan en Estado. Además, explica este autor, su historia

*“es necesariamente disgregada y episódica (...). Sufren la iniciativa de la clase dominante, incluso cuando se rebelan. Por ello cualquier brote de iniciativa autónoma es de inestimable valor” (1975: 299-300).*

---

<sup>2</sup> Empero, es necesario aclarar que Gramsci no utilizó en sus escritos la palabra subalternidad, prefirió en cambio utilizar el calificativo de subalterno (Modonesi, 2010).

Si bien la fragmentación y disgregación conforman una de las características principales de las clases subalternas, hay al menos un elemento que las unifica. Estas clases, compuestas por un mosaico social diverso, han sido despojadas del control de los medios fundamentales que determinan su existencia material y simbólica. Por lo tanto, comparten una situación común de subalternidad/subalternización respecto de los grupos hegemónicos. Su tendencia hacia la unificación es débil, sufren la iniciativa de la clase dominante pero al mismo tiempo hay en ellas una tendencia hacia la autonomía “en contra de las fronteras de la dominación” (Gramsci, 2014: 490).

Luego de la Segunda Guerra Mundial los escritos de Gramsci se transformaron en un mojón teórico y una referencia intelectual insoslayable para los historiadores/as de las clases o grupos subalternos. En sus “Apuntes sobre la historia de las clases subalternas. Criterios metódicos”, Gramsci introdujo una inmensa agenda de trabajo para avanzar en el estudio histórico de estas clases. Esa agenda fue recuperada y desarrollada por distintos grupos de historiadores/as<sup>3</sup>. Entre ellos, la Escuela de los Estudios Subalternos (EES) de la India y el Sudeste Asiático quien, influenciada en parte por la experiencia de la británica “historia desde abajo”, intentó desplazar el foco de interés empírico, desde las clases hegemónicas hacia los grupos subalternos y rescatar así aquellas voces negadas por los estatismos<sup>4</sup>. Estos historiadores utilizaron la noción de subalternidad como categoría angular para el análisis histórico. Una categoría utilizada como “atributo general de subordinación ya sea que esté expresando en términos de clase, casta, edad, género, ocupación o en cualquier otra forma” (Guha, 1996: 23).

En el continente americano una interesante experiencia de trabajo fue la del Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericano, impulsado por un conjunto de científicos/as sociales que asumieron el desafío de re-escribir un relato histórico capaz de interrumpir la teleología del Estado-nación y mostrar cómo la insurgencia de las clases subalternas interrumpe la narrativa de la formación estatal. Otro de

---

3 En esa senda, cabe recuperar la pionera experiencia de la británica “historia desde abajo” desarrollada en los años de la segunda post-guerra. De vertiente marxista, fue impulsada desde la revista *Past and Present* fundada en 1952 y promovida durante las siguientes décadas por los historiadores E. Thompson, E. Hobsbawm, R. Hilton, G. Rudé, R. Samuel y C. Hill, entre otros.

4 Surgida a finales de los años '70, su figura más emblemática fue R. Guha. Rápidamente, un conjunto de historiadores e investigadores/as se fueron asociando al Grupo: P. Chatterjee, G. Prakash, E. Said, G. Chakravorty Spivak y D. Chakrabarty, entre otros.

sus anhelos era poder plasmar una clara separación entre los subalternos y el proyecto del Estado-nación. Empero, el Grupo se disolvió prematuramente y no logró consolidar su trabajo (2002)<sup>5</sup>.

En cuanto a la historiografía rioplatense/argentina, los recientes y diversos aportes provenientes de la denominada de “historia popular” o de las “clases populares” colocan a los “sujetos comunes” en un lugar central de los procesos históricos<sup>6</sup>. Algo novedoso en la historiografía argentina, sobre todo para la etapa colonial y el siglo XIX, ya que durante largo tiempo esos “sujetos comunes” quedaron invisibilizados u opacados bajo la categoría abigarrada y anónima de “las masas”. Estas producciones locales invitan a pensar “lo popular” o la subalternidad no sólo desde los márgenes de la historia sino también desde el centro mismo de los procesos históricos, como por ejemplo en la compleja construcción de los Estados nacionales en el sur del continente americano.

### **“Nación” y “Nacionalismo” como elementos constitutivos de la historia en la escuela: la construcción de un relato estatalista-nacionalista sobre la nación y la consolidación una disciplina escolar autónoma**

En esta segunda parte, tomando como hilo conductor el objeto de estudio del presente trabajo (los grupos subalternos como contenido en la enseñanza de la historia), se recuperan algunas de las relaciones de asociación, disociaciones y tensiones establecidas entre la llamada “historia académica o profesional” y la “historia escolar” entre finales del siglo XIX y la centuria de 1900 en Argentina. Es decir, desde el momento de su conformación hasta la consolidación de la historia como disciplina escolar. Para ello, se utilizan como base del análisis diversos aportes investigativos realizados por distintos autores especializados, así como también algunos documentos curriculares y libros de textos escolares de difusión masiva.

---

5 El Grupo, surgido en la década de 1990, se inspiró intelectualmente en la EES. Su composición era interdisciplinaria. Los fundadores fueron J. Beverley, I. Rodríguez, J. Rabasa, R. Carr, P. Seed y J. San Ginés.

6 Algunos referentes para el “período colonial” y el siglo XIX son: J. Gelman, R. Fradkin, G. Di Meglio, A. Borucki, M. Barral, S. Serulnikv, B. Bragoniy S. Ratto.

Hacia finales del siglo XIX, en las escuelas de Argentina la versión histórica de Bartolomé Mitre fue la que se impuso. Su proyecto historiográfico convergió con un plan educativo estatal centrado en una fuerte campaña pública que tenía como uno de sus objetivos la construcción de una ciudadanía culturalmente homogénea en el contexto de la inmigración masiva (Poggi, 2010). Así, en los comienzos de la historia como asignatura escolar existió un estrecho vínculo entre las historias nacionales eruditas y la construcción de un relato histórico hegemónico escolar.

Esa estrecha relación entre disciplina escolar y ciencia de referencia, luego de algunas décadas comenzó a bifurcarse, hasta transformarse en dos campos escindidos o, cuanto menos, con muy escaso contacto. La historia escolar (al menos desde lo regulado por el Estado) se fue transformando en una disciplina autónoma de la historia científica, con sus propias reglas, saberes, valores, discursos, prácticas pedagógicas, tradición selectiva de contenidos, etc. Se conformó así, en palabras de Raimundo Cuesta Fernández (1997), un auténtico “código disciplinar”.

Fue a partir de la década de 1960 cuando se produjo una notable y evidente bifurcación entre las “dos historias” (De Amézola, 2008). Mientras que el campo académico se profesionalizó definitivamente, en la historia escolar los contenidos para la enseñanza se mantuvieron absolutamente alejados de las motivaciones e intereses de las y los historiadores profesionales. La reforma en los programas de estudios de 1956 consolidó, durante cerca de cuatro décadas, el relato hegemónico “Estado-nación centrista”, con sus rasgos marcadamente racializados, clasistas y monoculturales. En este sentido, como escribe Mónica Insaurralde (2009), una categoría explicativa adecuada para comprender este fenómeno es la de “tradición selectiva” del conocimiento o el contenido escolar. Una categoría acuñada por Raymond Williams: “se trata de una fuerza activa que configura una realidad como la expresión de las presiones de los sectores hegemónicos de la sociedad” (1997: 138).

Los contenidos prescriptos en los programas de la asignatura Historia de los años 1956 y 1979 y en los manuales escolares más difundidos en las aulas durante esas décadas, ofrecen un valioso testimonio sobre cuáles eran por entonces los intereses (evidentemente disociados del campo académico) centrales de la historia escolar. Según Luis Alberto Romero, los planes de estudio de 1956

no hicieron más que consagrar una perspectiva o impronta curricular anterior donde “la nación, que funciona simultáneamente como sujeto protagónico y principio último explicativo de todo devenir histórico, es radicalmente ajena a toda historicidad” (2004: 48). Así, el hilo conductor del relato sobre el pasado seguía siendo el propio Estado-nación, dentro de un esquema *cuadripartista* de la historia. Es decir, que se consolidó una suerte de relato “Estado-nación centrista”. En ese relato, el derrotero del Estado-nación era el que posibilitaba hilvanar épocas y acontecimientos históricos lejanos o recientes temporalmente (a través de una selección intencional de contenidos) y juzgar o ponderar sus resultados.

De esta manera, durante el siglo XX se construyó y consolidó una disciplina escolar que se mostró absolutamente incapaz para enseñar a pensar a las y los jóvenes (De Amezola, 2008). Una historia caracterizada por su aprendizaje memorístico y el carácter enciclopedista, patriótico y elitista de sus contenidos. Así, hacia el último cuarto del siglo XX las clases subalternas, los antagonismos históricos y las múltiples alteridades presentes en la vida cotidiana de las sociedades se encontraban huérfanas de la más mínima representación en el currículo oficial y en los libros escolares. En la más absoluta invisibilidad histórica.

Con ese panorama general, hacia comienzos de la década de 1990 la historia era una de las asignaturas escolares con mayor disociación de su ciencia de referencia (Finocchio, 1991). La renovación curricular resultante de dos reformas educativas nacionales (1993 y 2006) mostró modificaciones en la tradición escolar argentina y un acercamiento hacia las preocupaciones de la historia investigada (González, 2016). Empero, en los nuevos contenidos de alcance federal<sup>7</sup> prevaleció una visión *occidentalista* (rescate de la cultura occidental) y *contemporaneista* (naturalización y eternización del capitalismo). Al mismo tiempo, salvo excepciones, en esta renovación de contenidos existió una notoria ausencia de las múltiples intervenciones históricas de las clases y de los grupos sociales subalternos, de sus antagonismos sociales, alteridades culturales e iniciativas políticas autónomas.

---

7 En referencia a los Contenidos Básicos Comunes y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

---

## **La enseñanza de la historia en el nivel medio de la provincia de Buenos Aires, 1993-2016: el lugar de los grupos y las clases populares/subalternas**

### *Consideraciones sobre el marco normativo/curricular*

Las dos reformas educativas sancionadas por el Congreso de la Nación (1993 y 2006) tuvieron un impacto directo sobre la educación media en la provincia de Buenos Aires. Como explican Dicroce y Garriga (2011), a través de la sanción de la Ley Provincial N° 11.612<sup>8</sup> y de los acuerdos federales celebrados en 1994, comenzó a implementarse algunos años después la Educación General Básica (EGB) y, desde 1999, el Nivel Polimodal en el territorio bonaerense. Esta reestructuración del sistema educativo bonaerense implicó la extensión de la escuela primera y, en contrapartida, una reducción del nivel medio.

En ese contexto educativo se redefinieron las áreas de estudios y elaboraron nuevos Diseños Curriculares para las distintas asignaturas. Estos nuevos programas de estudios se nutrieron de los aportes establecidos en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de 1995. Particularmente el dictado de la historia como asignatura específica quedó reducido a sólo dos años del Polimodal (1° y 2°). Mientras que en el Tercer Ciclo de la EGB la historia se “fundió” con otras disciplinas del conocimiento social en una asignatura llamada “Ciencias Sociales”.

En 1999 entraron en vigencia los nuevos diseños, de carácter provisorio, para el Polimodal. Estos programas eran concebidos oficialmente como “abiertos y flexibles” y por tanto, se presentaban como una propuesta de contenidos básicos desde la cual partir en los proyectos institucionales y áulicos. A partir del 2004, ingresaron en vigencia los diseños definitivos del Polimodal. Estos programas perdieron su vigencia legal a comienzos de la actual década, en el contexto de sanción y aplicación de la Ley de Educación Nacional<sup>9</sup>. De ese modo, el Estado nacional y las provincias pusieron en marcha un nuevo marco normativo que implicó una nueva reestructuración del sistema educativo, como por ejemplo la reimplantación del secundario y la extensión de la escuela media, que pasó de tres a seis años de duración, pero ahora de carácter obligatorio (Más Rocha y Vior, 2015).

---

8 Sancionada en diciembre de 1994.

9 Sancionada en diciembre de 2006.

En ese marco, en la provincia de Buenos Aires se sancionó la Ley de Educación N° 13.688<sup>10</sup>. Bajo esta regulación, la educación secundaria se organizó en seis años de escolaridad distribuidos en tres años de Educación Secundaria Básica (ESB) y tres años de Ciclo Superior Orientado.

La nueva política curricular provincial, a diferencia de los diseños anteriores estableció el “carácter prescriptivo” de los Diseños Curriculares. Particularmente sobre la enseñanza de la historia en la “Nueva Escuela Secundaria” se instituyó, respecto al marco normativo anterior, una mayor presencia de ésta como asignatura o disciplina de conocimientos específica. Excepto en el 1° año que se dio continuidad a la asignatura “Ciencias Sociales”, del 2° al 6° año se estableció la asignatura “Historia”. Los contenidos de estos de Diseños Curriculares estuvieron sustentados en los lineamientos establecidos en los documentos de alcance nacional denominados Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) elaborados entre los años 2006 y 2012.

#### *La subalternidad en los diseños provinciales*

##### *a) Polimodal*

En los Diseños Curriculares provinciales de Historia vigentes a partir de 1999, los contenidos para el 1° año se agruparon bajo la denominación de “Historia Mundial Contemporánea” (desde 1850 hasta la actualidad) y los de 2° con la de “Historia Argentina Contemporánea” (desde 1850 hasta la actualidad). Así, es posible observar que estos diseños establecieron una marcada escisión territorial e histórica entre la “historia argentina” y la historia del “resto del mundo” (occidental). También la periodización evidenciaba un claro carácter *presentista* de los contenidos seleccionados, con un derrotero histórico caracterizado por la preeminencia del capitalismo como modo de producción hegemónico.

En términos generales los contenidos seleccionados si bien mostraban alguna innovación en cuanto a la incorporación de determinados procesos históricos en la agenda escolar, denotaban una ausencia casi total de temáticas históricas vinculadas a grupos sociales y culturales no occidentales, a problemáticas de género, de minorías sexuales y religiosas.

---

<sup>10</sup> Sancionada en junio de 2007.

Para un análisis en mayor profundidad de la problemática en estudios, se trabajó aquí sobre un recorte temático compuesto por la selección de dos ejes centrales de contenidos. El primero fue “el proceso de construcción (y consolidación) del Estado-nación en el actual territorio argentino”; mientras que el segundo fueron las “revoluciones sociales en América Latina durante el siglo XX”.

Sobre las “revoluciones sociales [y políticas] en América Latina durante el siglo XX” (como los casos de México, Bolivia, Cuba y Nicaragua) no se realiza ninguna mención en los diseños. La única revolución social y política mencionada es la ocurrida en Rusia (1917) en el diseño de 1º año. En el segmento, “1914-1973” lo más cercano a estos procesos históricos aparece conceptualizado como “Descolonización y movimientos de liberación. Proyectos desarrollistas, socialistas, nacionalistas en el tercer mundo”.

En torno a la “construcción del Estado nacional en el actual territorio argentino”, la presencia de esta temática se reduce sólo al 2º año (“Historia Argentina”). La primera sección de contenidos se tituló como “1850-1916: El nacimiento de la Argentina Moderna”. Es decir, el nacimiento de lo que se suponía una nación o un Estado nacional modernizado, cultor y promotor de los valores civilizatorios occidentales o europeos. Además, la introducción en estos diseños de la “Argentina Moderna” como macro categoría de análisis implicaba también, aunque sea de manera no explícita, reconocer que la nación argentina existía completa desde siempre, como una especie de producto natural prefigurado o de ficción historiográfica. Una ficción que no hacía más que ocultar aquellas experiencias y caminos políticos e identitarios alternativos. Así, parece que sólo son “dignos” de ser enseñados y aprendidos aquellos acontecimientos y procesos históricos que se enmarcan en la senda del “progreso” estatal. En esta línea de análisis historiográfico los actores sociales y políticos centrales o predominantes en este diseño son las blancas clases dirigentes, su programa político-económico liberal y la construcción de identidades “desde arriba”.

En esta selección de contenidos jurisdiccionales, a pesar de mostrar algunas innovaciones, prevaleció una mirada tradicional más emparentada con el “código disciplinar” que con los desarrollos investigativos más recientes del campo historiográfico. Por ejemplo, no se registra en estos diseños ni tan sólo una mención a los pueblos indígenas. Es decir que, según este documento público

oficial, los pueblos originarios continuaban expulsados del imaginario o ideario nacional.

Los nuevos diseños “definitivos” del Polimodal (2004) se centraron en la “Historia de Argentina y Latinoamérica en el contexto de las transformaciones mundiales de los siglos XIX y XX”. En 1º año desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el Golpe de Estado de 1930 en Argentina, y en 2º año desde la Crisis de 1929 hasta principios del siglo XXI.

Este currículum presentó una innovadora caracterización de la histórica como disciplina escolar en nuestro país. Se explicitó allí, como una suerte de “sinceramiento” por parte del propio Estado, el claro sentido político que tuvo el relato histórico escolar hegemónico en Argentina (dotar de legitimidad al Estado en construcción). De esta manera, estos programas ubicaron a las naciones y a los nacionalismos como un problema histórico e historiográfico en sí mismo.

No obstante, en general los contenidos seleccionados expresan la pervivencia de elementos tradicionales: una concepción del “tiempo lineal” (cronológico) guiada por la idea positivista de progreso; preponderancia de acontecimientos políticos argentinos, con una visión *Estado céntrica*; y una hegemonía cultural de occidente.

Sobre el primero de los ejes de análisis aquí seleccionados, la “Construcción y consolidación del Estado nacional...”, el segundo de los tres bloques que organizan los contenidos para el 1º año se tituló: “Génesis y consolidación de los Estados Nacionales en América Latina y su inserción en el orden neocolonial internacional. 1850-1880”. Si bien la problemática se inserta en una escala espacial y política de carácter regional (América Latina), se puede observar que en verdad la periodización adoptada corresponde a una visión más o menos convencional de la historia argentina. Esa periodización, que en el diseño es generalizada y extendida hacia toda la región, no representa la diversidad de procesos históricos ni de especificidades acontecidas en otros países del subcontinente donde la consolidación del Estado Nacional ocurrió “tardía” o posteriormente.

En esa clave, la mayoría de los contenidos corresponden en verdad a acontecimientos políticos sucedidos en el actual territorio argentino como por ejemplo la sanción de la Constitución Nacional o las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda. Todos esos acontecimientos parecen converger hacia un destino final: el nacimiento de “La Argentina Moderna” a partir de 1880, es decir en la consolidación de una economía capitalista con plena inserción en el mercado mundial. Cabe mencionar que hechos centrales ocurridos en ese “camino” hacia la consolidación del capitalismo en esta parte del mundo fueron (nuevamente) omitidos del diseño, como por ejemplo la empresa militar y económica denominada “Campaña al Desierto”.

Sobre el segundo de los ejes de análisis, las “revoluciones sociales en América Latina...”, en el último bloque de contenidos del 1º año aparecía una mención a la “Revolución Mexicana” en el contexto de emergencia de “movimientos sociales, organizaciones gremiales y partidarias autónomas de los sectores populares obreros y campesinos”. Si bien la mención es somera, al menos da cierta idea de que se intentaba recuperar para la enseñanza algunas valiosas experiencias de organización política autónoma de las clases populares/subalternas.

En el 2º año se introducen, en el primer Bloque de contenidos, “Las experiencias de las políticas populistas: cardenismo, aprismo, peronismo, varguismo. Las reformas agrarias, conflictos rurales y movimientos campesinos. La problemática indígena”. También aquí se desliza cierta intención por visibilizar algunas experiencias históricas protagonizadas por las clases o grupos subalternos.

En este diseño se mencionó a la “Revolución Cubana” y su impacto regional. Sin embargo, no se registró ninguna mención sobre el carácter y desarrollo socialista adoptado tempranamente por el gobierno revolucionario.

Es decir que en los contenidos de estos diseños se puede observar una coexistencia entre elementos tradicionales y algunas innovaciones selectivas. Ello se cristaliza en la presencia de ciertas contradicciones epistemológicas no resueltas en el documento: entre “lo nacional” y “lo latinoamericano”; entre la presencia del “sujeto popular” y la clásica “visión elitista” (“desde arriba”) de la historia; entre “los caminos alternativos” y la “visión teleológica”; y entre una “mirada des-nacionalizada” de la historia y la visión “Estado nación-centrista de la historia”.

Además, si bien se incluyeron algunos contenidos vinculados a experiencias de grupos subalternos, éstos continuaban siendo actores relegados en la enseñanza de la historia, ubicados en un lugar *subalternizado*.

b) *Nueva Secundaria*

Según Oscar Edelstein (2015), los nuevos programas de historia se orientaron sobre la base de cinco ejes centrales. El primero de ellos fue el “desarrollo temporal progresivo”, es decir el descentramiento del gran relato occidental de la historia; el segundo fue la “articulación de diferentes escalas geográficas” (local, americana y mundial); el tercer eje consistió en el “carácter progresivo” de los diseños, mientras la ESB se centró en la enseñanza del tiempo histórico, el Ciclo Orientado lo hizo en la construcción del tiempo histórico; el cuarto fue la introducción de “sujetos sociales” tanto individuales como colectivos desde la “multivocidad” y la “multiperspectividad”; y el quinto eje fue la “multicausalidad” en los procesos históricos.

En términos globales estos programas, de carácter prescriptivo, introdujeron una serie de innovaciones e intentaron establecer una explícita articulación entre la historia escolar y algunos de los desarrollos recientes producidos en el campo historiográfico profesional.

En esa línea, los diseños fundamentan su propuesta de contenidos desde marcos historiográficos relativamente actuales, donde la crisis de los *macro-paradigmas* de las ciencias sociales es concebida como un punto de reconfiguración de la disciplina.

Empero, al igual que los últimos diseños del Polimodal, se observa en estos documentos una cierta contradicción entre los contenidos disciplinares seleccionados y la fundamentación de la propuesta de enseñanza. Por ejemplo, en los programas de 3º, 4º y 5º año prevalecen los acontecimientos de carácter “político-estatal” y, como contracara, la postulada “vuelta del individuo” permanece ausente. También en esa clave de análisis, problemáticas vinculadas a las minorías religiosas y sexuales, a los múltiples colectivos migratorios, a las mujeres y al género, a los pueblos indígenas, a los afros descendientes y al mundo obrero gozan de un escaso y hasta por momentos nulo tratamiento.

Sobre la “construcción y consolidación del Estado nacional...”, el diseño para el 3º año (ESB) se tituló “Historia de la expansión del capitalismo y de la formación de los Estados nacionales en América Latina”. Temporalmente abarca desde la “crisis del orden colonial en América” hasta la “organización de la Argentina Moderna”. La unidad de contenidos nº 4 se organizó sobre la base de cuatro ejes: organización del Estado moderno (en nuestro país), la transición al capitalismo en América Latina, el crecimiento de la economía agro exportadora en Argentina y la consolidación del poder económico de los sectores dominantes terratenientes. Al igual que en los diseños preexistentes, en el “camino” hacia la consolidación del capitalismo y de la forma organizativa “Estado-nación”, aquí fue omitida la denominada “Campaña al Desierto” en el actual sur argentino. Esta empresa económica y militar quedó ahora subsumida bajo la denominación general de “La situación social en la frontera. Integración del territorio (...) [y] la colonización de las áreas vacías”. Además, en este proceso histórico también adquiere centralidad teórica la categoría de “Argentina Moderna”, lo que invita pensar (nuevamente) en la existencia una “Argentina Antigua, Tradicional o Arcaica”, quitándole así densidad analítica a la idea de la “nación” resultante de una construcción política, social, histórica y conflictiva.

También sobre este proceso histórico se realizaron sólo algunas acotadas menciones a grupos subalternos como “población de inmigrantes, chacareros, peones y jornaleros”. Es decir que la participación y la incidencia de las clases populares en la conformación del Estado argentino, ya sea desde los “márgenes” o desde el “centro” mismo del proceso histórico, es una problemática absolutamente opaca.

Sobre las “revoluciones sociales del siglo XX...”, en el diseño de 4º año del Ciclo Orientado (segunda mitad del siglo XX) se incluyó como contenido a la “Revolución Mexicana: la caída del régimen oligárquico, los movimientos campesinos y la reforma agraria”. Al igual que en el diseño para Polimodal, se denota aquí cierta intención por otorgar visibilidad a experiencias históricas protagonizadas por las clases subalternas en el agro mexicano. Un aspecto para destacar en estos diseños es que, a diferencia de los anteriores, se hace una mención explícita a la “Revolución Rusa y la construcción del socialismo”.

En el diseño de 5º año (segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI) se le otorgó un importante lugar a algunos de los procesos revolucionarios latinoamericanos:

el Movimiento Nacionalista Revolucionario en Bolivia; la Revolución Cubana y un camino latinoamericano hacia el socialismo; y el gobierno de Salvador Allende en Chile. Su presencia en el programa de estudios representa potencialmente un contenido “privilegiado” para estudiar las múltiples formas de participación política de las clases populares en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX. También, cabe destacar que en la “Revolución Cubana”, por primera vez, aparece la mención explícita a la construcción del socialismo.

Como balance es posible decir que los diseños para la “Nueva Secundaria” introdujeron innovaciones e intentaron establecer una articulación entre la historia escolar y la o las historiografías profesionales. Es decir, propiciar una suerte de disolución del viejo “código disciplinar”. Empero, dicen muy poco acerca de la participación y la incidencia de las clases populares en procesos históricos como por ejemplo la construcción del Estado-nación en el actual territorio argentino. Así, aunque en el Ciclo Orientado se le confirió un importante lugar a los procesos revolucionarios latinoamericanos del siglo XX, la presencia de las/os *subalternizados* continúa siendo una problemática y un contenido de estudios con escasa visibilidad y profundidad de tratamiento en el currículum oficial.

#### *La subalternidad en los manuales escolares*

En esta parte del artículo se analiza una pequeña selección de libros de textos. Se trata de una selección compuesta por un total de diez libros, cuya producción se sitúa temporalmente entre los años 1998 y 2015 (ver referencias bibliográficas). Para realizar la selección de los manuales se establecieron una serie de criterios que unifican la muestra: autoría y/o coordinación realizada por autoras/es vinculados con ámbitos investigativos como universidades nacionales, organismos científicos, etc.; circulación amplia entre docentes y estudiantes de las escuelas bonaerenses; y materiales producidos por empresas editoriales que sostengan en el tiempo una “tradicción” en la producción de estos materiales educativos. También aquí para un estudio en mayor profundidad se trabaja con los ejes temáticos “proceso de construcción y consolidación del Estado-nación en el actual territorio argentino” y “revoluciones sociales en América Latina durante el siglo XX”.

---

## Un balance sobre la muestra analizada

La visión panorámica emergente a partir del análisis de estos diez manuales escolares, es que en varios de ellos las clases populares ocupan un lugar de escasa relevancia, ya sea narrando su participación desde los “márgenes” o desde el “centro” mismo de los acontecimientos históricos. Esta opaca relevancia imposibilita ensanchar la base social de la historia, los escenarios de conflictividad, las alteridades y, en última instancia, ofrecer tanto a docentes como a estudiantes nuevos conocimientos disciplinares. Por el contrario, sólo en una minoría (tres)<sup>11</sup> de ellos los grupos subalternos y las subalternidades tienen un lugar destacado en la explicación de los procesos históricos analizados.

En líneas generales en estos materiales educativos, elaborados por historiadores/as pertenecientes a los ámbitos académicos, se observa que aquellos hechos sucedidos fuera de la esfera del poder estatal, y protagonizados por las clases subalternas, son una vez más omitidos del relato histórico escolar. En este sentido, se puede argumentar que aún en el siglo XXI opera una cierta continuidad de la “tradicción selectiva” del conocimiento o contenido escolar para la asignatura historia. Así, los manuales proyectan una imagen de continuidad, homogeneidad e inevitabilidad histórica (sinónimo de un supuesto “progreso” lineal y acumulativo) cuya resultante es la existencia de un ordenamiento jurídico, económico y social “moderno” y único a través de la forma Estado-nación en el marco de un triunfante capitalismo en plena expansión mundial. Se anula así toda posibilidad de conocer los “caminos alternativos” o al menos queda reducida a su mínima expresión. También, se proyecta la imagen histórica de un Estado que se construyó de forma absolutamente escindida de la participación popular o subalterna.

Dicha tradición selectiva, que forma parte constitutiva del viejo “código disciplinar”, es la que posiciona al Estado (nacional) como una suerte de actor social autónomo que en algún momento de la historia logra imponerse sobre la totalidad de los grupos, parcialidades y clases. Éste es quién promueve y proyecta normas, valores y cosmovisiones al conjunto de la población. También

---

11 Barral, Blasco, Bragoni, González Lebrero, Ratto y Saab [Coordinador: Fradkin], (2000); Barral, Blasco, Bragoni, Gil Lozano, Pineau y Saab [Coordinador: Fradkin], (2005) [2000]; y Gallego, Gil Lozano, Eggers-Brass y González Lebrero [2005] (2007).

el Estado es el protagonista central de la historia, y junto con este, al menos subrepticamente, las blancas y occidentales clases dominantes. Tal como plantea Gramsci, “la unidad histórica de las clases dirigentes se produce en el Estado, y la historia de esas clases es esencialmente la historia de los Estados” (2014: 491).

Empero, un elemento innovador presente en todos los manuales analizados, que habilita una cierta desnaturalización de los contenidos, es el enfoque conceptual sobre la “cuestión de la nacionalidad”. Estas producciones destinan algunas páginas para presentar a las naciones y las nacionalidades (en particular la Argentina) como parte de una construcción histórica, procurando así cuestionar la idea de la nación como algo previo a la existencia de las naciones mismas. Sin embargo, estos aportes conceptuales y teóricos suelen aparecer escindidos de los contenidos históricos específicos. Lo cual es toda una contradicción historiográfica y epistemológica.

También estos libros posibilitan observar la existencia de una diversidad de enfoques historiográficos en el presente o en años recientes, lo que habilita a pensar en la existencia de una “historia académica” en plural y diversa.

### *¿Y en las aulas? Algunas aproximaciones*

Cabe aclarar que no existe una relación lineal/mecanicista entre las prescripciones de los diseños curriculares oficiales (las pretensiones o regulaciones estatales/institucionales) y las prácticas áulicas que ocurren entre docentes y estudiantes (Pappier, 2006: 98). Por ello, para obtener al menos una aproximación respecto a lo que sucede habitualmente en las aulas escolares bonaerenses y a las percepciones sobre la enseñanza de la historia que tienen los propios docentes en ejercicio, se incorporan aquí otras fuentes de información como entrevistas a docentes de historia en actividad, síntesis de intercambios y debates con profesores/as de historia, programaciones áulicas y observaciones de clases en algunas escuelas de gestión estatal (de la Región Educativa N° 10 de la provincia de Buenos Aires). Empero, cabe dejar de manifiesto que se trata de una aproximación de carácter cualitativa, de trabajo de campo, que busca ser más bien exploratoria.

---

a) *Entrevistas*

Se construyó un guión de entrevista compuesto de cuatro interrogantes centrales. Las preguntas fueron respondidas individualmente por profesores/as de historia que se desempeñaban como docentes de escuelas secundarias, del nivel superior (universitario y no universitario) y como integrantes (en calidad de especialistas) de los equipos de Diseño Curricular bonaerense.

Ante la primera pregunta “¿Cuál te parece que debería ser la finalidad central de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria en el siglo XXI?”, la mayoría de los/as docentes respondieron que debería ser la de formar (políticamente) ciudadanos/as sujetos de derecho, incorporando a la diversidad cultural como un valor altamente positivo e imprescindible para una sociedad democrática.

La segunda pregunta se orientó hacia conocer “¿Qué función/es cumple en la actualidad la historia en la escuela secundaria? y si ¿Se ha modificado, en lo substancial, su tradicional función escolar destinada a fomentar una conciencia cívica/patriótica o nacionalista?” En su conjunto las respuestas indican que si bien en los últimos años existen intentos e iniciativas por recuperar, analizar y debatir acerca de la construcción de la historia como disciplina escolar y de sus tradiciones, existe aún cierta tendencia por “aferrarse a contenidos consagrados por la disciplina escolar”, centrados en la mitología del progreso y la inevitabilidad del Estado-nación como macro organización. No obstante, la mayor parte de los entrevistados/as reconocen que existen situaciones heterogéneas y se vislumbra en sus respuestas una especie de etapa de transición en curso.

El tercer interrogante fue “¿Qué puntos de contactos y fracturas o tensiones existen hoy entre la llamada ‘historiografía profesional’ y la ‘historia que se enseña’ en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires?” Varios de las/os entrevistados observan la vigencia de periodizaciones o cortes temporales basados en los grandes esquemas interpretativos “tradicionales”. Es posible corroborar la existencia de este problema en los diseños curriculares, en los manuales y en las mismas prácticas de los/as docentes. Algunos entrevistados/as también encuentran, como un problema, que mientras la historiografía profesional tiende a hacia una *hiper especialización* y fragmentación de los campos de investigación, la historia que se enseña requiere de proyectos historiográficos que den cuenta de la totalidad de las dimensiones de análisis y de una historia global, algo prácticamente inexistente en las recientes producciones académicas.

La cuarta y última pregunta fue “¿Qué lugar se les asignó en los últimos años a los grupos y clases subalternas en los contenidos de historia?” Aquí las y los entrevistados tienden a reconocer la existencia de una ampliación y/o apertura hacia los grupos subalternos como objeto de conocimiento y reflexión en los contenidos para la enseñanza, sin embargo la consideran como escasa o insuficiente.

Para ejemplificar estas tensiones entre “apertura y escasez” de las clases subalternas en los contenidos de historia, uno de los entrevistados aporta la siguiente reflexión: “En los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, son objeto de reflexión en las perspectivas de las unidades, en las orientaciones para la enseñanza, pero no están incorporados en los apartados de contenidos”. Mientras que otra entrevistada señala que en los últimos años, y de acuerdo también a la renovación historiográfica que se produjo en relación a los grupos subalternos, éstos comenzaron a ocupar un lugar en la enseñanza de la historia, en los diseños y en los materiales didácticos. “De todas maneras, y sobre todo en la mayoría de los manuales escolares, los actores sociales subalternos generalmente aparecen, pero relegados a un segundo lugar en relación a la centralidad que adquieren los sectores dominantes. En este sentido, es central la mirada del docente que está frente al aula”. Sobre ese “mirar del docente” se desarrollan a continuación algunas líneas.

#### b) Consultas a docentes

Como otra valiosa fuente de información recuperada aquí, al finalizar el Seminario optativo “Problemas historiográficos en la historia enseñada en Argentina. Siglos XX y XXI”<sup>12</sup> (carrera de Licenciatura en Historia, UNLu, II cuatrimestre de 2016) se realizó a las/os estudiantes<sup>13</sup> la siguiente consulta: “¿Cuáles serían, según sus experiencias, las razones por las que los/as docentes de historia no lograrían grandes avances en la renovación del currículum escolar?”

Las/os docentes detectaron fundamentalmente tres razones:

---

12 Docentes: María Elena Barral (Responsable), Natalia Wiornos y Patricio Grande.

13 Los/as estudiantes que cursaron el seminario eran en su totalidad docentes de historia en ejercicio en escuelas de los distritos de Luján, General Rodríguez, Moreno y Campana.

La primera es la formación docente inicial donde se abordan los contenidos disciplinares, las teorías y modelos historiográficos, las problemáticas pedagógicas y las prácticas docentes de manera atomizada o desarticulada, lo cual imposibilita una profunda, integral y permanente reflexión epistemológica sobre la disciplina y su enseñanza. Para superar ello, los docentes manifiestan la necesidad de pensar alternativas tendientes a modificar los planes de estudios de profesorado en universidades nacionales o en instituciones de nivel superior no universitario.

La segunda de las causas detectadas es la propia institución escolar. La “cultura escolar” opera como una especie de “losa” y de “resistencia al cambio” que impide o dificulta la existencia de una profunda innovación o renovación curricular, incluso hasta para los/as docentes más jóvenes graduados de universidades nacionales. En este sentido, es evidente que resulta difícil aplicar en el aula todas aquellas ideas que promueven un enfoque diferente o superador.

La tercera razón, derivada de las dos anteriores, es la ausencia de una reflexión epistemológica sobre la historia y su enseñanza tanto durante la formación inicial como durante el ejercicio del trabajo docente en instituciones educativas escolares. Por ello, en buena medida, es que “se puede identificar cierta tendencia a seguir trabajando desde los ‘grandes hombres’, lo que permite sospechar que la historia positivista no ha quedado del todo desterrada. Proponer una ‘historia desde abajo’, parece todavía una consigna pendiente” (Reflexión de un docente consultado).

c) *En las clases*

De una veintena de observaciones de clases en la asignatura historia en distintos cursos de la ESB y el Ciclo Orientado<sup>14</sup>, en escuelas secundarias estatales de Luján y General Rodríguez, surge una diversidad de situaciones y de escenarios que simultáneamente coexisten en esta segunda década del siglo XXI.

Por ejemplo algunos profesores/as intentan transferir mecánicamente el conocimiento académico o universitario a la escuela secundaria. De ese modo el

---

14 Se observaron clases, durante los ciclos lectivos 2015, 2016 y 2017, en las que se trataron diversos contenidos de Historia Argentina, Latinoamericana y Mundial (siglos XVIII a XX).

saber escolar histórico es concebido por los/as docentes como un mero resumen del conocimiento académico, sin considerar que, ambos conocimientos responden a lógicas y a objetivos diferentes y tienen diversos o diferentes protagonistas (Pagés, 2007).

Para otros/as, “el saber académico” actualizado queda prácticamente excluido del aula, predominando un enfoque historiográfico (y didáctico) positivista centrado en la exposición del docente y en la utilización del manual escolar como una suerte de anexo que refuerza la palabra del docente. En estos profesores/as existe una influencia de la historiografía “nacional” y pervive, aunque en general de manera subyacente, el relato estatalista-nacionalista sobre la nación, donde se transmiten a los/as estudiantes valoraciones que tienden a exaltar una imagen mítica sobre la formación del Estado nacional argentino.

Es esa última clave y a modo ejemplo, en programaciones y clases observadas en el 3º año del Ciclo Común se reproduce y circula en las aulas (en cuanto al eje “construcción y consolidación del Estado nacional...”) un relato histórico donde el actual territorio argentino es producto de constantes “pérdidas territoriales” respecto al antiguo territorio virreinal rioplatense<sup>15</sup>. Un discurso que abona a la idea decimonónica de la existencia de la nación argentina antes, incluso, de 1810. También en esos relatos del pasado prevalece una visión “desde arriba” de la historia argentina donde los acontecimientos, los procesos y las transformaciones son explicadas por las/os profesores casi con exclusividad desde las acciones políticas impulsadas y desarrolladas por un heterogéneo abanico de “grandes hombres” donde las clases populares serían un especie instrumento.

Algo similar sucede también con la “Revolución Mexicana” del siglo XX en clases de 4º año del Ciclo Orientado, donde los grandes liderazgos revolucionarios (emulando de algún modo a los “grandes hombres” del siglo XIX) como Emiliano Zapata y Francisco Villa ocupan espacio casi excluyente tanto en las exposiciones de los/as docentes como en la actividades/producciones que deben realizar los/as estudiantes. Como otra cara de la misma moneda, sólo existen referencias a los grupos obreros y campesinos como una suerte de “masas” anónimas y conducidas pasivamente por sus líderes.

---

<sup>15</sup> En referencia a los actuales territorios de Bolivia, Paraguay, Uruguay y parte del sur de Brasil.

---

Empero, en las observaciones se pudo constatar que un grupo minoritario de docentes intenta en sus clases suturar la “brecha” entre el saber “académico” y el “escolar”, proponiendo una unidad o al menos una coherencia epistemológica entre el conocimiento histórico-disciplinar y su enseñanza. Así, las propuestas de trabajo que ponen en acción recuperan algunos aportes (entre otros) de la nueva historia social y política o la “historia popular rioplatense”, con el objetivo de que los/as estudiantes conozcan y comprendan, por ejemplo, la composición social diversa de la población rural de la campaña de Buenos Aires y los cambios socio-económicos acaecidos durante el período revolucionario abierto desde 1810. Así, a través de distintas actividades orientadas por el/la docente en diferentes momentos de la clase (por ejemplo el trabajo generalmente en pequeños grupos con fragmentos de documentos escritos y estadísticos, fuentes visuales de la época y cartografía histórica) las clases y grupos populares de la campaña porteña ocupan un destacado lugar en la enseñanza: la población de origen africano, esclavizados, pastores, labradores, mano de obra asalariada, mujeres, indígenas, etc.

Desde una perspectiva más general o global es posible sostener que, según el relevamiento realizado, existen aún en las aulas bonaerenses muchos elementos tradicionales que coexisten en tensión y contradicción con algunas innovaciones tanto en los contenidos como en las prácticas pedagógicas<sup>16</sup>.

### **Algunas conclusiones**

Mediante la triangulación de distintas fuentes de información se logró observar y analizar el lugar y el tratamiento asignado a los grupos subalternos y las clases populares/ en la historia enseñada en el marco de la “Educación Polimodal” y la “Nueva Escuela Secundaria” en la provincia de Buenos Aires.

Pudo constatar que si bien en varios de los documentos educativos se enunció explícitamente la necesidad de establecer una articulación entre la “historia escolar” y algunos de los desarrollos recientes ocurridos en el campo

---

16 En un artículo reciente que analiza el problema de los contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas de reformas educativa, sus autores Gonzalo De Amézola y Luis Fernando Cerri ensayan entre sus conclusiones que “la fuerza de la tradición tiende a ser más resistente y efectiva [aún] en las prácticas pedagógicas que en los contenidos (2018: 62).

de la historiografía, lo que en verdad existe es una coexistencia, bajo tensión, entre algunas innovaciones y la permanencia de varios elementos selectivos tradicionales herederos del viejo “código disciplinar”. Es decir que, junto a una cierta renovación, cohabitan contenidos y discursos canonizados por la tradición escolar, centrados en la mitología de un progreso de matriz occidental y en un relato histórico cuyo núcleo articulador es el Estado-Nacional. Ello habilita en parte, a una cierta pervivencia, aunque modificada y diluida, de los clásicos relatos positivistas/patrióticos.

Algunos de los/as docentes entrevistados conceptualizaron a este hecho como “el inicio de una etapa de transición” en la enseñanza de la historia. Las clases populares y los grupos subalternos continuaron siendo durante el período aquí estudiado, a pesar de algunos avances, actores sociales relegados (y hasta por momentos invisibles) en la enseñanza de la historia.

Otro aspecto importante es la ausencia en muchos casos, de un sistemático ejercicio de reflexión epistemológica sobre la disciplina y su enseñanza capaz de habilitar la posibilidad de cuestionar determinados supuestos y “verdades” consagradas por la cultura escolar, tendientes a proyectar una imagen de continuidad y homogeneidad histórica.

En los hechos, ello significa visibilizar, desnaturalizar y problematizar las jerarquías racializadas que existen, aún en el siglo XXI, al interior de los actuales Estados nacionales o formaciones estatales. Una tarea tendiente, al menos, a la formación de ciudadanas y ciudadanos con un pensamiento crítico y reflexivo del mundo en que viven.

En síntesis, a través de la incorporación de las clases populares a la enseñanza es posible ampliar la base de conocimientos y de comprensión de la historia en las escuelas secundarias e imbricadamente contribuir a la gigantesca y compleja tarea de “transformar las escuelas”. Además, porque intentar comprender la historia sin entender en ella la presencia popular y subalterna es una tarea inconducente.

## **Bibliografía**

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor.

---

DE AMÉZOLA, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

DE AMÉZOLA, G. y CERRI, F. (2015). “Los jóvenes y la historia en el Mercosur”, PASEM, Proyecto Zorzal, pp. 1-77.

----- (2018). “Contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas”, De Amézola y Cerri (Coord.) *Los jóvenes frente a la historia. Aprendizaje y enseñanza en las escuelas secundarias*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 19-64.

DICROCE, C. y GARRIGA, M. (2011). “Textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana 1983-2009”, disponible en [https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/file/publicaciones/trama/pdf/dicroce.pdf](https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/pdf/dicroce.pdf)

DI MEGLIO, G. (2012). *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1516 hasta 1880*, Buenos Aires, Sudamericana.

EDELSTEIN, O. (2015). “Aproximaciones a los diseños curriculares y a la historia enseñada en Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires”, ponencia presentada en las VI Jornadas de la División Historia, UNLu.

FINOCCHIO, S. (1991). “¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media?”, en *Entre pasados*, N° 1, pp. 93-106.

GONZÁLEZ, M. (2016). “La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas”, *Sociohistórica*[online], N° 37.

GRAMSCI, A. (1975). *Quadernidal Carcere*, 6 Tomos, Roma, Instituto Gramsci.

----- (2014). “Antología. Volumen 2”, *Biblioteca del pensamiento contemporáneo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

GUHA, R. (1996). “Prefacio a los Estudios de la Subalternidad. Escritos sobre la Historia y la Sociedad Surasiática”, en *Estudios de la Subalternidad Escritos sobre la Historia y la Sociedad Surasiática*, Guha, R. (Ed.), Barcelona, Editorial Crítica, pp. 23-24.

INSAURRALDE, M. [Coord.] (2009). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*, Buenos Aires, Noveduc.

MÁS ROCHA, S. y VIOR, S. (2016). “Diez años en la educación secundaria (2003-2013)”, XXIII Seminario Internacional de Investigación sobre la Formación de Profesores del Mercosur – ConoSur, Caracas, noviembre de 2015.

MODENOSI, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*, Buenos Aires, Prometeo/CLACSO.

----- (2012). “Subalternidad”, *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, UNAM, pp. 1-12, disponible en: [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/497trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf)

PAGÉS, J. (2007). “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”, *Revista Escuela de Historia*, N° 6, UNS, pp. 17-30.

PAPPIER, V. (2006). “Reescritura de la Historia en el aula luego de la Reforma Educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año”, *Clio& Asociados. La Historia Enseñada*, N° 9.10, pp. 84-102.

POGGI, M. (2010). “La consolidación y difusión de un mito fundacional. La revolución de mayo en los textos escolares, 1880-1905”, *Anuario de Historia Argentina*, n° 10, pp. 165-198.

ROMERO, L. [Coord.] (2004). *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.

WILLIAMS, R. (1997). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península-Biblos.

Libros de textos

BARRAL, BLASCO, BRAGONI, GIL LOZANO, PINEAU, LILIANA y SAAB [COORD. FRADKIN, R.] (2005). *Historia. El mundo contemporáneo. Siglos XVIII, XIX y XX*, Buenos Aires, Estrada.

BARRAL, BLASCO, BRAGONI, GONZÁLEZ LEBRERO, RATTO y SAAB [COORD. FRADKIN, R.] (2000). *Historia de la Argentina. Siglos XVIII, XIX y XX*. Buenos Aires: Estrada.

BASUALDO, DI STEFANO, DJENDEREDJIAN, SANTOS y SCHIMIT [DIR. F. DEVOTO; COORD.

J. CHIARAMONTE] (2006). *H1. Historia argentina y latinoamericana 1*, Buenos Aires, Tinta Fresca.

BUSTINZA, J. y RIBAS, G. (1973). *Las edades moderna y contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz.

CASOLA, GALIMBERTI, MORICHETTI, PITA, PYKE, SÁ y VISSANI (2015). *Historia. Argentina, América y Europa durante los siglos XVIII y XIX*, Buenos Aires, Santillana.

FERNÁNDEZ ARLAUD, S. (1969). *Historia institucional argentina y americana*. Buenos Aires, Stella.

GALLEGO, GIL LOZANO, EGGERS-BRASS y GONZÁLEZ LEBRERO [2005] (2007). *Historia Latinoamericana en el contexto mundial*, Buenos Aires, Editorial Maipue.

IBAÑEZ, J. (1968) [1958]. *Historia Moderna y Contemporánea*. Buenos Aires, Troquel.

----- (1969) [1961]. *Historia Argentina*. Buenos Aires: Troquel.

LOSADA, OTERO, PASOLINI y SPINELLI (DIR. F. DEVOTO; COORD. E. MÍGUEZ] (2009). *H2. Historia argentina y latinoamericana 2*, Buenos Aires, Tinta Fresca.

PRIVITELLIO, LUCHILO, MONTENEGRO, CATTÁNEO y CATTARUZA [DIR. MÉREGA, H.] (1999). *Historia del mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Ediciones Santillana

RIZZI, RATIER y BROWARNIK (2009). *Una Historia para pensar. La Argentina en el "largo siglo XIX" [en el contexto mundial y latinoamericano]*, Buenos Aires, Kapelusz Editora.

TATO, BUBELLO, CASTELLO y CAMPOS (2011). *Historia. La segunda mitad del siglo XX*, Buenos Aires, Estrada.

TATO, BUBELLO, CASTELLO, CAMPOS y DOMÍNGUEZ (2015). *Historia. El período de entreguerras*, Buenos Aires, Estrada.

#### Diseños Curriculares

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

----- (1997). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*, Buenos Aires.

----- (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Tercer Ciclo de la EGB/Nivel Medio. Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

----- (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Básico Educación Secundaria. Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Ciencias Sociales, Ministerio de Educación de la Nación.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1999). Diseño Curricular. Polimodal (1° y 2° año), La Plata.

----- (2004). Diseño Curricular de Educación Polimodal y TTP. Historia Argentina y Latinoamericana Siglos XIX y XX, La Plata.

----- (2007). Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 2° año. Historia, La Plata.

----- (2008). Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 3° año. Historia, La Plata.

----- (2010). Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 4° año. Historia, La Plata.

----- (2011). Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 5° año. Historia, La Plata.

----- (2012). Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 6° año. Historia, La Plata.

PODER EJECUTIVO NACIONAL (1956). Planes de Estudio para enseñanza secundaria, normal y especial, Decreto 6680.

PROGRAMA DE LAS ASIGNATURAS DEL TERCER AÑO. Nuevo Plan 1980/81. Ciclo Básico. Buenos Aires, Editorial Ciordia.

**Patricio Grande:** Profesor en Historia (UNLu); Especialista y Magíster en Cs. Soc. e Historia Social (UNLu). Docente Ordinario en la UNLu, Dpto. de Educación, Jefe de Trabajos Prácticos. [patriciogrande@yahoo.com.ar](mailto:patriciogrande@yahoo.com.ar).

# Hacia la búsqueda de un aprendizaje mejor: aprendizaje y participación.

**María Sara Canevari**

**Andrea Zilbersztain**

**Argentina**

Recibido Julio 2019

Aceptado Septiembre 2019

---

## **Resumen**

Con la vuelta a la democracia, se inició en Argentina un lento proceso de reconstrucción democrática y de la participación ciudadana. Este fue el marco desde el cual comenzaron a retomarse perspectivas pedagógico-políticas que habían sido silenciadas durante el golpe cívico militar del '76, tendientes a fortalecer la formación del ciudadano y la participación democrática de la sociedad civil.

La educación de adultos durante esta etapa elaboró propuestas y generó acciones orientadas a contribuir con la democratización de la sociedad. El debate sobre algunas categorías como la educación permanente, la cultura, la participación o el aprendizaje, movilizaron el replanteo y la revisión de las metodologías de enseñanza y de los contenidos de aprendizaje, en un intento por romper con la lógica enciclopedista, y en respuesta a los avances científico- tecnológicos de la época. Hubo experiencias gestadas en este sentido como los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires, el proyecto CEBAS, el plan de estudio 377/90, que no lograron sus objetivos, entre otras causas, por la crisis económica, política y social que se venía transitando. El desgaste del gobierno nacional y la entrega del poder antes de culminar el mandato, congelaron toda posibilidad de cambio.

**Palabras claves:** Democracia – Participación - Educación de Adultos - Perspectiva Pedagógica - Lineamientos Curriculares.

## **To the search for a better learning: learning and participation.**

### **Abstract**

With the return to democracy, a slow process of reconstruction of democracy and citizen participation began in Argentina. This was the framework from which political pedagogical perspectives that had been silenced during the civilian coup of '76 began to be resumed, tending to strengthen the formation of the citizen and the democratic participation of civil society.

Adult education during this stage developed proposals and generated actions aimed at contributing to the democratization of society. The debate on some categories such as permanent education, culture, participation or learning, mobilized the rethinking and revision of teaching methodologies and learning contents, in an attempt to break with the encyclopedic logic, and in response to the scientific-technological advances of the time.

There were experiences gestated such as the School Councils in the Province of Buenos Aires, the CEBAS project, the study plan 377/90, which did not achieve their objectives, among other causes, due to the economic, political and social crisis that the country had been undergoing. The decay of the national government and the handing over of power before the end of the mandate froze any possibility of change.

**Key words:** Democracy – Participation - Adult Education - Pedagogical Perspective - Curricular Guidelines.

### **Introducción**

Este artículo tiene como objetivo presentar las principales perspectivas pedagógicas y curriculares para la educación media de adultos durante los '80, y los proyectos educativos que tuvieron lugar en ese período.

El período comprende desde diciembre de 1983, fecha en la que asumió la presidencia el Dr. Raúl Alfonsín, hasta diciembre de 1993, cuando se hizo efectiva

la transferencia de los servicios educativos a las provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cumplimiento de la ley N° 24.049 promulgada en 1992. Tomamos esta fecha porque la Ley Federal de Educación y la de transferencia tuvieron un fuerte impacto en el sistema educativo.

### **Los ochenta, contexto sociohistórico y político**

Tras la derrota de la guerra con Gran Bretaña por las islas Malvinas (mayo-junio 1982), y acorralados por las deudas y las violaciones a los derechos humanos, los militares que condujeron el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983) iniciaron su retirada y convocan a elecciones, con la presidencia del Gral. Reynaldo Bignone.

El 30 de octubre de 1983 las elecciones se polarizan entre la Unión Cívica Radical, con Raúl Alfonsín, que resultó ganador con 51,7 % de los votos, y el justicialista Italo Luder, con 40,1%. La sorpresa de la derrota no había sido prevista por el justicialismo.

El gobierno social demócrata de Alfonsín, se inició el 10 de diciembre de 1983. Con una fuerte impronta en la consolidación de la democracia y la participación, los problemas centrales de su mandato giraron en torno al logro de derechos para todos los ciudadanos. Interesa recordar que a pocos días de asumir como presidente, Raúl Alfonsín firmó los decretos N° 157, que propone enjuiciar a los dirigentes del ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo) y de Montoneros, y el N° 158, que decreta procesar a las 3 juntas militares del Proceso de Reorganización Nacional. Asimismo anuló la auto amnistía que el gobierno militar había sancionado antes de dejar el poder (Ley N° 22.924). Para esto el Congreso Nacional aprobó la Ley N° 23.040. También creó la Comisión Nacional de Desaparición de Personas (CONADEP) integrada por personalidades de reconocida trayectoria. En 1985 esta comisión entregó al Dr. Alfonsín el documento titulado “NUNCA MÁS”, que describe los horrores del denominado “Proceso de reconstrucción nacional (1976- 1983)”.

Los jefes de las Juntas militares fueron condenados a fines de 1985, pero las fuertes presiones de los militares lograron la denominada “Ley de punto final” en

1986. Esta definía un plazo de 60 días para iniciar los juicios. Sin embargo no fue suficiente, y en Semana Santa de 1987 un levantamiento de oficiales jóvenes, los “cara pintadas” se sublevó, apoyado por el conjunto de fuerzas militares que se negaron a reprimirlos. Si bien el gobierno contaba con el consenso general de la sociedad civil, no tenía el apoyo de las fuerzas armadas, que buscaban amnistía para borrar la historia reciente. Esto lo obligó a una nueva negociación, cuyo resultado fue la “Ley de obediencia debida” (1987).

En otro orden de cosas, Alfonsín puso en acción un Programa Alimentario Nacional, para paliar las dificultades de los que menos tenían; logró la firma del Tratado de paz con Chile, y mejoró relaciones con Brasil de cara al Mercosur. Impulsó la “patria potestad compartida” aprobada por Ley N° 23.234/85, reconociendo los derechos de la mujer; se aprobó el divorcio por Ley N° 23.515/87.

Valoramos también la convocatoria al Congreso Pedagógico, Ley N° 23.114/84, con la intención de fortalecer la democracia y la participación.

Alfonsín asumió el gobierno con una difícil situación económica, sobre todo por la deuda externa, que en 1984 llegaba a USD 47.821<sup>1</sup> y continuó subiendo. Las presiones del FMI para aplicar políticas de austeridad, y la caída de los salarios en un tercio:

*“Sin que los menores costos, que deben haber producido mayores beneficios a los empresarios y a los intermediarios financieros, se hayan volcado a la inversión(...) la competencia no se dirigió a aumentar los beneficios sobre la base de mayor productividad, menores costos y ampliación de mercados- como lo prescribiría la doctrina del capitalismo industrial- sino a incrementar las ganancias lo más rápido posible, de preferencia por la especulación financiera....” A*

---

1 Según datos de la CEPAL- Oficina de Buenos Aires, estadísticas económicas de corto plazo en Argentina: sector externo y condiciones económicas internacionales, Buenos Aires, 1986, vol. 1, pág. 379. Ver en Calcagno, E (1989) “La crisis económica argentina y el financiamiento de la educación”. En “Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas”. Editorial Sudamericana. Instituto de estudios y acción social. Buenos Aires.

esto se sumó “*el deterioro del precio de las exportaciones.....en el marco de una pobreza social*” (Calcagno, 1989; 143).

Fue una crisis estructural, difícil de superar. El plan Austral y el plan Primavera no lograron contener la inflación. La crisis económica golpeó fuerte al gobierno radical. La distancia estructural entre los recursos con los que contaba el Estado y las funciones que debía desarrollar, incluido el abultado pago heredado de la deuda externa, produjo en 1987 un desequilibrio que desembarcó en una hiperinflación. Hubo tensiones con las fuerzas armadas, que aún mantenían poder; con la Iglesia Católica, por la autorización del divorcio y otros intentos; con la fuerza productiva, dada la asfixiante deuda externa; y fuertes demandas populares, muchas de ellas lideradas por el peronismo. En este contexto la preocupación por avanzar en la consolidación de la democracia por un lado, la crisis por la deuda externa y la hiperinflación por el otro, obligó a adelantar unos meses las elecciones de 1989.

En educación, hubo apertura a la participación, se convocó a un Congreso Pedagógico (1984- 1988), se puso en funcionamiento un Plan Nacional de Alfabetización, se impulsaron los centros de estudiantes, se abrieron algunas nuevas escuelas secundarias y CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario). Desde la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) se convocó a debates vinculados al proceso de aprendizaje, que ocuparon largas deliberaciones para encontrar el mejor camino en contenidos y en metodologías. Se discutieron y redactaron nuevos contenidos para algunas disciplinas, la Asociación de Educadores de Adultos (ADEDA, 1983) organizó un encuentro en Córdoba, en 1986, para acordar conclusiones para la asamblea final del Congreso Pedagógico, prevista para comienzos de 1988.

### **Ejes pedagógicos en educación**

En lo que respecta a la educación de adultos, durante los '80 el debate giró sobre algunas de las categorías que describimos a continuación, problemáticas que en muchos casos se tradujeron en acciones concretas.

La continuidad del concepto de “educación permanente”, que ya tenía vigencia en 1970, mantuvo su presencia desde el Primer Congreso de Educación de

Adultos convocado por la UNESCO, realizado en Elsinor, Dinamarca en 1949. Este concepto se apoya en la dinámica de las transformaciones científicas y su impacto tecnológico. Desde comienzos del siglo XX los descubrimientos científicos y técnicos puestos en circulación superaron ampliamente la capacidad humana para dominarlos. La figura del hombre “sabio” de los siglos anteriores se diluye ante la imposibilidad de retener el enorme caudal de conocimientos que circula en la sociedad. Esta realidad obligó a replantear los criterios pedagógicos en general, poniendo en cuestión qué, cómo y para qué enseñar. A partir de la obsolescencia del conocimiento surge la necesidad de plantear una “educación permanente” que nos mantenga actualizados. Este concepto se fue arraigando en la educación de adultos, en la creencia de que permitiría superar la propuesta educativa “compensatoria” de la etapa anterior y posibilitaría la inserción de los adultos en todos los ámbitos de la vida social.

Con esta lógica, la 4<sup>o</sup> Conferencia Internacional de Educación de Adultos (París, 1985) recomienda que se tomen las medidas necesarias para que la educación de adultos, en el marco de la educación permanente, forme parte del sistema educativo, convirtiéndose en un factor de perfeccionamiento y democratización que iguale las oportunidades de educación para todos y favorezca la participación activa de los sujetos en la vida económica, social y cultural. Ya no se trata de asistir a una escuela que nos enseña hechos e informaciones, se trata de dominar el idioma, desarrollar la capacidad de concentración y de observación, saber dónde y cómo relevar información, vincularse con “los otros” y tener una mirada crítica. Esto se puede aprender en distintos ámbitos de la vida. El trabajo, la familia, la militancia social, el club, el cine, la TV, últimamente Internet y otras, son fuentes no escolarizadas que nos brindan conocimiento.

La educación permanente, lejos de limitarse al período escolar, abarca todas las dimensiones de la vida de los sujetos. Una sólida formación permanente permitiría la adaptación a los cambios en el marco de procesos de transformación cultural constantes. Los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida del adulto contribuirán al desarrollo integral del hombre.

Sin embargo, esta propuesta no resultó tan viable en la práctica. Las diferencias de origen marcan y definen trayectorias, como plantea Sirvent (Sirvent, Llosa, et. alt, 2000) “quien más educación tiene más educación demanda”. Sólo en

igualdad de oportunidades podría lograrse un proceso justo de “educación permanente”. En el mismo sentido Bruner (1997), señala que la formación permanente depende del contexto y de la cultura con la que la persona interactúa. Esto plantea un debate ético y político acerca de las condiciones necesarias para acceder al conocimiento en igualdad de oportunidades.

La historia de la educación de adultos, planteada desde la perspectiva de la educación permanente, muestra en los hechos que los supuestos de la educación permanente para la inserción de los adultos a una sociedad en transformación sólo fueron posibles para unos pocos.

### **Educación formal, no formal e informal (o permanente)**

Si la formación del adulto se propone desarrollar la capacidad de conocer, interpretar y transformar el mundo que lo rodea, es necesario entender que no sólo es suficiente la educación formal. Las experiencias y vivencias de los adultos a lo largo de su vida constituyen un elemento primordial en la formación de los sujetos, en tanto son el punto de partida para un proceso formal de aprendizaje. Se hace necesario *“fortalecer los enlaces y conexiones entre la educación no formal y formal y desarrollar la educación en todas sus formas y niveles, con objeto de responder mejor a las necesidades cambiantes tanto de la formación para el empleo como el desarrollo de la personalidad humana”*<sup>2</sup>.

Desde esta perspectiva, se definen y diferencian los conceptos de “Educación formal”, “educación no formal” y “educación informal”. La educación formal refiere al proceso sistemáticamente institucionalizado. Se trata del propio sistema educativo, *“cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos de la Universidad”*<sup>3</sup>.

La educación no formal abarca toda actividad educativa organizada que se

---

2 4º Conferencia Internacional sobre educación de adultos. París 19-29 de marzo de 1985. Informe final. Unesco. p.47

3 Extraído del Documento de ADEDA (Asociación de Docentes de Educación de Adultos) Reseña del Segundo encuentro regional. Octubre- noviembre 1986.

realiza fuera del marco institucional. La alfabetización de adultos, la formación acelerada que se imparte por fuera de la enseñanza oficial y otras. Tanto la educación formal como la no formal han sido estructuradas para el mejoramiento del proceso de aprendizaje, diferenciándose por los agentes que las conducen, por los objetivos que persiguen y por los grupos a los cuales están destinadas.

La educación informal es un proceso que dura toda la vida en el que los sujetos van adquiriendo nuevos conocimientos, habilidades y actitudes en las experiencias cotidianas y en su relación con el medio. Por tal motivo es interesante incluir esas experiencias de aprendizaje dentro de la educación formal, si esta etapa apunta a formar un hombre con capacidad de conocer, interpretar y transformar. *“El reto consiste en cómo lograr que la educación informal de un pueblo sea el punto de partida para enriquecer los contenidos y estilos de trabajo de las otras formas de educación”* (Picón Ezpinoza, CREFAL, 1980; 12).

El aporte de las instancias aprendidas en procesos de educación no formal e informal son tan válidos e importantes como todo aquello que se aprende en las actividades sistemáticamente organizadas.

*“La educación informal y no formal, aunque carentes de organización, estructura y formas sistemáticas de evaluación, representa la mayor parte del aprendizaje en la vida de una persona. Nuestras experiencias cotidianas deben ser parte indispensable del proceso formal de aprendizaje.”*

*“Para lograr una educación integral también se hace necesario repensar la estructura curricular. En este sentido queremos relacionar las distintas materias en un proyecto interdisciplinario para comprender la compleja trama de relaciones que encontramos diariamente. La problemática de cada una de las asignaturas no son más que aspectos parciales de un problema global”<sup>4</sup>*

---

4 Conclusiones del panel integrado por estudiantes y docentes el 12 de octubre de 1985, en el marco de un encuentro organizado por los CENS 100, 119 y 159, en zona norte de la Pcia. de Buenos Aires.

*“Las clases sociales no se diferencian sólo por su participación en la producción- tema clásico en el análisis marxista- sino también por su diferenciación en el consumo, por el modo en que participan en los distintos campos de la vida social. La manera de apropiarse de los bienes educacionales, artísticos, científicos, de la moda, el papel que juega lo simbólico en esta apropiación, contribuyen a configurar las diferencias entre las clases. (...). Y estas distinciones simbólicas tienen por fin eufemizar y legitimar la desigualdad económica. (...). esas acciones ideológicas, esas determinaciones sociales se insertan, más que en la conciencia, entendida intelectualmente como conjunto de ideas, en sistemas de hábitos, constituidos en su mayoría desde la infancia” (García Canclini, 1995; pp37-40).*

Desde un lenguaje más narrativo Rodolfo Kusch (1966) escribe:

*“La vereda de nuestra casa, la calle las casas de los vecinos, el paso a nivel cercano, la avenida a dos cuadras, también son trozos de intimidad. Vivimos siempre metidos en un paisaje, aunque no lo queramos. Y el paisaje, ya sea el cotidiano o el del país no es algo que se da afuera y lo ven los turistas, sino que es el símbolo más profundo en el cual hacemos pie, como si fuera una especie de escritura con la cual cada habitante escribe en grande su pequeña vida” (op cit.: 152).*

La escuela debería ser parte de este proceso. Pero durante muchos años se ha ido construyendo una barrera que la ha aislado. De un lado de la barrera está la escuela con sus “verdades universales” y su “cultura”, del otro lado el barrio, con sus necesidades y sus intereses.

En el proyecto DINEA 1973-75 se trabajó, desde los centros educativos y junto a la comunidad, en el relevamiento de la cultura más próxima, buscando establecer una dialéctica entre aprendizaje y cultura. En los '80, en cambio, la cultura estuvo centrada en la democracia, la participación y la educación.

A fines de los '80 y comienzos de los '90, la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires emprendió un proyecto denominado "*Des-cubriendo nuestra identidad cultural*" dirigido al rescate de la cultura: "*Con este plan intentamos promover el reconocimiento de la identidad cultural a través del protagonismo de los miembros de la comunidad educativa, redefinir el conocimiento como un bien social que se construye históricamente a partir de los saberes populares*" (p 3)<sup>5</sup>.

### **La participación**

El tema de la participación está muy presente en la educación de adultos, a partir de los años 60. Freire, entre otros, en diversos escritos señala la importancia de escuchar a los educandos y recorrer un camino crítico partiendo de lo que ellos traen. Etimológicamente "*participación*" se define como "*tomar parte de...*". La democracia está asociada a la participación. El Congreso Pedagógico Nacional, los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires, o el impulso a los Centros de Estudiantes, promoviendo presencia en los procesos educativos, fueron algunos intentos.

El Congreso Pedagógico se inició con un llamado a la participación, convocando a todo el pueblo. Emilio Tenti (1989) sostiene que "*La participación se convirtió en una consigna básica. Nadie discutió su necesidad y virtudes específicas. La participación de los sujetos individuales y colectivos en los asuntos públicos es un rasgo básico del concepto moderno de democracia*" (op cit.: 206).

En el interior de los CENS la discusión sobre la participación cobró relevancia:

*"El tema de la participación es complejo. El logro de una participación creciente entre los distintos miembros de la comunidad educativa es una preocupación constante de profesores delegados y docentes. Nuestra sociedad en su conjunto está buscando formas para mejorar cualitativamente la participación. Desde los CENS buscamos profundizar los espacios de diálogo, mostramos interés*

---

5 Proyecto: Descubriendo nuestra identidad cultural. DGE:3. 1988.

*por las necesidades del conjunto y por la participación en la toma de decisiones. A esto contribuyen los Centros de Estudiantes, fundamentales en la organización institucional, y por ello es prioritario lograr su reconocimiento”<sup>6</sup>.*

Participar, “ser parte de”, requiere disponer de acceso a la información, a espacios de intercambio y poseer un capital simbólico y cultural que posibilite la constitución de reales instancias participativas. Hacer posible la participación en los CENS supone democratizar la institución, que directivos y docentes reconozcan a los estudiantes como sujetos sociales, con derecho a acceder a la información, a ser consultados y a tomar decisiones más allá de lo instituido por el sistema formal.

La participación en educación de adultos es un aprendizaje social y político. Las experiencias de participación adquiridas a través de prácticas en algunas instituciones han incorporado un aprendizaje tal en los estudiantes que les es posible transferirlo a espacios nuevos”. *“Esto que aprendimos acá lo llevamos a otros lugares como ser el trabajo o donde vayamos a estudiar, como un valor político”*(Entrevista a estudiante de CENC N° 159, 1984).

*“No es posible formar personalidades autónomas si el individuo está sometido a una coacción intelectual tal que debe limitarse a aprender por encargo sin descubrir por sí mismo la verdad”<sup>7</sup> (Piaget, 1974).*

En esta etapa, con la influencia de Paulo Freire y otros, comienza a instalarse en la educación de adultos una concepción del aprendizaje en donde la teoría se elabora a partir de la práctica y vuelve, una vez elaborada, a la realidad para transformarla. Los tiempos y ritmos propios del adulto suelen diferenciarse del adolescente, porque en la práctica el adulto ya ha realizado una apropiación conceptual de la realidad.

---

6 Extraído de un audio del Encuentro de Educación de Adultos de zona norte. Octubre de 1985.

7 Tomado de la convocatoria al primer encuentro regional de centros educativos de nivel secundario (CENS 100, 119, 159,) julio 1984.

*“Tanto la experiencia de vida como el rol de trabajador del educando adulto tienen de características peculiares el proceso de enseñanza – aprendizaje. El educando ha realizado una determinada construcción de conocimientos, producto de sus interrelaciones laborales y sociales. La cultura con la que el educando ingresa a un establecimiento educativo debe ser un eje del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Schon, 1983; 134).*

Difícilmente un adulto pueda incorporar nuevos conocimientos si no se parte de sus representaciones internas, es decir, de aquello que le es conocido y significativo. Si utilizamos categorías que les son desconocidas, es compleja la comprensión del tema.

Pero no alcanza con las categorías, sino también necesitamos los “intereses”. Los docentes tienen la tendencia a enseñar lo que manda el programa, o lo que les atrae. Sin embargo los saberes tienen significación para los estudiantes en tanto sean inscriptos en el marco referencial desde el cual el sujeto analiza e interpreta la “realidad”.

El quiebre de la armonía de las representaciones de la vida cotidiana favorece que se inicie un proceso hacia la configuración de una mirada crítica. Puede producirse por situaciones de tensión externa (conflictos barriales, laborales, familiares) o tensiones internas del sujeto.

La otra complejidad es “el objeto de conocimiento”. Difícilmente se pueda llegar a conocer “la realidad”, porque ese objeto, siempre leído por un sujeto; está atravesado por diversas variables, tales como: el contexto social y político; los intereses que están en juego; la interpretación de las editoriales; la empatía con el docente; las preocupaciones de los sujetos y tantas otras situaciones.

Chevalard (1991) introduce una complejidad epistemológica:

*“El docente en su clase, el que elabora los programas, el que hace los manuales, cada uno en su ámbito instituyen una norma didáctica que tiende a construir un objeto de enseñanza como distinto del*

*objeto al que da lugar. De este modo, ejercen su normatividad sin asumir la responsabilidad epistemológica de este poder creador de normas” (op cit.: 49).*

Qué, cómo y para qué enseñar son desafíos complejos en educación de adultos, donde se ponen en juego las representaciones, los intereses y las problemáticas, en una disociación entre las demandas de los estudiantes y de la sociedad, y las enseñanzas tradicionales de la escuela media.

El conocimiento puede lograrse, siguiendo a Freire (1970), como una “situación gnoseológica”, en la cual se problematiza el contenido abordado en una comunicación dialogada entre educador y educando. Se trata de educación liberadora tendiente a promover que los actores del proceso educativo se constituyan en sujetos de su pensar, discutan su propia visión del mundo, en una acción dialógica, colaborativa, de unión y de organización. Aprender implica movimiento, operación sobre la realidad y un proceso de intercambio en el que se conjuga la reflexión y la acción transformadora.

Salonia (1980) sostiene que el conocimiento se produce y cambia con mayor velocidad y volumen que en épocas pasadas, tornando obsoletos en muchos casos los saberes que los docentes imparten en la escuela. Por ello es vital que la tarea de enseñanza no se limite únicamente a la transmisión de conocimientos, sino a “guiar” y ayudar al individuo a que “*descubra lo esencial de las diversas disciplinas y aprehenda los principios y métodos que lo habiliten para ampliar por su cuenta los conocimientos, al ritmo de los nuevos aportes científicos. La educación se convierte así en un proceso de “aprender para aprender”*” (p 13).

Entre diversas perspectivas teóricas que en esta etapa comienzan a atravesar las discusiones en torno a cómo enseñar, la corriente de la Didáctica Crítica<sup>8</sup>,

---

<sup>8</sup> La corriente de la Didáctica Crítica surge en los 60 y 70 como planteamiento que problematiza la didáctica tradicional, de la mano del desarrollo de la pedagogía crítico-social. Lo hace desde la filosofía sociológica de J. Habermas (1929) y los trabajos de autores como M. Apple, T. Popkewitz, Mc Laren, M. Young, S. Kewmis, A. Díaz Barriga, J. Gimeno Sacristán y S. Barco en Argentina. Esta perspectiva define a la didáctica como un proceso de acciones comunicativas emanadas por la teoría crítica, con el fin de analizar la práctica docente, descubrir el contexto y las teorías que la atraviesan, buscando como fin la emancipación del individuo y la sociedad.

es la que impregna los debates pedagógicos. Sus postulados plantean el lugar del profesor como un “mediador cultural” (Apple, 1985) que facilita la re significación del saber valioso para la transformación de la sociedad. En este sentido cobra relevancia la reflexión sobre la práctica y la recuperación de experiencias (Stenhouse, 1984).

Para esta corriente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela “*se producen fuera de contexto, sin referentes concretos y al margen del escenario donde tienen lugar los fenómenos de que se trata en el aula*” (Pérez Gómez, 1992; 68). Es así que la pregunta parte de pensar ¿cómo pasar de un aprendizaje descontextualizado y fragmentado, tal como el que propone hoy la escuela, a otro que sea relevante y que se apoye y cuestione las preocupaciones que el estudiante ha ido creando a lo largo de su vida previa y paralela a la escuela? Bruner (1988) y Edwards y Mercer (1988), apoyándose en los planteamientos vigotskyanos, comienzan a desarrollar un planteo en el cual la enseñanza se daría al generar en el aula un proceso de creación de ámbitos de significados compartidos, abiertos a negociación y a construcción de perspectivas intersubjetivas. Generar ambientes de aprendizaje en los cuales el estudiante aprenda en la medida que reinterprete los significados culturales y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas.

Uno de los problemas con los que se enfrenta la Didáctica Crítica es el relacionado con los contenidos y el conocimiento. Pansa Gonzales y otros (1987) sostienen que el conocimiento es un tema complejo para la didáctica crítica, ya que ningún acontecimiento se presenta aisladamente. Para su comprensión se requiere rastrear las relaciones e interacciones donde se manifiestan, ya que no es posible pensarlo como un fragmento independiente y estático. Y en ese sentido serían necesario abordajes más interdisciplinarios, para evitar caer en la “híper especialización” (D’ Hainaut, 1980).

Contra el enciclopedismo “*No perseguimos una acumulación de conocimientos que se van depositando en la mente del educando, sino una reflexión crítica en torno a la realidad para comprendernos, comprenderla y transformarla*”<sup>9</sup>.

---

9 Tomado de la convocatoria al primer encuentro regional de centros educativos de nivel secundario (CENS 100, 119, 159,) julio 1984

En esta etapa y bajo los supuestos antes mencionados se ponen a prueba algunas experiencias como la interdisciplinariedad que intentan abordar problemáticas desde distintas disciplinas, a partir de un eje problema definido por los estudiantes, considerando que el abordaje del objeto de conocimiento y su problematización difícilmente podrá resolverse desde una única perspectiva.

## **Propuestas metodológicas**

### *La interdisciplina*

En esta etapa hay una fuerte crítica a la formación basada en el conductismo y el enciclopedismo. Se trata de “*promover la unidad en la diversidad, la coherencia y la comprensión del mundo en que vivimos*”<sup>10</sup>, introduciendo nuevos procedimientos que permitan llegar a un conocimiento más acabado de la realidad. El planteamiento interdisciplinario se propone para romper con la yuxtaposición de asignaturas y contenidos que generan una parcialización del saber.

*“Nuestra escuela aleja al hombre de la realidad si lo enfrenta a un estudio analítico y compartimentado de cada una de las disciplinas, donde la realidad y la transferencia de los conceptos aprendidos pasan a convertirse en un lenguaje teórico y abstracto sólo válido y útil en el aula. Este cambio en materia curricular hace necesario replantear tanto la organización institucional de cada CENS como el perfil del docente necesario para implementarlo”<sup>11</sup>.*

Diversos documentos de esta época<sup>12</sup> señalan la importancia del trabajo interdisciplinario en el trabajo con adultos, en el intento de pensar nuevas formas

---

10 Programa modular de perfeccionamiento y actualización para educadores de adultos. Córdoba. 1984.

11 Conclusiones del panel integrado por estudiantes y docentes en octubre de 1985 en el marco de un encuentro organizado por los CENS 100, 119, 159 en zona norte de a Pcia. de Buenos Aires.

12 La propuesta metodológica de interdisciplinariedad para el abordaje de los contenidos aparece expresada en distintos documentos de la época: en los documentos de los encuentros regionales y nacionales de educadores de adultos organizados por ADEDA, en el Programa modular de perfección y actualización para educadores de adultos, Diseño Curricular de Santa Fe para la enseñanza media (1986), jornadas de análisis de los contenidos programáticos de historia y geografía en Córdoba (1987), boletín N° 1 DINEA (1981)

de abordar el conocimiento. Estos planteos cobran fuerza y debate al interior de los CENS, discutiendo, docentes y estudiantes, la necesidad de superar la compartimentación del saber.

En esta etapa el plan de estudio la DINEA propone un trabajo por áreas, en sintonía con los debates teóricos que se venían dando. Pero en la puesta en práctica no logró los objetivos que perseguía.

*“El diseño curricular que armamos fue pensado por áreas pero en concreto no fue posible llevarlo a cabo así. Los profesores no estaban preparados para el trabajo por áreas y se armó un revuelo por eso entre los docentes. Les costaba por ejemplo promediar por área, eso era un lío para ellos. El paradigma de la interdisciplina estaba presente en el diseño del '83 pero en la práctica fue imposible implementarlo. Los docentes no tenían las herramientas para hacerlo”<sup>13</sup>.*

### **Aula taller: una metodología de aprendizaje participativo**

La metodología de Aula taller comienza a ser debatida como una opción posible de estrategia de aprendizaje áulico para los adultos, como un modo de promover en los estudiantes mayor participación social<sup>14</sup>.

Esta metodología puede enmarcarse dentro de la perspectiva del “*currículum como proyecto a experimentar en la práctica*” (Stenhouse, 1984: 11) en donde el currículum se define a partir de lo que sucede en las aulas, entre profesores y estudiantes, en tanto la práctica y la acción guían el aprendizaje. Permite organizar las actividades académicas y estructura la participación de los estudiantes favoreciendo el “aprender haciendo” (Stenhouse, 1984), en un contexto de trabajo cooperativo. Al trabajar con población adulta, el aula taller posibilita partir de problemas vinculados a situaciones concretas, en interrelación

---

13 Extracto de la entrevista realizada a Mario Orlando. Supervisor de la DINEA en esta etapa.

14 Plan Nacional de Educación de Adultos. “Protagonizar para transformar”. Dirección Nacional de Educación del Adulto. Ministerio de Cultura y Educación. 1990

constante entre los conocimientos previos y los nuevos<sup>15</sup> o revisar el rol docente, buscando reemplazar el trabajo individual por otro que constituya equipos de trabajo integrados por docentes y estudiantes.

En esta etapa los objetivos propuestos desde DINEA para los CENS fueron: que el estudiante adulto adquiera y profundice las actitudes propias para la convivencia democrática en una sociedad pluralista; conozca las tradiciones y la historia nacional y la inserción de Argentina en el contexto mundial, y específicamente en América Latina; adquiera un sentido de responsabilidad ética que le compete, en tanto ciudadano de un sistema democrático representativo; logre las habilidades intelectuales para entender y adaptarse a un entorno natural y cultural en constante transformación; adquiera conciencia de las interrelaciones sociales y de sus deberes y derechos como persona solidaria con sus conciudadanos y semejantes, y respeto hacia las comunidades; valore las posibilidades de realización personal y social que ofrece un sistema democrático; adquiera conocimientos y normas para la preservación de su salud psicofísica y de la de sus semejantes (op cit.: 1984).

Esta propuesta de repensar los objetivos de los CENS y reformular sus planes de estudio se llevó a cabo buscando mecanismos de participación al interior de las instituciones, entre instituciones y con la comunidad educativa. Se instrumentaron jornadas de trabajo con suspensión de actividades dentro de los CENS, en donde toda la comunidad, conformada por directivos, docentes, alumnos, entidades convenientes, ex alumnos, y en algunos casos acompañados por especialistas, debatieron sobre diversos aspectos. En estos encuentros hubo coincidencias en cuanto a la necesidad de modificar los planes de estudio por ser excesivamente teóricos, desactualizados, enciclopedistas y con poca vinculación con el mundo laboral.

## **Bibliografía**

APPLE, M (1985) “*Qué enseñan las escuelas*”. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (comp). “La enseñanza, su teoría y su práctica”. AKAL. Madrid.

BRUNER, J (1988). “*Desarrollo cognitivo y educación*”. Selección de textos por Jesús Palacios. Ediciones Morata. Madrid.

---

15 Programa modular de perfeccionamiento y actualización para educadores de adultos. Córdoba -1984

BOURDIEU, P; CHAMBODERON, J,C; PASSERON,J,C (1972). “*El oficio del sociólogo, Presupuestos epistemológicos*”. Siglo XXI. Buenos Aires.

BRIGGS, A Y MICHAUD, G (1979). “*Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*”. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. México.

CANCLINI, N,G (1995). “*Ideología, cultura y poder*”. Cursos y conferencias. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Secretaria de extensión universitaria.

CANEVARI, M,S (2010). “*Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos*”. Mimeo.

CALCAGNO, E (1989). “*El pensamiento económico latinoamericano: estructuralistas, liberales y socialistas*”. Instituto de Cooperación Iberoamericana. Ediciones de Cultura hispánica. Madrid.

CHEVALLARD, Y. (1980). “*The didactics of mathematics: its problematic and related research*”. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*.

CHEVALLARD, Y. (1991). “*La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*”. Aique. Buenos Aires.

CINCECYT.(1986). “*El peronismo participa del congreso pedagógico*” Editora del Sur.

EDWARDS, D Y MERCER, N (1988). “*El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*”. Paidós. Barcelona.

FREIRE. P (1969). “*Educación como práctica de la libertad*”. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

FOLLARI, R (1980). “*Interdisciplinarietà, los autores de la ideología*”. México. UAM-A.

KUSCH, R (1966). *“Indios, porteños y dioses”*. Stilcograf. Buenos Aires.

MINISTERIO DE ECONOMÍA, PROVINCIA DE BS. AS, (2012). Datos de la Provincia de Bs. As. [www.ec.gba.gov.ar/Datos%20de%20la%20PBA%20\(02-07-12\).ppt](http://www.ec.gba.gov.ar/Datos%20de%20la%20PBA%20(02-07-12).ppt)

PANSZA, M, G, PEREZ J., PORFIRIO MORAN O. (1987). *“Fundamentación de la didáctica”*. Editorial Gernika. México.

PEREZ GOMEZ, A,I, SACRISTAN, G (1992). *“Comprender y transformar la enseñanza”*. Ediciones Morata. Madrid.

PIAGET, J (1974). *“A dónde va la educación”*. Ed Taide. Barcelona.

PICÓN ESPINOZA, C (1980). *“La educación de adultos en América Latina: el reto de los 80”*. CREFAL. Quinta Erndira, Pátzcuaro, Mich. México.

SALONIA, A (1980). *“La educación hoy. Su inserción en el Proyecto Nacional”*. By Editorial Docencia. Buenos Aires.

SCHÖN, D. A. (1983). *“El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan”*. Barcelona: Paidós.

STENHOUSE, L (1984), *“Investigación y Desarrollo del currículum”*. Ediciones Morata. España.

D’HAINAUT, I (1980). *“La interdisciplinariedad y la integración”*. En *“Programas de estudio y educación permanente”*. UNESCO.

SIRVENT M.T. Y S. LLOSA (1998). *“Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva”* Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Miño y Dávila ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA; Año VII, N°12. Bs. As.

TORRES SANTOMÉ, J (1987). “*La globalización como forma de organización del currículum*”. En revista de educación N°282. Madrid.

USHER, R,S (1987). “*The place of theory in designing curricula for the continuing education of adult educators*”. *Estudies in the Education of Adults*.

#### Fuentes documentales

Boletín N° 1 DINEA. 1981.

Boletín SUTEBA: Rama media, técnica y agraria. Mimeo. Bs. As Agosto de 1987.

Cuadernillo “Política Educativa. Lineamientos 1988”. Subsecretaría de educación. Dirección General de Escuelas y Cultura. Pcia. de Buenos Aires.

Decreto N° 2.308/84. Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente.

Decreto N° 4182/ 88. Dirección General de Educación y Cultura. Pcia. de Buenos Aires.

Diseño Curricular de la provincia de Santa Fe para la enseñanza media. MCyE.1986.

Diseño Curricular: Resolución 206/83. DINEA.

Documento de ADEDA (Asociación de Docentes de Educación de Adultos). Encuentros Regionales y Nacionales de Educadores de Adultos. 1986- 1988.

Documento: Segundo encuentro regional ADEDA. Octubre- noviembre 1986.

Documento: Reseña Encuentro Intercens: panel integrado por estudiantes y docentes en el marco de un encuentro organizado por los CENS 100, 119 y 159, en zona norte de la Pcia. de Buenos Aires. Octubre 1985.

Documento: Primer Encuentro Regional de centros educativos de nivel secundario (CENS 100, 119, 159,). Pcia de Buenos Aires. Julio 1984.

Documento: “Hacia una implementación de los Consejos de Escuela. DGCyE-. Pcia de Buenos Aires- 1988.

Documento: “Taller: ¿cómo se inserta la psicología social en un secundario de adultos? DINEA. S/D.

Informe: 4º Conferencia Internacional sobre educación de adultos. París 19-29 de marzo de 1985. Informe final. Unesco.

Informe final: “Primer Encuentro Nacional de Educación de Adultos”. ADEDA Córdoba. 1986.

Informe final del Congreso Pedagógico.1988.

Jornadas de análisis de los contenidos programáticos de historia y geografía en Córdoba. 1987.

Ley N° 23.114/84.

Memoria DINEA 1984-1989. Ministerio de Educación y Justicia.

Ministerio de Educación y justicia. Dirección Nacional de Educación del adulto. “Programas de centros educativos de nivel secundario.” 1987.

Programa modular de perfeccionamiento y actualización para educadores de adultos. Córdoba. 1984.

Programa: Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). DINEA. 1987.

Programa: “Des-cubriéndonos, hacia una búsqueda de nuestra identidad cultural”

DGEyC. 1990-1991.

Resolución N° 1278/73. DGEyC. Pcia de Buenos Aires.

Resolución N° 926/73. DGEyC. Pcia de Buenos Aires.

Resolución N° 1015/76. DGEyC. Pcia de Buenos Aires.

Resolución N° 90/86. DINEA.

Resolución N° 2362/86. DGEyC. Pcia de Buenos Aires.

Resolución N° 196/89. DGEyC. Pcia Buenos Aires.

Resolución N° 377/90 DGEyC. Pcia de Buenos Aires,

Revista: "Educación y Cultura". N°1. Año 9. 1988. La Plata.

Revista: "Educación y cultura". N° 2 y N° 3. Año 9. 1988. La Plata.

**Prof. María Sara Canevari:** Profesora Universitaria de Filosofía. Universidad Nacional de Luján. [mscanevari@gmail.com](mailto:mscanevari@gmail.com).

**Lic. Andrea Zilbersztain:** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Ayudante de Primera de la Universidad Nacional de Luján. [andrazil@hotmail.com](mailto:andrazil@hotmail.com).

# Educación y desigualdad. Un análisis histórico-crítico de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina

**Cinthia Wanschelbaum**  
**Argentina**

Recibido Septiembre 2018  
Aceptado Noviembre 2018

---

## Resumen

En el artículo nos proponemos analizar, desde una perspectiva histórico-crítica, las contradicciones, tensiones y paradojas de la Educación de Jóvenes y Adultos, y su relación con la desigualdad. Para ello, tomamos como punto de partida un hecho de la realidad, la historia de Carlos, un hombre de cuarenta y cinco años que se acercó a la “Escuela Itinerante” construida por CTERA, a pedir que le enseñaran a leer y escribir. Desde su caso particular y con las herramientas teóricas que venimos construyendo en nuestros trabajos de investigación dentro del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, nos sumergimos en la comprensión de las relaciones que configuraron a la Educación de Jóvenes y Adultos.

La tesis que sostenemos a lo largo del escrito, que emerge de los avances en la producción de nuevo conocimiento que nos encontramos desarrollando en este área escasamente investigada, es que el subsistema de Educación de Jóvenes y Adultos se constituyó históricamente como la articulación de relaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas desiguales. En este sentido, afirmamos que se configuró y configura como el corolario de los privilegios de clase en la educación.

El artículo está dividido en cuatro apartados. En el primero, describimos el punto de partida del artículo, que es la historia de Carlos, y en los tres apartados subsiguientes, analizamos a partir de frases de Carlos, las relaciones históricas que configuran a la Educación de Jóvenes y Adultos.

**Palabras claves:** Educación de Jóvenes y Adultos - Desigualdad educativa - Política Educativa - Historia de la Educación.

**Education and inequality. A historical-critical analysis of Youth and Adult Education in Argentina**

**Abstract**

In the article we propose to analyze, from a historical-critical perspective, the contradictions, tensions and paradoxes of Youth and Adult Education, and their relationship with inequality. To do this, we take as a starting point a fact of reality, the story of Carlos, a man of forty-five years who approached to the “Itinerant School” built by CTERA, to ask to be taught to read and write. From his particular case, and with the theoretical tools that we have been building in our research work within the field of Youth and Adult Education, we immerse ourselves in the understanding of the relationships that shaped the Youth and Adult Education.

The thesis that we sustain throughout the writing, which emerges from the advances in the production of new knowledge that we are developing in this scarcely researched area, is that the subsystem of Youth and Adult Education is constituted historically as the articulation of unequal social, economic, political, cultural and educational relations. In this sense, we affirm that it was configured as the corollary of class privileges in education.

The article is divided into four sections. In the first, we describe the starting point of the article, which is the story of Carlos, and in the three subsequent sections, we analyze from Carlos’ sentences, the historical relationships that configure the Youth and Adult Education.

**Key Words:** Youth and Adult Education - Educational inequality - Educational Policy - History of Education.

## **El punto de partida: Carlos en la Escuela Itinerante**

En diciembre de 2015, asumió la presidencia en Argentina la “Alianza Cambiemos”. El conjunto de políticas públicas que está llevando adelante el gobierno encabezado por el empresario Mauricio Macri, tienen como objetivo fundamental producir un aumento de la concentración riqueza por parte de un sector minoritario de la sociedad<sup>1</sup>, al mismo tiempo que propone un feroz disciplinamiento de los trabajadores a través de la aplicación de una profunda reforma laboral, la persecución, la criminalización de la protesta social y la represión.

Específicamente y en lo que respecta a las áreas de ciencia y educación, el gobierno de Macri está produciendo un profundo ajuste presupuestario y desmantelamiento del sistema científico-educativo del país. En el Presupuesto 2017, se votó una reducción de los recursos económicos destinados la ciencia, la tecnología y a la universidad, a la par que en el Ministerio de Educación se produjo una reestructuración que implicó la desarticulación de equipos profesionales que venían trabajando hace décadas y que implementaron políticas socioeducativas mediante programas específicos<sup>2</sup>.

Respecto de la política educativa en general, la ofensiva gubernamental se encuentra centrada en un proceso de privatización través de la injerencia de

---

1 En el primer semestre del 2016, la política de concentración de la riqueza, de transferencia de ingresos del sector del trabajo al sector del capital generó un millón cuatrocientos mil nuevos pobres y produjo:

- 1) La reducción del salario real de los trabajadores registrados del sector privado en un 12%;
- 2) La caída del consumo social del orden del 44,7%;
- 3) La pérdida de 179.285 puestos de trabajo, 112.881 en el sector privado que incluye las empresas de telecomunicaciones y de energía de participación estatal como ARSAT y ATUCHA y 66.404 puestos en el sector público;
- 4) la fuga del país de 5.885 millones de dólares y la contracción de una deuda externa por 47.212 millones de dólares;
- 5) El aumento de la pobreza al 34,5% y la indigencia al 6,9%;
- 6) Las transferencias hacia el sector privado del presupuesto para seguridad social (que incluye salud y educación) en el orden del 41%, mientras que las transferencias hacia las provincias que sostienen los sistemas públicos de educación y salud fueron de menos del 23%, indicando que el Estado Nacional ha desfinanciado groseramente las redes institucionales que deben garantizar derechos humanos fundamentales. (Barco, 2017)

2 Conectar Igualdad; Centros de Actividades Juveniles e Infantiles (transferidos a las provincias); Radios Escolares; Orquestas Infantiles y Juveniles; Nuestra Escuela; Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios; Programa Nacional Itinerante de Educación, Arte y Cultura.

grandes corporaciones económicas en la educación pública<sup>3</sup>, en la evaluación estandarizada mediante la aplicación del operativo “Aprender”, en la reforma de la escuela secundaria que apunta a acortar los años de escolarización, y en el proyecto de ley denominado “Plan Educativo Maestr@”, cuyo fin consiste en producir un reordenamiento de la política educativa estatal<sup>4</sup>. Todo este conjunto de acciones nos ubica, ante un proceso rápido de restauración de políticas neoconservadoras y neoliberales que en el campo de la educación son sostenidas por el rol subsidiario del Estado en materia educativa, por un enfoque gerencialista de regulación vía medición de resultados, por el incentivo de la competencia y el individualismo, por distintas modalidades de privatización de la tarea educativa y por la mercantilización de los derechos humanos (Barco, 2017: p.1).

En el área de educación, el mayor conflicto del primer semestre del año 2017 y continúa hasta la actualidad, estuvo vinculado al trabajo docente. El gobierno nacional se negó a convocar a la “Paritaria Nacional”, que es la herramienta que tenemos las y los docentes argentinos para establecer el piso salarial con el Estado nacional, como punto de partida para la negociación provincia por provincia. Ante la negativa gubernamental, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) realizó una serie de paros, masivas movilizaciones e instaló una “Escuela Itinerante” frente al Congreso de la Nación, como una novedosa medida de lucha, que de alguna forma conmemoró a la “Carpa Blanca”<sup>5</sup> levantada allí mismo entre los años 1997 y 1999, cuando Carlos Menem fue el presidente de Argentina.

La tarde-noche que las maestras y los maestros estaban instalando la Escuela, el gobierno intentó frenar su construcción mediante represión policial. Nos obstante el violento accionar gubernamental, los y las trabajadoras de la educación

3 Puiggrós, A. (2017) “El mercado de la educación va hacia la desescolarización”. En: <https://www.pagina12.com.ar/66454-el-mercado-de-la-educacion-va-hacia-la-desescolarizacion>

4 Para ampliar el conocimiento sobre el tema se recomienda la lectura de un documento de análisis elaborado por las Carreras de Ciencias de la Educación de las Universidades Públicas argentinas. Para acceder al documento: <http://www.fc.edu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2017/06/EDUCACION-EN-UUNN-Sobre-el-Plan-Educativo-Maestro.pdf>

5 La “Carpa Blanca” fue levantada frente al Congreso Nacional, en el año 1997 durante el gobierno de Carlos Menem, como medida de lucha contra las políticas educativas menemistas y en reclamo de mayor presupuesto para la educación. Estuvo allí durante 1003 días y se constituyó en un emblema de la lucha contra el neoliberalismo en la educación.

lograron inaugurar la Escuela, que se constituyó en un espacio educativo que congregó a millones de maestras, pedagogas, padres, madres, niños y niñas, que hicieron de la Itinerante un lugar de encuentro y resistencia frente al malestar ocasionado por la forma de actuar del gobierno nacional<sup>6</sup>.

Entre los que se acercaron a la Escuela Itinerante, estuvo Carlos. Carlos fue a la Escuela y dijo: “Quiero aprender a leer y a escribir”. Frente a su demanda, CTERA convocó a una alfabetizadora de adultos y junto con Carlos comenzó su proceso de alfabetización. La noticia que Carlos estaba yendo a la “Escuela Itinerante” rápidamente recorrió las redes sociales y circuló por varios programas periodísticos en la televisión y en los diarios.

Carlos tiene 45 años, vive en un hotel/pensión, tiene cinco hijas/os que no viven con él sino en un hogar, y trabaja de cartonero<sup>7</sup>. Su historia causó mucha conmoción. Puso en el plano de lo público y de la masividad, los problemas del analfabetismo y la expulsión escolar, que comúnmente queda encerrado en el campo de quienes nos dedicamos a trabajar y a investigar en la educación, en general, y en la Educación de Jóvenes y Adultos, en particular. Para muchos su historia fue una sorpresa. Para quienes venimos trabajando e investigando estas problemáticas, se constituyó en momento y oportunidad de dar visibilidad a una realidad que cotidianamente se encuentra oculta, escondida, negada.

Carlos es uno de los tantos y tantas jóvenes y adultos que en Argentina no terminaron la escuela primaria o secundaria. Son los que censo tras censo, se incluyen en las categorías estadísticas de “Analfabetismo” o “Primaria o secundaria incompleta”<sup>8</sup>. Son los y las jóvenes y adultos de 15 años y más, que ya no están en la escuela y que constituyen la Educación de Jóvenes y Adultos.

---

6 <http://www.ctera.org.ar/index.php/prensa/escuela-publica-itinerante>

7 “En el contexto de la crisis económica y social de 2001 en Argentina, esta categoría fue generalizada por los medios de comunicación masiva para designar al creciente número de personas que recolectaban residuos potencialmente reciclables (en particular cartón y papel) para su posterior venta para generar un ingreso diario” (Fernández Alvarez y Carenzo, 2011).

8 Diferentes investigaciones dirigidas por la Dra. María Teresa Sirvent, han verificado que, en nuestro país, una gran proporción de las personas de 15 años y más, que asistieron pero no asisten más a la escuela, tienen como máximo nivel educativo alcanzado el secundario incompleto, la primaria completa o incompleta. El procesamiento y análisis de los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, señalan que 14.075.486 de personas, es decir, el 57,63% de la población de 15 años y más, asistió a la escuela pero no asiste más (Topasso, Castañeda, Ferri, 2016).

Conceptualmente, la EDJA refiere a las múltiples experiencias intencionalmente educativas con la población de 15 años y más. Abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas, como las organizadas para completar los niveles educativos formales de la educación (las escuelas primarias o medias de adultos, o sea, el subsistema), como a aquellas orientadas al trabajo, a la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo liberado, y la participación social y política, a lo largo de toda la vida (Sirvent, 2008; Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006). Desde nuestro enfoque histórico, consideramos que el subsistema de la EDJA (primarias y secundarias de adultos), se configuró históricamente como el corolario de los privilegios de clase en la educación. Nos ubicamos en una perspectiva de análisis que sostiene que el estudio de la EDJA demanda la comprensión de relaciones de diferente carácter -sociales, económicas, políticas, culturales y educativas- que se interrelacionan recíproca y dialécticamente entre sí, y que solo son desagregables para su interpretación teórica. Sostenemos que la EDJA no es una problemática estrictamente educativa y coyuntural, sino que expresa relaciones sociales estructuralmente desiguales y de larga duración (Wanschelbaum, 2012).

El sentido común hegemónico crea la idea de que el sistema educativo es uno e igual para todos. Sin embargo, en Argentina en particular, y en América Latina en general, no existen sistemas educativos uniformes, homogéneos, igualitarios, sino mas bien muchos sistemas o circuitos fragmentados, desiguales, heterogéneos, diferenciados, o como dice Gentili (2011), una “telaraña de circuitos”, uno de cuyos hilos es el subsistema de la EDJA. En este artículo, nos proponemos, desde una perspectiva de análisis histórico-crítica<sup>9</sup>, desarmar y desandar ese sentido, tomando como punto de partida, una historia de la realidad concreta, la historia de Carlos.

Cada apartado del artículo lleva como título una frase de Carlos. Sus frases son las expresiones que comúnmente solemos escuchar de los jóvenes y adultos que fueron expulsadas/os del sistema escolar y que transitan los distintos espacios y/o propuestas educativas para jóvenes y adultos, que recorreremos a la hora de realizar nuestras investigaciones. De allí su relevancia y pertinencia para iniciar cada parte y problema que vamos a analizar.

---

<sup>9</sup> Perspectiva que aborda los problemas “según el prisma del movimiento orgánico que los constituye, evidenciando la trama de las determinaciones fundamentales que se desarrollan históricamente” (Saviani, 1991, p. 5)

En medio de tanto ataque, en medio de la represión, cuando te dejan sin respiro, te ahogan y sofocan continuamente, es difícil analizar la realidad, escribir y pensar. Pero las y los que nos dedicamos a trabajar en la investigación científica-educativa, tenemos la responsabilidad histórica de realizar este proceso analítico y crear textos, como intentamos con este, que aporten a dilucidar este mar de contradicciones en el que nos encontramos sumergidos. En medio de las olas que nos tapan y nos arrastran, aparecen en el horizonte historias como la de Carlos, que nos impulsan a interpretar lo que pasa, y a desnaturalizarlo. Y este artículo va en ese camino de interpretar al mundo, para transformarlo.

### **“Yo reviso tachos”**

En una de las entrevistas que le realizaron durante esos días, Carlos cuenta que revisa tachos, que para vivir tiene que “cartonear”. Carlos, pertenece a un sector de la sociedad argentina que hace años vive y se alimenta de los desechos que otro sector social tira en la basura. Es parte de la clase social cuyas condiciones de vida hacen que su educación quede trunca. Mientras que para algunos escolarizarse desde el jardín hasta la universidad es algo “normal”, para otros, como Carlos, es una utopía, un horizonte que está ahí pero que nunca, en estas condiciones de existencia, podrán alcanzar.

El trabajo que realizamos en el campo de la EDJA, articula investigación, extensión y docencia. En las materias/seminarios que damos sobre la EDJA en Profesorados y/o Universidades, trabajamos con un texto que resulta un material muy didáctico e ilustrativo para comprender esta relación entre condiciones de existencia, trayectorias educativas y Educación de Jóvenes y Adultos. El texto se titula “La mala gente” (2006) y es un cómic francés escrito por Étienne Davodeau. El cómic trata sobre las historias de vida de la mamá y el papá del autor, y está ambientada en un pueblo católico y obrero francés, entre los años 1950 y 1980. En sus dos primeros capítulos, describe la infancia de su papá, Maurice, y su mamá, Marie Jo. Allí cuenta que ambos, tuvieron que “abandonar” la escuela por el mismo motivo: ir a trabajar. “El 11 de octubre de 1956, día en que cumplí catorce años, dejé el sistema escolar”, dice el padre en una de las viñetas de la historieta. Mientras que Marie Jo, la madre, cuenta “Mis notas no me permitían pasar de curso, tenía que repetir, lo que me hacía perder esas famosas becas. Mis padres no podían pagar. A finales de junio, todo terminó. Tenía catorce años. El uno de agosto de 1956, entré en la fábrica de calzado A.M. Biotteau”.

Si bien se trata de una historieta e historia ambientada en mitad del siglo XX en Francia, el análisis que hacemos con el texto, apunta a desnaturalizar las ideas con las que vienen los estudiantes a clase -y que son las que se presentan en el sentido común de la sociedad-, que ubican a la “deserción escolar” y a la educación de adultos como un problema individual y de aprendizaje. Sin embargo, cuando leen el texto, enseguida lo vinculan con alguna historia de su propia vida familiar que, si bien, se encuentra distante en tiempo y espacio, está cerca en términos de su historia vital. En todas las familias encontramos algún pariente que dejó la escuela por tener que ir a trabajar o por alguna necesidad vinculada a un problema económico o social, como Maurice, Marie Jo o Carlos. En Argentina, en particular, y en América Latina, en general, ocurre, como dice Gentili (2011), que:

*“buena parte de los que ingresan y luego abandonan la escuela media lo hace, fundamentalmente, por problemas familiares, económicos y por la necesidad de acceder al mercado de trabajo, además de la urgencia por asumir quehaceres domésticos o embarazos prematuros [...] en América latina y el Caribe, casi el 70% de los jóvenes que deja de estudiar lo hace por estos motivos” (op cit.: 114)”.*

Lo que estamos queriendo decir y que corresponde a la primera relación de nuestro análisis, la socio-estructural, es que existe una correlación entre clase social y la Educación de Jóvenes y Adultos. Al recorrer las aulas de la EDJA, sea en Argentina o en cualquier lugar de América Latina, se observa que las/os educandos pertenecen a la clase trabajadora. No es cualquier sujeto el que no logra concluir la escolaridad obligatoria. Diversas investigaciones en el campo de la EDJA, coinciden en destacar que la expresión Educación de Jóvenes y Adultos se fue configurando históricamente como un eufemismo para referirse a la educación de los sectores subalternos (Brusilovsky, S. 2006; Rodríguez, L. 1992). La EDJA se constituyó como un campo para responder y recoger los problemas provenientes de la diferenciación producida y reproducida en la educación inicial. Su oferta, afirman Brusilovsky y Cabrera (op cit.: 278), “fue resultado de los fracasos de la escolarización inicial, de la desigualdad de las condiciones educativas de sectores sociales subalternos”. En el mismo sentido, Rodríguez sostiene que la educación de adultos “es el lugar del sistema escolar en que se pone en evidencia, reiteradamente, la imposibilidad de cumplimiento total

de la utopía fundante, de la civilización alfabetizada, de la Argentina moderna” (Rodríguez, 1996: 83).

Los que dejan de ir a la escuela lo hacen, en la gran mayoría de los casos, por problemas vinculados a las condiciones de vida propias de un sistema sustentado en la apropiación de la riqueza por un sector minoritario que tiene como su contracara, el hambre de las mayorías. Sin embargo, esta relación de desigualdad se oculta bajo el mito de una igualdad originaria que sustenta la idea de que todos somos iguales ante el sistema educativo y de que el sistema educativo es igual para todos. Veamos por qué esto no es así.

### **“Ahora voy a ir a la escuela primaria para adultos”**

Luego de aprender sus primeras palabras escritas en la “Escuela Itinerante”, Carlos empezó a ir a una Escuela Primaria de Adultos. En la entrevista que le hacen en la televisión y que cientos de miles de personas vieron, contó que se anotó y que empezó a ir a la escuela. Seguramente que a los que escucharon la entrevista les resultó algo natural que vaya/exista una escuela primaria para adultos. Ahora bien, ¿siempre existió? y/o ¿por qué existe el subsistema de la Educación de Jóvenes y Adultos?

El sistema de educación pública en Argentina tiene ya más de un siglo de existencia. No se creó de un día para el otro, sino que se configuró producto de luchas entre diferentes proyectos educativos, que expresaban (y expresan) distintos modelos de país. Tal como lo refieren los trabajos de Cucuzza (1985), Braslavsky (1985), Tedesco (1986) y Puiggrós (2001), los sistemas educativos nacionales constituyeron la principal vía de construcción de hegemonía de los nacientes Estados liberales-oligárquicos.

En 1884 se sancionó la Ley 1420 y se produjo una expansión de la escuela. En el ideal educativo de esa época se pensó que la escuela tenía que cumplir una tarea civilizatoria, y educar a todos y de igual manera. Sin embargo, ese ideal fue una falacia desde su nacimiento, y esa utopía fundante del sistema educativo, nunca se cumplió; nunca se educó a todas y todos, y menos que menos de igual forma.

La conformación del sistema escolar moderno tuvo lugar en el marco de un orden conservador cuyos (diferenciales) objetivos consistieron en uniformizar, homogenizar, controlar e integrar consensualmente a los sectores populares, a la par de formar políticamente a las elites gobernantes (Wanschelbaum 2014: 235).

La historia del largo siglo XX, con el desigual cumplimiento del derecho humano a la educación, puso en jaque la promesa de un sistema educativo igualitario y desplomó la falaz utopía educativa liberal. Utopía que en los sujetos se construyó como expectativa y sueño de igualdad, y que en la realidad se transformó en una pesadilla de la desigualdad. En la puerta de entrada del sistema educativo no todos los que hacen fila al entrar son iguales, ni una vez que entran realizan el mismo recorrido. Para algunos, consistirá en el comienzo de una feliz aventura con principio y fin. Para otros, será un película de terror y con final abierto. Algunos terminarán ese recorrido con título en mano y una foto que inmortalice ese momento. Para otros, el paso por la escuela será un recuerdo borroso cargado de frustraciones.

Y esto que ocurre, y que es histórica y socialmente producido, se naturaliza. Que algunos tengan el derecho (y hasta la obligación) de ir hasta a la universidad, y otros tan solo de algunos años de escolaridad o de terminar en una escuela de adultos, se nos presenta como una fatalidad incontrolable.

Sin embargo, ya desde su origen, el sistema educativo tuvo objetivos educativos diferenciados de acuerdo a la clase social de pertenencia. A las elites, había que enseñarles a gobernar, tenían que aprender a dirigir. A los sectores subalternos, a ser dominados. Con estos sentidos, se intentó incluir a todos los niños en las escuelas, a la par que se los alfabetizó.

También desde los momentos iniciáticos del sistema educativo argentino, se presentó el problema que nos convoca en este artículo, la Educación de Adultos. Al lado de los niños a educar, había también personas adultas que no sabían leer y escribir. Si bien el foco y la prioridad de la conformación del sistema educativo en general, y de la Ley 1.420 en particular, estuvo ubicada en la educación de los niños, la ley en sus artículos 11 y 12, dispuso la creación de:

*“Escuelas para adultos, en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número, cuanto menos, de cuarenta adultos ineducados (Ley 1420)”.*

Se pensaba que el problema del analfabetismo en los adultos era coyuntural, inherente a las condiciones de pobreza y a la inmigración, y que se resolvería cuando ese número finito de analfabetos, se alfabetizara.

Sin embargo la historia de la educación en Argentina, muestra que esa utopía de educar a todos, no se cumplió. Es imposible que en un orden social capitalista, estructuralmente constituido en relaciones sociales desiguales, el sistema educativo sea igual para todos y/o logre igualar diferencias que lo trascienden y que al mismo tiempo produce. Es una contradicción, sin posibilidad de resolución. No en términos teóricos, sino en la realidad concreta. Y la creación del subsistema de la EDJA no es ni más ni menos que la intención de resolución de un problema que el mismo sistema social, económico, político y educativo creó.

Como mencionamos más arriba, la historia misma es la que nos permite observar que no solo que no se cumplió dicha utopía, sino que con el correr de los años, de un problema de pocos, se convirtió en un problema de muchos. De Escuelas para Adultos en algunos espacios específicos como promulgaba la Ley 1.420, se pasó a la constitución de un subsistema. De la denominación “Educación de Adultos”, se pasó a conceptualizarla como “Educación de Jóvenes y Adultos”, porque comenzaron a llenarse de jóvenes expulsados del sistema escolar.

Fue a comienzos del siglo XX, que empezaron a adquirir gran importancia las ofertas educativas dirigidas a adultos. Como afirma Rodríguez (1991), “los dos primeros años del siglo marcan un punto de inflexión en la historia de la educación de adultos en nuestro país” (op cit.: 1985). No solo porque significó al comienzo de la construcción del subsistema de la Educación de Adultos, sino porque también fueron años en los que se generalizaron actividades educativas y culturales en espacios por fuera de la escuela. Desde los primeros años del siglo XX, existieron cantidad de experiencias y propuestas en la sociedad

civil, originadas en movimientos anarquistas y socialistas, organizaciones y movimientos sociales, partidos políticos, sindicatos y Sociedades Populares de Educación, destinadas tanto a la formación política de militantes, como a la educación de aquellos sectores expulsados del sistema escolar.

En efecto, en 1901, el Consejo Nacional de Educación estableció el primer Plan de Estudios y el Reglamento para Escuelas de Adultos, y a partir de 1910, creció la creación de las mismas. Lo que empezó a ocurrir fue que ya muchos de los niños que habían ingresado a la escuela, no la terminaban. Y muchos, ni siquiera habían ingresado. Durante 1920, comenzó a instalarse que el sistema escolar infantil no era suficiente para garantizar el cumplimiento del mandato original civilizador, y a partir de dicho diagnóstico, el Consejo Nacional de Educación dictó una nueva reglamentación para la Educación de Adultos (que terminaría de aprobarse en el año 1922), en la que se establecieron tres tipos de escuelas de adultos: primarias, superiores y complementarias<sup>10</sup>. A partir de ese momento, el Estado asumió el papel central de prestador y regulador, creando un subsistema, que, además, en el largo siglo XX, incluirá no solo a adultos, sino cada vez más a jóvenes.

En los diferentes momentos históricos y durante los distintos gobiernos del siglo XX, la Educación de Adultos va a adquirir características particulares y específicas cuyo análisis excede las intenciones de este artículo. Lo que nos interesa destacar aquí y por ello recurrimos al análisis de los comienzos de la conformación del sistema educativo argentino, es que Carlos yendo a la “Escuela Itinerante” a decir que quiere aprender a leer y escribir en el año 2017, es la condensación de este proceso histórico. Algunos podrán pensar que es un caso aislado, sin embargo la historia de Carlos es síntesis y corporización de la Historia (de la educación) argentina desde la conformación del sistema educativo nacional hasta la actualidad.

---

10 Las escuelas primarias correspondían a las tres primeras secciones del ciclo de las diurnas; las escuelas superiores correspondían a cuatro o cinco secciones de las escuelas diurnas también; y las escuelas complementarias, que tenían como “misión” desarrollar e intensificar las aptitudes de los alumnos para el trabajo al que se dedican, y para las cuales se aconsejaba que se crearan en parajes o barrios donde aun no habían llegado las escuelas. La primera escuela complementaria nació por resolución del 17 de septiembre de 1920 y a partir de allí se crearon cincuenta y seis escuelas más. Se enseñaba ramas de cultura general y estética (matemática, idioma nacional, historia, geografía, música, dibujo) y de finalidad técnica (aritmética comercial, teneduría de libros, taquigrafía, caligrafía, dactilografía, electrónica, química industrial, corte y confección, música, labores, higiene, puericultura y primeros auxilios).

Para fundamentar empíricamente esto que afirmamos, resulta también esclarecedora la cruda realidad de las estadísticas. Según el Censo de 2010, en Argentina, existen 3.117.102 de personas de 15 años y más que su “Nivel educativo alcanzado” es “Primario incompleto”; 6.911.631 que su “Nivel educativo alcanzado” es “Primario completo”; y 4.046.753 que su “Nivel educativo alcanzado” es “Secundario incompleto”. Es decir, y como mencionamos anteriormente, la población de 15 años y más que asistió alguna vez a la escuela y ya no asiste es de 14.075.486. En términos porcentuales corresponde al 57,63% (Topasso, Castañeda, Ferri, 2016).

Los datos estadísticos son contundentes y gritan una realidad que es escondida, disimulada, ocultada. Cada número es una vida, de un niño-a/jóven/adulto-a que se quedó sin escuela, como Carlos. Carlos es 1 de 3 millones que no terminaron la primaria. Carlos es un sujeto concreto, que vive en un momento concreto del desarrollo histórico que se caracteriza por la desigualdad y la injusticia. En el 2017, Carlos y las/os millones expulsadas/os del sistema escolar expresan que las falaces aspiraciones igualitarias del sistema educativo no solo no se cumplieron, sino que, el problema de principios del siglo XX que se pensó como pasajero, resultó ser una problemática estructural intrínseca a un sistema educativo de una sociedad configurada bajo las apetencias del capital. No solo que no dejó de existir la Educación de Adultos, sino que se configuró como un subsistema que convive con el sistema escolar destinado a los niños.

Esto podría llevar a la interpretación de que el sistema educativo entonces se expandió. En algún sentido sería correcto afirmarlo. Se crearon Escuelas para Adultos y los adultos van a la escuela. Sin embargo, dicha ampliación implicó una expansión desigual (Gentili, 2011), que creó un circuito paralelo al infantil y que nos puso frente a los ojos la falsa promesa igualitaria.

El subsistema de la EDJA se configuró entonces como una relación social propia de una sociedad desigual que legitima su existencia a partir de la construcción de un sentido común que transfiere el problema de lo social a lo individual, de unos pocos “burros”.

### **“Siendo grande, no sé leer, soy un burro”**

En el apartado anterior analizamos cómo la Educación de Jóvenes y Adultos es la expresión de las contradicciones de un sistema arraigado a una “cultura de la

desigualdad fundamental”, (Mészáros 2008: 99). Sin embargo, el sentido común y las políticas educativas, suelen ubicar este problema como “fallas” del sistema, pero sobre todo, como falta de inteligencia, como dificultades en los individuos. El “soy un burro” que dijo Carlos en la entrevista, o “no me da la cabeza”, entre otras, suelen ser las frases con las que nos encontramos en las investigaciones y en las aulas de la EDJA.

La desvalorización, la culpa, la timidez, la vergüenza, “*Me animé y vine*”, “*De la timidez voy a sacar fuerzas de donde no tengo*” (entrevista al protagonista), el hacer de un problema social una incapacidad personal, es la operación que realizan sobre sí mismos quienes padecieron un proceso de expulsión del sistema escolar. Lo viven como si fuera una responsabilidad personal. Como plantea Kurlat (2016, p. 78), las “condiciones de existencia parecieran ser internalizadas dejando marcas de dolor, humillación y vergüenza que contribuyen a la construcción de una imagen desvalorizada y negativa de sí”.

Esta (auto) interpelación desde la vergüenza, la culpa y la desvalorización, junto con la percepción de que “la escuela es un lugar para otros”, constituyen los argumentos para “abandonar” la escuela. Entrecorramos abandonar, porque justamente la idea de abandono ubica al problema en el individuo, cuando lo que estamos queriendo plantear es que lejos de ser una cuestión individual, es una problemática económica, social, política, cultural y educativa. La EDJA expresa los privilegios de clase en la educación, con la perversa gravedad de responsabilizar a los sujetos de una dinámica expulsiva propia de un orden social desigual.

Más aun, hoy en día con el avance de la neurociencia y su impronta racista y discriminadora, se fortalece la idea de que algunos desisten por falta de inteligencia o porque genéticamente no son aptos para el estudio. A algunos (los pobres) se los ubica como “ineptos” e “inadaptados”; se los juzga, etiqueta, destina y sentencia a un recorrido escolar que no los considera “aptos” para pensar.

Podríamos afirmar, entonces, que la vigencia de la EDJA lo que pone de manifiesto no es la capacidad de un individuo de aprender o no, sino la persistente violación del derecho humano a la educación, aunque en el sentido común domine la idea de que su existencia se debe a que en el mundo existen personas que son “burras”

y otras que no. Si la EDJA existe es porque hace más de un siglo el derecho a la educación se cumple para algunos, pero para otros no. Y cuando hablamos de la violación de un derecho humano, el único responsable es el Estado, el mismo Estado que después configura el subsistema con la intención de garantizar el derecho que él mismo violó. Se genera así un entramado vicioso y perverso que ubica en los sujetos el problema de su desigual educación y que hace del subsistema de la EDJA una opción de segunda destinada a quienes el saber leer y escribir se les presenta como una concesión de los privilegiados.

### **“Sé leer muy poco, escribir muy poco”**

Como mencionamos al comienzo, en la EDJA, se articulan, entrelazan, diferentes dimensiones y/o relaciones. Ya vimos cómo la existencia del subsistema es producto de un sistema desigual. Pero nuestras investigaciones también nos alertan sobre problemas en el nivel de la enseñanza. Hay prácticas pedagógicas que obstaculizan el aprendizaje de los jóvenes y adultos, y condicionan la posibilidad de que terminen su recorrido por la EDJA.

Hay un aspecto compartido entre la EDJA y la histórica crítica que le realizó Emilia Ferreiro (1989) a la enseñanza de la lecto-escritura para los niños. Muchas veces, los jóvenes y adultos resuelven operaciones cognitivas en su vida cotidiana, que en la escuela no. Perfectamente pueden hacer cálculos en sus trabajos y/o pueden leer todo aquello que aparece cotidianamente por vivir en una sociedad letrada, pero no logran resolverlo en clase con lápiz y papel. Además, en la Escuela de Adultos suele ocurrir que las propuestas de enseñanza no contemplan la condición de adultos y proponen lecturas, imágenes, situaciones problemáticas, infantilizadas.

Kurlat (2011; 2012) en su tesis de doctorado investigó cómo los sujetos jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial se apropian del sistema de escritura como objeto de conocimiento. Uno de los problemas que identificó es el que denominó “marcas de enseñanza” (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012), que alude “a la incidencia de los modos de enseñanza recibidos en la construcción de ideas sobre la lectura y la escritura” (Kurlat, 2016: 71). Estas “marcas de enseñanza” aparecen como intervenciones didácticas que podrían estar restringiendo procesos de apropiación fértiles y genuinos del sistema de

escritura. Según Kurlat (2016) el “Culto a las letras” que “remite a la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo”, contribuye a ingresar y a permanecer en un “laberinto de escritura” que obtura la apropiación del sistema.

Y esto ocurre, porque las aulas de la EDJA están repletas de educadores con buena voluntad, pero sin una formación específica y con condiciones de trabajo precarizadas. En las instituciones de formación docente, los estudiantes manifiestan esta falencia y reclaman herramientas de trabajo, ya que advierten que la especificidad de la EDJA lo demanda. Por ejemplo, en una entrevista que le realizamos a un profesor de historia de una secundaria de adultos en el marco de nuestros trabajos de investigación, nos dijo

*“la secretaria me entregó una lista. Había catorce inscriptos. En la primera clase vinieron cuatro. A la siguiente, vinieron dos, que además eran distintos a los de la clase pasada. Yo había planificado una secuencia didáctica, a partir del diseño curricular, porque así fue como me enseñaron en didáctica. Pero me doy cuenta que no la voy a poder hacer. ¿Qué hago?”* (Profesor de Historia).

El profesor al que entrevistamos estaba preocupado y viendo de qué manera resolver un problema que, de haber una formación específica, lo hubiera podido anticipar. En la EDJA hay que tener en cuenta, entre varias otras cosas, que no siempre están los mismos estudiantes en la clase. El ausentismo, la llegada tarde, es algo común y altera las formas instituidas de la planificación. Este pequeño extracto de la entrevista nos permite ilustrar lo que estamos intentando explicar: la falta de una política de formación docente para la EDJA. Solo en algunos profesorados y/o universidades, hay algún seminario vinculado a la temática, serán esos futuros docentes quienes trabajarán como maestros y profesores en el subsistema de la EDJA.

De todas maneras, cabe destacar, que en Argentina existen un sinfín de experiencias y equipos docentes y de investigación que vienen construyendo hace años una teoría y una práctica de la EDJA, que apunta a construir formas de enseñanza propias y acordes a la necesidades de los jóvenes y adultos, que como Carlos vivieron años sin saber leer y escribir en una sociedad que demanda de esos saberes para poder sobrevivir.

## **Conclusiones**

El complejo momento histórico que estamos atravesando con la profunda ofensiva hacia la educación pública y los Derechos Humanos amerita profundizar aún más nuestras caracterizaciones, diagnósticos, y luchas por una educación y una sociedad más humanas.

Vivimos, en un mundo, un continente y un país, donde resulta natural que algunos lleguen a la universidad y otros no terminen ni la escuela primaria. Y el objetivo del artículo fue desnaturalizar esta realidad y discutir la idea de que es un problema individual para ubicarlo como una relación producto del privilegio en la educación.

En este sentido, en el artículo, reflexionamos sobre las contradicciones, tensiones y paradojas de la EDJA. Afirmamos que se trata de una relación social, económica, política, cultural y educativa desigual, e intentamos explicar cómo en el origen y desarrollo del subsistema de la EDJA se configuró como la articulación de dichas relaciones. Para hacerlo, partimos de un hecho de la realidad concreta, la historia de Carlos en la “Escuela Itinerante”.

Para terminar y luego de explicar cómo el subsistema de la EDJA es producto de relaciones sociales diferenciales, lo que queríamos destacar es, que si bien nos dedicamos a trabajar en este campo, nuestro posicionamiento ético-político es que el subsistema de la EDJA no debería existir. Nuestra práctica apunta a transformar esa realidad que origina sistemas distintos según pertenencia social. El subsistema de la EDJA solo desaparecerá cuando todos los niños y niñas tengan el mismo derecho a la educación, y eso en las relaciones sociales actuales tal y como están configuradas, lamentablemente, no sucederá. La resolución del problema del subsistema de la EDJA necesariamente implica la superación de una sociedad estructurada en la diferencia, la distinción y la subordinación.

La educación es un territorio en disputa, de confrontación, de lucha, entre proyectos políticos antagónicos. La lucha por una educación igualitaria y con sentidos emancipatorios es una lucha que trasciende lo estrictamente educativo. Es una lucha por una sociedad donde la educación sea el pan de todos los días del pueblo.

## **Bibliografía**

BARCO, S. (2017). *Boletín de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Argentina.

BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.

BRASLAVSKY, C., TEDESCO, J., Y CARCIOFI, R. (1985). *El proyecto educativo autoritario*. Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO.

BRUSILOVSKY, S. Y CABRERA, M.E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia*, año/vol. 12, No38. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

BRUSILOVSKY, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FERNANDEZ ALVAREZ, M.I. Y CARENZO, S. (2011). El asociativismo como ejercicio de gubernamentalidad : “cartoneros/as” en la metrópolis de Buenos Aires, *Argumentos*, UAM-X, Nueva época, Año 24 , Núm. 65.

FERREIRO, E. (COORD.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.

GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.

HILLERT, F., PASO, L., CUCUZZA, R., NACIMENTO, R., ZIMMERMAN, L. (1985). *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Cártao.

KURLAT, M. (2016). Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultos: la urdimbre y la trama. *Revista Veras*, v.6, n.1, p. 69-86.

MÉSZÁROS, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.

PUIGGRÓS, A. (1991). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, A. (2017). “El mercado de la educación va hacia la desescolarización”, Página/12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/66454-el-mercado-de-la-educacion-va-hacia-la-desescolarizacion>

RODRÍGUEZ, L. (1991). La educación de adultos en la Argentina. En Puiggrós, A. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires: Galerna.

RODRÍGUEZ, L. (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. En *Revista del IICE* No8. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SIRVENT, M.T.; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S. Y LOMAGNO, C. (2006). *Revisión del concepto de educación no formal*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra de Educación no Formal-OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

SIRVENT, M.T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SAVIANI (1991). *Educación: temas de actualidad*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

TEDESCO, J. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1900)*. Buenos Aires: CEAL.

TOPASSO, P., CASTAÑEDA, J.P. Y FERRI, P. (2015). *La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. IX Jornadas de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Córdoba; 7-9 octubre 2015.

WANSCHSELBAUM, C. (2012). La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N°32. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

WANSCHSELBAUM, C. (2014). La educación en Argentina. Una historia de la diferenciación y desigualdad educativa, *Cadernos de Historia da Educacao*, V.13, n°1. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasil.

**Cinthia Wanschelbaum:** Dra. de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora Asistente. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (CONICET/IICE-UBA). Profesora Adjunta. Universidad Nacional de Luján (UNLu). [cinwans@gmail.com](mailto:cinwans@gmail.com)



# *Comentarios de Libros*





# Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la escuela primaria.

*Sara Halpern, Lugar editorial, Buenos Aires, 2018.*

**Claudia Agüero**

**Argentina**

Recibido Febrero 2019

Aceptado Marzo 2019

---

La preocupación por la historia reciente ha cobrado protagonismo en los últimos años. Distintos investigadores (Arostegui, 2004; Bedarida, 1998; Pittaluga, 2010; Raggio, 2004; entre otros) han profundizado en el estudio acerca de cómo analizar y enseñar los procesos históricos recientes. Estas preocupaciones encuentran sus orígenes en el desarrollo de una corriente historiográfica relativamente nueva como lo es la historia del tiempo presente (HTP).

En este marco, el desafío de pensar la enseñanza de contenidos sociales en la escuela primaria resulta sin lugar a dudas complejo, sobre todo cuando se trata de procesos tan dolorosos como los que la dictadura cívico - militar - eclesiástica ha generado no solo en la Argentina sino en los países del Cono Sur a través del Plan Cóndor. La obra de Sara Halpern se ofrece a los docentes como experiencia pedagógica y como oportunidad para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en la escuela primaria.

El libro es prologado por Mónica Insaurralde, quien asesoró y acompañó desde sus inicios el proyecto que Sara Halpern analiza aquí en profundidad. La obra, se encuentra organizada en dos partes, cada una de ellas incluye dos capítulos. La primera parte supone un momento de reflexión epistemológica acerca de la historia reciente y la pedagogía de la memoria. La segunda parte da a conocer la experiencia que da lugar a estas reflexiones e incluye el análisis del proyecto institucional, la propuesta didáctica y su desarrollo. Finalmente, pero no menos importante, encontramos un anexo con algunas de las consignas de trabajo que se desarrollaron durante el proyecto institucional.

En el primero capítulo la autora discute en torno a la historia, su legitimidad teórica y sus usos sociales. Halpern analiza el campo disciplinar y hace foco en la Historia Reciente, ubicando sus inicios luego de la Segunda Guerra Mundial y cobrando gran impulso en la década del '70 en Francia con la creación del Instituto de la Historia del Tiempo Presente (IHTP). De este modo un nuevo campo historiográfico surge para explicar el presente, a partir de dar curso a la demanda social y recuperar el sentido político en las investigaciones históricas. En este capítulo la autora recupera aportes de diversos historiadores europeos y argentinos para considerar la legitimidad de este nuevo campo en relación a su objeto, las herramientas metodológicas, las fuentes y el tratamiento analítico que supone. Asimismo, considera la incorporación del estudio de la Historia Reciente en el campo académico argentino. Finalmente, en el cierre de este capítulo se hace referencia a los vínculos complejos entre Historia y Memoria. El texto invita a discutir nociones como “memoria histórica” y “memoria colectiva”, al tiempo que propone un debate en torno al componente individual de la memoria, las construcciones sociales, la identidad y la potencia del estudio de los procesos recientes en la configuración de un futuro posible.

El segundo capítulo, que cierra esta primera parte, focaliza en el campo de lo que se da en llamar “pedagogía de la memoria” y su presencia en las políticas educativas de la Argentina en las últimas décadas. Halpern pasa revista a la legislación que sirve de base para el abordaje de la historia reciente en la escuela primaria y nos alerta respecto de la tensión entre la “evocación social” y el rol asignado a esta disciplina en las instituciones educativas. En este caso analiza la incorporación curricular de temáticas como las del Terrorismo de Estado y señala los procesos de negociación que allí intervienen. Asimismo, menciona una serie de programas educativos que se desarrollan desde el año 2002 y destaca su carácter de política focalizada, en contraposición propone la organización de talleres de capacitación que permitan no solo abordar contenidos vinculados con la historia reciente sino también reflexionar sobre las prácticas de enseñanza.

En la segunda parte del libro de Sara Halpern propone “transformar la experiencia en memoria pedagógica”, se trata efectivamente del proceso por ella realizado mientras fuera maestra de escuela primaria en el conurbano bonaerense. El capítulo 3 nos permite conocer brevemente su trayectoria docente y sus preocupaciones en torno a la enseñanza, a la vez que resulta una invitación a ser parte del proceso

que significó para ella desarrollar una experiencia escolar tan significativa como la relatada. La riqueza de este capítulo reside en que permite adentrarnos en los diversos momentos de su trabajo como docente en búsqueda de diseñar colaborativamente un proyecto institucional y una propuesta didáctica para sexto año de la escuela primaria. A partir de su lectura conoceremos no solo los orígenes del proyecto sino las diversas acciones realizadas, los distintos actores sociales involucrados, el abordaje de ciertas efemérides, el trabajo específico en un aula de sexto año, la visita a un ex centro clandestino de detención, los testimonios orales, las producciones de los niños y el cierre del proyecto con toda la comunidad.

Para cerrar esta segunda parte del libro, la autora propone un análisis de su propuesta y desarrollo, de este modo analiza la perspectiva historiográfica en la que se enmarca, sus fundamentos epistemológicos y didácticos. Resulta interesante el entramado analítico que permite conocer macro y micro decisiones tomadas por Halpern en torno a la enseñanza. En este capítulo se analizan con agudeza los propósitos que impulsaron la propuesta didáctica, el fundamento en la selección, organización y secuenciación de los contenidos, las estrategias de enseñanza elegidas, las actividades desarrolladas y los recursos utilizados.

Personalmente he tenido la oportunidad de seguir de cerca la gestación del proyecto que dio lugar a esta obra, así como las sucesivas reflexiones historiográficas y didácticas a las que su autora fue arribando. En este sentido puedo afirmar que la publicación de *“Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la escuela primaria”* resulta una oportunidad para reconocer en los docentes su capacidad creadora de propuestas de enseñanza críticas y genuinas.

**Claudia Agüero:** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Especialista en Didáctica, Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Adjunta ordinaria del Departamento de Educación. [cucaag@yahoo.com.ar](mailto:cucaag@yahoo.com.ar).

# ¿Puede la educación cambiar la sociedad?

Michael W. Apple (Original en inglés 2013), traducido al español por María Cristina Valderrama. LOM Ediciones, Chile, 2018.

**Mariel A. Onnainty**  
**Argentina**

Recibido Febrero 2019

Aceptado Marzo 2019

---

Michael Apple (1942), profesor y sociólogo estadounidense, es uno de los autores más relevantes e influyentes de la corriente de Pedagogías Críticas a nivel mundial. En su última obra *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*, Apple (2018) intenta buscar respuestas a esta pregunta y afirma que, ante una crisis palpable, todos aquellos que estemos comprometidos con una educación digna de ese nombre, debemos preguntarnos si la educación puede ayudar a construir una sociedad que refleje valores menos egoístas y más emancipatorios.

Aclara que esta obra será distinta a todo lo que ha escrito hasta el momento, ya que en primer lugar no será en su totalidad teórica y que el lector se encontrará con un libro de reflexiones y ejemplos críticos. Explica también que no pretende dar una respuesta única y definitiva a la pregunta del título, porque entiende que no la hay y propone un recorrido sobre el trabajo de educadores críticos a fin de orientar al lector sobre lo que se puede hacer en y desde el ámbito educativo para cambiar la sociedad y para desafiar la crisis que atravesamos en la actualidad.

El libro comienza con un prólogo de Eduardo Cavieres Fernández; el primer capítulo es introductorio de las inquietudes personales y políticas del autor, del segundo al sexto capítulo se presentan experiencias educativas de diversos lugares del mundo y las principales ideas de teóricos influyentes en educación. En los capítulos siete y ocho, Apple realiza reflexiones personales a partir de experiencias vividas.

En su obra, el autor presenta sus ideas preliminares, aquellas que lo invitaron a pensar la respuesta a la pregunta ¿Puede la educación cambiar la sociedad?, hace hincapié en las desigualdades existentes en las sociedades capitalistas neoliberales y presenta argumentos sobre la importancia de ver a las escuelas y otras instituciones como lugares para la acción. Según el autor, una de las piezas claves para desafiar las desigualdades es la lucha colectiva fundamentada en valores como el amor, el cuidado y la solidaridad. Plantea la importancia de buscar “unidades descentradas para la convergencia”: se trata de espacios que “son cruciales para las transformaciones educativas y sociales más amplias, que permitan a los movimientos progresistas encontrar un terreno común y en el que puedan desarrollarse luchas conjuntas que no absorban a cada grupo bajo el liderazgo de una sola comprensión de cómo operan la explotación y la dominación en la vida cotidiana” (Apple, 2018:36).

Por ser un libro que incluye más reflexiones y ejemplos críticos que otros de su autoría, a partir del segundo capítulo presenta el trabajo de personas significativas, que históricamente han tratado de dar respuesta a la pregunta que da nombre al libro y sus posteriores reflexiones sobre cada uno de ellos. El segundo capítulo está dedicado al pedagogo brasileiro Paulo Freire, a quien reconoce como una de las figuras más importantes de la historia de la educación crítica y afirma que:

*“En todas las naciones del mundo hay personas que han dedicado su vida a crear nuestras visiones de posibilidades educativas y nuevas prácticas que las encarnen. Sin embargo, algunos individuos son capaces de generar ideas que son tan poderosas, tan desafiantes, tan convincentes, que se convierten en maestros (y uso esta palabra con el mayor respeto) de cientos, incluso miles, de otras personas no solo en sus propias naciones sino en muchas otras. No conozco a nadie más poderoso en este sentido que Paulo Freire”* (Apple, 2018, p.54).

En este capítulo, Apple da cuenta de la existencia de una respuesta afirmativa a la pregunta inicial, evidenciada, en la presentación de los trabajos de Freire: el rol clave que tiene la educación para la transformación social y la importancia de hacerse un “académico-activista crítico”, que si bien es un acto complejo se convierte en necesario. Presenta las nueve tareas que, tanto el análisis crítico

como el analista deberían abordar. Estas tareas pasan por “dar testimonio de lo negativo” -en cuanto a las relaciones de explotación y dominación existentes y su lucha contra ellas-, hasta abrir espacios de participación en universidades y en otros lugares, a aquellos sujetos, organizaciones, movimientos que no tienen voz y espacio en sitios “profesionales” a los que los intelectuales ya tienen acceso (pp.80-84).

En el tercer capítulo, siguiendo en la línea de la presentación de ejemplos críticos y sus posteriores reflexiones, expone las experiencias llevadas a cabo por intelectuales como George S. Counts (y otros) en Estados Unidos. Considerado como una de las figuras claves a la hora de desafiar a los educadores para avanzar con una agenda de transformación social, Counts confiaba en el poder de las escuelas para lograr esto, siempre y cuando encontrara aliados y reconocía que era necesario el compromiso con los valores cooperativos, una permanente crítica a la forma en que la escolarización servía a los intereses de los sectores dominantes y un cuerpo de profesores comprometidos y políticamente activistas; todo ello concentrado en la lucha contra los intereses dominantes como principio organizador. Este constituye un nuevo ejemplo que daría una respuesta afirmativa a la pregunta en cuestión.

El capítulo cuatro está dedicado a los trabajos desarrollados, también en Estados Unidos, por dos de los académicos activistas más perspicaces y comprometidos con los movimientos afroamericanos y creadores de una educación que respondió a las necesidades a corto y largo plazo de la población negra, W.E.B. Du Bois y Carter G. Woodson. Pero Apple no se limita a ellos, ya que destaca además las contribuciones que mujeres y hombres profesionales y activistas han llevado a cabo en la fundación de estos movimientos y en las actividades de la cotidianidad de las instituciones educativas; insistiendo una vez más, en la idea de que hay vastos ejemplos que demuestran que existen determinados mecanismos mediante los cuales la educación puede cambiar la sociedad.

En el capítulo cinco, Apple, en coautoría con Luis Armando Gandin, cambia el enfoque de los análisis históricos de académicos-activistas cruciales y sus aliados, para presentar respuestas un poco más actuales a la pregunta que da origen a este libro. En este capítulo, una vez más la respuesta será afirmativa, ya que en el ejemplo que aquí se presenta, los cambios en educación serán

parte de un proyecto de transformaciones sociales más amplias. Se refiere a lo ocurrido en la ciudad brasilera de Porto Alegre con la implementación de políticas establecidas por el Partido de los Trabajadores mediante la “Administración Popular” desde 1989 a 2005. Se destacan en esta propuesta el presupuesto participativo y la “Escuela Ciudadana”, experiencia a la que dedica gran parte del capítulo. Se trató de una educación emancipatoria, participativa e integradora, de una transformación de la democracia. Con el objetivo de no caer en una idea romántica de lo sucedido en Porto Alegre, Apple y Gandin presentan, hacia el final del capítulo, los problemas potenciales que este tipo de experiencia pueden tener.

En el capítulo seis, Apple deja de lado la presentación de proyectos de movimientos contra hegemónicos nacionales e internacionales y da lugar a la descripción de las formas en que la agenda neoliberal, unida a los impulsos de los movimientos religiosos neoconservadores, conecta la educación con la tarea de construir una visión conservadora de la sociedad. Para ello, se centra en el análisis que Bethany Moreton realiza sobre la empresa Wall-Mart, para reflexionar en torno a “las complejas relaciones entre las transformaciones económicas, el crecimiento del espíritu emprendedor cristiano, los cambios en el trabajo de acuerdo al género y las ideologías conservadoras” (Apple, 2018:208). El autor afirma que la historia de Wall-Mart contribuye a la comprensión de cómo y por qué las fuerzas de la modernización conservadora tuvieron (y tienen) éxito en la utilización de la educación como espacio y herramienta de transformación social, es decir, que el caso Wall-Mart también da una respuesta afirmativa al título del libro, aunque en un sentido opuesto a la búsqueda por aquellos interesados en construir una sociedad emancipada.

Los capítulos siete y ocho, tal como el autor reconoce en sus páginas, son reflexiones personales y políticas. En el séptimo relata su experiencia de un viaje a Corea del Sur durante los años de gobierno militar, invitado por activistas de la Universidad de Seúl para dar charlas. Aclara que este hecho sucedió luego de que se tradujeran al coreano dos de sus obras (“*Ideología y Curriculum*”, 1979/2004 y “*Educación y Poder*” 1982/2012) y que las mismas fueran utilizadas por los activistas en sus propias luchas. Luego, en el capítulo ocho reflexiona de manera general sobre el interrogante que da nombre al libro y sobre las experiencias relatadas de cada capítulo, como así también remarca la importancia de las

nueve tareas que el “académico-activista crítico” debe realizar para confrontar las realidades de la educación en una sociedad indiferente y desigual e insiste en que se trata de responsabilidades colectivas.

Sostiene que:

*“La opresión es real; es sistemática y estructural. Su poder es profundo en nuestras instituciones y en nuestra vida cotidiana. Hay costos muy reales que son pagados por personas de carne y hueso. Desafiar estas estructuras y relaciones económicas, sociales, cultural-ideológicas y afectivas nos exige que trabajemos en muchos niveles y en muchos lugares. Todos tenemos roles que desempeñar en este proceso”.* (2018:261)

Tal como se afirma en la presentación del libro “¿Puede la educación cambiar la sociedad?”, este se convierte en un libro esperanzador, que marca, mediante distintas experiencias el/los camino/s para seguir pensando a la educación como herramienta de transformación social contra hegemónica.

**Maríel A. Onnainty:** Licenciada en Ciencias de la Educación, estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación y Becaria CIN UNLu. [onnaintymariel@hotmail.com](mailto:onnaintymariel@hotmail.com).

# *Información Institucional*





## **Normas para la recepción y selección de artículos**

### **Carácter de las publicaciones**

La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1. Artículos originales e inéditos basados en:
  - a) investigaciones científicas
  - b) actividades de extensión
  - c) experiencia en docencia
  - d) reflexiones sobre un problema o tópico particular.
2. Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.
3. Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

### **Pautas para la presentación y selección de artículos**

La presentación de los artículos deberá acompañarse de una carta de declaración de originalidad y de compromiso de no presentación simultánea en otra/s revista/s firmada por el o los autores.

Los artículos deberán respetar las normas APA ajustándose a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico.

Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:

Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.

Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: “Gráfico nº 1: xxxx”, un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: “Fuente: xxxx” (si han sido hechos por el autor deberán decir “Fuente: elaboración propia”).

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita

Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita

Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica

Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal

Notas: Arial, cuerpo 10, normal  
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.
- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.
- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.
- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.
- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

En el caso de las citas al interior del texto se respetarán los siguientes criterios: las citas textuales de menos de 40 palabras serán colocadas en el cuerpo del texto. Serán colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor, el año de publicación y el número o números de páginas correspondientes entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo sólo el año y el número de páginas serán colocados entre paréntesis.

Las citas de más de 40 palabras serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas con una sangría de 2 centímetros a cada lado.

Las referencias sin cita se incorporarán en el párrafo entre paréntesis consignando autor y año de publicación de la obra.

### **Mecanismos para la selección de artículos**

La recepción de trabajos no implica compromiso de publicación por parte de Polifonías.

La Revista adopta como sistema de evaluación el “doble ciego”.

Después de una primera revisión formal por el Consejo Editorial se enviará el artículo anonimizado a dos evaluadores externos cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. Los evaluadores recibirán una planilla de evaluación donde deberán volcar sus apreciaciones y podrán aconsejar: aceptar la publicación del artículo CON o SIN modificaciones o bien rechazar el artículo. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer especialista.

Este proceso tendrá una duración de aproximadamente 2 meses y posteriormente se enviará el resultado de la evaluación al autor.

Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor quien deberá contestar si las acepta dentro de los cinco días en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número debiendo tener en cuenta las evaluaciones. Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número.

Al finalizar el proceso de evaluación y una vez que el artículo ha sido aceptado para su publicación el autor deberá enviar una carta de sesión de derechos de autor. Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.

Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en [www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf](http://www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf)

### **Dirección electrónica**

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a:  
[polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com](mailto:polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com)

## **PLANILLA PARA PRE-SELECCIÓN INTERNA DE ARTÍCULOS**

ARTÍCULO:

AUTORES:

MIEMBRO DEL COMITÉ EDITORIAL:

ENVIO:

Encuadre del contenido en la temática de la revista:

Coherencia interna entre objetivos, fundamentos teóricos,

análisis de datos:

Correcta redacción:

Formato de artículo:

Referencia a la metodología si se trata de un artículo

resultado de una investigación:

RECOMENDACIÓN DEL MIEMBRO DEL COMITÉ EDITORIAL  
(Marque y explicité los fundamentos)

RECOMIENDA ENVIAR A EVALUACIÓN EXTERNA.....

RECOMIENDA NO ENVIAR A EVALUACIÓN EXTERNA.....

Posibles evaluadores externos  
(incorporar contactos de correo electrónico):

## **PLANILLA PARA EVALUACIÓN EXTERNA DE ARTÍCULOS**

Nombre del artículo:  
Evaluador:  
Pertenencia institucional:  
Fecha de envío:

### **ASPECTOS A EVALUAR**

Los aspectos que nos interesa que se tengan en cuenta para evaluar y fundamentar su opinión son los siguientes:

- \*Interés, actualidad del tema:
- \*Adecuación de la fundamentación conceptual, pertinencia del marco teórico:
- \*Si se trata de una investigación: presentación clara y pertinencia de la metodología:
- \*Originalidad del enfoque del artículo:
- \*Pertinencia, interés de la bibliografía utilizada:
- \*Estilo de presentación:

### **RECOMENDACIÓN DEL EVALUADOR**

(Marque y fundamente lo que recomienda)

Recomienda su publicación sin modificaciones.....

Recomienda su publicación con modificaciones..... Señale qué modificaciones:

Recomienda modificaciones que condicionan su publicación..... Señale qué modificaciones:

(Acepta volver a evaluar el artículo: SI – NO)

Recomienda NO publicar.....

## **Investigación y Extensión en el Departamento de Educación**

### **Programa “HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina”**

Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

#### **Proyectos de investigación:**

**“Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio territorial bonaerense”**

Directora: Cristina Linares (25cristinamaria@gmail.com). Codirector: Roberto Bottarini

Integrante del Equipo: Juan Balduzzi, Mariano Ricardes y Santiago Hidalgo Martínez.

**“La escolarización de la Lectura Inicial en el jardín de infantes y en la escuela primaria Argentina (1880-1975 CIRCA)”**

Directora: Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Susana Vital, Rosana Ponce, Ana Paula Saab, Manuela Gómez, Laura Tranzillo.

### **Programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos”**

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

#### **Proyectos de investigación:**

**“Razón y emoción en las propuestas educativas de organizaciones populares. ¿Aportes a una pedagogía decolonial?”**

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Tesista: Diana Vila.

**“Trabajo autogestionado en Agroecología, Investigación Acción Participativa acerca de la praxis productiva del Colectivo “Orilleros”**

Director: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Integrantes: Veronica Rossi, Ana Clarta De Mingo, Paula Medela, Sonia Fontana.

**Programa “Profundización y desarrollo de los procesos de producción de conocimientos generados en las culturas de los pueblos indígenas, de los sectores populares y de la ciencia: su intervencionalidad y potencialidad para el trabajo en las aulas”**

Directora: Ma. Del Carmen Maimone, Codirectora: Analía Rotondaro

**Proyectos de investigación:**

**“El saber ambiental: comparación de las perspectivas de las cosmovisiones indígenas y su forma de transmisión a las nuevas generaciones, con la propuesta del Modelo de Intervencionalidad Paradigmática”**

Directora: Ma. Del Carmen Maimone ([mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar](mailto:mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar))

Integrantes del Equipo: Paula Edelstein, Laura Motto, Segio Stang, Pablo López y Julio Cabrera

Asesora externa: Marina Honorato Quispe.

**“Enseñanza de la Geografía en escuelas secundarias del conurbano bonaerense: selección y organización de los contenidos interrelacionando sistemas de conocimiento provenientes de la ciencia y de los sectores populares”**

Directora: Liliana Trigo ([trigolili@gmail.com](mailto:trigolili@gmail.com)) / Co-directora: María Del Carmen Maimone

Integrantes del Equipo: Analía M. Rotondaro, Natalia Flores, Andrés Flouch y Soledad Reyes.

**PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN**

**“Abordajes étnico-nacionales y perspectiva de género en las políticas públicas de producción y selección de libros de textos escolares, destinados a jóvenes, durante la conformación del Estado-Nación y en la actualidad”**

Directora: Luciana Manni, Co-directora: Martina García.

**“Leer y escribir en la educación superior: articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza”**

Directora: María I. Dorronzoro ([mignaciak@gmail.com](mailto:mignaciak@gmail.com))

Integrantes del Equipo: María Fabiana Luchetti, Ayelén Cavallini, Alejandra Nicolino, Melisa Robledo y Mariela Cibín.

**“La construcción de la identidad laboral de los profesores. El caso de los ISDF de la Provincia de Buenos Aires”**

Directora: Andrea Silvia Vázquez Co-director: Mariana Indart

([savazquez@fibertel.com.ar](mailto:savazquez@fibertel.com.ar))

Integrantes del Equipo: Karina Barrera y Martín Federico.

**“Reformas de la educación técnica y transformaciones productivas: el vínculo**

**lo entre el Estado, las empresas y las escuelas para la formación de la fuerza de trabajo (1992-2014)**

Directora: Claudia Figari.

Tesista: Dana Hirsch.

**“Estado, Universidad y tercer sector: nuevas articulaciones entre lo público y lo privado. Consecuencias para la Democratización de la Educación”**

Directora: Susana Vior (susanavior@gmail.com) / Co-directora: Laura Rodríguez (laurobrodri@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Marina Olivera.

**“La formación de los educadores de adultos para el nivel secundario. Situación actual, problemas y necesidades.”**

Directora: María Eugenia Cabrera (mecabrera@coopenetlujan.com.ar)

Integrante del Equipo: Noelia Bargas y Mariel Onnainty

**“La expansión de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Nacional de educación: análisis de la implementación de las políticas de inclusión desde las percepciones de los sujetos”**

Directora: Andrea Corrado Vazquez (andreacorrado@fibertel.com.ar)

Integrantes del Equipo: César Ipucha, Mariana Vázquez, Griselda Krauth, Marina Miño Galvez, Nair Abdala.

**“Repensar la evaluación y las condiciones en las que se propone, una deuda vigente en la universidad”**

Directora: Ana María Espinoza (anamariaespinoza@telecentro.com.ar) / Co-directora: Adelaida Benvegnú y Ana Clara Torelli

Integrante del Equipo : Silvina Muzzanti, Beatriz Colabelli, Roxana Pagano y María Giménez.

**“Historia de la formación docente en Educación física en Argentina. El caso del INEF Gral. Manuel Belgrano. 1939-1967/72”**

Directora: Ángela Aisenstein (aaisenstein@gmail.com)

Integrantes del Equipo: María Dolores Martínez, María Andrea Feiguin y Emmanuel I. Melano.

**“Las concepciones y representaciones sociales que tienen las docentes del Nivel Inicial acerca de la/las infancia/s, familias, el género y las prescripciones de la tarea educativa. El caso de las estudiantes-docentes de la cohorte 2017 de la Licenciatura del Nivel Inicial de la UNLu”**

Directora: Directora: Noemí Burgos Co-directora: María del Carmen Silva

Integrantes del Equipo: Alba Santarcangelo, Silvina Gabrinetti, Stella Maris Notta, Ana María Talamona.

**“La experiencia educativa del Centro Para la Producción Total Nro. 2 de San Andrés de Giles”**

Directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)

Asesor: Javier Di Matteo

Integrante del Equipo: Paula Medela.

**“El Índice de Desarrollo Humano en tensión: estudios sobre el financiamiento educativo en provincias argentinas entre 2007 y 2013. Aportes desde el planeamiento y la economía de la Educación”**

Directora: Alejandra Martinetto (avmartinetto@gmail.com)

Integrante del Equipo: Mariana Vázquez.

**“Aulas virtuales en la UNLu. Nuevos espacios para la relación con el conocimiento: estrategias didácticas y propuestas de interacción por parte de docentes de carreras de grado”**

Directora: Silvia Martinelli (martinelliirene@gmail.com)

Integrante del Equipo: Juana Maldonado.

**“Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”**

Directora: Cristina Erausquin; Co-directora: Adriana Sulle (adrianasulle@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Ricardo Bur, Silvina Davio.

**“Representaciones en tensión: los primeros pobladores y el campo argentino en los libros de textos (1884-2016)”**

Directora: Gabriela Cruder (gcruder@yahoo.com.ar)

**“La judicialización del conflicto escolar: experiencias de las comunidades educativas de jardines de infantes y escuelas primarias pertenecientes a los municipios de San Miguel y Luján. Período 2017-2018”**

Director: Gabriel Paz (gabrielalejandropaz@gmail.com)

Integrantes: Analía Mamani.

**“La jornada extendida en la educación secundaria bonaerense. Tiempos y contratiempos de la política educativa”**

Director: Ma. Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@gmail.com)

Integrantes: Sonia Szilak, Karina Barrera, Fernanda Ghelfi.

**“El trabajo colaborativo como marco de producción de conocimiento didáctico sobre situaciones de lectura y escritura para aprender ciencias naturales”**

Director: Ana M. Espinoza (anamariaespinoza@telecentro.com.ar).

Codirectora: Adelaida Benvegna

Integrantes: Silvia Muzzanti.

## PROYECTOS CON DOBLE RADICACIÓN

**“Hegemonía empresarial y acciones político-gremial. Disputas en los espacios de trabajo y en los territorios de emplazamiento fabriles”**

**Departamento de Educación – CEIL / CONICET**

Directora: Claudia Figari (figari.clau@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Marcelo Hernández, Dana Hirsch, Adriana Migliavacca, Andrea Blanco, Patricio Urricelqui y Julián Olivares.

## BECARIOS

**“Concepciones de la memoria en la formación docente continua del Programa ‘Nuestra Escuela’”**

Directora: Paula Spregelburd

Becaria de Iniciación: Ana Paula Saab.

**“Autogestión y conocimiento. Una mirada pedagógica de la praxis organizacional”**

Directora: Norma Michi

Becaria de Iniciación: Sonia Fontana.

**“Transformación agraria, sujetos agrarios y su relación con el conocimiento en los procesos de desregulación del Estado. El caso de los Agricultores Familiares Capitalizados de la zona de influencia de la Universidad Nacional de Luján**

Directora: Patricia Digilio

Becaria de Perfeccionamiento: Ma. Verónica Rossi.

**“Propuestas en torno a la promoción de la lectura en contextos de privación de la libertad. Aportes para la democratización de la cultura”**

Director: Gustavo Bombini Co-directora: Inés Areco

Becaria de Perfeccionamiento: Patricia Wilson.

**“La vuelta a la tierra. Los procesos de construcción de conocimiento en una organización de productores agroecológicos de la zona de Luján”**

Directora: Javier Di Matteo

Becaria de Formación Superior: Ana Clara de Mingo.

## Actividades de Extensión en el Departamento de Educación

### PROYECTOS

#### **“Muestras itinerantes sobre la historia de la Educación”**

Responsable: Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)

Integrante: Juan Gerónimo Balduzzi

#### **“Museo de las Escuelas” (museo real y virtual de la escuela Argentina)**

Directora: María Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)

#### **“Identidad y heterogeneidad en la construcción de subjetividad de estudiantes adultos de un centro especial de bachillerato en salud (CEBAS)”**

Directora: Cristina Grimspon - Co-director: Felix Bur (cgrinspon@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Griselda Massa, Alicia Fainblum, Daniel Duro, Edgardo Lara, Viviana Lara, Alejandra Nicolino y Silvina Cimolai.

#### **“TIC y Construcción de la Ciudadanía en la Escuela Secundaria”**

Directora: Silvia Martinelli (martinelliirene@gmail.com )

Integrantes del Equipo: Rosa Ciccala, Juana Maldonado, Clara Ostinelli y Diego Armella.

#### **“Educación Popular con movimientos sociales. Procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos”**

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Javier Di Matteo, Diana Vila, Noelia Bargas, Verónica Rossi y Juan I. García.

#### **“El trabajo docente en los ISFD”**

Directora: Silvia Vázquez Co-director: Mariano Indart. (savazquez@fibertel.com.ar)

Integrantes del Equipo: Martín Federico y Karina Barrera.

#### **“Enseñanzas y aprendizajes en la gestión obrera de una fábrica”.**

Director: Marcelo Hernández. (mhernandezdel64@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Sebastián Otero, Ivana Muzzolón y Mara Figueroa.

#### **“Con-vivencia institucional. Los consejos de aula en la escuela primaria”**

Directora: Halina Stasiejko. (halina.psicologia@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Alicia Nogueira, Leticia Bardosnechi y Aldana Telias.

#### **“Vuelta la tierra”**

Director: Javier Di Matteo. (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Norma Michi, Diana Vila, Ana C. De Mingo y Verónica Rossi.

**“Experiencias de base en el campo sindical docente: Debates y desafíos para pensar la organización”**

Directora: Adriana Migliavacca. ([adrianamiglia22@gmail.com](mailto:adrianamiglia22@gmail.com))

Integrantes del Equipo: Andrea Blanco, Evangelina Rico, Matías Remolgo y Patricio Urricelqui.

**“Propuesta de materiales didácticos para la enseñanza de la historia en escuelas secundarias agrarias estatales de alternancia. El centro Educativo para la producción total N° 2 de San Andrés de Giles”**

Director: Patricio Grande – Co-directora: Natalia Wirnous.

([patriciogrande@yahoo.com.ar](mailto:patriciogrande@yahoo.com.ar))

Integrantes del Equipo: Diego Rols, Matías Bidone y Agustín Galimberti. Camila Vega (graduada). Soledad Saab, Marcela Cabrera, Camila Lynch, Camilo Zarza (estudiantes).

**“Experiencias de educación física emancipatoria, aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano”**

Directora: Andrea Graziano - Co-director: Mariano Algava

([andreamgraziano@hotmail.com](mailto:andreamgraziano@hotmail.com))

Integrantes del Equipo: Liliana Mosquera, Gabriela Brusseze, Alberto Cucchiani, Mónica Zarbozo, Ramiro González Gainza, César Valero. Maximiliano Campos, Florencia González, Romina Olmos, Alexis Mamani, Fernando Chaparro, Alicia Gitto, Ornella Gravano, Ignacio Benet, Rita Sánchez, Gerardo Ledesma y Stefania Favano (estudiantes)

**“Cátedra Abierta Intercultural” Segunda Etapa**

Directora: Beatriz Gualdieri - Co-directora: María José Vázquez

([bgualdieri@gmail.com](mailto:bgualdieri@gmail.com))

Integrantes del Equipo: Carolina Brambilla, Silvana Suárez, Verónica Pérez, Santiago Hidalgo Martínez, Mara Cuestas, Nadia Chiaravalloti, Eva Turín Barrera, Ziomara Garzón (estudiantes)

<b>ACCIONES</b>
-----------------

**“El enfoque intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras: algunas contribuciones didácticas.”**

Directora: Rosana Pasquale. ([rosanapasquale@gmail.com](mailto:rosanapasquale@gmail.com))

Integrantes del Equipo: Daniela Quadrana, Fabiana Luchetti, Silvina Ninet y Fernanda Corredor.

**“Leer y escribir para aprender en el contexto de la escuela secundaria”**

Directora: María Ignacia Dorrnzoro – Co-directora: Fabiana Luchetti

([mignaciak@gmail.com](mailto:mignaciak@gmail.com))

Integrantes del Equipo: Ayelén Cavallini, Melisa Robledo y Nieves Barech

**“Geografía Académica y Geografía escolar: orientaciones didácticas para la investigación de problemas geográficos locales en el aula”**

Directora: Natalia Flores - Co-director: Andrés Flouch ([natycflores@hotmail.com](mailto:natycflores@hotmail.com))

Integrantes del Equipo: Santiago Moroni y María Soledad Reyes.

**“Educación media de jóvenes y adultos: tensiones, conflictos y propuestas”**

Directora: Andrea Zilbersztain ([andrezil@hotmail.com](mailto:andrezil@hotmail.com))

Integrantes del Equipo: Fernando Lázaro y Ricardo Garbe.

**“El sujeto estudiante en los Bachilleratos Populares de la CEIPH (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares histórica)”**

Director: Fernando Lázaro [cinemavariete@hotmail.com](mailto:cinemavariete@hotmail.com))

Integrantes del Equipo: Andrea Zilberzstain y Ricardo Garbe.

**“Pensar y hacer desde prácticas corporales alternativas”**

Directora: Patricia Rexach - Co-Director: Juan Manuel Aguirre ([patorex@patorex.com](mailto:patorex@patorex.com))

Integrantes del Equipo: Gabriela Reisin y Riquelme Pantaleón.

**“La formación de lectores de literatura en la Escuela Infantil “Hebe San Martín de Duprat” de la UNLu y el jardín maternal municipal “María Niña”, de la localidad de Luján”**

Directora: Alejandra Petrone - Co-directora: Mariángeles Moix ([claumind@hotmail.com](mailto:claumind@hotmail.com))

Integrantes del Equipo: María Laura Galaburri, Mariana Morales, Adriana Longhi (estudiantes).

**“Jornadas de debate sobre las reformas educativas en curso”**

Directora: María Betania Oreja Cerrutti ([betaniaoreja@gmail.com](mailto:betaniaoreja@gmail.com))

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN  
E-mail: [sipeduc2014@gmail.com](mailto:sipeduc2014@gmail.com)  
Teléfono: 02323-423979/423171 int. 1293-1297

## **Posgrados de la UNLu de interés para educadores**

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján. Orientación Ciencias Sociales y Humanas

Dir.: Alicia Palermo

Acreditado "B" Res. FC-2016-187-E-APN-CONEAU#ME

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación

Dir.: María Rosa Misuraca

Acreditada y Categorizada "A" Res. CONEAU 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Alejandro Fernández

Acreditada y Categorizada "B" Res. CONEAU 138/10

Maestría en Demografía Social

Dir.: María Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada "C" Res. CONEAU 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género

Dir.: Cecilia Lagunas

Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Alejandro Fernández

Acreditada y Categorizada "B" Res. CONEAU148/10

Especialización en Demografía Social

Dir.: María Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada "C" Res. CONEAU 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género

Dir.: Cecilia Lagunas

Acreditada y Categorizada "B" Res. CONEAU 885/09

Maestría en Educación Popular de Adultos

Dir.: Norma Michi

Reconocimiento oficial provisorio de la CONEAU, Acta N°488, 13-8-2108

Para más información dirigirse a:  
**Secretaría de Posgrado**  
Ruta 5 y Avenida Constitución  
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina  
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207  
Email: [secposgrado@unlu.edu.ar](mailto:secposgrado@unlu.edu.ar)  
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm>

Impreso en los talleres gráficos de la Dirección de Editorial e Imprenta  
de la Universidad Nacional de Luján.  
2019